



**UFPE**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

GESSIVÂNIA DE MOURA BATISTA

**IMAGINANDO UM FUTURO PROFISSIONAL: o olhar de uma jovem com cegueira  
congenita**

Recife

2023

GESSIVÂNIA DE MOURA BATISTA

**IMAGINANDO UM FUTURO PROFISSIONAL: o olhar de uma jovem com cegueira  
congênita**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Psicologia Cognitiva.

**Área de Concentração:** Psicologia Cognitiva  
**Linha de Pesquisa:** Cultura e Cognição

**Orientadora:** Dra. Ana Karina Moutinho Lima  
**Coorientadora:** Dra. Liliana Barros Tavares

Recife

2023

Catálogo na Fonte  
Bibliotecário: Rodrigo Leopoldino Cavalcanti I, CRB4-1855

B333i Batista, Gessivânia de Moura.  
Imaginando um futuro profissional : o olhar de uma jovem com  
cegueira congênita / Gessivânia de Moura Batista. – 2023.  
166 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora : Ana Karina Moutinho Lima.  
Coorientadora : Liliana Barros Tavares.  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Recife, 2023.

Inclui referências e apêndices.

1. Psicologia cognitiva. 2. Futuro profissional. 3. Cegueira  
congênita. 4. Imaginação. 5. Trajetória de vida. I. Lima, Ana Karina  
Moutinho (Orientadora). II. Tavares, Liliana Barros (Coorientadora). III.  
Título.

153 CDD (22.ed.)

UFPE (BCFCH2024-012)

GESSIVÂNIA DE MOURA BATISTA

**IMAGINANDO UM FUTURO PROFISSIONAL: o olhar de uma jovem com cegueira  
congénita**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de  
Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do  
título de Doutora em Psicologia Cognitiva.  
**Área de Concentração:** Psicologia Cognitiva

Aprovada em: 15/12/2023

**BANCA EXAMINADORA**

POR VIDEOCONFERÊNCIA

Prof.<sup>a</sup> Dra. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

POR VIDEOCONFERÊNCIA

Prof.<sup>a</sup> Dra. Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

POR VIDEOCONFERÊNCIA

Prof.<sup>a</sup> Dra. Euda Kaliani Gomes Teixeira Rocha (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

POR VIDEOCONFERÊNCIA

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria do Rosário de Fátima Brandão Amorim (Examinadora Externa)  
Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE

POR VIDEOCONFERÊNCIA

Prof.<sup>a</sup> Dra. Andréa Pantoja Garvey (Examinadora Externa)  
American River College, Califórnia

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por guiar os meus passos, me encorajar e dar o discernimento necessário para trilhar os caminhos rumo à realização dos meus sonhos. Eu sinto o Seu cuidado em cada detalhe, e isso torna a minha jornada mais leve e feliz.

Aos meus pais, Raimundo e Terezinha, sou imensamente e eternamente grata por todo amor e cuidado a mim dedicados. Em vocês encontro ternura, cuidado, acolhimento, dedicação, amor, gentileza e apoio a todos os sonhos que me propus realizar. Vocês me deram todo o suporte necessário para que eu criasse asas e voasse alto, mas sempre estiveram de braços abertos para me acolher em toda e qualquer situação. Obrigada por tudo e por tanto; saibam que as minhas conquistas sempre serão nossas.

Gerlainde, obrigada por ser uma irmã tão zelosa. Você sempre cuidou de mim, torceu por cada projeto em que eu enveredei e vibrou por cada conquista. Seu amor e parceria me fortalecem a cada dia. Obrigada por me presentear com Lis e Lucas; o amor que tenho por eles dá cor aos meus dias.

Minha profunda gratidão à minha orientadora Karina Moutinho, que há seis anos me acolheu quando eu ainda ingressava no mestrado. Naquela época, eu não tinha qualquer experiência com o universo da pesquisa, e você, gentilmente, acreditou no meu potencial, me lapidou e contribuiu para que eu me tornasse a docente e pesquisadora que eu sou hoje. Te agradeço ainda por ser uma orientadora tão doce e humana, que nos ensina que fazer ciência pode ser leve e prazeroso. Eu aprendi muito com você ao longo desses anos, e foi um privilégio ter sido acompanhada por uma profissional e ser humano incrível como você.

Agradeço ainda à minha coorientadora, Liliana Tavares. Sempre gentil e disponível, muito contribuiu com o desenvolvimento da minha pesquisa. Liliana, o seu trabalho em promover acessibilidade comunicacional para pessoas com deficiência é muito inspirador. Saiba que você faz a diferença na sociedade.

Sou imensamente grata a todos que fazem o Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco. Com vocês, eu aprendi muito e tive um crescimento pessoal e profissional exponencial. Agradeço, ainda, a todas que conheci através do Laboratório de Estudos da Imaginação-EIKASIA. Com essas mulheres fortes, construí conhecimentos e vivi momentos maravilhosos.

Gostaria ainda de expressar meus sinceros agradecimentos às professoras Dra. Sandra Ataíde, Dra. Rafaella Asfora, Dra. Kaliani Rocha, Dra. Fátima Amorim e Dra. Andréa Garvey,

por terem aceitado compor a minha banca examinadora de defesa de tese. É uma honra poder contar com expertise de vocês nesse momento tão importante da minha trajetória acadêmica.

Também sou grata ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa de estudos concedida. Ela foi crucial para que eu pudesse me dedicar ao Doutorado e, satisfatoriamente, cumprir com as minhas atribuições ao longo desses quatro anos.

É com imensa alegria que fecho este importante ciclo em minha vida. Estou disposta a viver o que o futuro me aguarda. Que eu siga apaixonada pelo universo acadêmico e me mantenha comprometida com uma atuação profissional pautada na ética, no respeito ao ser humano e no compromisso de contribuir para o desenvolvimento da psicologia enquanto ciência e profissão.

## RESUMO

Em uma sociedade projetada para pessoas que enxergam, aquelas que têm deficiência visual, rotineiramente, vivenciam as barreiras do capacitismo e das precárias condições de acessibilidade nas diversas esferas sociais. No que tange ao exercício de uma profissão, é sabido que, na juventude, comumente inicia-se o processo de escolha por uma área a seguir. Nesta direção, delimitamos enquanto objetivo geral da presente tese investigar, à luz da integração entre os modelos da expansão da experiência e o Trajectory Equifinality Model – TEM, como uma jovem com cegueira congênita imagina seu futuro profissional. Utilizamos como método um estudo de caso, seguindo uma abordagem idiográfica e qualitativa. A participante recebeu o codinome de CCF, e na ocasião do estudo, tinha 20 anos de idade, havia concluído o ensino médio e vivenciava os dilemas em torno da construção de uma carreira profissional. Todo o processo de construção de dados se deu de forma remota, através das plataformas Google Meet e WhatsApp. Utilizamos cinco roteiros de entrevistas semiestruturadas, dois vídeos que contavam as histórias de pessoas com cegueira congênita que desempenham atividades profissionais, e os instrumentos “um recado para mim e um recado para você”, desenvolvidos nesta investigação com o intuito de gatilhar processos imaginativos. Os dados foram analisados a partir do entrecruzamento dos modelos teórico-metodológico-analítico TEM, desenvolvido por Sato e colaboradores, e o *loop* da expansão da experiência – aqui reconhecida como espiral imaginativa – desenvolvida por Zittoun e colaboradores. Os resultados apontaram que a jovem prospectou um futuro enquanto locutora de rádio e, quanto a isso, empreendeu as seguintes ações: iniciou um curso de locução e sonoplastia; visitou uma rádio comunitária e apresentou um quadro onde entrevistava pessoas cegas a fim de conhecer suas histórias. No seu curso de vida, também houveram situações que nomeamos de *trajetórias interrompidas*, pois alguns fatores socioculturais, tais como o capacitismo, dificuldades financeiras e as precárias condições de inclusão escolar e laboral, dificultaram e/ou impediram a realização de alguns de seus projetos. Entretanto, concluímos que, nas construções simbólicas realizadas pela participante, ela reconhece, em seu percurso, a existência de dificuldades, mas, sobretudo, de potencialidades. Enquanto autora de sua própria história, CCF continuamente se reinventa, reorienta seu curso de vida e prospecta caminhos de múltiplas possibilidades e oportunidades, tanto no âmbito pessoal quanto profissional.

**Palavras-chave:** futuro profissional; cegueira congênita; imaginação; trajetória de vida.

## ABSTRACT

In a society designed for people who are able to see, those who have visual impairments daily face the barriers of ableism and the precarious accessibility conditions in the various social spheres. When it comes to pursuing a profession, it is well known that in youth, young people often begin the process of choosing an area to follow. With this in mind, we delimited that the general objective of this thesis is to investigate, through the integration between the models of the expansion of experience and the Trajectory Equifinality Model – TEM, of how a young woman with congenital blindness envisions her professional future. The chosen method that we used was a case study, followed by an idiographic and qualitative approach. The participant was given the alias CCF, and at the time of the study, she was 20 years old, had finished high school and was experiencing the dilemmas surrounding the construction of a professional career. The entire data construction process took place remotely, via the Google Meet and WhatsApp platforms. We used five semi-structured interview scripts, two videos depicting the stories of people with congenital blindness who carry out professional activities and the instruments "a message for me and a message for you", developed in this investigation, in order to trigger imaginative processes. The data was analyzed from the intertwining of the theoretical-methodological-analytical TEM models, developed by Sato and collaborators and the experience expansion *loop* – here recognized as an imaginative spiral – developed by Zittoun and collaborators. The results indicated that the young woman envisioned a future as a radio announcer, and, in this regard, she took the following actions: started a voiceover and sound design course; visited a community radio station and presented a panel where he interviewed blind people in order to learn about their stories. During his life, there were also situations that we call *interrupted trajectories*, as some sociocultural factors, such as ableism, financial difficulties and precarious conditions of school and work inclusion, made it difficult and/or prevented the realization of some of his projects. However, we conclude that, in the symbolic constructions carried out by the participant, she recognizes, along the way, the existence of difficulties, but, above all, of potential. As the author of her own story, CCF continually reinvents herself, reorients her life course and explores paths of multiple possibilities and opportunities, both personally and professionally.

**Keywords:** professional future; congenital blindness; imagination; life trajectory.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese dos conceitos que constituem o modelo das espirais imaginativas.....	49
Quadro 2 – Síntese dos conceitos que constituem o Trajectory Equifinality Model – TEM.....	57
Quadro 3 – Síntese da construção de dados.....	71
Quadro 4 – Síntese dos conceitos que constituem o modelo das espirais imaginativas.....	75
Quadro 5 – Síntese dos conceitos que constituem o Trajectory Equifinality Model – TEM.....	77
Quadro 6 – Exemplos de fragmentos de entrevistas que foram eleitos ou descartados na análise.....	80
Quadro 7 – Síntese das trajetórias interrompidas de CCF relacionadas ao ponto de equifinalidade “escolha profissional”.....	124

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	<i>Loop</i> da imaginação em suas três dimensões.....	46
Figura 2 –	Exemplo de uma espiral imaginativa.....	48
Figura 3 –	Exemplo de uma trajetória montada a partir do TEM.....	56
Figura 4 –	Síntese da integração entre os modelos TEM e espirais imaginativas em torno da ruptura “ingressar ou não na universidade e qual curso escolher”.....	89
Figura 5 –	Síntese da integração entre os modelos TEM e espirais imaginativas em torno da ruptura “utilizar ou não a nota do ENEM para ingressar no ensino superior”.....	97
Figura 6 –	Síntese da integração entre os modelos TEM e espirais imaginativas em torno da ruptura “prestar ou não o ENEM pela segunda vez”.....	103
Figura 7 –	Síntese da integração entre os modelos TEM e espirais imaginativas em torno da ruptura “imaginar um futuro profissional”.....	108
Figura 8 –	Síntese da integração entre os modelos TEM e espirais imaginativas em torno da ruptura “falta de acessibilidade no ensino da matemática que culminou no bloqueio de aprendizagem”.....	114
Figura 9 –	Síntese da integração entre os modelos TEM e espirais imaginativas em torno da ruptura “não conseguir vaga em emprego formal”.....	120
Figura 10 –	Síntese das construções imaginativas de CCF no primeiro encontro.....	126
Figura 11 –	Síntese das construções imaginativas de CCF no segundo encontro.....	128
Figura 12 –	Síntese das construções imaginativas de CCF no quarto encontro.....	133
Figura 13 –	Síntese da trajetória de vida de CCF em torno do ponto de equifinalidade “escolha profissional”.....	140

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A JUVENTUDE.....</b>	<b>16</b>
2.1	APONTAMENTOS SOBRE JUVENTUDE E PROJETO DE VIDA.....	17
2.2	O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA NA JUVENTUDE.....	19
<b>2.2.1</b>	<b>Apontamentos sobre como favorecer a construção de projetos de vidas em ambiente escolar.....</b>	<b>21</b>
<b>2.2.2</b>	<b>Breves apontamentos sobre projeto de vida e juventude cega.....</b>	<b>23</b>
<b>3</b>	<b>TECENDO SOBRE A CEGUEIRA.....</b>	<b>25</b>
3.1	A CEGUEIRA CONGÊNITA.....	26
3.2	O MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA.....	29
3.3	A JUVENTUDE CEGA E OS MEANDROS DE UM EXERCÍCIO PROFISSIONAL.....	31
<b>4</b>	<b>A IMAGINAÇÃO ENQUANTO FUNÇÃO MENTAL SUPERIOR E CAMINHO INVESTIGATIVO.....</b>	<b>34</b>
4.1	PSICOLOGIA E IMAGINAÇÃO.....	36
<b>4.1.1</b>	<b>Diversidade teórico-metodológica de estudos sobre a imaginação.....</b>	<b>37</b>
4.2	PROCESSOS IMAGINATIVOS EM PESSOAS CEGAS.....	38
4.3	A IMAGINAÇÃO A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DA PSICOLOGIA SOCIOCULTURAL.....	41
4.4	O MODELO DE EQUIFINALIDADE DE TRAJETÓRIAS (TRAJECTORY EQUIFINALITY MODEL - TEM) COMO FERRAMENTA INTEGRATIVA AOS ESTUDOS DA IMAGINAÇÃO.....	50
<b>4.4.1</b>	<b>A dinâmica das espirais e o Trajectory Equifinality Model – TEM: aproximações entre os modelos.....</b>	<b>58</b>
<b>5</b>	<b>OBJETIVOS.....</b>	<b>60</b>
<b>6</b>	<b>DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....</b>	<b>61</b>
6.1	PARTICIPANTE.....	62
6.2	PROCEDIMENTOS.....	62
6.3	CONSIDERAÇÕES ÉTICAS, TCLE E A ANUÊNCIA PARA PARTICIPAR DA PESQUISA.....	63
<b>6.3.1</b>	<b>Considerações éticas, TCLE e a anuência para participar da pesquisa</b>	<b>63</b>

<b>6.3.2</b>	<b>Etapas para a construção de dados.....</b>	<b>65</b>
6.3.2.1	Primeira Etapa - conhecendo a participante do estudo.....	66
6.3.2.2	Segunda etapa - prospectando um futuro profissional e conhecendo as carreiras profissionais de outras pessoas.....	67
6.3.2.3	Terceira etapa - instruindo sobre a criação dos áudios “um recado para mim” e “um recado para você”.....	67
6.3.2.4	Quarta etapa - entre a etapa imaginada e a executada: o último encontro, tornou-se o penúltimo.....	69
6.3.2.5	Quinta etapa - retornando ao processo de construção de dados.....	69
<b>7</b>	<b>RESULTADOS E ANÁLISE.....</b>	<b>72</b>
7.1	CONHECENDO UMA “CEGA, CHIQUE E FACEIRA”.....	72
7.2	O PROCESSO ANALÍTICO.....	74
7.3	ENTRECRUZANDO O TEM E AS ESPIRAIS IMAGINATIVAS: O IMAGINAR DE CCF SE TRANSFORMANDO AO LONGO DO TEMPO E NAS RELAÇÕES SOCIOCULTURAIS.....	82
7.4	SEMPRE HAVERÁ ESCOLHAS? CONSIDERAÇÕES SOBRE AS TRAJETÓRIAS INTERROMPIDAS NO CURSO DE VIDA DE CCF.....	109
7.5	PARA ALÉM DO AQUI-E-AGORA: UMA SÍNTESE DAS CONSTRUÇÕES IMAGINATIVAS DE CCF AO LONGO DOS ENCONTROS.....	124
7.6	À GUIA DE CONCLUSÃO DA ANÁLISE: DISCUSSÕES GERAIS ACERCA DA TRAJETÓRIA DE CCF.....	133
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>141</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>146</b>
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....</b>	<b>160</b>
	<b>APÊNDICE B – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....</b>	<b>164</b>
	<b>APÊNDICE C – TEXTO DE CONVITE PARA A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA.....</b>	<b>166</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade imagética, onde as artes, o lazer, os meios de transporte, as vias urbanas, os meios de comunicação, o sistema escolar, o ambiente laboral etc., comumente são projetados para pessoas que enxergam. Com isso, aquelas que têm deficiência visual vivenciam rotineiramente os desafios do capacitismo<sup>1</sup>, das barreiras arquitetônicas, de comunicação e atitudinais, que as privam do direito de desenvolver plenamente suas habilidades e ter uma efetiva participação social (Morgado, 2013).

Mais especificamente, tratando-se da cegueira, esta é uma condição caracterizada por uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão, que afeta a sensorialidade através desse sentido (Anache; Cavalcante, 2018). As causas são multifatoriais e podem ser de origem congênita, quando a perda da visão ocorre até os cinco anos de idade, ou adventícia, resultante de traumatismos, doenças ou acidentes ocorridos ao longo da vida (Brasil, 2018a).

Na presente tese, nos propusemos a investigar como uma jovem com cegueira congênita imagina seu futuro profissional. Quanto a isso, convém explicar como surgiu esse interesse de pesquisa. No ano de 2017, eu ingressei no Mestrado do Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE e integrando o Laboratório dos estudos da Imaginação- EIKASIA, desenvolvi uma pesquisa sobre processos imaginativos de uma educadora, quanto à docência a crianças com a Síndrome Congênita do Vírus Zika. Na ocasião, eu já estava mobilizada a tentar contribuir com as reflexões em torno da inclusão de pessoas com deficiência. Foi também nessa época que os processos imaginativos passaram a estar no cerne do meu interesse de investigação e, até os dias atuais, permanece como meu objeto de estudo.

No ano de 2019, eu iniciei minha atuação enquanto docente no ensino superior em uma instituição do setor privado, mesmo ano em que comecei a cursar o Doutorado no Programa de Psicologia Cognitiva da UFPE. Em um dia de trabalho aparentemente igual aos outros, eu aguardava na sala dos professores o horário de me dirigir à sala de aula, e foi nessa ocasião que ouvi uma conversa entre duas coordenadoras de cursos de graduação. As profissionais falavam a respeito de uma estudante cega que cursava a graduação em Fisioterapia e solicitava que os

---

<sup>1</sup> Expressão que designa o preconceito em relação às pessoas com deficiência, que surge a partir do fato de que no senso comum pressupõe-se que o sujeito com deficiência tem todas as suas capacidades limitadas ou reduzidas, constituindo-se em uma pessoa automaticamente “menos capaz” (Marchesan; Carpenedo, 2021).

exames de raios X fossem adaptados em alto-relevo para que ela pudesse conseguir acompanhar a disciplina. Uma das coordenadoras, que na ocasião estava com o pé imobilizado devido uma torção, fez o seguinte comentário: *eu torci o pé, me desculpe a sinceridade, mas eu não iria fazer minha reabilitação com uma fisioterapeuta cega. Infelizmente, tem que entender que algumas coisas não são possíveis, algumas profissões não tem como*. Nesse momento, eu fui tomada por um sentimento de angústia e pensei: a universidade possibilita o ingresso da pessoa com deficiência, mas não oferece condições de aprendizagem que oportunizem uma boa formação profissional e a habilite para o mundo do trabalho. Me questionei ainda sobre: se nem mesmo os profissionais da educação, aqueles que deveriam viabilizar condições de inclusão, acreditam na possibilidade de pessoas cegas serem bons profissionais, como tem sido para essas pessoas a construção de suas carreiras profissionais? Essa situação foi o gatilho para que eu delimitasse o tema da presente pesquisa e, assim, transformei o meu desconforto em motivação para estudar e tentar contribuir com as discussões em torno da inclusão social de pessoas cegas, pois mesmo não sendo cega e não possuindo parentes ou amigos cegos, enquanto psicóloga, professora, pesquisadora e cidadã, sinto que é também um compromisso ético e social dar notoriedade a uma causa tão importante.

A decisão por delinear a pesquisa com o público jovem se deu porque, nessa fase de vida, se acentuam os dilemas que envolvem a preparação para as atividades tipicamente adultas, em especial, a escolha por uma profissão (Bernadim; Silva, 2016). Além disso, uma das características da juventude é sua orientação ao futuro no processo de construção de um projeto de vida (Pereira; Magalhães; Pasqualini, 2020). Porém, é preciso problematizar em torno das condições concretas de vislumbrar um futuro em meio a uma sociedade de negação ao direito à vida, que subjuga o desemprego e expõe a juventude a condições precárias de trabalho (Pereira; Magalhães; Pasqualini, 2020).

No que tange às condições de empregabilidade, observa-se que a população jovem no Brasil é altamente afetada pelo desemprego. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) realizada em 2018 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, apontaram que 11 milhões de jovens brasileiros na faixa etária entre 15 e 29 anos não estão ocupando postos no mercado de trabalho e tampouco estão em processo de educação formal ou qualificação profissional (IBGE, 2019). Tratando-se da juventude cega, até o terceiro trimestre do ano de 2022, havia no Brasil 41.039 jovens com essa deficiência. Deste contingente, 69,64% estavam desocupados, ou seja, não desempenhavam nenhuma atividade

de geração de renda, seja ela de natureza formal ou informal, e 30,36% alegaram estar engajados em alguma ocupação (IBGE, 2023).

Isto posto, fizemos algumas indagações que auxiliaram no delineamento teórico-metodológico-analítico da presente pesquisa, estruturada a partir de um estudo de caso. Em uma sociedade capacitista e de negação de direitos, como uma jovem com cegueira congênita imagina o seu futuro profissional? Diante de um mercado de trabalho que segrega e exclui pessoas com deficiência, como prospecta o exercício de uma profissão? Quais fatores do seu contexto sociocultural impulsionam ou restringem a construção de uma trajetória profissional? Assim, definimos, enquanto objetivo geral, investigar, à luz da integração entre os modelos da expansão da experiência e o Trajectory Equifinality Model – TEM, como uma jovem com cegueira congênita imagina seu futuro profissional. Nosso referencial teórico-metodológico-analítico foi construído a partir da fusão de dois modelos, a saber, espirais imaginativas (Zittoun; Cerchia, 2013; Zittoun; Gillespie, 2016, 2018; Zittoun, 2017, 2018, 2020) e o Modelo de Equifinalidade de Trajetórias (Trajectory Equifinality Model - TEM) (Sato *et al.* 2007; Sato; Hidaka; Fukada, 2009; Valsiner, 2014; Tsuchimoto, 2021). Ambas as vertentes, alinhadas aos pressupostos da psicologia sociocultural, partilham da compreensão de que os humanos, enquanto sistemas abertos, constroem significados em um contínuo processo de troca com seus ambientes, consideram a irreversibilidade do tempo e postulam que a construção de significados ocorre em transitar entre as esferas de experiências passadas, presentes e futuras.

Para Zittoun e Cerchia (2013), a imaginação é desencadeada por uma ruptura, ou seja, uma disjunção temporária entre uma dada experiência do mundo e o fluxo de pensamento, onde o sujeito desacopla do aqui-agora, transita entre esferas distais passadas ou futuras e posteriormente volta à esfera proximal podendo ter sua experiência atual expandida (Zittoun; Gillespie, 2016). Esse modelo é descrito como uma espiral, que conta com três dimensões que descrevem as experiências imaginativas nas quais as pessoas podem se engajar, a saber: temporalidade, generalidade e plausibilidade. Apesar da robustez do modelo em explicar como ocorre a imaginação e os elementos que a constituem, essa teoria não se debruça na consideração acerca dos fatores histórico-relacionais, que constituam o que será aqui tomado como "trajetória de vida", e que nutrem o ato imaginativo. Por esta razão, propomos uma integração entre o modelo da expansão da experiência que trata de processos imaginativos e o TEM, que é uma ferramenta teórico-metodológica desenvolvimentista: ela descreve como as pessoas constroem seus cursos de vida, selecionando opções em meio às alternativas que se apresentam (Sato *et al.*, 2014). O TEM considera com a mesma relevância as trajetórias reais

(o que aconteceu), as trajetórias potenciais (o que poderia ter acontecido) e as imaginadas enquanto possibilidades futuras (Valsiner, 2014). Presumimos que a junção dessas duas ferramentas ampliará o poder explicativo do fenômeno da imaginação e propiciará a compreensão de como os eventos da história de vida, bem como os diversos fatores que constituem o contexto sociocultural, nutrem o horizonte imaginativo da participante em torno da construção de uma trajetória profissional.

Sumariamente, a presente tese foi dividida em 8 tópicos. No primeiro, fizemos a apresentação do trabalho e explicitamos as motivações para a escolha do tema. O segundo capítulo foi destinado às considerações sobre juventude e projeto de vida. No capítulo 3, discorremos sobre a cegueira e discutimos acerca do Modelo Social da Deficiência, que parte da premissa de que a deficiência é um fenômeno interacional que só se materializa por que a sociedade é deficiente em não conseguir atender à diversidade humana em sua ampla manifestação. Já no capítulo 4, falamos sobre a imaginação, inicialmente, fazendo alguns apontamentos histórico-filosóficos acerca dessa função mental. Em seguida, adentramos nos estudos da imaginação a partir da psicologia, em especial, da psicologia sociocultural. Foi nesse capítulo que também apresentamos as teorias que embasaram nossa análise de dados, a saber: a dinâmica das espirais imaginativas e o TEM. No quinto tópico, descrevemos os objetivos do estudo, e no sexto, o delineamento metodológico com as explicitações de como a pesquisa foi executada. O sétimo capítulo foi destinado ao processo de análise e discussão dos dados construídos e, por fim, apresentamos as considerações finais, onde realizamos os apontamentos gerais acerca do estudo.

## 2 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A JUVENTUDE

Em termos de idade cronológica, a Lei nº 12.852/13, que versa sobre o Estatuto da Juventude, compreende que essa fase do desenvolvimento humano ocorre dos 15 aos 29 anos (Brasil, 2013). É uma etapa caracterizada tanto por mudanças biofísicas quanto pelo conjunto de significados e expectativas sociais que lhe foram atribuídas historicamente (Pais, 2009).

Apesar de ser uma importante fase do ciclo vital, no Brasil, os estudos sobre a juventude são relativamente recentes. As primeiras publicações datam do final dos anos 1960, tecendo sutis considerações em torno da relação entre juventude e educação, conflito de gerações e marginalidade (Bittencourt; Pereira, 2021). Ainda de acordo com Bittencourt e Pereira (2021), nos anos de 1990 houve uma proliferação de estudos sobre os grupos juvenis e desde então, as discussões sobre juventude ganharam força a partir de um conjunto de mudanças significativas na sociedade brasileira, tais como: o aumento do tempo de escolarização decorrente de políticas que estimularam a permanência do jovem na escola, a expansão das universidades públicas e institutos federais, expansão comunicacional decorrente da popularização da internet, entre outros.

Conforme reitera Groppo (2016), as pessoas jovens não compõem um grupo homogêneo, pois a vivência da juventude pode se diferenciar a depender de aspectos como: sexo, classe social, raça, religião, região geográfica, entre outros elementos. Trancoso e Oliveira (2014) reiteram que a sociologia passou a utilizar o termo “juventudes”, no plural, para designar essa vivência múltipla e diversa, sendo mais pertinente considerar a juventude enquanto uma categoria social produzida historicamente e mantida pelos padrões sociais vigentes em cada momento histórico-cultural.

Em meio à multiplicidade de experiências que caracterizam a juventude, Bernadim e Silva (2016) compreendem essa etapa de vida como um momento de transição e moratória social, pois a pessoa não é mais adolescente, porém, ainda não se caracteriza adulta por não assumir determinados papéis sociais, tais como: inserção no mundo do trabalho, saída da casa dos pais, constituição do núcleo familiar etc.

Ao falarmos das múltiplas vivências possíveis da juventude, é premente considerar o contexto de violações de direitos que esse segmento social vivencia, tais como: violência, tráfico de drogas, precarização das relações de trabalho, falta de acesso às políticas públicas, entre outros (Scherer, 2020, p. 27).

A juventude vem se constituindo como um dos segmentos sociais que vivenciam com mais intensidade as expressões da questão social, com destaque para os altos índices

de mortalidade juvenil, especialmente quando analisado o extermínio da juventude negra na realidade brasileira (Scherer, 2020, p. 27).

De acordo com Pereira, Magalhães e Pasqualini (2020), uma das características da juventude é sua orientação ao futuro no processo de construção de um projeto de vida. Os referidos autores problematizam em torno das condições concretas de vislumbrar um futuro em meio a uma sociedade de negação ao direito à vida, que subjuga o desemprego e expõe a juventude a condições precárias de trabalho. Além disso, a precarização do ensino muito impacta esse público em suas particulares vivências de ser e estar no mundo.

No que tange às condições de empregabilidade, observa-se que a população jovem no Brasil é altamente afetada pelo desemprego. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) realizada em 2018 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, apontou que 11 milhões de jovens brasileiros na faixa etária entre 15 e 29 anos não estão ocupando postos no mercado de trabalho e tampouco estão em processo de educação formal ou qualificação profissional (IBGE, 2019).

Com a emergência da pandemia do COVID-19, a empregabilidade da população jovem foi ainda mais afetada, porém, há problemas de longas datas que persistem até os dias atuais, a exemplo: baixa qualificação profissional; falta de preparo e experiência; falta de motivação; baixa remuneração salarial; crise econômica e desestruturação familiar (Leme Souza, 2020).

Diante dos fatores supracitados, fazemos as seguintes indagações: Como os jovens constroem um projeto de vida em meio a um emaranhado social de dificuldades e negações de direitos? Qual o papel da educação na construção de tal projeto?

## 2.1 APONTAMENTOS SOBRE JUVENTUDE E PROJETO DE VIDA

Um projeto pode ser definido como algo que planejamos fazer, tendo como premissa organizar as propostas, intenções e ideias capazes de conduzir à sua realização (Siriani, 2019). Pode ser entendido ainda, enquanto a antecipação de uma ação, envolvendo uma referência ao futuro. Assim, existe uma relação de interdependência entre projeto e futuro (Serafin; Mezzomo; Pátaro, 2017).

No que tange ao projeto de vida, este é formado por um conjunto de atividades que orientam uma pessoa em termos de interesses, valores e habilidades, para que ela possa construir caminhos de satisfação pessoal e realização integral (Silva, 2014). Conforme reitera Gobbo (2016), um projeto de vida não é dado, mas é descoberto e construído para auxiliar no manejo dos desafios que surgem ao longo das trajetórias de vida. Ele está intrinsecamente

relacionado com o sentido da vida, pois uma pessoa tende a se sentir mais feliz na medida em que consegue encontrar e realizar seu propósito de vida.

Podemos considerar que o projeto de vida é essencial na orientação de uma pessoa em direção aos seus sonhos e objetivos, sendo uma variável importante da identidade e bem-estar (Hurtado, 2012). Entretanto, as desigualdades de oportunidades podem restringir projeções e realizações futuras para determinados sujeitos, já que o contexto social e histórico pode interferir na construção e realização do projeto de vida (Klein, 2011).

Para Serafin, Mezzomo e Pátaro (2017), no que se refere à construção de projetos de vida na juventude, é preciso reconhecer duas variáveis, uma relacionada à identidade e a outra ao reconhecimento da realidade. Quanto mais cedo o jovem compreender o funcionamento da sociedade, com seus mecanismos de inclusão e exclusão, mais clareza terá na construção do cenário de possibilidades de seu projeto de vida. A ausência de projeto de vida corresponde a uma perda de perspectiva futura, pois o jovem, ao não reconhecer sua realidade e não buscar meios de modificá-la, torna-se refém da escolha de outros sujeitos que defendem os interesses de determinados grupos em contribuir para a ampliação de vulnerabilidades e desigualdades entre os jovens (Siriani, 2019).

De acordo com Damon (2009), uma pessoa sem projeto de vida está fadada a seguir qualquer direção, pois este projeto relaciona-se com processos de construção da identidade, orientação futura e pode ser uma força motriz para atingir objetivos almejados. Tal projeto pode ainda oportunizar a superação de desafios, na medida em que as pessoas realizam escolhas que contribuirão para o desenvolvimento de suas próprias histórias de vida.

Convém ressaltar que a escola, as organizações da sociedade civil, os movimentos sociais, a cultura, as experiências provenientes da educação não formal, o grupo de amigos, a família e as experiências em contextos religiosos, são importantes espaços de construção do saber, que também oferecem possibilidades de romper com práticas excludentes e, conseqüentemente, auxiliam na construção do projeto de vida do jovem (Siriani, 2019). Ainda em acordo com Siriani (2019), apesar das deficiências e crises existentes no sistema educacional brasileiro, não se pode negar que a escola promove o encontro com a diversidade, com outras culturas e valores, desenvolvendo o sujeito e suas relações com o mundo. Portanto, essa instituição social assume um importante papel no processo de construção do projeto de vida na juventude, é o que discutiremos melhor a seguir.

## 2.2 O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA NA JUVENTUDE

Um projeto de vida não é algo estático e permanente, mas um mapa que se altera conforme a descoberta da própria individualidade (Siriani, 2019). Embora tal projeto possa ser construído em qualquer etapa de vida, a juventude é a fase mais propícia para o início da sua construção, já que é um período em que se acentua os dilemas que envolvem a preparação para as atividades tipicamente adultas, em especial a escolha por uma profissão (Bernadim; Silva, 2016).

Embora saibamos da influência de todas as esferas da sociedade no processo de construção do projeto de vida, devemos ressaltar que a escola é uma instituição central no processo de formação humana e assume um lugar importante na elaboração desse tão dilemático e desafiador projeto. Conforme reiteram Santos e Gontijo (2020, p. 24), “a escola é um palco de experiências e efervescência cultural na qual os adolescentes expressam gostos, comportamentos, estilos e é um ambiente rico para promover a solidez, planificação e orientação de um projeto de vida”. Para auxiliar na construção de tal projeto, Santos e Gontijo (2020) sugerem que o primeiro passo é a escola buscar conhecer os estudantes em seus aspectos sociais, culturais e afetivos levando em conta suas origens, contextos e história de vida. Conforme reitera Dayrell (2007), a escola como espaço social de construção e formação de identidade dos adolescentes configura-se como importante meio de viabilização de seus projetos de vida, especialmente no ensino médio, período em que sentem a pressão dos pais e da sociedade e começam a posicionar-se profissional, social e financeiramente.

É importante considerar que, ao pensar em projeto de vida, surgem vários questionamentos: O que quero ser? Qual área seguir? Que profissão vou escolher? Quanto irei ganhar? Essas indagações baseiam-se na projeção do senso comum que o projeto de vida se restringe apenas à questão profissional, porém, ele é bem mais amplo e também engloba os aspectos da vida pessoal e social (Santos; Gontijo, 2020).

No que tange ao papel das escolas na construção de projetos de vida, temos a Lei nº 13.415/2017 que versa sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018b) e trata sobre esse tema. A BNCC é uma política que se constitui enquanto um documento normativo que seleciona e organiza os conhecimentos a serem ensinados ao longo dos níveis e modalidades da Educação Básica<sup>2</sup> no Brasil. Esse documento preconiza que as escolas

---

<sup>2</sup> A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96), a Educação Básica passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o ensino fundamental obrigatório de nove anos e o ensino médio (Campos, 2022).

estimulem o desenvolvimento de competências que serão úteis para o desenvolvimento integral do estudante (Brasil, 2018b).

No que tange ao ensino médio, espera-se trabalhar com os estudantes os seguintes eixos: pensamento científico, crítico e criativo; diversidade cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento, cooperação, empatia, responsabilidade para consigo e com o outro e cidadania (Brasil, 2018b). Em relação ao eixo trabalho e projeto de vida, a BNCC prevê que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do estudante, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2018b, Art. 3., § 7º).

No ensino médio, o documento propõe ainda que as escolas ofereçam os itinerários formativos, entendidos como as diversas áreas do conhecimento, formação técnica e profissional, que poderá oportunizar aos estudantes distintas possibilidades de escolhas (Campos, 2022). Com isso, espera-se que os estudantes tenham uma parte do currículo denominada comum, com disciplinas de todas as áreas (formação geral básica) e possam fazer uma escolha por algum itinerário formativo visando ao aprofundamento em alguma das seguintes áreas: Linguagens e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Matemática e suas tecnologias; Formação Técnica e Profissional (Brasil, 2018b).

Apesar da BNCC já estar em vigor desde 2017, a portaria N° 627, de 4 de abril de 2023 suspendeu os prazos em curso da Portaria MEC n° 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o cronograma nacional de implementação do novo ensino médio (Brasil, 2023). Portanto, até o momento (dezembro de 2023) a implementação das mudanças propostas pela BNCC para o novo ensino médio ainda não ocorrera.

Conforme discutido até aqui, o projeto de vida muito pode auxiliar no manejo dos dilemas vivenciados pelos jovens em relação aos caminhos a serem seguidos após a escolarização básica. No entanto, nos questionamos como na prática as escolas poderiam viabilizar a construção de tais projetos. É o que discutiremos a seguir.

### **2.2.1 Apontamentos sobre como favorecer a construção de projetos de vidas em ambiente escolar**

Convém ressaltar que a BNCC recomenda que cada escola elabore sua proposta pedagógica, conforme sua realidade. Destaca-se o fato de que o eixo trabalho e projeto de vida

não deve ser confundido com escolha profissional, porém, não está desatrelado ao mundo produtivo, uma vez que visa auxiliar que o jovem possa se conhecer, entender sua relação com o mundo e desenhar o que espera para si no futuro (Santos; Gontijo, 2020). A proposta deste eixo formativo, segundo a BNCC é:

adoção, pelos/pelas estudantes, de uma atitude questionadora frente aos problemas sociais, de modo a assumir protagonismo em relação aos desafios contemporâneos e projetar expectativas em relação a sua vida pessoal, acadêmica e profissional, a partir da análise crítica de fatos e situações (Brasil, 2018b, p. 493).

De acordo com Santos (2021), após conhecer um pouco do contexto social dos estudantes, é essencial que o professor apoie os jovens em suas demandas emocionais, criando espaços de escuta, acolhimento, interação entre pares e de expressividade, sempre respeitando os limites de cada um. O trabalho com projeto de vida não pode ser pontual, mas ações intencionais e sistemáticas precisam ser continuamente planejadas. Uma alternativa é o professor fazer uma introdução acerca de algum assunto e depois propor uma roda de conversa para que os alunos possam opinar sobre a temática (Santos, 2021). Ainda em acordo com Santos (2021), é importante que os professores ouçam seus alunos e promovam espaços para que possam falar de sentimentos e sonhos. Atividades podem ser planejadas para mostrar os desafios contemporâneos através de debates sobre documentários, matérias de jornais, etc., mas é importante discutir formas de driblar tais desafios de modo a estimular uma visão otimista sobre o futuro. Outra possibilidade é contar a histórias de vida de outras pessoas para que possam servir como inspiração.

O projeto de intervenção realizado por Fraga e Sobrosa (2022) se propôs a trabalhar projeto de vida com 21 adolescentes do sexo feminino, estudantes da rede pública de ensino de uma escola situada no Estado do Rio Grande do Sul. Ao longo de 9 encontros foram criados espaços de acolhimento, escuta e autoconhecimento objetivando que as participantes ficassem livres para expressar e expor suas opiniões da maneira que desejassem. Ao final de cada encontro, era reservado um momento de descontração, onde as jovens escutavam músicas de suas preferências. O referido projeto se deu de forma dinâmica, oportunizando a discussão de diversas problemáticas inerentes à questão do projeto de vida, as quais foram apresentadas por diferentes metodologias: oficinas, rodas de conversa e cine-debate. Na ocasião, as seguintes temáticas foram discutidas: autoestima e autoaceitação; papel da mulher na sociedade; violência contra a mulher e relacionamento abusivo; feminismo negro; participação social e protagonismo; saúde mental na adolescência; autonomia feminina e projeto de vida; Jovem Aprendiz e oportunidades de profissionalização na adolescência e saúde mental da mulher negra (Fraga; Sobrosa, 2022).

Apesar da importância em trabalhar projetos de vida, no que tange ao aspecto ligado à escolha profissional, não podemos esquecer da precarização das condições de trabalho e a redução na oferta de empregos formais no Brasil, em especial, após a reforma trabalhista aprovada em 2017 (Antunes, 2018). Portanto, “afirmar que uma formação pautada nas competências, no projeto de vida e no protagonismo por si resolverá o problema do desemprego é uma promessa enganosa, sem nenhuma efetividade” (Alves; Oliveira, 2020, p. 32).

Como vimos até aqui, a construção de um projeto de vida pode oportunizar escolhas mais conscientes no que tange aos caminhos a serem percorridos após a conclusão da Educação Básica, podendo ainda reduzir as ambivalências quanto a escolha de um curso de graduação, para aqueles que desejam ingressar na universidade. Conforme reiteram Fritsch, Rocha e Vitelli (2015), o ingresso no ensino superior mediante a recente conclusão do ensino médio, pode constituir-se uma experiência repleta de frustrações, sobretudo, quando o curso escolhido não atende às expectativas do estudante que diante do sentimento de inadequação pode optar pela evasão da desafiadora jornada do ensino superior.

Considera-se evasão no ensino superior, o ingresso e a não conclusão de um curso de graduação por desistência. As variáveis internas e externas às Instituições de Ensino Superior (IES), podem interatuar para a ocorrência de tal fenômeno. Os fatores internos geralmente estão ligados à universidade, quando a desistência se dá por exemplo, devido ao descontentamento com os métodos pedagógicos empregados ou com a infraestrutura da universidade. Já os externos, são aqueles vinculados ao próprio discente, tais como: dificuldade de adaptação ao ambiente universitário, problemas financeiros e pessoais ou quando o discente não se identifica com o curso escolhido, optando por abandoná-lo (Fritsch; Rocha; Vitelli, 2015).

A pesquisa desenvolvida no ano de 2021, pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP) do Ministério da Educação, apontou que a taxa de evasão no ensino superior em 2019 na modalidade presencial foi de 30,7% nas instituições de ensino superior da rede privada e 18,4% na rede pública de ensino (SEMESP, 2021). A mesma pesquisa apontou ainda, que a evasão é um evento de maior incidência durante o primeiro ano de ensino superior e que a taxa é menor entre os alunos que ingressam na universidade privada através do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). No ano de 2019, a evasão foi de 6,4% entre os estudantes que usufruíram desse recurso, enquanto que na rede pública, o índice foi de 14,3% (SEMESP, 2021). A partir desses dados, presumimos, que se as escolas viabilizassem que seus estudantes construíssem projetos de vida, as evasões por insatisfação pela escolha do curso poderiam ser mitigadas.

Até aqui, vimos que as questões raciais, de gênero, o capitalismo, a desigualdade social, as precárias condições trabalhistas, etc. são fatores que podem dificultar a construção de um projeto de vida na juventude. Em meio ao emaranhado de desafios que dificultam a prospecção de um futuro de oportunidades e possibilidades, na presente tese, nosso interesse recai na discussão acerca da construção de uma trajetória profissional por uma jovem com cegueira congênita. Algumas das seguintes indagações nortearam o delineamento do nosso estudo: Em uma sociedade capacitista e de negação de direitos, como uma jovem cega imagina o seu futuro profissional? Diante de um mercado de trabalho que segrega e exclui pessoas com deficiência, como essa jovem prospecta o exercício de uma profissão? Quais fatores do seu contexto sociocultural impulsionam ou restringem a construção de uma carreira profissional?

### **2.2.2 Breves apontamentos sobre projeto de vida e juventude cega**

De acordo com Nascimento (2020), na sociedade contemporânea ainda há preconceitos que perpetuam a falsa crença de que a pessoa cega não é capaz de desenvolver habilidades e construir conhecimentos que permitam a ela protagonizar sua vida e seus projetos. Esses estigmas pesam sobre a juventude cega causando-lhe sofrimentos, desestímulo e descrença sobre o presente e o futuro.

A pesquisa desenvolvida por De Jesus e Zardo (2023), intitulada de: “Trajetórias biográficas, acadêmicas e projetos de vida de jovens cegos: um estudo no contexto da Universidade de Brasília” contou com a participação de quatro jovens cegos estudantes da graduação. Enquanto resultados, observou-se que esses jovens tinham em seus projetos de vida, o desejo de atuar em profissões relacionadas à área de educação e almejavam ainda, desenvolver projetos capazes de melhorar a qualidade de vida de pessoas com deficiência visual.

Já o estudo desenvolvido por Nascimento (2020), intitulado de: “Representações sociais e inclusão escolar: jovens com cegueira tateando o futuro” contou com a participação de 10 jovens cegos com idade entre 15 e 29 anos estudantes da rede pública de ensino. Concluiu-se que entre eles, havia o desejo unânime em cursar o ensino superior. Do total de participantes, 2 desejavam cursar Psicologia e 2 Serviço Social, já os demais, tinham o desejo em realizar uma formação em música.

Ainda neste estudo realizado por Nascimento (2020), o autor observou que fazer um curso superior, desenvolver habilidades pessoais e sociais, ter um emprego, ser bem sucedido na vida profissional, ter uma casa, constituir uma família e ter um canal no Youtube, são os principais temas que compõem o projeto de vida dos jovens entrevistados. Os participantes

relataram ainda, os seguintes desejos: serem bem sucedidos; obter realização profissional com as suas respectivas habilidades e competências; conquistar a admiração do público e ter as condições necessárias para uma vida digna. Em seus discursos, notou-se que eles nutriam o desejo de superar as limitações que resultam da relação de sua condição sensorial com a sociedade visocêntrica em que vivem, ansiando por mostrar a todos a sua capacidade de realização pessoal e profissional a partir das habilidades sociais e cognitivas que desenvolveram (Nascimento, 2020).

Nascimento (2020) também observou, que nas entrelinhas dos discursos há a marca da discriminação e do preconceito vivido pelos jovens cegos, caracterizando-se em desesperança, dúvidas sobre o futuro, afastamento das instituições de ensino, bem como a descrença na sua legítima participação social.

A maioria da população brasileira, e podemos inferir, que um número significativo de pessoas cegas, não têm acesso a uma educação pública de qualidade, a um sistema de saúde e social digno, a uma ocupação econômica remunerada de acordo com as suas necessidades básicas, a eventos culturais, de lazer e de desporto. É neste contexto que os jovens cegos brasileiros estão desenvolvendo a sua formação escolar, construindo a sua percepção de inclusão e elaborando o seu projeto de futuro (Nascimento, 2020, p. 190).

Diante dos desafios que constituem a construção de um e um projeto de vida em sua ampla acepção, na presente tese, nos debruçaremos na investigação da história de vida de uma jovem com cegueira congênita e seu processo de imaginar um futuro profissional em meio a um emaranhado social de vulnerabilidades e inacessibilidades. A seguir, teceremos considerações sobre a cegueira.

### 3 TECENDO SOBRE A CEGUEIRA

A deficiência se apresenta como um fenômeno construído socialmente. Logo, desde a Pré-História até os dias atuais, o tratamento recebido por pessoas com deficiência passou por significativas transformações. Mais especificamente, se tratando da cegueira, na Pré-História acreditava-se que as pessoas cegas eram possuídas por espíritos malignos. Assim, o infanticídio das crianças que nasciam cegas e o abandono das pessoas que haviam perdido a visão na idade adulta eram os procedimentos mais frequentes (Franco; Dias, 2007).

Durante a Idade Média a cegueira foi utilizada como castigo, ato de vingança ou como pena judicial, onde aqueles que infringiam as leis vigentes tinham seus olhos retirados. Só com o advento do Cristianismo, as pessoas com deficiência passaram a ter direito à vida por serem consideradas filhas de Deus. No que diz respeito à cegueira, esta deixa de ser um estigma de culpa, pois o Evangelho dignifica o cego ao postular que esse tem lugar no céu, assim como aqueles que fossem piedosos com os cegos, também seriam escolhidos para o Reino de Deus. Entretanto, nessa época ainda imperava a exclusão social, já que as pessoas com deficiência ficavam confinadas nas instituições de caridade por serem considerados inúteis e incômodos (Franco; Dias, 2007).

A passagem de uma visão supersticiosa para uma visão organicista acerca da cegueira ocorreu na Idade Moderna, mediante a emergência dos primeiros conhecimentos anátomo-fisiológicos sobre o funcionamento do olho e do cérebro. Nesse período, surge o modelo biomédico que preconizava que fatores genéticos, doenças, acidentes e o envelhecimento resultariam em impedimentos físicos, mentais ou sensoriais, que deveriam ser medicamente tratados ou curados e, não sendo possível, os sujeitos precisariam ser educados para o ajustamento e convívio em sociedade (Botelho; Porciúncula, 2018). O modelo biomédico refletiu em uma visão pejorativa da deficiência, pois o corpo deficiente passou a ser catalogado como uma variação indesejada e patológica do corpo considerado normal. Com isso, até a metade do século XX, não se cogitava que as pessoas com deficiência de qualquer natureza pudessem estudar, trabalhar e efetivamente exercer sua cidadania (Botelho; Porciúncula, 2018).

Os avanços na medicina, propiciaram compreensões mais claras sobre a etiologia da cegueira, que é caracterizada como uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão, afetando a sensorialidade através desse sentido (Anache; Cavalcante, 2018). Considera-se cegueira, quando a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 (20/400) no melhor olho, com a melhor correção óptica (óculos, lentes etc.). No caso das pessoas que têm visão residual, ou seja, apenas percebem vultos, estas também podem ser consideradas cegas

(Brasil, 2018a). As pessoas que só têm percepção e projeções luminosas, podem ser consideradas próximas da cegueira total. No primeiro caso, há apenas a distinção entre claro e escuro, já os indivíduos que têm projeções luminosas, são capazes de identificar também a direção de onde provém a luz. A cegueira total por sua vez, pressupõe a completa perda de visão. A visão é nula, isto é, nem a percepção luminosa está presente. No jargão oftalmológico, usa-se a expressão “visão zero” (Brasil, 2018a).

Conforme esclarecem Escudero *et al.* (2022), as principais causas de perda de visão de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), são a catarata<sup>3</sup>, o tracoma<sup>4</sup> e o glaucoma<sup>5</sup>, responsáveis por mais de 70% da cegueira a nível mundial. As alterações oculares também podem resultar de doenças metabólicas que afetam o olho, como descolamento de retina, diabetes, entre outros. As causas podem ser de origem congênita (como acontece nas retinopatias<sup>6</sup>, glaucoma e cataratas) ou adventícia, resultante de traumatismos, doenças ou acidentes. Como nosso estudo foi desenvolvido com uma jovem que tem cegueira congênita, no tópico a seguir traremos considerações sobre essa condição.

### 3.1 A CEGUEIRA CONGÊNITA

A perda da visão que ocorre logo após o nascimento ou até os cinco anos de idade é chamada cegueira congênita. É nessa faixa etária em que a acuidade visual da criança se iguala à do adulto (Ormelezi, 2006). De acordo com Régis e Nogueira (2021), este marco divisório é proposto por pesquisadores que se baseiam nos estudos de Piaget, que considera que aos cinco anos de idade há a passagem da fase pré-operacional – em que a criança ainda não opera por conceitos – para a fase operacional. Segundo a teoria de Piaget, a criança que perdeu a visão antes do período operacional não tem uma memória visual. Régis e Nogueira (2021), reiteram ainda, que atualmente, já se encontram estudos que demonstram resquícios de memória visual em sujeitos que perderam a visão antes dos cinco anos de idade, porém, geralmente essa memória visual residual é fraca e não auxilia da mesma maneira a formação de imagens mentais complexas.

---

<sup>3</sup> É definida pela presença de opacidade do cristalino, podendo ser congênita ou adquirida (Domingues *et al.*, 2016).

<sup>4</sup> O tracoma é uma doença inflamatória ocular que atinge a conjuntiva e a córnea, cujo agente etiológico é a bactéria *Chlamydia trachomatis*. É uma doença crônica e a principal causa de cegueira evitável do mundo (Lopes, 2013).

<sup>5</sup> O glaucoma é uma doença dos olhos que cursa com lesão do nervo óptico e redução da acuidade visual tendo como principal fator de risco o aumento da pressão ocular (Lopes, 2022).

<sup>6</sup> Retinopatia é um termo utilizado para definir qualquer patologia vascular, inflamatória ou degenerativa que afeta a retina (Domingues *et al.*, 2016).

Os fatores que podem causar a cegueira congênita são múltiplos e podem estar atrelados a fatores genéticos, intrauterinos ou extrauterinos (Brito; Veitzman, 2000). No que tange aos fatores genéticos temos como exemplos: distrofias retinianas hereditárias, atrofia óptica, microftalmia, catarata e glaucoma congênito e retinoblastoma<sup>7</sup>. Algumas das condições intrauterinas que podem resultar na cegueira congênita, são: rubéola, toxoplasmose, citomegalovírus, exposição a tóxicos como fumo, álcool, drogas, medicamentos ou radiação, distúrbios metabólicos. Já na fase extrauterina, algumas situações como: hemorragia intracraniana, asfixia intraparto, oftalmia neonatal (conjuntivite), retinopatia da prematuridade (onde a retina não consegue maturar em decorrência de parto prematuro ou de excesso de oxigênio na incubadora) podem resultar em cegueira congênita (Brito; Veitzman, 2000).

Para González (2007) existem diferenças na forma como as pessoas com cegueira congênita apreendem o mundo quando comparadas àquelas que perderam a visão ao longo da vida. Presume-se que para os cegos congênitos a cegueira não é concebida como algo insuperável ou trágico, já que por não terem tido qualquer experiência de percepção visual, todo seu processo de desenvolvimento e aprendizagem se deu na ausência desse sentido. Já as pessoas que perderam a visão ao longo da vida podem apresentar um maior sofrimento devido ao sentimento de perda e dificuldade de aceitação e adaptação à nova realidade, já que precisam reestruturar uma nova forma de estar no mundo.

Como salienta Azzini (2010), em relação à mobilidade e locomoção, o cego adventício diferencia-se do cego congênito, pois o primeiro já teve experiências visuais que o permite criar imagens das ruas, calçadas, praças, da casa onde mora, dentre outros. Já as pessoas com cegueira congênita, precisam imaginar essas vias por meio das associações não visuais construídas através dos outros sentidos. O autor argumenta ainda, que os sujeitos com cegueira congênita não exibem oscilação postural e perda do controle do equilíbrio, pois como nunca tiveram elementos visuais, desenvolveram o sistema motor e a capacidade de se locomover sem o sentido da visão.

Como salienta Rebouças (2005), no que tange à percepção do próprio corpo, os cegos, assim como as pessoas sem deficiência visual, não estabelecem sozinho o esquema corporal. Nos cegos congênitos, além da necessidade do toque corporal, há também a necessidade do diálogo com os pais ou responsáveis a respeito da imagem do seu próprio corpo. É importante que essa comunicação seja clara, incluindo elementos sobre postura, gestos e expressões faciais.

---

<sup>7</sup> São patologias que afetam o globo ocular e podem aparecer isoladas ou associadas entre si. Se manifestam precocemente e em muitos casos já no período neonatal. Sua repercussão funcional e sua gravidade são muito variáveis, mas podem causar uma situação de incapacidade visual (Promelle; Demeer; Milazzo, 2020).

De acordo com Gil (2000), a cegueira impõe limites e exige adaptações, mas se as informações não chegam ao cego pela visão, é justamente pelos outros sentidos que ele tem infinitas possibilidades de conhecer o mundo em que vive, pois tanto as pessoas cegas quanto aquelas que enxergam, têm diversos sistemas-guia, que são formas muito pessoais que usamos para nos orientar no espaço. Por exemplo: para aprender um trajeto, há quem tome como ponto de referência uma casa de cor diferente ou um prédio muito alto. A visão constitui um poderoso sistema-guia que muito auxilia na orientação espaço-temporal. Se tratando de pessoas cegas, há a necessidade de recorrer a outros tipos de sistemas-guias. Por exemplo, para se localizar, a pessoa cega pode usar como referência o tipo de calçamento das ruas (asfalto, paralelepípedos etc.) ou as curvas e esquinas das ruas de seu trajeto. Outros recorrem a pistas olfativas (o cheiro de uma fábrica de bolachas) ou auditivas (ruídos de uma praça movimentada ou de uma feira) (Gil, 2000).

A audição, por meio da linguagem, é um sentido fundamental para o cego, pois aquilo que ele não vê, pode ser entendido pela linguagem. Entretanto, isto demanda constantes "ajustes" entre o que o cego conhece por meio de suas percepções e aquilo que ele conhece pela fala dos que o rodeiam (Rabêllo, 2003). Rabêllo (2003) reitera ainda, que os cegos podem desenvolver uma exímia acuidade auditiva, tanto na identificação da intensidade de sons quanto no reconhecimento da fala dos outros. Isso não significa uma "super capacidade" do cego, mas uma utilização mais aprofundada da audição, possível a qualquer pessoa.

Outro sentido muito usado pelo cego é o tato, Lima, Lima e Silva (2000) enfatizam a importância de que os cegos tenham acesso à comunicação via imagem na forma tátil, pois o acesso a materiais gráficos (desenhos e figuras em relevo) ampliam a possibilidade de conhecimento do mundo. Além disso, o olfato, a gustação e o sistema cinestésico – responsável pela orientação espacial, movimento e equilíbrio – são importantes fontes de informação para a pessoa cega.

Em suma, a pessoa cega percebe o mundo através das sensações táteis, cinestésicas e auditivas aliadas às experiências já construídas anteriormente. Assim, a falta da visão, por si só, não é um impedimento ao desenvolvimento, ela impõe caminhos diferenciados, uma vez que a obtenção de conhecimentos depende de uma organização sensorial diferente de como é feita por pessoas que enxergam (Lima; Lima; Silva, 2000).

Entretanto, não podemos esquecer, que uma sociedade capacitista, repleta de barreiras arquitetônicas, de comunicação e atitudinais, inviabiliza que pessoas com deficiência desenvolvam plenamente suas habilidades e tenham uma efetiva participação social (Morgado,

2013). Portanto, na presente tese, compactuamos da premissa de que a deficiência é um fenômeno interacional, que só se materializa por que a sociedade é deficiente em não conseguir atender a diversidade humana em sua ampla manifestação (Ferraz, 2017) é o que trataremos melhor a seguir ao discutirmos o modelo social da deficiência.

### 3.2 O MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA

É de longas datas que as pessoas com deficiência são estigmatizadas e privadas de participar plenamente da sociedade em que vivem. Ao longo da história, temos relatos de assassinatos e de total reclusão. Gradativamente, o modelo biomédico se instaura e as crenças e superstições em torno da deficiência perdem força, mas em contrapartida, a deficiência passa a ser vista como uma consequência lógica e natural do corpo com lesão (Botelho; Porciúncula, 2018). Uma vez sendo identificada como orgânica, para se sanar a deficiência, deveria ser feita, quando possível, uma ou mais intervenções sobre o corpo para promover seu melhor funcionamento e reduzir assim, as desvantagens sociais a serem vividas. Para esse modelo, as limitações estavam na pessoa, seja pela estrutura ou pelo mal funcionamento do seu corpo (França, 2013).

Na década de 60, na Inglaterra, uma nova forma de conceber a deficiência começou a ganhar força, fazendo emergir o Modelo Social da Deficiência que tem como princípio fundamental a crítica à abordagem individualista, restrita ao corpo, que preconiza ações normalizadoras e ao rotular os indivíduos como inaptos, ignoram as estruturas sociais que impedem a participação social (França, 2013). Nessa direção, o Modelo Social da Deficiência é caracterizado pela concepção de que a deficiência é uma articulação entre as condições biológicas e os determinantes sociais, que se constituem em barreiras que fazem com que os indivíduos não tenham plena participação social (Brasil, 2015). Nessa perspectiva, a incapacidade não está no sujeito, e sim, na sociedade que o priva do exercício de seus direitos ao não ofertar acessibilidade e mudança de posturas que garantam uma efetiva inclusão (França, 2013).

As principais premissas que acompanham o Modelo Social da Deficiência são:

A deficiência é uma situação, algo que sistematicamente acontece durante a interação social; a deficiência deve ser erradicada; as pessoas com deficiência devem assumir o controle de suas próprias vidas; os profissionais e especialistas que trabalham com a questão devem estar comprometidos com o ideal da independência. Portanto, esse modelo é um instrumento essencialmente político para a interpretação da realidade com fins de transformação social (UPIAS, 1976 *apud* França, 2013, p. 62).

Como salientam French e Depoy (2000), para essa perspectiva, a principal intervenção deve ser feita na sociedade para garantir que as pessoas com deficiência tenham seu acesso facilitado ou desimpedido nas diversas esferas da sociedade. A ideologia por trás do Modelo Social nega por completo a normalização, em favor do ideal de celebrar a diferença e as diversas experiências de vida, ao invés da busca da normalidade padronizada. “A deficiência é vista como parte da diversidade humana e não como um traço indesejado a ser curado ou corrigido” (French; Depoy, 2000, p. 2).

Para ressaltarmos as diferenças entre o Modelo Biomédico e o Modelo Social da Deficiência, podemos mencionar a lei 7.070/1982 que definia a pessoa com deficiência como aquela com “incapacidade para o trabalho, para a deambulação, para a higiene pessoal e para a própria alimentação” (Brasil, 1982, p. 1). Já a Lei Brasileira de Inclusão - LBI (Brasil, 2015) utiliza a definição presente na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), a saber:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, p. 10).

No Brasil, um marco importante que situa a pessoa com deficiência no âmbito dos direitos humanos foi a Constituição Federal de 1988, que proibiu qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão ao trabalho, previu a reserva de vagas em cargos e empregos públicos, elencou como dever do Estado a oferta de atendimento educacional especializado, e determinou que a lei dispusesse sobre acessibilidade nos equipamentos urbanísticos e no transporte público (Botelho; Porciúncula, 2018).

Conforme ressaltam Alexandrino *et al.* (2017), para uma efetiva inclusão é preciso que haja o atendimento das reais necessidades das pessoas com deficiência. No que tange a cegueira, é imprescindível um ambiente físico sem obstáculos, pisos e superfícies táteis, materiais transcritos em Braille e acesso aos softwares que fazem leitura de telas. Portanto, é imprescindível a implementação de práticas que garantam a inclusão social, escolar e laboral de pessoas com deficiência, de modo a atender a diversidade humana em sua ampla manifestação.

É pertinente considerar, que no Brasil, apesar das políticas e leis que tratam sobre inclusão, as pessoas com deficiência ainda continuam subjugadas e invalidadas, sofrendo constantemente com a exclusão social, econômica, cultural e política. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontam que em todas as formas de deficiência, na população com 18 anos ou mais, o nível de instrução é baixo: 67,6% das pessoas com

deficiência não possuem instrução e ensino fundamental completo (IBGE, 2023). Assim, compreende-se que o acesso à educação é um dos pré-requisitos importantes para o ingresso da pessoa com deficiência no mercado de trabalho formal, assim, as dificuldades de acesso e permanência ao ensino formal, pode constituir-se em barreiras para a construção de uma carreira profissional. A seguir, discutiremos alguns dos desafios que constitui o exercício de uma profissão por pessoas cegas.

### 3.3 A JUVENTUDE CEGA E OS MEANDROS DE UM EXERCÍCIO PROFISSIONAL

Os dados obtidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), apontam que até o terceiro trimestre do ano de 2022 havia no Brasil 41.039 jovens cegos. Desse contingente, 69,64% estavam desocupados na semana de referência, ou seja, não desempenhavam nenhuma atividade de geração de renda, seja ela de natureza formal ou informal e 30,36% alegaram estar engajados em alguma ocupação (IBGE, 2023). Conforme reitera García (2014), a deficiência visual configura a menor taxa de empregabilidade quando comparada às demais deficiências. Para além disso, as pessoas cegas que trabalham formalmente, perfazem média salarial abaixo dos trabalhadores que têm deficiência física, auditiva ou são reabilitados<sup>8</sup>.

Temos no Brasil uma política de inclusão laboral, que diz respeito à Lei 8.213/91 que trata da implantação de um sistema de cotas, instituindo a obrigatoriedade das empresas em seus diversos segmentos contratarem pessoas com deficiência para compor o seu quadro de profissionais. Por lei, as instituições públicas devem reservar até 20% do total de vagas para pessoas com deficiência. Nas empresas privadas esse percentual pode oscilar, porém, aquelas que contam com mais de 100 funcionários em seu quadro, precisam reservar de 2% a 5% dos seus cargos às pessoas com deficiência (Brasil, 1991).

Lorenzo e Silva (2020) esclarecem que a Lei de Cotas foi criada sob o argumento da necessidade de romper com as práticas excludentes e preconceituosas sofridas por pessoas com deficiência e visa estimular que essas pessoas desenvolvam suas habilidades e sejam reconhecidas pela sociedade por seus talentos. Entretanto, o cumprimento da Lei de Cotas decorre, na maioria das vezes, da sua obrigatoriedade, tendo em vista que fica a cargo do

---

<sup>8</sup> São consideradas reabilitadas as pessoas que estavam afastadas por motivo de doença ou acidente e podem voltar a trabalhar (Santos; Lopes, 2021)

Ministério de Trabalho e Emprego realizar fiscalizações nas empresas, aplicando medidas coercitivas àquelas que descumprem a legislação (Lorenzo; Silva, 2020).

O estudo desenvolvido por De Lorenzo e Galery (2019) se propôs a investigar as barreiras na trajetória profissional de uma pessoa cega. O participante da pesquisa, desempenha a função de programador de sistemas em uma empresa pública e relatou que em seu ambiente de trabalho há barreiras arquitetônicas, de comunicação e, sobretudo, atitudinais. As barreiras arquitetônicas se davam pelo fato de os elevadores não serem acessíveis e pela inexistência de superfícies táteis em alguns pisos. Já as barreiras de comunicação ocorriam devido à falta de informações transcritas em Braille. Entretanto, as barreiras atitudinais foram apontadas como aquelas que mais dificultam a inserção e permanência do trabalhador cego no ambiente laboral. O participante relatou ter sido alvo de preconceito e apontou a falta de paciência das pessoas em auxiliá-lo no manejo com os espaços e ferramentas como um dos principais obstáculos para a boa execução de seu trabalho.

Resultados semelhantes foram encontrados por Lima *et al.* (2021), que se debruçaram a investigar o panorama do mercado de trabalho para pessoas com deficiência visual na cidade do Rio de Janeiro. Das 20 pessoas que participaram do estudo, apenas 10 estavam empregadas formalmente e as demais não desempenhavam nenhuma atividade de geração de renda. No que tange às perspectivas de ascensão dentro da organização, oito relataram não ter recebido qualquer tipo de promoção. Os dados apontaram ainda, que 17 participantes alegaram enfrentar dificuldades para ingressar no mercado de trabalho. Dentre os principais motivos apontados, estão: ausência de políticas empresariais para a contratação de pessoas com deficiência; insatisfação com o perfil das vagas ofertadas e ausência de qualificação ou experiência. Com relação às dificuldades para a participação em processos seletivos, 11 pessoas, ou seja, mais da metade dos entrevistados, informaram ter enfrentado problemas devido às barreiras físicas ou arquitetônicas.

Outra barreira que pode constituir-se como um fator que dificulta o ingresso da pessoa cega no mercado de trabalho formal, diz respeito à concessão do Benefício de Prestação Continuada (BPC). O BPC é um benefício da política de Assistência Social (Lei nº 8.742/93), concedido às pessoas com deficiência e idosos com 65 anos ou mais, que possuam renda familiar inferior a 1/4 do salário mínimo (Marcinhuk, 2019). O artigo 20 da Lei nº 12.435/11 explana sobre a relação do recebimento do BPC com a inserção no mercado de trabalho, e compreende que mediante vínculo empregatício deve ser cessado o pagamento do benefício (Marcinhuk, 2019). Desse modo, em alguns casos essa política pode tornar-se assistencialista,

tendo em vista que algumas pessoas optam por não abrir mão do benefício de um salário mínimo mensal concedido pelo Governo Federal, para ingressar em um emprego formal (Lima *et al.*, 2021). Ainda em referência ao estudo de Lima *et al.* (2021), dentre os 10 entrevistados que se encontravam desempregados, 6 alegaram não estar à procura de trabalho em razão do recebimento do BPC.

Os baixos índices de empregabilidade de jovens no Brasil; as barreiras atitudinais de uma sociedade incrédula quanto às capacidades de pessoas cegas serem bons profissionais; as dificuldades na efetiva inclusão desse público no mercado de trabalho são algumas das considerações que fizemos e que agora nos impelem à investigação sobre como uma jovem cega imagina o seu futuro profissional.

A tese que defendemos é que a integração entre duas bases teóricas que se propõem a estudar funções mentais superiores, a partir dos axiomas da abordagem sociocultural, podem nos auxiliar para que o objetivo traçado seja atingido. A interseção entre a teoria da dinâmica da imaginação e o Modelo de Trajetórias de Equifinalidade (Trajectory of Equifinality Model-TEM) serão adotados como alternativas teóricas que iluminarão a construção do método e análise dos dados. Por isto, a seguir, falaremos sobre imaginação abordando-a inicialmente a partir de breves considerações filosóficas. Discutiremos ainda, sobre peculiaridades dos processos imaginativos em pessoas cegas, e, por fim, da abordagem que será aqui adotada, a sociocultural. Após falarmos sobre o fenômeno da imaginação, trataremos sobre a interseção entre a teoria da dinâmica da imaginação e o TEM, os quais, juntos, nos permitirão explicar como, a partir dos eventos que constituem sua história de vida, uma jovem com cegueira congênita imagina um futuro profissional.

#### **4 A IMAGINAÇÃO ENQUANTO FUNÇÃO MENTAL SUPERIOR E CAMINHO INVESTIGATIVO**

Vamos iniciar nosso texto fazendo alguns apontamentos histórico-filosóficos a respeito dos estudos da imaginação. Como ressalta Massimi (2011), Platão, em sua obra Diálogos, e Aristóteles, ao escrever *De Anima*, já teceram discussões sobre a imaginação. O referido autor reitera ainda, que Platão desvalorizava este processo cognitivo, por considerá-lo o mais baixo grau do conhecimento, estando relacionado a momentos de devaneios da mente. O filósofo concebia “a imaginação como potência anímica passiva e receptiva de conteúdos transmitidos pelos sentidos externos” (Massimi, 2011, p. 118).

Já Aristóteles explica a imaginação como uma faculdade da alma e sua relação com a sensação, o pensamento e a compreensão. Acreditava que primeiro devemos delimitar a esfera da imaginação e depois falar de julgamento (Zeni, 2012). Para o referido filósofo, o homem só pode pensar com e por imagens (*phantasma*), pois considerava que a imaginação é o movimento que ocorre pela atividade da percepção, sendo também determinada pela vontade, já que é possível ter imaginação de algo sem percepção, como ocorre nos sonhos. Aristóteles também teceu considerações sobre a relação entre memória e imaginação, sob o argumento da possibilidade de recordarmos o que não está presente diante dos olhos (Massimi, 2011).

Há um vasto campo semântico em torno dos termos *eídon*, *eikón* - *eikasía*, *phántasma*, *phantasía*, todos utilizados para designar o que hoje chamamos de imaginação (Marques, 2012). Numa breve retomada acerca das influências filosóficas nos estudos da imaginação, além das influências dos Gregos Antigos, tivemos na Idade Média pensadores que lançaram reflexões em torno da imaginação, a exemplo de Santo Agostinho de Hípona (354-430) que afirmava que cada homem retém em sua memória as imagens das coisas experimentadas pelos sentidos e contempladas pelo espírito, de modo que, ao ouvir as palavras, pode reconhecer as coisas referidas, por meio das imagens que traz consigo (Massimi, 2011). Ainda conforme ressalta Massimi (2011), outro pensador desse período que pode ser mencionado nos estudos longínquos sobre a imaginação é São Tomás de Aquino (1225-1274). Ele postulou que a imaginação teria um papel intermediário entre sensação e cognição, sendo uma força que apreende a imagem sensível das coisas, quando estas estão ausentes.

Mais uma figura a tratar da imaginação foi Nicolau de Cusa (1401-1464), um Cardeal e Bispo de Brixen na Itália e importante teólogo e filósofo de sua época. Ele concebeu a imaginação como uma câmara na mente, onde as imagens originalmente produzidas pela estimulação sensorial são novamente trazidas à vida (Cornejo, 2017). Ainda neste percurso

filosófico, Tomas Hobbes (1588-1679) que foi um teórico político, filósofo e matemático inglês atribuiu à imaginação um papel central, entendia que o funcionamento da mente humana se reduzia ao sentido e à imaginação. Ele fez uma distinção entre a imaginação simples e a composta, entendendo que na simples há uma capacidade de recordar uma experiência sensorial, já a imaginação composta diz respeito à capacidade de combinar imagens (Pern, 2015).

Outro pensador nos estudos da imaginação foi Giambattista Vico (1668-1744), um filósofo reconhecido como um dos grandes pensadores do período iluminista. Defendia que através da razão a alma não apreende a verdadeira natureza dos fenômenos. Defendeu que a imaginação é uma faculdade primordial e nela está envolvida a memória e a invenção (Pern, 2015). Vico esteve preocupado em descrever o que torna algumas impressões sensoriais tão penetrantes, a ponto de se conservarem como imagens. A resposta que encontrou para essa questão, diz respeito ao componente emocional; o pensador concebeu que a “a emoção é o catalisador que permite a sensação se transformar em uma imagem retida na memória” (Pern, 2015, p. 166).

Immanuel Kant (1722-1804) também trouxe importantes contribuições aos estudos da imaginação. De acordo com Sepper (2013), Kant argumentava que quando os sentidos são passivamente estimulados, a imaginação produz espontaneamente uma síntese que possibilita a consciência de cores, sons, aromas, pressões e tudo que está no campo sensorial. Ao longo da história, tivemos ainda as considerações do romancista, poeta, dramaturgo e filósofo alemão Johann Wolfgang Goethe (1749-1832). De acordo com Cornejo (2017), esse pensador apontava para a necessidade de integrar as capacidades humanas, quebrando a hierarquia entre razão e intelecto *versus* fantasia e sensibilidade. Essa concepção já apontava sua preocupação com o estudo das faculdades humanas, tal como a imaginação que vinha perdendo ênfase em função da primazia pela racionalidade por parte das comunidades científicas. Para Goethe: “a fantasia não se opõe à razão, e representa a faculdade de sentir plenamente o mundo, sendo uma pré-condição para alcançar uma ciência ideal, que respeite a natureza por descrevê-la fielmente, desse modo, ela não se reserva apenas à poesia e a arte” (Cornejo, 2017, p. 16).

Conforme retrospectiva apresentada, observamos que, ao longo da história, filósofos, artistas e religiosos, consideraram a existência da imaginação. Alguns a nomearam como fantasia, e independente da terminologia usada, se referiam a essa função mental como importante para o funcionamento do sujeito no mundo. Entretanto, no ano de 1879, Wilhelm Wundt instalou o primeiro Laboratório de Psicologia Experimental, em Leipzig, na Alemanha,

e com isso houve a irrupção da “nova psicologia”, onde os programas de pesquisas estavam devotados em assemelhar a psicologia às ciências naturais. Esse movimento levou a imaginação a perder seu espaço nas discussões da época, já que não era passível de observação e mensuração (Cornejo, 2017); só a partir dos esforços de Piaget e Vygotsky é que a imaginação volta ao cenário da Psicologia, o que abordaremos a seguir.

#### 4.1 PSICOLOGIA E IMAGINAÇÃO

Os estudos da imaginação são retomados na Psicologia por Piaget (1896-1980) e de forma mais contundente, por Vygotsky (1896-1934). Embora Piaget não tenha se debruçado amplamente aos estudos da imaginação, a considerou como importante para o desenvolvimento intelectual do sujeito, sendo o lugar onde poderão emergir novos sentidos (Da Luz, 1994). Piaget considerou ainda que os jogos simbólicos são muito importantes para o pensamento, pois “por meio da imaginação a criança torna-se capaz de representar individualmente objetos e acontecimentos ocorridos num momento passado e isso contribui para o pensamento” (Nunes, 2013, p. 04).

Indubitavelmente, Vygotsky (2009) foi o principal expoente na retomada dos estudos científicos da imaginação e a partir de uma vertente sociocultural. A concebeu como a função mental superior que desempenha uma função adaptativa e faz do ser humano uma criatura orientada para o futuro, criando-o e alterando o próprio presente. Reconheceu, ainda, que a imaginação é a base de toda atividade criadora, e manifesta-se em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, científica e técnica (Vygotsky, 2009). Ainda de acordo com Vygotsky (2009), a imaginação se faz presente nas atividades cotidianas, e possibilita a criação dos artefatos presentes em nossa cultura. É uma função mental que se relaciona diretamente com o contexto no qual o sujeito está inserido e, sobretudo, com as suas experiências pregressas, possibilitando a adaptação, criação e resolução de problemas.

É importante salientar ainda, que “a imaginação não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital necessária” (Vygotsky, 2009, p. 28). Vygotsky (2009) defendeu a proposição de que a imaginação expande a experiência humana, sendo imprescindível para a adaptação dos sujeitos às situações mais adversas. A ênfase dada por Vygotsky à imaginação foi de suma importância para o reconhecimento desse processo cognitivo como função mental superior. É a partir da capacidade de se prospectar ao futuro, que o sujeito conjectura possibilidades de ação, e se torna capaz de lidar com situações que nunca experienciou antes, possibilitando a adaptação às situações incertas e desafiadoras. Como

veremos mais adiante, a perspectiva Vygotskyana deu subsídio para os estudos mais recentes sobre a imaginação, inspirando autores como Valsiner (2012, 2014), Tateo (2015, 2017, 2018) e Zittoun (2013, 2016, 2017, 2018, 2020).

Antes de adentrarmos nas discussões acerca da imaginação a partir da perspectiva da Psicologia Sociocultural – adotada na presente tese – teceremos breves considerações sobre outras vertentes teóricas que também se debruçaram nos estudos da imaginação.

#### **4.1.1 Diversidade teórico-metodológica de estudos sobre a imaginação**

Existe uma gama de estudos, em diversas áreas, que se debruça sobre a investigação de processos imaginativos, tais como neurociência (por exemplo, Coelho *et al.*, 2008; Agnati *et al.*, 2013; Mullally; Maguire, 2014; Parra, 2021), educação (por exemplo, Fritzen *et al.*, 2008; Domingues, 2010; Girardello, 2011; Fé, 2012; Dos Anjos, 2017; Leite, 2018; Pott; Neves; Souza, 2022) e programas de treinamento para melhora de performance física (por exemplo, Cruz; Viana, 1996; Rubio, 2008; Silva *et al.*, 2013; Montiel *et al.*, 2013; Godsfriedt; Andrade; Vasconcellos, 2014).

Na Psicologia, a diversidade de estudos também é possível de ser identificada, pela variedade epistemológica, teórica, metodológica e analítica. Na Psicologia Cognitiva, por exemplo, a imaginação esteve no cerne de discussões desde o início das investigações. A década de 1950 é marcada por um aumento nos estudos das questões inerentes à natureza humana que haviam sido relegadas pelo Behaviorismo. Dentre os principais interesses de investigação, estavam as “questões referentes à natureza da linguagem, do planejamento, da solução de problemas e da imaginação humana” (Gardner, 2003, p. 27).

Ainda na década de 1950, há o advento dos computadores e da Inteligência Artificial, que subsidiam o surgimento da hipótese CRUM (*Computational Representational Understanding of Mind*). Tal hipótese está alicerçada na concepção de que o funcionamento cognitivo humano pode ser explicado a partir de analogias com o funcionamento de programas de computador. No que tange à imaginação, a partir dos anos de 1970, psicólogos cognitivos como Paivio, Kosslyn, e Shepard, dedicaram-se aos estudos da imagética. Esses autores investigaram a capacidade de os sujeitos evocar e manipular mentalmente imagens de objetos, pessoas e situações que não estavam presentes diante dos olhos (Gardner, 2003).

Os experimentos realizados nessa época apontavam que as pessoas, tais como os computadores, conseguem manipular imagens de forma semelhante. Por exemplo, quando solicitado que uma pessoa imagine a sala de estar da sua casa, é possível que ela evoque a

imagem dos móveis, rotacione mentalmente a posição que se está observando para resgatar as imagens de outros pontos do ambiente, dê zoom para observar melhor algum elemento desse cenário etc. Essa atividade também pode ser facilmente executada por um computador (Thagard, 1998). Ainda em acordo com Thagard (1998), os estudos da imagética estão alicerçados na hipótese CRUM e concebem a imaginação como sendo o ato de representar mentalmente objetos ou situações percebidas no mundo externo. Entretanto, “a Hipótese CRUM não dispõe de uma teoria abrangente sobre o uso da linguagem; ignora que pensamento humano é inerentemente social; desconsidera o processo de construção de significados; e possui limitações por não conceber sistemas dinâmicos” (Thagard, 1998, p. 140).

Ainda nos reportando à psicologia, diferentes estudos têm sido realizados para compreensão do ato de imaginar, contribuindo para a compreensão de diversos problemas de pesquisa. Como exemplos citamos estudos experimentais, tais como os desenvolvidos por Wohldmann, Healy e Bourne (2007) e Schubert *et al.* (2020); há também aqueles sobre mapas mentais e imaginação, realizados por Andrews-Hanna e Grilli (2021); na psicopatologia, referimos o estudo que aborda imaginação e esquizofrenia, desenvolvido por Gozé e Fazakas (2020), e a investigação sobre avaliação psicológica, que trata do exame de anomalias nas fantasias, realizado por Rasmussen, Stephensen e Parnas (2018).

Agora vamos destacar estudos que, na psicologia, se constituíram em perspectiva culturalista, na herança do pensamento de Vygotsky, e atribuem à imaginação o status de um processo altamente criativo, multimodal, enraizado socioculturalmente, incorporado e compartilhado socialmente (Zittoun, 2020). Alguns estudos que seguem essas premissas, são: Queiroz, Maciel e Branco (2006), Zittoun e Cerchia (2013), Valério e Lira (2014), Zittoun e De Saint-Laurent (2014), Maheirie *et al.* (2015), Sampaio *et al.* (2017), Zittoun e Gillespie (2016, 2018), Zittoun (2020), Gfeller e Zittoun (2021), Tateo (2015, 2017, 2018), Valsiner (2012, 2014), Peres, Naves e Borges (2018), Carvalho (2019), Batista (2019), Ramos (2019), Moutinho e Ferreira (2020), Moutinho *et al.* (2020), entre outros.

A seguir teceremos considerações sobre a imaginação de pessoas cegas, onde apresentaremos alguns estudos desenvolvidos na área.

## 4.2 PROCESSOS IMAGINATIVOS EM PESSOAS CEGAS

Os olhos das pessoas cegas são áreas de silêncio, por isso, a capacidade de ver não se encontra no órgão da visão, mas nos demais sentidos do corpo que, em interface com a linguagem, levam as informações às pessoas cegas (Damásio, 2015). Kastrup (2013) investigou

as experiências oníricas de pessoas cegas e concluiu que as imagens mentais não se constituem apenas de imagens visuais, mas também se formam a partir das imagens auditivas, táteis, olfativas, gustativas e cinestésicas.

Nessa mesma direção, temos no campo das ciências cognitivas, as proposições de Antonio Damásio (2015), que refuta a ideia de uma realidade absoluta, que seria representada em imagens. Para o referido autor, as imagens mentais não são armazenadas como coisas ou fotografias das coisas. Evocar, por exemplo, exige a construção de uma nova versão da lembrança. As imagens são construídas com sinais provenientes de cada uma das modalidades sensoriais. Existem imagens visuais, auditivas, olfativas, gustativas e somatossensitivas (relativas ao tato, à temperatura e à dor, bem como aos sistemas muscular, e visceral). Assim, as pessoas cegas constroem imagens mentais a partir de outros órgãos sensoriais.

De acordo com Kastrup (2013), estudos realizados por psicólogos da Universidade de Hartford, sugerem que cegos congênitos raramente sonham com conteúdos visuais. O mais comum, são sonhos que envolvem as sensações do paladar, do tato e do olfato. No entanto, crianças que deixaram de enxergar após os cinco anos, normalmente, continuam sonhando com imagens visuais, embora a assiduidade e a nitidez diminuam no decorrer do tempo.

Araújo (2011), em sua pesquisa de tese intitulada “Narradores do sensível: um estudo sobre o imaginário e a cegueira na cidade do Recife”, apresenta um fragmento da entrevista com Ruth, uma mulher que na época da pesquisa tinha 56 anos e 40 anos de cegueira. Quando questionada sobre como imaginava as coisas do mundo, ela diz: “nós (cegos) vivemos igual a quando você lê um livro, você vai imaginando as coisas da forma que está sendo descrita. Na cegueira tudo é muito sutil, porque o nosso mundo é imaginário, e imaginário para a gente é real” (Ruth *apud* Araújo, 2011, p. 66).

Para além das pesquisas que se debruçam sobre a compreensão acerca das representações mentais em pessoas cegas, temos as contribuições da Psicologia Histórico-cultural de Vygotsky (1997), que faz uma relação entre linguagem e deficiência visual, ao defender a premissa de que a palavra vence a cegueira. Como salientam Mattos, Zanella e Nuerberg (2014), é através da mediação sógnica que há a possibilidade de superação dos limites oriundos da restrição da experiência visual, possibilitando a inserção do sujeito no universo simbólico. Para os cegos, é pela palavra que as imagens são reconhecidas e compartilhadas, assim, o processo de (re)organização do pensamento de pessoas cegas é viabilizado através das relações existentes entre linguagem, percepção, pensamento e imaginação. Ainda de acordo com os autores citados, “a imaginação tem um papel diferenciado, pois possibilita às pessoas

com deficiência visual “ver” e criar uma imagem com base em outras informações sensoriais, mediadas principalmente pela linguagem” (Mattos; Zanella; Nuerberg, 2014, p. 905). Os autores reiteram, ainda, que ao criarem imagens dos aspectos visuais de suas experiências a partir dos outros canais perceptivos, as pessoas cegas podem “ver” com a imaginação.

Nesta mesma direção, Mattos (2015) destaca que, em pessoas com deficiência visual, é estabelecida uma relação entre linguagem, imaginação e pensamento conceitual que possibilita a construção de imagens mentais referentes aos aspectos visuais que experienciam. Esse raciocínio se complementa com o argumento trazido por Sacks (2010) de que, para os cegos, a imaginação é o olho do pensamento. Um olhar cujo substrato não se pauta no registro das sensações visuais, mas nas significações construídas com base na apropriação de informações pelos sentidos remanescentes, que são transformados socialmente na/pelas interações sociais e culturais.

Como vimos, alguns dos estudos acima citados se debruçam nas considerações sobre as representações mentais, concentrando suas investigações em torno das experiências oníricas de pessoas cegas ou de como essas imaginam objetos e situações sem a experiência da percepção visual. Entretanto, temos na presente tese o interesse na investigação de como uma jovem com cegueira congênita imagina um futuro profissional. Com o objetivo de consultar as produções científicas já existentes que estivessem correlacionadas ao nosso tema de pesquisa, realizamos uma busca em bases de dados nacionais e internacionais utilizando os descritores “imaginação de jovens cegos sobre futuro profissional”, “imagination of blind young people about their professional future” estratificando-os em “imagination and blindness and future professional”.

Curiosamente, não encontramos nenhum estudo nas seguintes bases de dados consultadas: ADOLEC; BIOÉTICA – Base de dados do Centro da Documentação da Unidade de Bioética da OPAS/OMS; CLACSO – Biblioteca Virtual em Ciências Sociais da América Latina e do Caribe; DOAJ – Directory of Open Access Journals; DOMÍNIO PÚBLICO; ERIC – Education Resources Information Center; HISA – base bibliográfica em história da Saúde Pública na América Latina e Caribe; IBICT – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; LILACS – Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde; MEDLINE – Medical Literature Analysis and Retrieval System Online; SciELO – Scientific Electronic Library Online; PePSIC – Periódicos Eletrônicos em Psicologia; CLASE – Citas Latinoamericanas em Ciências Sociales y Humanidades; PsycINFO – American Psychological Association e Google Acadêmico.

Conforme discutido até aqui, ser jovem e cego em uma sociedade de inacessibilidades, impõe uma série de obstáculos para que essa população tenha plena participação social. Já que nos propomos a falar de futuro profissional, elegemos a imaginação enquanto função mental superior, que nos propiciará a compreensão de como a participante do estudo prospecta sua carreira profissional.

A perspectiva teórica adotada será a da Psicologia Sociocultural, que concebe a imaginação enquanto um processo que se materializa em um contexto histórico, social e cultural e se constitui na relação eu-outro (Gfeller; Zittoun, 2021). Na presente tese, concebemos a deficiência a partir das lentes do Modelo Social da Deficiência, que preconiza que os determinantes sociais se constituem em barreiras que fazem com que os indivíduos não tenham plena participação social (Brasil, 2015), com isso, a deficiência não está no sujeito e sim, no social que não atende as necessidades humanas em sua ampla manifestação. Em virtude de a abordagem sociocultural enfatizar os determinantes socioculturais na construção de significados, explicitando como a teia social influencia na construção da dinâmica imaginativa das pessoas, entendemos que essa perspectiva é a que melhor atenderá aos objetivos da presente tese, por subsidiar na compreensão dos fatores socioculturais que impulsionam ou dificultam a construção de um futuro profissional por uma jovem cega congênita. É essa perspectiva, que apresentaremos a seguir.

### **4.3 A IMAGINAÇÃO A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DA PSICOLOGIA SOCIOCULTURAL**

Conforme salientam Zittoun e Baucal (2021), a Psicologia Sociocultural tem suas raízes no pragmatismo americano e na psicologia sócio-histórica de Vygotsky. É considerada um campo próspero e, nos dias atuais, está em interface com a psicologia cultural narrativa, a psicologia histórico-cultural e a psicologia cultural semiótica. Esta abordagem teórica se ocupa da experiência e do desenvolvimento humano, que se desdobram dinamicamente no tempo e no espaço, atribui um papel central à experiência humana e à construção de significados e, considera que sujeito e meio se constituem mutuamente (Zittoun; Baucal, 2021). Essa vertente considera a singularidade de cada pessoa na interface com a teia de interações sociais com outros seres humanos (Zittoun; Gillespie, 2016).

Como reitera Valsiner (2014), a construção de significados pode ser entendida como o processo que possibilita que a partir de sua história pessoal, as pessoas tornem suas experiências significativas. Para o referido autor, os seres humanos buscam significar as coisas com as quais

se deparam, e constroem significados usando dos signos como forma de se relacionar com o mundo e lidar com as experiências do aqui-agora, bem como com as incertezas de um próximo momento em um tempo irreversível.

Outra característica da Psicologia Sociocultural é ser desenvolvimentista, pois considera que as pessoas constroem trajetórias de vida afetando e sendo afetadas pelo mundo do qual fazem parte (Zittoun, 2020). Essa vertente é ainda dialógica, dinâmica e não dualista, e muito auxilia na compreensão da pessoa em sua experiência temporal, ou seja, como o presente se relaciona com o passado e está orientado para o futuro (Zittoun; Baucal, 2021). Considera ainda, a pessoa corporificada, que age, sente e atribui sentidos, interagindo com outros presentes e ausentes, com objetos e ideias, em ambientes socioculturais específicos (Zittoun, 2020).

Se as abordagens psicológicas clássicas da imaginação tendem a vê-la como um processo individual e cognitivo, baseado na reprodução de imagens mentais, ou mesmo como uma forma elementar de raciocínio (Piaget, 1992), teorizações sob outro olhar teórico-epistemológico redefiniram a imaginação como um processo muito mais complexo e dinâmico. Na perspectiva sociocultural, a imaginação assume o status de um processo altamente criativo, multimodal, enraizado socioculturalmente, incorporado e compartilhado socialmente (Zittoun, 2020).

No que tange à imaginação, Vygotsky (2009) foi um importante expoente nos estudos dessa função mental em uma perspectiva sociocultural. O autor argumenta, que a imaginação propicia o distanciamento do aqui agora e, alimentando-se das experiências pregressas, propicia também a expansão da experiência. Em suas palavras:

A imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano. Ela transforma-se em um meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheias. A imaginação é uma condição totalmente necessária a quase toda atividade mental humana (Vygotsky, 2009, p. 25).

Alinhada aos pressupostos de Vygotsky, Tania Zittoun (2013, 2016, 2017, 2018, 2020) e colaboradores (Zittoun; Mirza; Perret-Clermont; 2007; Zittoun; Cerchia, 2013; Zittoun; Brinkmann, 2012; Zittoun; De Saint-Laurent, 2014; Zittoun; Gillespie 2016, 2018; Hilppö *et al.*, 2016; Gfeller; Zittoun, 2021,) muito tem contribuído para os avanços nos estudos da imaginação em uma perspectiva sociocultural. Para esses autores, a imaginação é um processo pelo qual a nossa consciência se desacopla temporariamente do aqui-agora, para explorar

esferas de experiências passadas ou futuras. Tal desacoplamento é temporário, já que o sujeito retorna à sua experiência atual.

De acordo com Gfeller (2015, p. 27, tradução nossa) “uma esfera de experiência designa uma configuração de atividades, representações e sentimentos que ocorrem de maneira recorrente, em um determinado ambiente social (material e simbólico)”. Por exemplo, o trabalho, a universidade, a religião, as atividades domésticas, etc. constituem esferas de experiências nas quais as pessoas se engajam. Segundo Zittoun (2020), as esferas de experiência podem ser proximais ou distais: as proximais acontecem no aqui-agora, como por exemplo ir na cozinha preparar um bolo; já as esferas distais demandam um desacoplamento do aqui-agora para explorar situações passadas ou futuras. Por exemplo, posso explorar a esfera de experiência que envolveu meus primeiros anos do ensino fundamental ou posso imaginar uma viagem à Paris que farei daqui a 5 anos.

De acordo com Zittoun e Gillespie (2016), a dinâmica imaginativa pode ser descrita em formato de um *Loop* (figura 1) que corresponde a um ciclo que se desenvolve em uma sequência de três passos. No primeiro momento existe um gatilho, algo que desencadeia o desacoplamento, por exemplo, uma pergunta, uma situação tediosa, um diálogo com alguém ou um artefato cultural, tal como uma música, uma fotografia, um poema, etc. O segundo passo consiste em transitar para uma experiência distal passada ou futura. Para isso, recorremos à ampla gama de experiências internalizadas ao longo da vida, que estão imbuídas de significados e afetos. No terceiro momento, a sequência imaginativa se encerra com um retorno, ou seja, há o reengajamento na esfera proximal de experiência e o sujeito volta ao aqui-agora.

Considere o seguinte exemplo que ilustra os conceitos apresentados acima: quando eu pergunto para uma jovem cega como ela imagina seu futuro profissional, a minha pergunta é o gatilho para que ela desacople do aqui-agora e se engaje em uma atividade imaginativa. Se ela diz que se imagina enquanto uma locutora de rádio muito famosa, observamos o segundo passo, que consiste em simbolicamente transitar para uma esfera distal futura, ou seja, ela se engaja em uma esfera de experiência atrelada ao mundo do trabalho que não está disponível no seu presente. Porém, a pessoa não permanecerá nessa esfera distal, ou seja, não se manterá ininterruptamente imaginando o futuro, por isso, há o reengajamento ao aqui-agora, encerrando o ciclo imaginativo.

Apesar do ciclo imaginativo ser chamado por Zittoun (2018) de *Loop*, a partir dos diálogos no grupo de estudos do Laboratório Eikasia, optamos por adotar a expressão “espiral imaginativa”. A mudança de nomenclatura se deu por duas razões. A primeira diz respeito ao

desejo em usar uma expressão em língua portuguesa e assim facilitar a compreensão necessária para um arranjo teórico ainda bastante recente, e a segunda, por acreditarmos que esse termo traduz melhor a nossa compreensão acerca da imaginação. A espiral é uma linha curva que, sem se fechar, vai dando voltas em torno de um ponto, afastando-se e/ou aproximando-se dele de forma progressiva. Assim, a metáfora da espiral se torna apropriada, uma vez que conceitualmente, tal como definida por Zittoun e colaboradores (por exemplo, Zittoun; Cerchia, 2013; Zittoun; Gillespie 2016, 2018; Gfeller; Zittoun, 2021) o imaginar se dar em movimento dinâmico, fluido e não linear, e tal como uma espiral, vagueia entre esferas distais e proximais.

Nesta dinâmica de desacoplamento e reengajamento, o conceito de expansão da experiência mostra-se muito importante para entendermos a imaginação. De acordo com Zittoun e Cerchia (2013), a expansão da experiência diz respeito ao fato de a imaginação permitir ver a realidade presente de forma mais rica, pois ao explorar e avaliar possibilidades alternativas o sujeito pode orientar sua trajetória de vida de uma nova forma. Por exemplo, uma pessoa cega considera que nunca poderá exercer uma profissão, porém, a partir de diálogos com uma pesquisadora que a convida a imaginar as possibilidades da construção de uma trajetória profissional, ela começa a ressignificar sua própria trajetória de vida, ou seja, transformar as suas percepções e expectativas, passando a considerar como possível o exercício da profissão almejada. Ao se engajar em uma atividade imaginativa a pessoa pode considerar trajetórias alternativas e expandir a sua experiência, podendo inclusive, iniciar um movimento que lhe direcione na vivência da nova trajetória imaginada, como por exemplo, iniciar um curso profissionalizante, distribuir currículos, montar um negócio e começar a empreender etc.

Como ressalta Zittoun (2020), isso é possível porque a imaginação pode subsidiar que o sujeito tenha uma melhor compreensão sobre uma situação atual e com isso, maneje situações problemáticas e desafiadoras. Através dessa função mental, é possível empreender ações que mudem a trajetória de vida, ou mesmo, se pode obter direcionamentos para inovações artísticas, científicas, etc.

No modelo da espiral descrito por Zittoun e Cerchia (2013), Zittoun e Gillespie (2016, 2018) e Zittoun (2017, 2018, 2020), há ainda três dimensões que descrevem as experiências imaginativas nas quais as pessoas podem se engajar (figura 1). A primeira dimensão é a temporal, pois a imaginação pode ser sobre o passado, sobre o futuro ou sobre um presente alternativo. A segunda dimensão é o grau de generalidade da imaginação. Pode-se imaginar o sabor de um bolo de chocolate, que é algo muito concreto ou pode-se imaginar um Brasil livre de políticos corruptos, que seria algo muito mais abstrato ou impreciso. A terceira dimensão

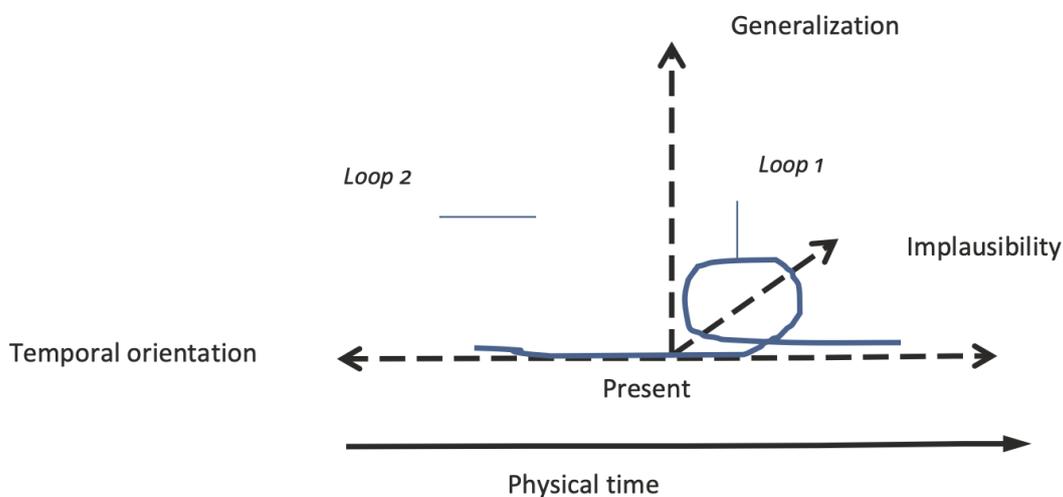
proposta pelos autores, diz respeito à plausibilidade, pois a imaginação sobre algo pode ser considerada plausível ou não plausível em um dado contexto sociocultural. Por exemplo, imaginar estudar, pode ser implausível para mulheres que participam de certas configurações religiosas e culturais. Imaginar a possibilidade de voar, era implausível antes do século XII, pois estava muito distante das possibilidades humanas. Nos dias atuais, com o acesso às tecnologias de aviação, como aviões, paraquedas, roupas de Wingsuit e outros dispositivos, torna-se totalmente plausível essa construção imaginativa.

Para exemplificar esses conceitos, ainda levando em consideração o caso da jovem que foi convidada a imaginar o seu futuro profissional, consideramos que ao se lançar ao futuro e imaginar-se uma locutora de rádio, há a dimensão da temporalidade. No que tange à generalidade, entendemos que essa construção imaginativa pode concretizar-se, pois os avanços nas tecnologias assistivas<sup>9</sup> possibilitam que pessoas cegas atuem nessa área, ou seja, não é algo tão abstrato e inatingível. Já a dimensão da plausibilidade, pode ser notada quando consideramos o contexto sócio-histórico, pois tempos atrás quando as pessoas cegas eram privadas do convívio social seria implausível imaginar uma carreira como locutora de rádio. Sem os avanços tecnológicos que ampliaram a acessibilidade, também seria implausível tal construção imaginativa. Entretanto, esses avanços propiciam que nos dias atuais seja plausível imaginar tal atuação profissional.

---

<sup>9</sup> É um termo utilizado para identificar recursos e serviços voltados às pessoas com deficiência visando proporcionar a elas, autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Garcia, 2014).

Figura 1 – Loop da imaginação em suas três dimensões



Fonte: Zittoun e Gillespie (2016, p. 233)

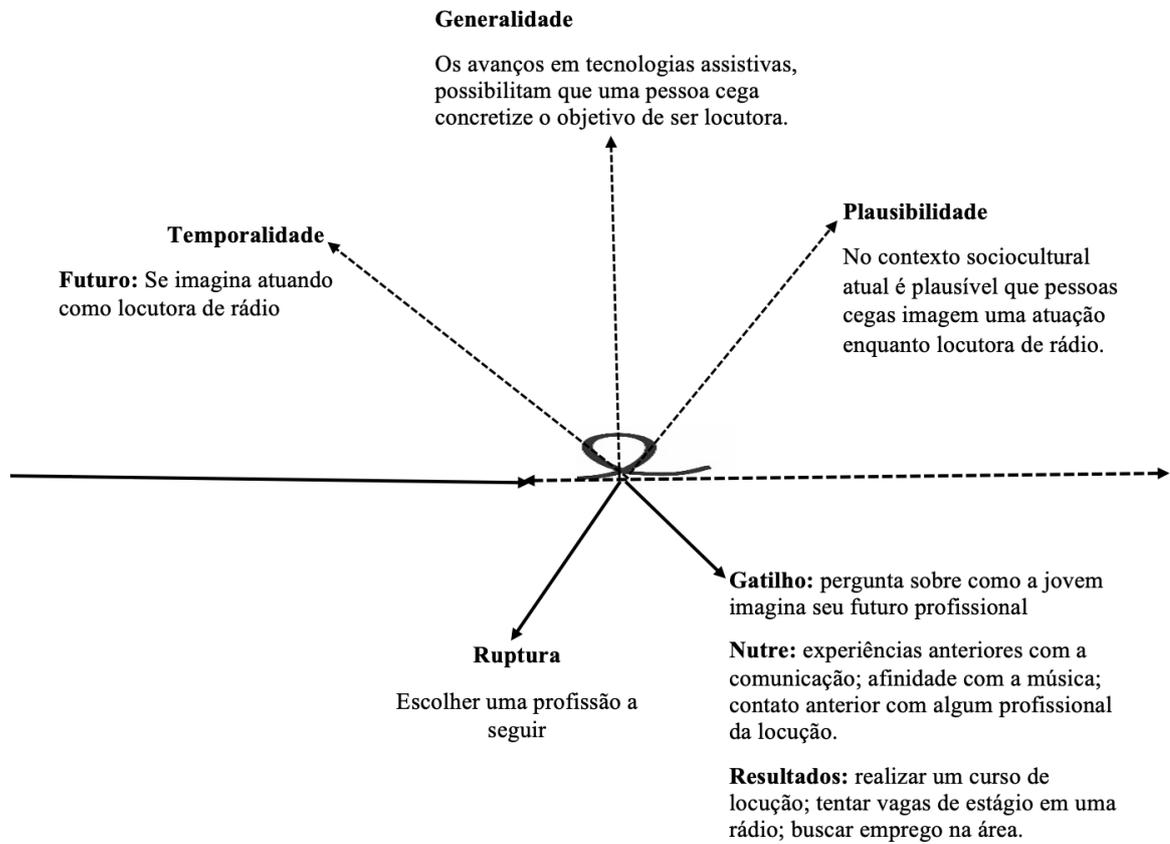
Em linhas gerais, o modelo de espiral proposto por Zittoun e Gillespie (2016, 2018) e Zittoun (2018, 2020), explica o que dispara e nutre a imaginação, os processos envolvidos no ato imaginativo e quais os possíveis resultados da imaginação. Como explicita Gfeller (2015), em relação ao primeiro aspecto, diversos fatores podem gatilhar a imaginação, tais como: uma situação tediosa, uma conversa com alguém, uma música, poema, fotografia, filme etc. Já os processos envolvidos no ato imaginativo são semióticos, ou seja, através do uso dos signos como a linguagem, torna-se possível o distanciamento e o posterior retorno à situação do aqui- agora. Além disso, a emoção e a cognição de modo geral, participam ativamente da construção imaginativa. Gfeller (2015) reitera ainda, que a imaginação se nutre dos recursos sociais e culturais internalizados pelas pessoas, tais como os livros, as representações sociais, as músicas, as fotografias, os lugares que já visitou, etc. Por fim, os resultados da imaginação são múltiplos, pois através da imaginação a realidade atual pode ser vista de forma mais rica, pode-se atribuir sentido à experiência atual, explorar realidades alternativas, bem como orientar a trajetória de vida (Gfeller, 2015).

Ainda sobre o exemplo da jovem cega convidada a imaginar o seu futuro profissional, podemos presumir que a pergunta da pesquisadora foi o gatilho para que ela se envolvesse em uma atividade imaginativa. É por meio da linguagem e de seus afetos que ela prospecta essa trajetória profissional, sendo esses os processos envolvidos no ato de imaginar. Já o que nutre seu horizonte imaginativo, poderíamos conjecturar que são suas experiências anteriores com o universo da comunicação, ou seja, seu gosto pela música e até mesmo um contato que teve com

um profissional da área podem nutrir a sua concepção de que pode ter uma experiência exitosa nesse segmento. E enquanto resultados da imaginação, essa jovem poderia começar um curso de locução, tentar vagas de estágio nas rádios e buscar por uma colocação profissional nesse setor.

Como resumo dos conceitos envolvidos no ato de imaginar, como até aqui trouxemos, temos: a espiral imaginativa constituída pelos elementos da temporalidade, generalidade e plausibilidade. No processo de construção da espiral há o desacoplamento e posterior reengajamento à realidade atual, oportunizando uma expansão da experiência. Vimos ainda, os fatores que gatinham e nutrem a imaginação e seus possíveis resultados. Em relação ao que desencadeia uma espiral imaginativa, Zittoun e Cerchia (2013) argumentam que são as situações de rupturas, entendidas como uma disjunção temporária entre uma dada experiência do mundo e o fluxo de pensamento. Tal ruptura pode ser imposta, quando a pessoa é confrontada pelos acontecimentos da vida cotidiana ou criada deliberadamente, a partir de uma leitura, da contemplação de uma obra de arte, ao ouvir uma música ou até mesmo, a partir da conversa com alguém. A figura 2 ilustra uma espiral imaginativa seguindo o exemplo discutido anteriormente, e logo abaixo, o quadro 1 que sintetiza os conceitos teóricos apresentados e que serão brevemente retomados adiante, quando apresentarmos o caminho analítico deste estudo.

Figura 2 – Exemplo de uma espiral imaginativa



Fonte: a autora (2023)

Quadro 1 – Síntese dos conceitos que constituem o modelo das espirais imaginativas

<p><b>Temporalidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A imaginação pode transitar entre o passado e um futuro de possibilidades e se reengajar no presente (Zittoun; Gillespie, 2016).</li> </ul>
<p><b>Generalidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A imaginação pode variar do concreto ao mais abstrato. Pode-se imaginar o sabor de um bolo de chocolate (concreto) ou um Brasil livre de políticos corruptos (abstrato) (Zittoun; Gillespie, 2016).</li> </ul>
<p><b>Plausibilidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A imaginação sobre algo pode ser considerada plausível ou não plausível em um dado contexto sociocultural (Zittoun; Gillespie, 2016).</li> </ul>
<p><b>O que gatilha a imaginação?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Várias situações podem provocar o desacoplamento, por exemplo, uma situação tediosa, um diálogo com alguém ou um artefato cultural, tal como uma música, uma fotografia, um poema (Zittoun, 2018, 2020).</li> </ul>
<p><b>O que nutre a imaginação?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A imaginação nutre-se dos recursos sociais e culturais internalizados pelas pessoas, tais como os livros, as representações sociais, as músicas, as fotografias, os lugares que já visitou (Zittoun, 2018, 2020).</li> </ul>
<p><b>Quais os processos envolvidos na imaginação?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os processos envolvidos no ato imaginativo são semióticos, ou seja, através do uso dos signos como a linguagem, torna-se possível o distanciamento e o posterior retorno à situação do aqui-agora (Zittoun, 2018, 2020).</li> </ul>
<p><b>Quais os resultados da imaginação?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os resultados da imaginação são múltiplos, pois através da imaginação a realidade atual pode ser vista de forma mais rica, pode-se atribuir sentido à experiência atual, explorar realidades alternativas, bem como orientar a trajetória de vida (Zittoun, 2018, 2020).</li> </ul>

Fonte: a autora (2023)

A despeito da robustez do modelo das espirais que considera que “os recursos mais típicos para imaginar são vestígios de experiências passadas ou memórias pessoais” (Zittoun; Gillespie, 2016, p. 231, tradução nossa), não encontramos nesse referencial teórico-metodológico-analítico, considerações sobre como os eventos da história de vida influenciam na dinâmica imaginativa. A partir dessa observação, propomos integrar o Modelo de Equifinalidade de Trajetórias (Trajectory Equifinality Model -TEM) às espirais imaginativas, por entendermos que a partir da junção dessas duas ferramentas teremos condições de

compreender como os acontecimentos ao longo da história de vida de uma jovem com cegueira congênita, bem como os diversos fatores que constituem o seu contexto sociocultural, nutrem a construção de suas espirais imaginativas em torno de uma futura atuação profissional. Para tanto, a seguir apresentaremos o Trajectory Equifinality Model (TEM).

#### **4.4 O MODELO DE EQUIFINALIDADE DE TRAJETÓRIAS (TRAJECTORY EQUIFINALITY MODEL - TEM) COMO FERRAMENTA INTEGRATIVA AOS ESTUDOS DA IMAGINAÇÃO**

Alinhadas aos pressupostos da Psicologia Sociocultural, compactuamos da ideia de que qualquer sistema cultural, seja ele pessoal ou coletivo, só pode ser compreendido por meio da sua história (Sato; Hidaka; Fukada, 2009). Portanto, presumimos que conhecer a história de vida da participante, ampliará a nossa compreensão acerca dos fatores que impulsionaram ou dificultaram a construção do seu horizonte imaginativo em torno de um futuro profissional.

Com intuito de estudar as trajetórias de vida que se desdobram ao longo do tempo irreversível, os esforços de Sato *et al.*, (2007) e Sato, Hidaka e Fukada (2009) culminaram na criação de uma abordagem teórica e metodológica chamada de Abordagem de Equifinalidade de Trajetórias (Trajectory Equifinality Approach – TEA). A TEA está subdividida em três componentes, são eles: o Modelo de Equifinalidade de Trajetórias (Trajectory Equifinality Model – TEM); a Amostragem Historicamente Estruturada (Historically Structured Sampling – HSS) e o Modelo da Gênese de Três Camadas (The Three Layer Model of Genesis – TLMG) (Sato *et al.*, 2014).

Em uma Amostragem Historicamente Estruturada (HSS), os casos são selecionados a partir do conhecimento prévio das histórias de vida, tendo como base a noção de equifinalidade. Esse conceito tem origem na Teoria Geral dos Sistemas de Von Bertalanffy (2010). O referido autor, considerava que os organismos vivos, incluindo os seres humanos, são sistemas abertos, ou seja, estão em um contínuo processo de troca com o ambiente (Valsiner; Sato, 2006). No que tange à equifinalidade, Bertalanffy (2010) argumentou que em se tratando de sistemas abertos, um mesmo estado final pode ser alcançado a partir de condições diferentes (Valsiner; Sato, 2006). Por exemplo, poderíamos definir um estudo onde a HSS, seriam pessoas cegas que ingressaram no mercado de trabalho. Embora esse seja o ponto de equifinalidade (Equifinality Point – EFP) comum aos participantes, é pertinente considerar, que cada um de forma particular, construiu trajetórias para o alcance do objetivo, tais como: alguns podem ter cursado

o ensino superior, outros realizaram um curso técnico e há ainda aqueles que ocuparam cargos que não demandava de uma formação profissional.

Em suma, a equifinalidade significa que um mesmo estado pode ser atingido a partir de condições iniciais diferentes e por diferentes maneiras no curso do tempo. Desse modo, as pesquisas tentam abordar as diferentes trajetórias em torno do ponto de equifinalidade (Sato *et al.*, 2007). Ainda de acordo com Sato *et al.* (2007), na HSS (Historically Structured Sampling – HSS) há um foco na experiência de vida que se desdobra no tempo irreversível. Assim, essa metodologia propõe selecionar casos individuais para o estudo através da consideração de suas trajetórias históricas, movendo-se em torno de um estado temporário comum (ponto de equifinalidade).

Já o Modelo da Gênese de Três Camadas (Three Layer Model of Genesis – TLMG) quando adotado pelo pesquisador, possibilita a compreensão sobre a emergência dos signos na trajetória de vida, e para isso, considera os níveis da microgênese, mesogênese e ontogênese (Sato; Tanimura, 2016). Os autores ressaltam que a microgênese denota a ideia de que a vivência humana ocorre no aqui e agora na medida em que as pessoas enfrentam novos momentos. Essa abordagem se ocupa dos processos de mudança que acontecem ao longo do tempo. Já o processo mesogenético é dependente do contexto, consiste em estruturas ou configurações de atividades situadas e relativamente repetitivas, como aquelas que ocorrem na escola, na igreja, no mundo do trabalho, na família etc. Por fim, a ontogênese é o aspecto mais duradouro da vida cultural humana, sendo este nível uma espécie de sistema de valores da pessoa (Sato *et al.*, 2014).

Para exemplificar esses níveis, ainda tomando como exemplo a jovem cega que prospecta uma atuação profissional, podemos considerar que no nível microgenético seria observado os processos de mudança na construção de significados em torno dessa futura atuação profissional. Por exemplo, inicialmente, ela poderia não cogitar se engajar em uma atividade laboral, mas ao longo tempo, passou a considerar a possibilidade e então, definiu uma área a seguir. Já a mesogênese, denota os contextos nos quais essa jovem está inserida e como eles influenciam sua construção de significados, nesse caso, o contexto familiar, escolar, religioso, etc. podem fomentar o desejo da jovem em ser uma locutora de rádio. Por fim, a ontogênese seria a compreensão da história de vida da jovem, pois os seus valores, *hobbies*, aptidões, afinidades e experiências pregressas nutrem o seu horizonte imaginativo em torno de uma futura atuação profissional.

O TEM é o cerne da Trajectory Equifinality Approach (TEA) e caracteriza-se como uma metodologia desenvolvimentista, que foca na experiência humana em transformação no tempo irreversível. É um modelo que leva em consideração a relação do sujeito com o ambiente e descreve como as pessoas constroem seus cursos de vida selecionando opções dentre a gama de alternativas que se apresentam (Sato *et. al.*, 2014). Esse modelo adota uma perspectiva de primeira pessoa, onde através de entrevistas, autobiografias e diários, torna-se possível investigar os eventos no curso de vida. Nele é possível colocar os eventos reais (vividos) e não reais (imaginados, mas pessoalmente importantes) em um mesmo esquema funcional (Valsiner, 2014).

O conceito de equifinalidade é basilar para o TEM, pois denota a ideia de que diferentes trajetórias podem convergir para um ponto em comum. Em uma pesquisa, o (Equifinality Point – EFP), é definido pelo pesquisador que determina o que deseja estudar segundo um modelo teórico e metodológico. Por exemplo, ingressar no ensino superior; desenvolver uma atividade profissional; decisão de ir estudar no exterior, etc. são alguns exemplos de convergências de diferentes trajetórias de desenvolvimento em torno de um EFP (Sato *et al.* 2014).

É importante considerar que, à exceção do nascimento e da morte, todos os demais pontos de equifinalidade na vida humana não são definitivos e imutáveis, pois carregam possibilidades de novas trajetórias que podem ser vividas (Zittoun; Valsiner, 2016). No que concerne ao conceito de trajetória, esta usualmente é entendida como a sucessão de eventos que levam uma determinada pessoa a um ponto de chegada. Entretanto, ao interagir com o ambiente, o sujeito constrói significados que podem dinamizar e transformar tal trajetória (Sato; Hidaka; Fukuda, 2009).

Embora o TEM possibilite investigar as experiências humanas que foram vividas ao longo do tempo, é premente considerar que as pessoas assumem um papel ativo frente aos eventos que surgem no seu curso de vida, já que, costumeiramente, se deparam com situações em que as alternativas que se apresentam não estão claramente definidas, e sim, aparecem como nuvens de possibilidades, onde o processo de tomada de decisão surge imbuído de ambivalências (Sato, 2011). Para melhor compreensão do TEM, se faz necessário esmiuçar alguns conceitos basilares do modelo, assim como apresentar como estes podem ser aplicados durante o processo analítico para a construção de trajetórias. Vejamos estes pontos a seguir.

O TEM se baseia na noção de **irreversibilidade do tempo**, ou seja, de que não há possibilidade de voltar o tempo, e cada momento vivido é único, irrepitível (Valsiner, 2002). Com isso, os fenômenos psicológicos se desdobram no transitar de um passado e um futuro de

infinitas possibilidades, vivenciados no presente do aqui-e-agora. Esse modelo enquanto um referencial teórico-metodológico e analítico demanda no primeiro momento pela delimitação do **ponto de equifinalidade** (equifinality point – EFP), que é vislumbrado enquanto um lugar de similitude no curso de vida dos participantes. Tal ponto é definido pelo pesquisador ao decidir quais aspectos de um sistema são passíveis de investigação (Valsiner; Sato, 2006). Já o **ponto de equifinalidade polarizado** (polarized-equifinality point– EFP-P), definido para balancear ou “neutralizar o sistema de valor implícito do pesquisador” (Sato *et al.*, 2007, p. 98, tradução nossa) e pode ser entendido como a possibilidade contrária do EFP. Por exemplo, uma pesquisa onde o EFP é escolher uma profissão, o EFP-P seria não realizar uma escolha profissional.

O pesquisador precisa ainda, delimitar qual o **ponto inicial** da trajetória, ou seja, aquele momento percebido como o marco inicial rumo ao EFP. Tomando o exemplo hipotético da jovem em processo de construção de sua trajetória profissional. Consideremos que no passado houve uma ocasião em que pela primeira vez ela enviou um currículo pleiteando uma vaga como recepcionista de uma clínica médica. Esse marco pode ser considerado pelo pesquisador como o ponto inicial da sua trajetória atrelada ao EFP.

Outro conceito é o de **ponto de bifurcação** (bifurcação points – BFP), entendido como os eventos que surgem a partir das rupturas ao longo da trajetória de vida e demandam uma escolha. Nessa circunstância, os processos imaginativos assumem um papel primordial, tanto por viabilizar a criação dos vetores de possíveis ações, quanto por oportunizar as transições e novos direcionamentos na trajetória (Sato; Hidaka; Fukada, 2009).

O pesquisador define os pontos de bifurcação, ao identificar eventos percebidos como uma ruptura, ou seja, situações que exigiram do sujeito uma reorganização em relação ao seu ambiente. As rupturas podem oportunizar transições, que são entendidas como os processos de mudança que ocorrem após a experiência da ruptura, já que tal evento pode promover aprendizagem; propiciar novas construções de sentido; oportunizar transformações na identidade ou mesmo viabilizar o surgimento de novas ideias e formas de pensar e agir. As transições restauram o senso de continuidade para além do momento de ruptura, permitindo à pessoa definir quais novas condutas seguir diante da situação (Zittoun, 2006).

Ainda utilizando o exemplo hipotético a fim de ampliar o entendimento dos conceitos, podemos imaginar que no curso de vida dessa jovem cega, ela se viu diante de uma dificuldade financeira, dificuldade essa, que teoricamente pode ser tomada como uma ruptura. Tal condição demandou que ela decidisse entre buscar alternativas para melhorar sua situação ou se manter

no mesmo cenário. Uma vez que ela decidiu por tentar ingressar no emprego de recepcionista, interpretamos que houve uma transição, pois ela pôde desenvolver novas habilidades e aprendizados nessa nova etapa de vida que constitui o exercício de uma profissão.

Mais um conceito constituinte do TEM é o de **pontos de passagem obrigatória** (obligatory passage points – OPP), considerados como fases ou eventos que uma pessoa inevitavelmente deve experienciar ao longo do curso de vida. Sato *et al.* (2007), consideram que tais pontos podem ser de natureza endógena ou exógena. Os endógenos relacionam-se com as transições que são inerentes às espécies biológicas, como por exemplo, a perda dos dentes de leite na infância, a primeira menstruação, a menopausa, etc. Já os OPP exógenos são aqueles provocados pelo ambiente e pela vivência singular do sujeito, tal como o processo de escolarização formal e de iniciação de adolescentes existentes em algumas culturas. Por exemplo, no caso dessa jovem citada, as suas fases de desenvolvimento e seu processo de escolarização formal, podem ser consideradas OPP.

Há ainda os conceitos de **direção social** (social direction – DS) e **orientação social** (social guidance – SG). A direção social deriva da noção do poder cultural social (Sato *et al.*, 2007), já que a cultura com suas tradições, normas e pressão social, pode dirigir algumas trajetórias em detrimento de outras, e inibir a chegada a um determinado ponto de equifinalidade. Assim, a DS corresponde aos fatores obstrutivos que surgem no curso de vida e dificultam a realização de objetivos futuros (Tsuchimoto, 2021).

Já a orientação social corresponde ao poder pessoal que se opõe à direção social e promove o caminho ao ponto de equifinalidade. Pode ser compreendida como os fatores de apoio no desenvolvimento da trajetória de um indivíduo em direção aos seus objetivos futuros (Tsuchimoto, 2021). É também “o poder fornecido pelas pessoas íntimas, como família, amigos, professores e outros” (Sato; Hidaka; Fukada, 2009, p. 230, tradução nossa).

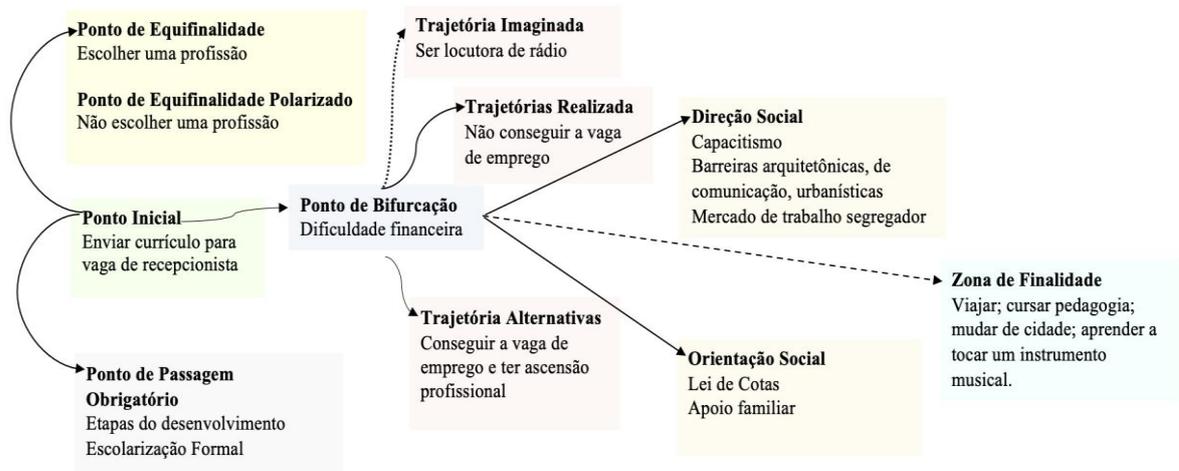
Mais uma vez retornando ao exemplo, podemos considerar que uma jovem cega enfrenta as barreiras do capacitismo, da falta de acessibilidade comunicacional, urbanística e arquitetônica. Além disso, o mercado de trabalho é altamente segregador e restringe vagas de trabalho para pessoas cegas (García, 2014). Esses fatores do contexto sociocultural podem ser considerados direção social, pois inibem a chegada ao ponto de equifinalidade “escolha profissional”. Por outro lado, a jovem sabe da lei de cotas e com esse argumento tenta a vaga de emprego, além disso, recebe incentivo dos seus familiares para participar do processo seletivo. Esses fatores são interpretados como orientação social, pois potencializam o alcance do objetivo almejado.

O TEM considera com o mesmo grau de importância as **trajetórias realizadas**, as **alternativas** (o que poderiam ter acontecido no passado) e **as imaginadas** enquanto prospecção de futuro. Como reitera Valsiner (2014), devemos considerar que em trajetórias reais, sempre coexistem trajetórias possíveis (alternativas) que, mesmo sendo rejeitadas, continuam a exercer uma influência sobre o sujeito. Para exemplificar como essas trajetórias podem ser mapeadas pelo TEM, consideremos a seguinte possibilidade: essa jovem cega em processo de construção de sua carreira profissional, tentou ingressar em um emprego formal como recepcionista de uma clínica médica, mas não foi selecionada (trajetória realizada); porém, outra opção seria conseguir a vaga e lá ter uma ascensão profissional (trajetória alternativa). Depois da frustração de não conseguir a vaga de recepcionista, ela passou a imaginar uma carreira como locutora de rádio (trajetória imaginada). Todas essas possíveis trajetórias são esquematizadas no TEM e auxiliam na compreensão de como as pessoas transitam rumo ao ponto de equifinalidade.

Por fim, o TEM possui o conceito de **zona de finalidade** (finality zone – ZF) que se refere aos múltiplos caminhos após o ponto de equifinalidade. Denota a ideia de que cada participante tem sua própria vida e finalidade e, portanto, pode fazer uma série de prospecções quanto a um futuro ambíguo (Sato *et al.*, 2007). No caso da jovem do exemplo que construímos, ela poderia ter enquanto ZF o desejo de viajar; cursar a graduação de pedagogia; mudar de cidade; aprender a tocar algum instrumento musical, etc.

Como diz Valério (2013), o TEM possibilita o mapeamento do curso de vida de um caso único em uma trajetória que é considerada histórica. Em uma base retrospectiva, identifica tanto o caminho seguido pelo sujeito até o ponto de equifinalidade, como os outros caminhos não realizados, que por diversas razões, ficaram no campo das possibilidades. Já no movimento prospectivo, é possível projetar as opções das trajetórias futuras, o que é chamado de zona de finalidade. A figura a seguir, apresenta um exemplo de trajetória montada a partir do TEM e logo abaixo, o quadro 2 que sumariza os conceitos teóricos apresentados.

Figura 3 – Exemplo de uma trajetória montada a partir do TEM



Fonte: a autora (2023)

Quadro 2 – Síntese dos conceitos que constituem o Trajectory Equifinality Model – TEM

<p><b>Ponto de Equifinalidade - (Equifinality Point- EFP)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• É um lugar de similitude no curso de vida dos participantes. Tal ponto é definido pelo pesquisador ao decidir quais aspectos de um sistema são passíveis de investigação (Valsiner; Sato, 2006).</li> </ul>
<p><b>Ponto de Equifinalidade Polarizado - (Polarized-Equifinality Point– EFP-P)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pode ser entendido como a possibilidade contrária ao EFP (Sato, <i>et al.</i>, 2007).</li> </ul>
<p><b>Ponto Inicial- (starting point)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Também definido pelo pesquisador é aquele momento percebido como o marco inicial rumo ao EFP (Sato, <i>et al.</i>, 2007).</li> </ul>
<p><b>Pontos de Bifurcação - ( Bifurcação Points – BFP)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eventos que surgem a partir das rupturas ao longo da trajetória de vida e demandam uma escolha (Sato; Hidaka; Fukada, 2009).</li> </ul>
<p><b>Pontos de Passagem Obrigatória - (Obligatory Passage Points – OPP)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Considerados como fases ou eventos que uma pessoa inevitavelmente deve experienciar ao longo da trajetória de vida (Sato <i>et al.</i>, 2007).</li> </ul>
<p><b>Direção Social -(Social Direction – DS)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• São os fatores obstrutivos que surgem na trajetória e dificultam a realização de objetivos futuros (Tsuchimoto, 2021).</li> </ul>
<p><b>Orientação Social - (Social Guidance – SG)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• É o poder pessoal que se opõe à Direção Social. Pode ser compreendida como os fatores de apoio no desenvolvimento da trajetória rumo ao Ponto de Equifinalidade (Sato; Hidaka; Fukada, 2009).</li> </ul>
<p><b>Trajétórias realizadas, alternativas e imaginadas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As trajetórias realizadas são aquelas que aconteceram, as alternativas são aquelas que poderiam ter acontecido no passado e as imaginadas são as projeções de futuro (Valsiner, 2014).</li> </ul>
<p><b>Zona de Finalidade - (Finality Zone – ZF)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• São os múltiplos caminhos imaginados após o Ponto de Equifinalidade (Sato <i>et al.</i>, 2009).</li> </ul>

Fonte: a autora (2023)

Conforme discutido até aqui, o TEM é uma metodologia que muito contribui para a investigação de processos de desenvolvimento de sistemas abertos. Nos propomos a unificar

essa ferramenta ao modelo das espirais imaginativas, a fim de ampliarmos a compreensão acerca das construções imaginativas de uma jovem com cegueira congênita em torno de um futuro profissional. A seguir, discutiremos brevemente, como essas duas abordagens se entrecruzam e comungam de alguns pressupostos teóricos, o da Psicologia Sociocultural.

#### **4.4.1 A dinâmica das espirais e o Trajectory Equifinality Model – TEM: aproximações entre os modelos**

Tanto o modelo da espiral imaginativa quanto o TEM, comungam dos axiomas da Psicologia Sociocultural. Ambos partilham da compreensão de que os seres humanos, enquanto sistemas abertos, constroem significados em um contínuo processo de troca com seus ambientes. Ambos consideram a irreversibilidade do tempo e postulam que a construção de significados ocorre em transitar entre o passado em direção a um futuro de infinitas possibilidades (Valsiner; Sato, 2006; Sato *et al.*, 2007; Sato; Valsiner, 2010; Zittoun; Cerchia, 2013; Zittoun; Gillespie, 2016, 2018; Gfeller; Zittoun, 2021).

Como salientam Zittoun e Valsiner (2016, p. 5, tradução nossa) “a imaginação é central para o funcionamento psicológico humano. Esta afirmação é uma reivindicação axiomática necessária para entender o TEM, uma vez que funciona para coordenar as tensões entre trajetórias futuras e passadas”. Assim, o TEM é uma ferramenta que oportuniza colocar eventos reais (vividos) e os não-reais (imaginados) no mesmo esquema funcional e a imaginação assume um papel central por subsidiar a criação de significados (Zittoun; Valsiner, 2016).

Apesar de o TEM reconhecer a importância da imaginação, não desenvolve maiores explicações sobre o ato de imaginar. Consideramos que ao agregar a dinâmica das espirais a esta ferramenta, teremos uma ampliação do modelo mediante a explicitação de como se desenvolve a imaginação e os elementos que a constitui. No que tange ao modelo das espirais considera-se que:

O ciclo da imaginação baseia-se em vários recursos. O que “nutre” o *loop* são todas as experiências passadas, imagens, memórias corporificadas, percepções do presente. Os recursos mais típicos para imaginar são vestígios e experiências passadas ou memórias pessoais (Zittoun; Gillespie, 2016, p. 231, tradução nossa).

A despeito de, na teoria das espirais haver a consideração de que as experiências pregressas nutrem o horizonte imaginativo, o modelo não se debruça sobre como os elementos da história de vida impulsionam ou restringem o ato imaginativo. Isto posto, nossa tese é de que a intersecção do TEM ao modelo das espirais imaginativas, ou seja, da expansão da experiência, subsidiará uma compreensão mais ampla acerca da dinâmica imaginativa da participante no que

tange à construção de uma futura trajetória profissional. Isso porque o TEM enquanto uma ferramenta de caráter retrospectivo e prospectivo, oportuniza que o pesquisador ao conhecer a história de vida do participante, possa mapear as trajetórias de vida em torno do que se propõe a investigar (ponto de equifinalidade). Acreditamos que essa junção poderá ampliar o poder explicativo com relação ao objetivo traçado, a saber: investigar, à luz da integração entre os modelos da expansão da experiência e o Trajectory Equifinality Model – TEM, como uma jovem com cegueira congênita imagina seu futuro profissional

Mais uma consideração a ser feita é que, através do TEM, é possível mapear as experiências no curso de vida, de modo a refletir como elas potencializam e/ou restringem na construção de trajetórias futuras. Entretanto, o modelo apresenta algumas limitações, conforme apontado por Jensen e Wagoner (2016),

O que pode nos parecer caminhos escolhidos é na verdade impulsionado por forças sociais e econômicas invisíveis que sistematicamente privilegiam certos grupos e indivíduos enquanto desfavorecem outros. Isso significa que o fenômeno que pensamos ser o resultado de 'escolha' é, na verdade, determinado principalmente por fatores sociais e pessoais mais amplos que não são totalmente reconhecidos pelos indivíduos em questão. A falta de disposição do TEM em reconhecer o papel desses fatores contextuais externos e restritivos é uma de suas maiores deficiências (Jensen; Wagoner, 2016, p. 197, tradução nossa).

Embora o TEM considere a existência das direções sociais, compreendidas enquanto os fatores obstrutivos que surgem na trajetória para dificultar a realização dos objetivos futuros (Tsuchimoto, 2021), consideramos a necessidade de uma análise mais profunda dos elementos do contexto sociocultural, que por vezes, se constituem em obstáculos para o seguimento de determinadas trajetórias. Isto posto, nos propomos a fazer na presente tese, uma análise mais detalhada acerca de como os fatores socioculturais influenciam o horizonte imaginativo da participante de nosso estudo de caso. A seguir, apresentaremos os objetivos do presente estudo e os caminhos metodológicos percorridos.

## 5 OBJETIVOS

Traçamos como **objetivo geral** do presente trabalho, investigar, à luz da integração entre os modelos da expansão da experiência e o Trajectory Equifinality Model – TEM, como uma jovem com cegueira congênita imagina seu futuro profissional.

Tivemos ainda enquanto **objetivos específicos**:

- Identificar se o futuro profissional imaginado foi a) dificultado e/ou interrompido; b) se foi potencializado e/ou facilitado na trajetória de vida da participante;
- Identificar, na trajetória de vida, os elementos potencializadores e/ou dificultadores na construção de um projeto profissional.

## 6 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Na presente tese, nos propomos a desenvolver uma pesquisa qualitativa, que é caracterizada enquanto uma abordagem interpretativa e naturalista. Isto significa que os pesquisadores, em suas investigações, buscam dar sentido ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que os participantes lhes atribuem (Denzin; Lincoln, 2008). Ainda, em acordo com o que afirmam Denzin e Lincoln (2008), a pesquisa qualitativa pode se favorecer de uma variedade de materiais empíricos, tais como: estudo de caso, história de vida, entrevista, artefatos, textos e produções culturais, bem como práticas observacionais e interacionais, os quais descrevem momentos e significados na vida das pessoas. Desse modo, os investigadores qualitativos utilizam uma vasta gama de práticas interpretativas interligadas, esperando sempre obter uma melhor compreensão do assunto em questão.

Assumimos ainda a proposição de que nosso estudo é de natureza idiográfica. Como reitera Tavares (2003), “idio” significa relativo ao próprio indivíduo; assim, os significados das informações construídas durante a pesquisa se fundamentam em comparações intra-sujeito, ou seja, refere-se à compreensão da pessoa em diferentes momentos do processo de construção de dados, levando em consideração os diversos contextos que ela participa. Em suma, a abordagem idiográfica, tem como axioma básico o valor à singularidade dos fenômenos, primando pela unicidade do sujeito e dos processos psicológicos (Salvatore; Valsiner, 2010).

Para a idiografia, o estudo de caso é uma fonte tão legítima para a produção de conhecimentos quanto o estudo de grandes grupos (Madureira; Branco, 2001). Portanto, em nossa pesquisa, propomos a análise de um estudo de caso onde investigaremos o processo de imaginar uma trajetória profissional em meio aos desafios que se constitui a vivência da cegueira em uma sociedade que impõe barreiras para uma efetiva inclusão social.

A respeito do estudo de caso, este é entendido como uma modalidade de pesquisa cuja metodologia ou escolha de um objeto de estudo é definido pelo interesse em casos individuais. Visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar, para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações (Ventura, 2007). Ainda de acordo com Ventura (2007), os pesquisadores devem buscar, tanto o que é comum, quanto o que é particular em cada caso. O resultado final, provavelmente, mostrará originalidade em decorrência tanto da natureza e do histórico do caso quanto pelo contexto em que se insere.

Admitimos ainda que, em uma pesquisa qualitativa, idiográfica que se fundamenta em um estudo de caso, “uma ênfase explícita e de localização central é reservada para a subjetividade do pesquisador que experimenta os fenômenos intuitivamente, em conexão com

seus axiomas, construindo teorias a partir de sua perspectiva pessoal” (Valsiner, 2012, p. 301). A ciência é, nesta perspectiva, uma atividade de construção de significados subjetiva, visto que “os cientistas não são robôs insensíveis, mas seres humanos subjetivos, pessoalmente envolvidos, que têm suas preferências subjetivas e posições a partir das quais olham os objetivos da sua pesquisa” (Valsiner, 2012, p. 64).

## 6.1 PARTICIPANTE

A participante desse estudo de caso é uma jovem com cegueira congênita que, na época em que os dados foram construídos (2022), tinha 20 anos de idade, era solteira e residia com sua mãe e uma irmã na zona rural de um município do interior da região sul do país. A jovem concluiu o ensino médio em 2019 e, até o término do período das entrevistas (novembro de 2022), não havia tido, na esfera formal ou informal, qualquer experiência no desempenho de uma atividade profissional. Sua única fonte de renda advém do recebimento do Benefício de Prestação Continuada (BPC).

Foram critérios de inclusão para seleção da participação no estudo: ter cegueira congênita, ter entre 18 e 29 anos de idade e dispor de dispositivo com acesso à internet e às plataformas Google Meet e WhatsApp. Puderam participar moradores de qualquer cidade brasileira. Enquanto critérios de exclusão, tivemos: pessoas menores de idade ou com idade superior a 29 anos; que enxergam ou têm baixa visão; que não tinham acesso às plataformas Google Meet e WhatsApp ou que tivessem alguma condição que impossibilitasse a comunicação verbal.

## 6.2 MATERIAIS

Como instrumentos desta pesquisa, foram utilizados cinco roteiros de entrevista semiestruturada (apêndice B); notebook com acesso à internet; plataforma Google Meet para realização dos encontros remotos; aparelho celular com acesso ao WhatsApp e gravador de voz e dois vídeos com audiodescrição, que serão explicados a seguir.

O primeiro vídeo selecionado encontra-se disponível no YouTube no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=c4aeqrvQSSg> e se trata de uma matéria para o “São Paulo: uma cidade curiosa”, que é um programa de televisão em TV aberta do município de São Paulo (Canal 9). O vídeo é uma produção nacional, gravado na cidade de São Paulo e tem duração de 12min32s. O material foi postado no YouTube no dia 01 de fevereiro de 2011 e até novembro

de 2023, contava com 10.924 visualizações. Na ocasião, o repórter Robson Gazzola foi até uma oficina mecânica e entrevistou Pedro Melthert, que na época tinha 47 anos de idade e é cego congênito, tendo perdido a visão aos 3 anos. Durante a entrevista, Pedro relata que atua como mecânico de automóveis há 23 anos, chegou a cursar a faculdade de História, porém, não a concluiu. O seu interesse pela mecânica surgiu sob influência do seu irmão, que desenvolvia atividades na área. Após a realização de cursos, Pedro construiu sua carreira profissional tendo trabalhado para grandes autorizadas, como a Volkswagen. O mecânico fala sobre sua afinidade com a profissão alegando que possui reconhecimento e prestígio na área.

Já o segundo vídeo, também disponível no YouTube através do link <<https://www.youtube.com/watch?v=3zYwnCcrPN8>> trata-se de uma entrevista exibida em um programa da TV Evangelizar. A matéria foi gravada na Universidade Federal do Paraná - UFPR, em Curitiba, exibindo a banca examinadora do professor Paulo Ross de 57 anos, graduado em pedagogia, mestre e doutor em educação, que pleiteava o cargo de professor titular da UFPR. A matéria intitulada de: “Professor cego vence barreiras e se torna primeiro titular da UFPR”, foi conduzida pelo repórter Ricardo Pereira, teve duração de 6min10s e exibiu brevemente a carreira profissional de Paulo até sua chegada a tão alto patamar no universo acadêmico. O vídeo foi postado no YouTube no dia 23 de junho de 2023 e até novembro de 2023, possuía 558 visualizações.

### 6.3 PROCEDIMENTOS

Nesta seção serão trazidos os procedimentos de pesquisa.

#### **6.3.1 Considerações éticas, TCLE e a anuência para participar da pesquisa**

O projeto de pesquisa foi cadastrado na Plataforma Brasil para que fosse avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE. Mediante número de CAAE: 49193421.3.0000.5208, foi considerado aprovado, e a autorização para o início do processo de construção de dados foi dada mediante o Parecer Consubstanciado do CEP nº 4.938.299.

A pesquisa com seres humanos tem o compromisso de resguardar a integridade de todos os envolvidos. Este resguardo envolve questões sobre a preservação da privacidade, a minimização de riscos e desconfortos e a promoção de bem estar (Freitas *et al.*, 2016). Desse modo, o presente estudo seguiu as recomendações da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que trata das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas com seres

humanos no Brasil, e preconiza que as pesquisas devem estar pautadas na autonomia dos participantes, assegurando a não maleficência, a beneficência, justiça e equidade (Brasil, 2012).

Como esclarece Lobato *et al.* (2014), em cumprimento às exigências do Conselho Nacional de Saúde, uma pesquisa só pode ser iniciada quando os participantes assinam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No presente estudo, nos deparamos com um difícil dilema no que tange à apresentação desse documento à nossa participante. Pela recomendação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de Pernambuco, as pessoas com deficiência visual são consideradas impossibilitadas de assinar; portanto, o TCLE deve ser assinado pelos seus representantes legais.

Reconhecemos e respeitamos os cuidados do CEP em assegurar que a pesquisa seja de conhecimento dos responsáveis legais dos participantes, porém, ao nos dirigirmos a esses responsáveis, estaríamos afirmando que as pessoas cegas são incapazes de decidir quanto à sua participação em um estudo e precisariam de uma pessoa capaz de enxergar para atestar essa decisão. Se seguissemos essa recomendação, estaríamos sendo capacitistas e violando expressamente a autonomia e a agentividade do público do nosso estudo.

Outro fator a ser levado em consideração diz respeito ao fato de toda a pesquisa ter sido desenvolvida remotamente (mais adiante, no procedimento, explicaremos o processo de recrutamento e de adesão de candidatos/as à pesquisa). Reiteramos que a participante não dispunha de computador nem impressora. Como seria possível, nessa realidade, sua mãe imprimir o TCLE, assinar, escanear e devolver à pesquisadora, tal como solicitado pelos procedimentos do CEP? Além disso, a sua mãe não possui familiaridade no manuseio de equipamentos tecnológicos, o que inviabilizaria a assinatura digital do documento.

Em suma, considerando que a participante é maior de idade e tinha o aparato necessário para a leitura do TCLE – um celular com leitor de tela – não fazia sentido que o documento fosse assinado por sua responsável legal. Portanto, seguindo a ética de uma abordagem inclusiva, decidimos nos dirigir unicamente à convidada, que de forma autônoma expressou anuência para a participação no estudo. Reiteramos que o arquivo do TCLE foi enviado em PDF, que é um formato de arquivo compatível com o leitor de tela que a participante dispunha, e a resposta expressando a anuência de participação foi enviada à pesquisadora através de uma mensagem de voz no WhatsApp.

Com esta decisão, compactuamos das proposições de Pereira, Magalhães e Pasqualine (2020) que afirmam que a deficiência advém da interação entre corpos comprometidos e ambientes excludentes. Muitas vezes é este ambiente excludente que exacerba a condição de

“sentir-se deficiente” do cego, ao rotulá-lo como alguém incapaz de realizar certas tarefas. Seria inadmissível no nosso estudo reforçar os estigmas que colocam a pessoa cega no lugar de incapacidade.

Na seção seguinte, apresentaremos os procedimentos adotados para a construção de dados, a fim de esclarecermos como delineamos a pesquisa.

### **6.3.2 Etapas para a construção de dados**

Todo o processo de construção de dados se deu de forma remota e ocorreu entre os meses de fevereiro e novembro de 2022. O contato com os prováveis participantes foi viabilizado pela Dra. Liliana Tavares, a coorientadora deste estudo. A prof.<sup>a</sup> Liliana, estando à frente da Com Acessibilidade Comunicacional, desenvolve um vasto trabalho de inclusão a partir de audiodescrição e interpretação de Libras, nas áreas de lazer, cultura, esporte, mídia e educação. Além da expertise quando se trata da inclusão de pessoas com deficiência, participa de grupos de WhatsApp e tem uma rede de contatos com pessoas com deficiência visual. Foi através dessa plataforma que realizamos o convite para participação na pesquisa, que desde o início, esteve aberta à moradores de qualquer cidade brasileira.

O convite à pesquisa foi disseminado no grupo de WhatsApp chamado de “COM Divulga”, um grupo administrado pela prof.<sup>a</sup> Liliana, composto por aproximadamente 250 pessoas residentes nas diversas partes do Brasil, que têm deficiência visual. Esse grupo que pode ser acessado via link, reúne pessoas que já participaram de alguma ação desenvolvida pela Com Acessibilidade Comunicacional ou que se interessam em conhecer os eventos promovidos pela empresa e/ou saber mais sobre audiodescrição. No texto do convite enviado pela prof.<sup>a</sup> Liliana (apêndice C), continha um link de um grupo de WhatsApp chamado “Futuro Profissional”, onde eu passaria maiores informações sobre a pesquisa. Um total de 16 pessoas entraram neste grupo, 10 aceitaram conhecer melhor os procedimentos do estudo, entretanto, apenas uma atendia a todos os critérios de participação, a saber: ter cegueira congênita, ter idade entre 18 e 29 anos e acesso às plataformas Google Meet e WhatsApp.

A convidada expressou anuência para a participação na pesquisa, e só então, iniciamos as etapas de construção de dados que ocorreram ao longo de cinco encontros. Toda a pesquisa ocorreu remotamente através de chamadas de vídeo no Google Meet. Para isso, os links das reuniões foram enviados à participante via WhatsApp nos dias e horários acordados segundo a sua disponibilidade. Em todas as ocasiões, utilizamos roteiros de entrevistas semiestruturadas para atender aos objetivos de cada etapa.

O primeiro encontro teve como objetivo a construção de vínculo entre pesquisadora e participante, e se propôs ainda a conhecer um pouco sobre a história de vida da jovem, seus *hobbies* e rotina. Já o segundo encontro teve um caráter prospectivo e foi pedido para que ela imaginasse uma possível atuação profissional. Nessa etapa, foram exibidos os dois vídeos audiodescritos (item 6.2), com o intuito de apresentar histórias de pessoas cegas que construíram uma carreira profissional. Presumimos que essas histórias, eventualmente, poderiam nutrir o horizonte imaginativo da participante quanto ao seu futuro profissional.

O terceiro encontro destinou-se à aplicação do método “um recado para mim e um recado para o outro”, desenvolvido por nós, com o intuito de gatilhar processos imaginativos. Nessa etapa, pedimos que a participante imaginasse como estaria daqui a 5 anos, tanto na esfera profissional quanto pessoal. Já no segundo áudio, a jovem daria dicas para uma pessoa cega que deseja construir um futuro profissional. Presumimos que, ao falar para o outro, ela também poderia falar de si. O quarto encontro foi pensado inicialmente como o de fechamento da pesquisa e foi destinado à reprodução dos áudios solicitados na etapa três e o pedido de *feedback* sobre o estudo. Porém, após 8 meses desde o quarto encontro, tivemos a quinta etapa que surgiu mediante a necessidade de investigar melhor os eventos da história de vida da participante, para, então, montarmos sua trajetória a partir do Trajectory Equifinality Model (TEM). Todas essas etapas serão melhor descritas a seguir.

#### 6.3.2.1 Primeira Etapa - conhecendo a participante do estudo

A primeira etapa do estudo se propôs ao estabelecimento de *rapport* com a participante e conhecer brevemente a sua história de vida. Iniciei o encontro com a minha autodescrição, e em seguida, mais uma vez, expliquei a pesquisa em seus aspectos éticos, metodológicos e processuais. As seguintes perguntas da entrevista semiestruturada, nortearam esse primeiro momento: Me fala um pouco sobre quem é você. Onde e com quem você mora? Como foi a sua infância? Como se deu o seu processo de escolarização? Como é a sua rotina atualmente? Quais os seus *hobbies*?

O encontro que ocorreu no dia 09/02/2022, teve duração de 1h11min31s, e foi encerrado já com o agendamento do dia e horário para a segunda etapa, seguindo a disponibilidade informada pela participante.

### 6.3.2.2 Segunda etapa - prospectando um futuro profissional e conhecendo as carreiras profissionais de outras pessoas

O segundo encontro teve um caráter prospectivo e se ateve ao início da investigação acerca do que a participante imagina de seu futuro profissional. As perguntas disparadoras, foram um convite para que a jovem desacoplasse do aqui-agora a fim de considerar sua possível trajetória de inserção e ascensão profissional. As seguintes indagações nortearam esse momento: Eu queria te perguntar como você imagina o seu futuro profissional. O que você gostaria de fazer no futuro? Quais atividades você gostaria de desenvolver? O que você acha que te realizaria profissionalmente? Quais sentimentos te ocorrem quando você imagina seu futuro profissional?

Conforme discutido ao longo deste trabalho, os jovens cegos vivenciam situações de discriminação e preconceito, que impactam diretamente na construção de seus projetos de vida. É comum que muitos se mostrem desesperançosos quanto à possibilidade de uma legítima participação social (Nascimento, 2020). Em meio a um emaranhado social capacitista e de negação de direitos, é possível que os jovens cegos tenham dificuldades em prospectar um futuro profissional. Por isso, optamos nesta etapa, pela apresentação dos vídeos (item 6.2) que tratam das histórias de Pedro e Paulo. Os dois homens têm cegueira congênita e construíram uma carreira profissional; o primeiro como mecânico de carros e o segundo como professor universitário. Esse método foi pensado com o intuito de, quem sabe, ampliar o horizonte imaginativo da participante, e inspirá-la quanto à construção de seu futuro profissional.

Após assistir aos dois vídeos, fiz as seguintes perguntas à participante: O que você achou dessas histórias? Você já conhecia alguma delas? Teve alguma história que você se identificou mais? O que achou da audiodescrição que continha nos vídeos? A jovem falou sobre suas impressões acerca das histórias apresentadas, e então, finalizamos o segundo encontro, que ocorreu no dia 16/02/2023 e teve duração de 50min 10s.

### 6.3.2.3 Terceira etapa - instruindo sobre a criação dos áudios “um recado para mim” e “um recado para você”

Passados 15 dias desde a segunda etapa, tivemos o terceiro encontro. Nessa ocasião, propomos o método “um recado para mim e um recado para você”, que foi desenvolvido por nós, com intuito de gatilhar os processos imaginativos da participante. Recuperando brevemente a sequência do estudo, tivemos a primeira etapa de caráter retrospectivo, a segunda

de caráter prospectivo e a terceira preparamos o terreno para iniciar uma investigação mais direcionada de como em detalhes, a jovem imagina seu futuro profissional. Através desse método, presumimos que ao falar sobre si e sobre um outro, a participante poderia desacoplar do aqui-agora e então construir um futuro de possibilidades tanto no âmbito profissional quanto pessoal.

Esse encontro foi dedicado exclusivamente para passar as orientações sobre este método. Com isso, pedi que ao longo da semana, a participante gravasse dois áudios e me enviasse via WhatsApp. O primeiro seria o “recado para mim”, onde foi pedido que ela imaginasse que já haviam se passado cinco anos, e no áudio, poderia falar o que imagina que aconteceu em sua vida nesse intervalo de tempo, tanto na esfera pessoal quanto profissional. Para isso, foi passada a seguinte instrução:

*Gostaria de pedir que você grave dois áudios. O primeiro seria um áudio para você mesma se imaginando como estaria daqui a uns 5 anos. Como você se vê daqui a 5 anos? O que você gostaria de ter feito nesse tempo? O que você gostaria de ter conquistado? Quais as suas realizações? Você pode falar tanto da esfera profissional quanto pessoal.*

Já no segundo áudio, o “recado para o outro”, foi pedido que a participante imaginasse um amigo (a) cego (a), que deseja construir uma trajetória profissional. Presumimos que dar dicas para “o outro”, também poderia oportunizar que a jovem falasse de si e do que imagina que poderia fazer para construir a sua própria carreira profissional. Foi passada a seguinte instrução, para a gravação do segundo recado:

*Já no segundo áudio, eu peço que você pense em um (a) amigo (a) cego (a) e imagine que ele (a) deseja muito trabalhar, ter independência financeira desenvolvendo alguma atividade, seja em um trabalho formal ou de forma autônoma. Essa pessoa quer ser feliz e ter sucesso profissional. O que você diria a ele (a)? Quais dicas e conselhos você daria? No próximo encontro nós ouviremos juntas essas mensagens gravadas por você.*

Após passadas todas as orientações, fiz as seguintes perguntas: Você tem alguma dúvida sobre a gravação desses áudios? Você se sente confortável em gravar essas mensagens? O que você achou da proposta? Esse encontro, que foi dedicado integralmente a instruir para a criação dos áudios, teve duração de 16min32s e foi finalizado já com o agendamento da quarta etapa.

#### 6.3.2.4 Quarta etapa - entre a etapa imaginada e a executada: o último encontro, tornou-se o penúltimo

Exatamente uma semana após o terceiro encontro, reencontrei CCF para o encerramento do processo de construção de dados. No planejamento inicial, a quarta entrevista constituiria a última etapa da pesquisa. Entretanto, conforme veremos a seguir, houve a necessidade de um quinto encontro com a participante, pois quando dado início ao processo analítico, foram observadas lacunas que impuseram a necessidade de retomar o processo investigativo.

No que tange à quarta entrevista, esta teve o objetivo de reproduzir os áudios resultantes do método “um recado para mim e um recado para você” e realizar o fechamento da pesquisa. Após ouvirmos os dois áudios, fiz as seguintes perguntas: Como foi para você a experiência de gravar esses dois áudios? Você teve alguma dificuldade em imaginar esses cenários em relação ao futuro? Como você se sentiu realizando essa atividade?

Após a jovem falar sobre sua experiência em gravar os áudios, eu pedi que ela me desse um *feedback* sobre a sua participação na pesquisa, e para isso, fiz algumas perguntas: O que você achou de ter participado dessa pesquisa? Para você, quais foram os pontos positivos e negativos? Todo o encontro, teve duração de 30min29s. Após o recebimento do *feedback* da participante, finalizei a etapa me despedindo e agradecendo imensamente pela contribuição, disponibilidade e parceria.

#### 6.3.2.5 Quinta etapa - retornando ao processo de construção de dados

Após o quarto encontro, os próximos 8 meses foram dedicados à transcrição de registros, leitura e escuta pausada das entrevistas. O processo permitiu uma construção de pré-análise, a qual sinalizou para alguns pontos merecedores de maior detalhamento, e por isto, retomamos à construção dos dados mediante a realização de mais uma entrevista semiestruturada.

Observamos que, a despeito de todo o material proveniente das 4 entrevistas realizadas, ainda faltavam informações sobre a história de vida da participante que melhor subsidiasse à compreensão de sua dinâmica imaginativa. Por exemplo: a) tínhamos apenas informações superficiais sobre a sua trajetória escolar; b) tínhamos poucas informações sobre o contexto social onde ela vivia; c) nos encontros anteriores ela citou que havia abandonado alguns cursos, mas não sabíamos como se deram esses abandonos; d) ela relatou os impasses sobre a realização

do ENEM e do ingresso no ensino superior, mas não tínhamos maiores informações a esse respeito.

A partir disso, decidimos formular um encontro voltado à investigação da história de vida da participante. Algumas das seguintes perguntas nortearam esse encontro: Me fala um pouco mais sobre a sua infância. Como foi seu processo de escolarização? Você se sentia incluída no ambiente escolar? Sobre os cursos de música e de locução e sonoplastia que você estava fazendo, me conta mais sobre eles? Por que não foi possível concluí-los? Me fala um pouco sobre a cidade em que você mora. Ela oferece oportunidades de emprego? Tem acessibilidade para pessoas com deficiência? Sobre a nota do ENEM, porque você optou por não a usar e tentar o ingresso no ensino superior? Após perguntar sobre essas temáticas que careciam de maiores esclarecimentos, no dia 15/11/2022 o processo de construção de dados foi dado por encerrado. Todo o encontro durou 2h48min7s e mais uma vez, a participante deu seu *feedback* acerca da experiência em contribuir com o estudo. Novamente fiz os agradecimentos pela disponibilidade e empenho na participação da pesquisa. Me despedi da jovem, porém ressaltei que estaria à disposição e, sempre que ela desejasse, poderia me contatar. O quadro a seguir, sintetiza as cinco etapas da pesquisa.

## Quadro 3 – Síntese da construção de dados

**Etapa 1**

- \* Conhecer a participante.
- \* Estabelecer *rapport*.

**Etapa 2**

- \* Convidar a imaginar um futuro profissiona
- \* Apresentar a carreira profissional de outras pessoas.

**Etapa 3**

- \* Instruir para a criação dos dois áudios: "um recado para mim" e "um recado para você".

**Etapa 4**

- \* Ouvir os áudios.
- \* A última etapa tornou-se penúltima.

**Etapa 5**

- \* Retorno à construção dos dados para conhecer mais da história de vida da participante.

Fonte: a autora (2023)

## 7 RESULTADOS E ANÁLISE

Nesta seção serão trazidos os resultados e análises deste estudo.

### 7.1 CONHECENDO UMA “CEGA, CHIQUE E FACEIRA”

Antes de apresentarmos os caminhos analíticos percorridos na presente tese, iremos, brevemente, falar da participante deste estudo de caso e do contexto sociocultural do qual ela participa. Para preservar a identidade da jovem, aqui ela será chamada pelo codinome de CCF (Cega, Chique e Faceira). A escolha por esse codinome se deu, quando na primeira entrevista, ao pedir que se apresentasse, a jovem fez o seguinte relato: *sou cega desde que eu era pequena devido a uma negligência hospitalar, ou seja, foi uma espécie de descuido em relação à luz da incubadora que acabou me deixando cega. Mas eu sou uma moça faceira. Eu sempre costumo dizer que eu sou uma CCF, que é Cega, Chique e Faceira ((risos))* (1ª entrevista).

O termo faceiro adjectiva aquele que demonstra satisfação, é contente, elegante e tem o hábito de enfeitar-se<sup>10</sup>. Esses atributos foram observados ao longo dos encontros, já que em todas as ocasiões, a jovem se mostrou alegre, sorridente, solícita e muito disposta a contribuir com a pesquisa.

CCF nasceu em 16/12/2001 em um município do interior de um estado situado na região sul do país, de aproximadamente 6.623 habitantes. Até o término da pesquisa ela residia na zona rural da mesma cidade. Na presente tese, adotaremos o codinome de Cidade Natal, para nos referirmos a esse município. Entretanto, parte de sua vida (1 aos 12 anos) morou em uma cidade de maior densidade populacional, que possui uma média de 28.000 habitantes, aqui chamada de Cidade Acolhedora, que também está situada no sul. Na cidade Acolhedora, CCF não tinha acesso a uma instituição voltada ao atendimento de pessoas com deficiência, com isso, precisava uma vez por semana se deslocar para outro município, aqui chamado de Cidade Visitada, que possui uma média de 206.103 habitantes e conta com uma instituição voltada à habitação e reabilitação de pessoas com deficiência visual. Na Cidade Visitada, CCF aos 6 anos de idade aprendeu braile e teve aulas sobre orientação e mobilidade.

De uma família de 6 irmãos, CCF é a 4ª na ordem de nascimento. A cegueira congênita se deu em função de um parto prematuro, quando a sua mãe ainda estava no sexto mês de gestação. De acordo com a participante, o excesso de luz da incubadora afetou sua retina,

---

<sup>10</sup> Definição do dicionário on-line de português, revisto em julho de 2018 pela Lexicógrafa responsável: Débora Ribeiro.

impedindo o desenvolvimento da visão. A prematuridade ocasionou também a Hemiparesia<sup>11</sup> nos membros inferiores, com isso ela teve atraso no desenvolvimento motor e só conseguiu aprender a andar aos 4 anos, após acompanhamento fisioterapêutico. Aos 12 anos realizou uma cirurgia ortopédica que resultou em uma melhora na sua mobilidade física.

CCF se considera uma jovem feliz, que teve uma infância alegre e repleta de brincadeiras. Toda a sua trajetória acadêmica se deu em escolas públicas e, segundo ela, foram, em sua grande maioria, experiências positivas das quais relembra com saudosismo. Dos 6 aos 12 anos, estudou na Cidade Acolhedora e recebeu o acompanhamento de uma Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE)<sup>12</sup>. Relatou que essa profissional não a tratava com cordialidade e, mesmo que veladamente, subestimava suas capacidades. Ainda aos 12 anos, CCF voltou a morar na Cidade Natal e enfrentou desafios na inclusão escolar, pois seus professores não estavam aptos para lecionar para pessoas cegas. Com isso, ela teve um bloqueio na aprendizagem de matemática, é o que explicaremos melhor no item 7.4.

Em 2021 a jovem concluiu o ensino médio, em suas palavras: *tem que ter muita persistência, eu precisei ter bastante persistência e no final eu sempre digo que a minha grande conquista foi poder me formar* (1ª entrevista). Chegou a prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mas até então, não ingressou no ensino superior. É pertinente reiterar que na Cidade Natal não há universidades e o deslocamento de CCF para cidades vizinhas é dificultoso. Segundo ela: *eu nunca andei desacompanhada, mas o mais complicado é a questão do transporte* (5ª entrevista).

No que tange ao ENEM, citado pela participante, Zanchet (2003) reitera que esse exame foi criado no Brasil em 1998, visando avaliar o desempenho dos estudantes que finalizaram a escolarização básica e, assim, obter um recorte sobre a qualidade da educação no país. No ano de 2004, o ENEM passou a ser usado como porta de entrada para as instituições de ensino superior, tanto na esfera pública quanto privada. Essa prova é realizada anualmente e podem participar os estudantes que estão em fase de conclusão do ensino médio ou aqueles que já concluíram em anos anteriores. Através da nota obtida, os candidatos podem também concorrer

---

<sup>11</sup> A hemiparesia é a paralisia de um lado do corpo causada por lesões da área corticoespinhal (área das células nervosas que levam comandos motores do cérebro para a medula espinhal, ou seja, é a área responsável pelos movimentos dos membros e seus músculos). Indivíduos com hemiparesia comumente apresentam modificações nas variáveis biomecânicas da marcha (Nascimento, 2012).

<sup>12</sup> Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE), são as pessoas responsáveis por acompanhar a criança com deficiência no dia a dia escolar, de modo a atender suas necessidades básicas, tais como: dar o lanche, levar ao banheiro, auxiliar no processo de inclusão nas brincadeiras etc. (Rêgo, 2018)

a uma bolsa de estudos nas instituições privadas através do Programa Universidade para Todos (ProUni).

Até o término do processo de construção de dados (novembro de 2022), a participante não havia desenvolvido nenhuma atividade de geração de renda, seja formal ou informalmente. A única vez que tentou uma vaga como vendedora em uma loja, não foi selecionada. Atualmente, a principal fonte de renda de CCF é o Benefício de Prestação Continuada (BPC).

Enquanto *hobbies*, a jovem gosta de cantar, compor, ouvir músicas, ler e pesquisar na internet sobre as espécies de aves. Não poucas vezes cantou ao longo das entrevistas ou declamou algum trecho de obras que já havia lido. Até o término da pesquisa, tinha enquanto escolha profissional ser locutora de rádio, porém, considerando a dinamicidade nos cursos de vida, novas trajetórias poderão ser trilhadas ao longo do tempo. A seguir, apresentaremos a forma como estruturamos o processo analítico do nosso estudo de caso.

## 7.2 O PROCESSO ANALÍTICO

O presente estudo, como mencionado, tem como objetivo geral investigar, à luz da integração entre os modelos da expansão da experiência e do Trajectory Equifinality Model – TEM, como uma jovem com cegueira congênita imagina seu futuro profissional. Consideramos que a junção desses dois modelos poderá ampliar o poder explicativo sobre o fenômeno da imaginação, abordado em estudos através exclusivamente, do modelo da expansão da experiência (por exemplo: Silva, 2021; Breckenfeld, 2023; Vasconcelos, 2023).

Relembramos que a teoria das espirais não tece explicações detalhadas quanto aos fatores da história de vida que influenciam na construção da dinâmica imaginativa, e o TEM não se debruça em explicar sobre a imaginação e os elementos que a constituem. Lembramos que, para Vygotsky (2009) e Zittoun e colaboradores (por exemplo, Zittoun; Cerchia, 2013; Zittoun; Gillespie 2016, 2018; Gfeller; Zittoun, 2021), o imaginar é nutrido pelas vivências histórico-relacionais, e o TEM potencializa a provocação destas histórias. Assim, presumimos que a junção dessas duas ferramentas, propiciará a compreensão de como os eventos, aqui tomados como constitutivos da trajetória de vida, nutrem o horizonte imaginativo da participante em torno da construção de um futuro profissional.

Relembramos que, para Zittoun e Cerchia (2013), a imaginação é desencadeada por uma ruptura, ou seja, uma disjunção temporária entre uma dada experiência do mundo e o fluxo de pensamento, onde o sujeito desacopla do aqui-agora, transita entre esferas distais de experiência e posteriormente volta à esfera proximal (Zittoun; Gillespie, 2016). Esse modelo é descrito

como uma espiral e conta ainda com três dimensões que descrevem as experiências imaginativas nas quais as pessoas podem se engajar, a saber: temporalidade, generalidade e plausibilidade. A partir desse referencial teórico-metodológico-analítico, os autores explicam sobre o que dispara e nutre a imaginação, bem como os processos envolvidos e possíveis resultados do ato de imaginar (Zittoun; Cerchia, 2013; Zittoun; Gillespie, 2016, 2018; Zittoun, 2016, 2017, 2018, 2020). Para relembrar as categorias que constituem o modelo da espiral imaginativa, (anteriormente apresentadas na fundamentação teórica), trazemos o quadro 4 que sintetiza os conceitos desse referencial.

Quadro 4 – Síntese dos conceitos que constituem o modelo das espirais imaginativas

<p><b>Temporalidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A imaginação pode transitar entre o passado e um futuro de possibilidades e se reengajar no presente (Zittoun; Gillespie, 2016).</li> </ul>
<p><b>Generalidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A imaginação pode variar do concreto ao mais abstrato. Pode-se imaginar o sabor de um bolo de chocolate (concreto) ou um Brasil livre de políticos corruptos (abstrato) (Zittoun; Gillespie, 2016).</li> </ul>
<p><b>Plausibilidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A imaginação sobre algo pode ser considerada plausível ou não plausível em um dado contexto sociocultural (Zittoun; Gillespie, 2016).</li> </ul>
<p><b>O que gatilha a imaginação?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Várias situações podem provocar o desacoplamento, por exemplo, uma situação tediosa, um diálogo com alguém ou um artefato cultural, tal como uma música, uma fotografia, um poema (Zittoun, 2018, 2020).</li> </ul>
<p><b>O que nutre a imaginação?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A imaginação nutre-se dos recursos sociais e culturais internalizados pelas pessoas, tais como os livros, as representações sociais, as músicas, as fotografias, os lugares que já visitou (Zittoun, 2018, 2020).</li> </ul>
<p><b>Quais os processos envolvidos na imaginação?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os processos envolvidos no ato imaginativo são semióticos, ou seja, através do uso dos signos como a linguagem, torna-se possível o distanciamento e o posterior retorno à situação do aqui-agora (Zittoun, 2018, 2020).</li> </ul>
<p><b>Quais os resultados da imaginação?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os resultados da imaginação são múltiplos, pois através da imaginação a realidade atual pode ser vista de forma mais rica, pode-se atribuir sentido à experiência atual, explorar realidades alternativas, bem como orientar a trajetória de vida (Zittoun, 2018, 2020).</li> </ul>

No que tange ao Trajectory Equifinality Model – TEM, ele se caracteriza como uma metodologia desenvolvimentista, que foca na experiência humana em transformação no tempo irreversível e destina-se a mapear os eventos no curso de vida. Essa ferramenta possibilita a investigação dos fenômenos reais (o que aconteceu), os imaginários (o que poderia ter acontecido) e as prospecções do que poderá acontecer (futuro). Isso porque em trajetórias que se efetivaram, sempre coexistem trajetórias possíveis (alternativas) que, mesmo sendo rejeitadas, continuam a exercer uma influência sobre o sistema (Valsiner, 2014). Para traçar uma trajetória, o pesquisador ou pesquisadora tem a liberdade de organizar os eventos da forma que compreenda as trajetórias dos indivíduos investigados (Sato; Valsiner, 2010), mas, para isso, precisa levar em consideração os conceitos do modelo, que serão lembrados no quadro a seguir.

Quadro 5 – Síntese dos conceitos que constituem o Trajectory Equifinality Model – TEM

<p><b>Ponto de Equifinalidade - (Equifinality Point- EFP)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• É um lugar de similitude no curso de vida dos participantes. Tal ponto é definido pelo pesquisador ao decidir quais aspectos de um sistema são passíveis de investigação (Valsiner; Sato, 2006).</li> </ul>
<p><b>Ponto de Equifinalidade Polarizado - (Polarized-Equifinality Point– EFP-P)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pode ser entendido como a possibilidade contrária ao EFP (Sato, <i>et al.</i>, 2007).</li> </ul>
<p><b>Ponto Inicial- (starting point)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Também definido pelo pesquisador é aquele momento percebido como o marco inicial rumo ao EFP (Sato, <i>et al.</i>, 2007).</li> </ul>
<p><b>Pontos de Bifurcação - ( Bifurcação Points – BFP)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eventos que surgem a partir das rupturas ao longo da trajetória de vida e demandam uma escolha (Sato; Hidaka; Fukada, 2009).</li> </ul>
<p><b>Pontos de Passagem Obrigatória - (Obligatory Passage Points – OPP)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Considerados como fases ou eventos que uma pessoa inevitavelmente deve experimentar ao longo da trajetória de vida (Sato <i>et al.</i>, 2007).</li> </ul>
<p><b>Direção Social -(Social Direction – DS)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• São os fatores obstrutivos que surgem na trajetória e dificultam a realização de objetivos futuros (Tsuchimoto, 2021).</li> </ul>
<p><b>Orientação Social - (Social Guidance – SG)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• É o poder pessoal que se opõe à Direção Social. Pode ser compreendida como os fatores de apoio no desenvolvimento da trajetória rumo ao Ponto de Equifinalidade (Sato; Hidaka; Fukada, 2009).</li> </ul>
<p><b>Trajétórias realizadas, alternativas e imaginadas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As trajetórias realizadas são aquelas que aconteceram, as alternativas são aquelas que poderiam ter acontecido no passado e as imaginadas são as prospeções de futuro (Valsiner, 2014).</li> </ul>
<p><b>Zona de Finalidade - (Finality Zone – ZF)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• São os múltiplos caminhos imaginados após o Ponto de Equifinalidade (Sato <i>et al.</i>, 2009).</li> </ul>

Fonte: a autora (2023)

Os conceitos que constituem as ferramentas teórico-metodológicas-analíticas adotadas na nossa análise de dados, a saber, relativas às espirais imaginativas e ao TEM, foram tomados enquanto categorias analíticas, que nos propiciará a compreensão de como uma jovem com cegueira congênita imagina seu futuro profissional.

Delimitamos enquanto unidade de análise as produções simbólicas construídas a respeito do futuro profissional, no tempo passado-presente-futuro da história da participante. Como salienta Frota (1998), as unidades de análise são os objetos ou eventos aos quais as pesquisas se referem, ou seja, o que pretendem descrever, analisar ou comparar.

A seguir, explicaremos o passo a passo do processo analítico estruturado por nós na presente tese:

1) iniciamos com uma leitura minuciosa das entrevistas transcritas.

2) em seguida, foram selecionados os fragmentos de entrevista onde consideramos que a participante desacoplou do aqui-agora e transitou para esferas de experiências distais e proximais. Ressaltamos que foram eleitas para análise, apenas as esferas que estavam relacionadas a uma trajetória profissional. Consideramos tanto as prospecções que envolviam a escolha de uma profissão mediante o ingresso no ensino superior quanto aquelas que estiveram atreladas ao exercício de uma atividade laboral que não requeresse tal nível de escolaridade (exemplos 1, 2 e 3 do quadro 6).

3) a terceira etapa foi identificar os fragmentos que não configuraram um desacoplamento em relação à construção de uma trajetória profissional. Estes não foram escolhidos para análise, pois não estavam diretamente relacionados ao interesse de investigação. Elencamos alguns desses exemplos no quadro 6 (exemplos 4, 5 e 6).

Conforme sinalizamos anteriormente, para melhor compreender como se constituem as espirais imaginativas da participante, buscamos identificar os elementos da história de vida que nutriram seu horizonte imaginativo em torno de um futuro profissional. Com isso, a etapa seguinte da análise foi: 4) identificar, ao longo das entrevistas, os pontos de bifurcação, ou seja, as situações de ruptura que exigiram da participante uma reorganização em relação ao seu curso de vida (Zittoun, 2006). Ressaltamos que as rupturas selecionadas foram aquelas que estavam atreladas ao ponto de equifinalidade “escolha profissional” e, portanto, influenciaram a jovem quanto à prospecção de um futuro profissional, conforme explicitado nos exemplos 7 e 8 do quadro 6. Convém lembrar que o ponto de equifinalidade é definido pelo pesquisador e diz respeito ao objeto de investigação. No presente estudo, o nosso interesse recai sobre como uma

jovem cega imagina uma atuação profissional em meios aos meandros de escolher uma área de atuação a seguir.

5) O quinto passo foi identificar as trajetórias reais, alternativas e imaginadas que estiveram relacionadas com cada ponto de bifurcação identificado.

6) Para endossar as reflexões acerca dos fatores socioculturais que dificultaram ou potencializaram o seguimento de algumas trajetórias, na etapa 6 nos debruçamos a identificar as direções e orientações sociais atreladas ao ponto de equifinalidade “escolha profissional”.

7) Por fim, consideramos que os modelos TEM e espirais imaginativas, adotados na análise, são propositivos de representações gráficas. Assim, unimos os conceitos de ambas ferramentas, colocando-os no mesmo esquema funcional, e montamos figuras que sintetizam as análises realizadas, conforme apresentaremos ao longo da seção 7.3.

O Quadro 6 a seguir, ilustra alguns exemplos de fragmentos que foram eleitos como espirais a serem analisados, bem como aqueles que foram excluídos por não atenderem aos objetivos da pesquisa. Apresentamos ainda, exemplos de pontos de bifurcação, onde a partir deles as trajetórias, bem como os fatores de orientação e direção social foram elencados.

Quadro 6 - Exemplos de fragmentos de entrevistas que foram eleitos ou descartados na análise

Exemplos do que elegemos enquanto espiral imaginativa	Exemplos do que não se configura espiral imaginativa e, portanto, não foram contemplados na análise	Exemplos de ponto de bifurcação
<p><u>Exemplo 1.</u> CCF: <i>O meu contato com a escrita é muito grande, então eu faria Letras (1ª entrevista).</i></p> <p><u>Exemplo 2.</u> CCF: <i>Eu imagino assim um futuro onde eu seja feliz, entende? Eu me imagino trabalhando numa rádio, né? /.../ Trabalhar num espaço onde eu posso unir comunicação, música e pessoas, isso por si só já me deixaria realizada. Apresentar um programa que possa ter impacto na vida das pessoas, um impacto positivo, tipo deixar elas felizes e é basicamente isso, sabe? (2ª entrevista).</i></p> <p><u>Exemplo 3.</u> CCF: <i>Nem acredito que eu já sou aquela pessoa pública, famosa que eu sempre busquei ser, e o legal de tudo é que eu consigo aliar todas as minhas habilidades dentro daquilo que eu tô fazendo. Hoje eu sou a locutora mais acompanhada nas redes sociais e é claro, além de tá dando um show muito grande com um curso para pessoas cegas que gostam da comunicação (4ª entrevista).</i></p>	<p><u>Exemplo 4.</u> CCF: <i>Eu escuto bastante coisas daí, tô sempre consumindo conteúdos, por que como eu gosto do Olodum, né? Volta e meia eu tenho acesso a essas informações (1ª entrevista).</i></p> <p><u>Exemplo 5.</u> CCF: <i>Eu tô feliz, hoje eu tô muito feliz por conta desses avanços, por poder tá conversando contigo, por conta de que nessas semanas, nessas curtas semanas, poder agregar mais pra minha vida conversando com outra pessoa (2ª entrevista).</i></p> <p><u>Exemplo 6.</u> CCF: <i>Eu sempre busquei me comunicar bem, por que eu sempre fui muito incentivada, sabe? Enfim, não sei se você tá entendendo um pouco aqui, mas eu sempre fui muito incentivada. Os professores que me acompanharam, né? Eu acho que eu já comentei isso contigo. Eles diziam que pessoa cega não nasceu pra ficar quieta, pessoa cega precisa falar (3ª entrevista).</i></p>	<p><u>Exemplo 7.</u> CCF: <i>Concluí meus estudos ano passado, pretendo ir para a faculdade, se eu tiver ido bem no ENEM, ((Exame Nacional do Ensino Médio)) caso não tenha daí eu vou, enfim, começar toda trajetória de estudos de novo para conseguir entrar (1ª entrevista).</i></p> <p><u>Exemplo 8.</u> CCF: <i>Eu pensava que eu ia fazer o ENEM, eu pensei, eu só pensei que eu ia fazer o ENEM, mas eu não fui me inscrever pra fazer o ENEM. Só que aí nessa pressa de achar que eu ia fazer o ENEM, que eu ia repetir essa trajetória maluca na minha vida de novo, eu pensei que eu não poderia mais ficar na direção do quadro (5ª entrevista).</i></p>

Fonte: a autora (2023)

Convém lembrar que, no curso de vida, os momentos de escolhas comumente se apresentam como nuvens de possibilidades e, diante da impossibilidade de vivermos todas as trajetórias disponíveis, o TEM considera com o mesmo grau de importância as seguintes construções: “como poderia ser”; “como deveria ser”; “como foi” (reconstrução da história); “como eu gostaria que fosse” (no futuro); “como poderia ter sido” (possibilidades passadas não realizadas). Todas essas construções, tornam possível considerar componentes imaginários,

possíveis, desejados e reais da trajetória em desenvolvimento no tempo irreversível (Zittoun *et al.*, 2013).

Adicionalmente, observamos na história de vida da participante do presente estudo, o que nomeamos de "trajetórias interrompidas", ou seja, projetos iniciados e que precisaram ser descontinuados. Embora o TEM considere a existência de rupturas, definindo-as como eventos que desencadeiam pontos de bifurcação, ou seja, colocam o sujeito diante de um processo de escolha (Zittoun; Valsiner, 2016), não consideramos que esse conceito explique ou se aplique às experiências vivenciadas pela participante, já que em algumas circunstâncias não lhe foi oportunizada a possibilidade de seguir alguns caminhos. Mais adiante a explanação sobre este conceito será melhor desenvolvida e exemplificada.

Portanto, introduziremos ao modelo TEM uma categoria conceitual e analítica que chamaremos de **“trajetórias interrompidas”**. Além de apresentarmos essas trajetórias, teceremos reflexões a respeito dos fatores socioculturais que possivelmente contribuíram para tais discontinuidades e, por vezes, dificultaram que CCF alcançasse alguns objetivos pretendidos.

Seguiremos agora para análise das espirais imaginativas da participante, entrecruzando-as com os elementos que interpretamos como constituintes da sua trajetória de vida, cumprindo, assim, a integração proposta nesta tese, entre as teorias das espirais imaginativas e o TEM. Para uma melhor compreensão dos fragmentos oriundos das transcrições das entrevistas, utilizaremos o sistema de codificação sugerida por Marcuchi (2008), a saber:

(( )) Comentários do analista

/.../ Transcrição parcial. Corte na produção de alguém

(+) Pausa para cada 0.5 segundo

### 7.3 ENTRECruzando o TEM e as Espirais Imaginativas: O Imaginar de CCF se transformando ao longo do tempo e nas relações socioculturais

O processo analítico baseado no TEM demanda que o pesquisador, no primeiro momento, defina o **ponto de equifinalidade** (equifinality point – EFP). No presente estudo, a “escolha profissional” foi definida como EFP. Já o **ponto de equifinalidade polarizado** (polarized-equifinality point – PEFP), que é a possibilidade contrária ao EFP, foi definido como “não escolher nenhuma profissão”.

A despeito do reconhecimento teórico e intercultural que fazem os autores tratados ao longo desta tese, discutimos previamente, que, no Brasil, especialmente no ensino médio, tem-se a preparação para a escolha e ingresso na formação superior e constituição de uma carreira profissional, sendo este um marco de transição entre adolescência e juventude. Isto posto, delimitamos que o **ponto inicial** na trajetória profissional de CCF ocorreu no ano de 2021, quando, aos 19 anos, concluiu o ensino médio, deparando-se de forma mais acentuada com as dúvidas e incertezas quanto a uma direção a seguir.

De acordo com Valsiner e Sato (2006), a escolaridade formal é entendida como um ponto de passagem obrigatório socialmente estabelecido. Desta forma, interpretamos a partir dos pressupostos do TEM, que a conclusão do ensino médio foi um **ponto de passagem obrigatório exógeno e culturalmente definido**, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96, estabeleceu como sendo dever do Estado a progressiva extensão da obrigatoriedade do ensino médio (Brasil, 1996). Como reitera Campos (2022), desde 1996, com a promulgação da referida lei, tornou-se necessário o ingresso das crianças aos quatro anos de idade na chamada pré-escola (educação infantil) e a sua permanência na escola até os 17 anos.

Aqui ressaltamos que, ao longo da análise, vamos buscar destacar sempre, em coerência epistemológica à perspectiva histórico-relacional inicialmente apresentada, as bases culturais que fundamentam nosso processo interpretativo acerca dos processos imaginativos, bem como, dos elementos que compõem a trajetória de vida da participante.

Compreendemos que no curso de vida de CCF, a conclusão do ensino médio, além de ponto inicial, trajetória realizada e ponto de passagem obrigatório exógeno, é também caracterizado por nós, como uma **ruptura** que instaura um importante **ponto de bifurcação**. Tal ponto de bifurcação se constitui na necessidade de decidir entre ingressar ou não na

universidade, e optando por ingressar, a jovem se depararia ainda com as ambivalências inerentes ao processo de escolha por um curso de graduação.

Durante a entrevista, o meu pedido para que CCF fale de como se deu seu processo de escolarização é interpretado como um **gatilho** que a faz desacoplar do aqui-agora para transitar entre esferas de experiência, conforme fragmento apresentado abaixo:

### **Fragmento 1**

**Pesquisadora:** *Me fala um pouco do seu processo de escolarização.*

**CCF:** *Concluí meus estudos ano passado, pretendo ir para a faculdade, se eu tiver ido bem no ENEM, ((Exame Nacional do Ensino Médio)) caso não tenha daí eu vou, enfim, começar toda trajetória de estudos de novo para conseguir entrar /.../ É um processo assim, que tem que ter muita persistência, eu precisei ter bastante persistência e no final eu sempre digo que a minha grande conquista foi poder me formar (1ª entrevista).*

Ao lembrar que concluiu o ensino médio no ano anterior e prospectar que pretende ingressar na universidade, entendemos que em seu ato imaginativo há a dimensão da **temporalidade**, pois ela transita entre esferas de experiências distais e proximais. Possivelmente, o que **nutre** a imaginação de CCF de ingressar na Universidade são os fatores socioculturais que preconizam que o passo seguinte à conclusão do ensino médio necessariamente é o ingresso no ensino superior. Conforme reiteram, D'Avila *et al.* (2011, p. 356), “comumente a opção pela formação de nível superior é inquestionável, pois surge como tentativa de ascender no tecido social, econômico e político em que vivem os sujeitos, deixando de ocupar os espaços marginais dos locais onde vivem”.

Ainda de acordo com D' Avila *et al.* (2011), no contexto atual da sociedade brasileira, ainda é comum o discurso que propaga que para “ser alguém”, é imprescindível seguir o projeto de ingresso no ensino superior, pois é por meio da via da profissionalização, que pode ocorrer mais facilmente a inserção no mercado de trabalho e, por conseguinte, aumenta-se as possibilidades de acessar outros espaços da sociedade. Na primeira entrevista, CCF imagina seguir esse projeto.

Convém frisar que entendemos como **plausível** uma pessoa cega imaginar cursar o ensino superior, porém, tal construção imaginativa seria implausível a algumas décadas atrás, pois foi apenas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que as instituições de ensino começaram a discutir as questões relativas à inclusão de pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino (Brasil, 1996). Mais especificamente, no que concerne à inclusão no ensino superior, foi enviado aos reitores das Instituições de Ensino Superior (IES) o Aviso Circular nº 277/MEC/GM/1996, com os esclarecimentos referentes ao atendimento dos estudantes com deficiência nesse nível de ensino (Brasil, 1996).

No ano de 2008, foi implantado o Programa Incluir, que visava a promoção de ações que garantissem as condições de acesso e permanência nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) ensino superior mediante a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (Brasil, 2008). O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica. O programa lança editais com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação desses núcleos nas IFES. Os núcleos melhoram o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas. São recebidas propostas de universidades do Brasil inteiro, mas somente as que atendem às exigências do programa são selecionadas para receber o apoio financeiro do MEC.

Infelizmente, apesar de todo o aparato legal, a inclusão no ensino superior constitui-se como um grande desafio para as pessoas com deficiência. “Ainda que o acesso desses alunos esteja garantido, as IES encontram dificuldades relacionadas com o cumprimento da legislação que ampara e assegura o atendimento igualitário” (Silva; Pimentel, 2021, p. 15). Em um país de tamanha desigualdade social e de precarização da educação, a trajetória na educação formal é altamente desafiadora para uma parcela substantiva da população (Scherer, 2020).

Ainda sobre a dimensão da **plausibilidade** da imaginação, em 2022, está no campo simbólico de CCF imaginar a realização do ENEM e, através do sistema de cotas, ingressar na Universidade. Todavia, é pertinente lembrar que o ENEM só surgiu em 1998<sup>13</sup>. Antes disso, seria implausível imaginar realizar esse exame. Portanto, o contexto histórico e cultural contribui para a plausibilidade de algumas construções imaginativas. Aqui podemos refletir que o aparato legal que garante o ingresso das pessoas com deficiência no ensino superior podem ser interpretados como fatores de **orientação social**, pois aparecem como apoio no desenvolvimento da trajetória da participante em direção ao alcance do seu objetivo futuro (Tsuchimoto, 2021), no caso, ingressar na Universidade.

Por outro lado, como bem nos lembram Silva e Pimentel (2021), as instituições de ensino não garantem um atendimento igualitário. Com isso, muitos estudantes com deficiência, apesar de ingressarem, têm dificuldades em permanecer nessa modalidade de ensino. Corroborando com essa premissa, os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

---

<sup>13</sup> O ENEM surgiu em 1998 como parte das políticas de avaliação implantadas no Brasil, pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, destinado aos alunos concluintes ou egressos do ensino médio (Zanchet, 2003).

Educacionais Anísio Teixeira-INEP (2018) apontam que a evasão de estudantes com deficiência no ensino superior, atinge o índice de 55%. Esse dado reitera que as condições de ingresso e de permanência não são equivalentes. Assim, entendemos que a falta de uma efetiva inclusão são fatores de **direção social**, que podem dificultar que a participante alcance seu objetivo de ascensão profissional pela via da escolarização formal.

No que concerne à **generalidade**, compreendemos que realizar o ENEM e ingressar na universidade é algo com potencial de concretização. No que tange aos **resultados** da imaginação, inferimos que imaginar ingressar na universidade, possivelmente, orienta a ação de CCF de prestar o ENEM e, talvez, seguir com os estudos caso não alcance o objetivo almejado. Conforme vimos no fragmento 1, a **trajetória realizada** foi a conclusão do ensino médio. Entretanto, presumimos que naquela ocasião, houve **trajetórias alternativas** que poderiam eventualmente terem sido seguidas por CCF, tais como: a) abandonar os estudos antes da conclusão do ensino médio, b) optar por cursos profissionalizante que não exigissem a conclusão do ensino médio, por exemplo: massoterapia, cabeleireira, culinária, etc. Interpretamos ainda nesse trecho uma **trajetória imaginada**, pois a jovem se lança ao futuro e imagina ingressar na universidade, alegando que se não conseguir na primeira tentativa, seguirá persistindo nesse objetivo.

Ainda na primeira entrevista, perguntei sobre qual área CCF pretendia seguir, caso ingressasse no ensino superior, e a esse respeito, ela diz:

### **Fragmento 2**

**Pesquisadora:** *Caso você ingresse no ensino superior, qual curso você gostaria de fazer?*

**CCF:** *Bom, eu sempre gostei de várias coisas e no último ano de estudo me bateu uma crise de dúvidas sobre qual caminho seguir, porque na verdade eu canto, eu sou uma pessoa assim que eu gosto de cantar, e eu também brinco com a comunicação, ou seja, eu brinco de radialista de vez em quando. Então acabou que com a minha paixão pela escrita, com o meu gosto pela música e como eu gosto do rádio, eu acabei ficando meio que indecisa em relação a isso, certo? Por que enfim ((risos)) dá aquele baque, comigo aconteceu isso, daí eu tô só esperando o resultado do ENEM para ver o que é realmente eu vou decidir da minha vida, é tipo isso (1ª entrevista).*

Precisar escolher um curso de graduação é proposto nesta tese como uma **ruptura** na trajetória de CCF. Presumimos que esta escolha constitui um dilema repleto de dubiedades pois, conforme salienta Valsiner (2012, p. 51), “o momento da decisão quanto agir de um modo ou de outro, é um processo cheio de ambivalências”. Lembramos que estas ambivalências são reconhecidas pelo autor como típicas do processo de significação (ver também Abbey *et al.*, 2005; Ferreira; Moutinho; Garvey, submetido) e, ao construir significados sobre, neste caso,

seu futuro profissional, é de se esperar que a participante transite entre possibilidades simbólicas cultural, social e historicamente elaboradas.

Presumimos que a tensão gerada frente às possibilidades de ação pode desencadear sentimentos contrastantes em direção ao mesmo objeto ou situação. Assim, CCF se vê diante do dilema que constitui a escolha profissional e, na tentativa de reduzir tal tensão, ela imagina que: *Como eu sempre escrevi, né? Desde que eu tinha 12 anos, como o meu contato com a escrita é muito grande, então eu faria Letras (1ª entrevista).*

A pergunta feita pela pesquisadora sobre uma possível área a seguir na universidade é aqui tomada como o **gatilho** para que CCF se desengaje do aqui-agora e transite entre esferas de experiências distais e proximais. Na sua espiral imaginativa, a partir dos fragmentos acima, entendemos que a produção verbal é **temporal**, já que ela faz uma movimentação simbólica entre as referidas esferas. Compreendemos o imaginar sobre cursar Letras como **plausível** para CCF, pois, conforme discutimos acima, as políticas de inclusão escolar viabilizam que pessoas cegas, em nosso contexto sociocultural, se vejam como ingressantes no ensino superior. Já na dimensão da **generalidade**, entendemos que a jovem imagina que, após o resultado do ENEM, terá possibilidade de tomar uma decisão. Presumimos que aguardar o resultado do exame para saber em quais cursos poderá candidatar-se é uma construção imaginativa com potencial de concretização e uma rotina comum entre os que prestam o exame. Nesse episódio, interpretamos ainda, que o que possivelmente **nutre** a imaginação de CCF de cursar Letras, são as suas afinidades com o universo da escrita, já que sempre gostou de escrever. Sobre como desenvolveu essa habilidade, ela diz: *Bom, comecei por questões existenciais, sabe? O que me levou a escrever foram paixões, uma paixão que eu tive, foi aquela coisa de menina, sabe? ((risos)) Foi isso e também quando eu tinha momentos de tristeza. Eu comecei a escrever desde os 12 anos (5ª entrevista).*

Aqui fazemos uma breve verticalização sobre a importância da escrita para CCF. Em sua história de letramento em experiência escolar e familiar, ela parece ter elaborado a escrita como um instrumento afetivo que a fortalece em sua vida quanto às "questões existenciais". Ela ganhou seu primeiro smartphone aos 17 anos de idade, portanto, durante a infância e adolescência, usava o sistema braile de escrita, pois não tinha acesso à digitação através dos aparelhos eletrônicos. Entendemos, que, ao escrever, ela se apropria de um artefato cultural e usa para seu bem-estar, nas transformações que precisa gerar a si mesma, como os "momentos de tristeza", assim como lidar com as paixões que surgiram naquela etapa de sua vida.

Entendemos ainda, que nessa espiral, o **resultado** deste ato imaginativo é aguardar a nota do ENEM e, a partir daí, decidir um caminho a seguir. Consideramos que o dilema de CCF em chegar ao final do ensino médio sem uma clareza sobre uma área a seguir, poderia ter sido minimizado se ela tivesse recebido suporte para as primeiras construções de um projeto de vida quando ainda estava na escola. Conforme reiteram Santos e Gontijo (2020), a construção de tal projeto não está circunscrita a orientar quanto a escolha de uma profissão, mas se propõe a ampliar a consciência do sujeito sobre suas habilidades e interesses, de modo que ao conhecer melhor o contexto sociocultural no qual está inserido, possa orientar a construção de sua trajetória de vida, incluindo a escolha por uma profissão.

Quando questionei se havia tido alguma experiência em atividades da escola que a auxiliasse na construção de um projeto de vida, CCF disse: *não tive nada relativo a isso, o que teve na verdade foram visitas às universidades, e cada uma tentava vender o seu peixe* (1ª entrevista). Interpretamos que a falta de acesso às atividades relativas à construção de tal projeto, é uma **direção social**, potencialmente dificultadora para que CCF chegue ao ponto de equifinalidade “escolha profissional”.

Propomos que prestar o ENEM foi a **trajetória realizada**, entretanto, entendemos que **trajetórias alternativas** poderiam emergir em relação à essa escolha, por exemplo, a jovem poderia a) não se inscrever no ENEM; b) se inscrever no ENEM, mas não ir realizar o exame.

Em síntese, interpretamos que a prospecção de ingressar na universidade para talvez cursar Letras é alimentada por alguns eventos da história de vida da participante. O primeiro diz respeito à sua afinidade com a escrita desde a adolescência, o que a faz prospectar um futuro como linguista. Outro evento significativo, foi a realização do ENEM. Ao fazer esse exame, foi possível a CCF imaginar que o passo seguinte seria o ingresso no ensino superior.

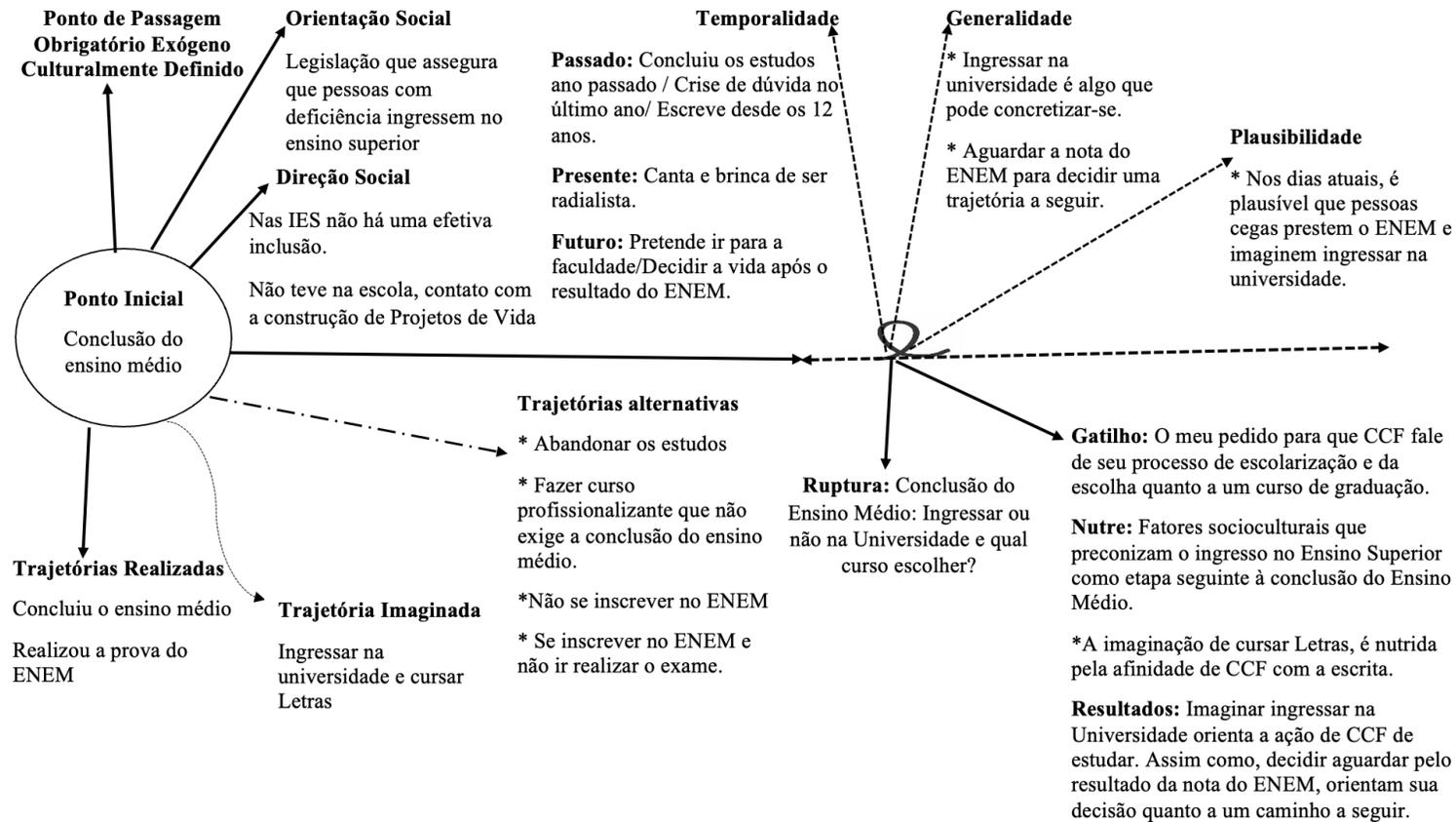
Consideramos também que a decisão de prestar o ENEM para posteriormente cursar uma graduação não é uma decisão isolada; é sim uma construção polissêmica comum ao processo histórico e sociocultural. Este exame constitui a culminância de um processo de formação que envolve o ensino básico e médio e, como destacam D’Ávila *et. al.* (2011), é a principal via para o acesso a um curso de graduação e posterior desenvolvimento de uma atividade profissional. Mídia, professores, familiares, dentre outros atores sociais, em geral, desenvolvem e acompanham a rotina que envolve a realização do ENEM. Entendemos que estes fatores de **orientação social** possivelmente alimentam essa construção imaginativa da participante, pois se em nossa sociedade as pessoas cegas fossem impedidas de ingressar no

ensino superior, talvez a jovem não elaborasse um cenário de possibilidades no que tange a construção de uma carreira profissional pela via da formação de nível superior.

Propomos que, na análise desses fragmentos atrelados à ruptura “ingressar ou não na universidade após a conclusão do ensino médio”, emergiram trajetórias realizadas, alternativas e imaginadas. Entendemos que as prospecções da participante são influenciadas pelos fatores de orientação e direção social que constituem o contexto sociocultural do qual ela participa. É importante destacar que, em sua história sociocultural, ela define as elaborações simbólicas, como partícipe construtora de sua trajetória, aliada aos limites e possibilidades em que vive, viveu e antecipa que viverá.

Em suma, nesse desacoplamento em direção ao futuro, considerando o ingresso na universidade, interpretamos as três dimensões da imaginação, a saber: temporalidade, generalidade e plausibilidade. Discutimos ainda em relação aos fatores que gatilharam e nutriram o ato imaginativo, bem como os possíveis resultados desse transitar entre esferas de experiências. Considerando que os modelos TEM e espirais imaginativas adotados na análise são propositivos de representações gráficas, na figura 4 propomos uma síntese da integração entre os modelos TEM e espirais imaginativas em torno da ruptura ingressar ou não na universidade e qual curso escolher. Esse é o primeiro episódio imaginativo selecionado por nós por ser relativo ao imaginar uma carreira profissional.

Figura 4- Síntese da integração entre os modelos TEM e espirais imaginativas em torno da ruptura “ingressar ou não na universidade e qual curso escolher”



Fonte: a autora (2023)

Com base na análise anteriormente apresentada, propomos neste estudo, em acordo com a proposta teórico-metodológico-analítica adotada, que a primeira **trajetória imaginada** por CCF foi ingressar na universidade e possivelmente cursar Letras. No entanto, a **trajetória realizada** foi outra. No ano de 2022, a jovem optou por não utilizar a nota do ENEM (referente ao exame realizado em 2021) no Sistema de Seleção Unificada brasileiro (SISU) para concorrer a uma vaga na universidade. Em vez disso, nesta “dança (poli)sígnica” que destacamos, ela escolheu fazer um curso de locução e sonoplastia on-line e passou a prospectar um futuro profissional enquanto locutora de rádio, conforme destacamos no fragmento abaixo:

### **Fragmento 3**

**Pesquisadora:** *Como você imagina o seu futuro profissional?*

**CCF:** *Eu imagino assim um futuro onde eu seja feliz, entende? Eu me imagino trabalhando numa rádio, né? E podendo chamar bastante atenção das pessoas, levantar bastante a autoestima delas. Então já imagino assim, a fala em torno do programa, o nome do programa, como que ele vai ser conduzido do início ao fim, sabe? Eu acho que se fosse um programa de rock, basicamente o nome do programa seria “somos do rock”. E ali então eu tocando música internacional e nacional, né? /.../ Trabalhar num espaço onde eu posso unir comunicação, música e pessoas, isso por si só já me deixaria realizada. Apresentar um programa que possa ter impacto na vida das pessoas, um impacto positivo, tipo deixar elas felizes e é basicamente isso, sabe? /.../ Então eu imagino assim, eu saindo de casa pra trabalhar, levantando de manhã, pensando poxa vida, eu vou trabalhar com aquilo que eu mais gosto. Tipo, faceira sabe? Bem de boa assim. E o local de trabalho, seria uma sala assim, com mesas, computadores, algumas caixas de som, microfone e também um telefone, um telefone fixo, algo assim (2ª entrevista).*

Precisar decidir se utilizaria ou não a nota do ENEM para ingressar na universidade é o que compreendemos enquanto uma **ruptura** que instaura na trajetória de CCF um **ponto de bifurcação**, pois a coloca diante da necessidade de escolher uma direção a seguir. Sobre isso, ela diz: *eu fiquei na média, né? E era inclusive pra eu ter me inscrito no SISU, só que eu não quis, porque daí eu já tinha partido pro cursinho de locução e sonoplastia e eu falei assim, eu não vou seguir, né? (2ª entrevista).*

Se no encontro passado a **trajetória imaginada** era a partir da nota do ENEM ingressar na universidade e cursar a graduação em Letras, após uma semana, CCF **prospectou** uma **trajetória** profissional como locutora de rádio. Ao invés de utilizar a nota no SISU para concorrer a uma vaga no ensino superior, a **trajetória realizada** foi a matrícula em um curso on-line de locução e sonoplastia.

Consideramos que, a partir da nota do ENEM e da existência da Lei de Cotas para pessoas com deficiência, CCF teria possibilidade de conseguir uma vaga em uma Instituição de Ensino Superior - IES; e ela parece estar ciente disso, pois menciona: *mas com a nota que eu tive e também pelas condições que são dadas, eu poderia sim ter seguido no processo da*

*faculdade, mas eu não quis* (5ª entrevista). Entendemos que esse “não quis” pode estar imbuído de fatores de **direção social** presentes no contexto sociocultural da participante e, potencialmente, influenciaram para que ela não seguisse a trajetória universitária. Por exemplo, a jovem não teve a possibilidade de iniciar a construção do projeto de vida na escola. Consideramos que a falta de suporte e de informações apropriadas, ampliaram as tensões e dilemas já comuns nesse importante e difícil processo de escolha. Presumimos que outro fator de **direção social** a ser considerado, diz respeito a não haver IES na Cidade Natal, assim, CCF precisaria se deslocar para a Cidade Visitada (91 km) para conseguir cursar uma graduação. A esse respeito, ela diz: *eu teria que me deslocar para outra cidade. Porque, bom, eu teria que ir em ((Cidade Visitada)), enfim, eu não sei se hoje eu quero /.../. Bom, vamos ver, eu tô meio assim travadinha nesse sentido, mas é né, porque, sei lá, acho que até tudo se ajeitar, eu tenho que ter paciência* (5ª entrevista).

Mais uma **direção social** que compreendemos, diz respeito à mobilidade geográfica da participante; sobre isso, ela diz: *eu nunca andei sozinha em lugar nenhum, sempre fui muito acompanhada* (5ª entrevista). Esta condição, que entendemos ser de pouca autonomia para se deslocar geograficamente, pode contribuir para que CCF anteveja dificuldades no processo de frequentar uma universidade em outra cidade.

Outra consideração a ser feita é que, apesar de haver uma expansão no ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior, é desafiadora a permanência nesta modalidade de ensino. De acordo com Alexandrino *et al.* (2017), os alunos cegos se deparam com dificuldades no acesso aos materiais de tecnologia assistiva, como braile e softwares leitores de tela. Além disso, os docentes demonstram dificuldades na adequação curricular e na elaboração de recursos pedagógicos para atender às demandas dos estudantes. Entendemos que as precárias condições de acessibilidade nas IES são **direções sociais**, com potencial de influenciar CCF na busca por cursos remotos em detrimento da graduação no formato presencial. Conforme veremos no item 7.4, pelas precárias condições de inclusão escolar, ela considera que teve um bloqueio na aprendizagem em matemática durante a educação básica. Conjecturamos que a jovem, eventualmente, pode presumir que no ensino superior enfrentaria desafios semelhantes.

Aqui, mais uma vez, fazemos uma verticalização importante para pensarmos politicamente os instrumentos teóricos que aqui trazemos. Estamos falando de uma jovem que almeja uma formação em nível superior, cujo país dispõe de oferta e de processo seletivo para inclusão. Através da realização do ENEM, ela consegue ultrapassar as difíceis barreiras de acesso pela obtenção da nota necessária, mas retrocede em sua prospecção. Admitimos que

CCF é sim a mais importante juíza sobre sua vida. Que ela, como construtora ativa, em seu poder de agente em sua história, em seu futuro, decide o que pode fazer de melhor. Mas nesta tese, os dispositivos teórico-metodológicos e analíticos que usamos nos permitem ver o que pode limitar, funcionar como obstáculo em um contexto cultural ainda pouco acolhedor, que localiza na pessoa com deficiência a responsabilidade por sua adaptação e sucesso nas interações sociais. Este ponto será mais desenvolvido adiante, mas na emergência das limitações aos sonhos de CCF, sentimo-nos afetadas para realizar esta provocação.

Com base no que dissemos acima, vejamos as transições elaboradas quando recorremos à espiral imaginativa. Entendemos que a minha pergunta sobre como imagina uma futura atuação profissional é o **gatilho** para que a participante desacople do aqui-agora e transite entre as esferas de experiências distais e proximais. Na relação com a pesquisadora, CCF prospectou um futuro enquanto apresentadora de um programa de rádio e reconstruiu a memória de quando poderia ter utilizado a nota do ENEM, mas optou por se inscrever no curso de locução e sonoplastia. Nesse movimento, compreendemos a imaginação em sua dimensão **temporal**.

Graças à evolução tecnológica e o acesso ao leitor de tela, é **plausível** a uma pessoa cega cursar locução e sonoplastia de forma on-line, bem como imaginar uma carreira profissional nesta área. Talvez, para outras pessoas cegas, o contexto sócio-histórico não viabilize que tal construção imaginativa esteja em seu campo simbólico, já que nem todos têm acesso às tecnologias assistivas. Usando o dispositivo conceitual da **generalidade**, entendemos que o ato imaginativo de CCF transita entre o concreto e o abstrato. Presumimos que ao prospectar em detalhes como será sua futura atuação profissional trabalhando em uma rádio, ela vê essa trajetória com potencial de concretização. Já quando tenta imaginar como seria seu deslocamento para estudar na cidade vizinha, se diz “travadinha”, e sua construção imaginativa parece imprecisa, pois ela não se debruça na situação de entrevista, em construir na relação com a pesquisadora um cenário nessa direção. Voltando-nos à **plausibilidade**, consideramos que este deslocamento esteja justamente no campo do implausível ou extremamente desafiador na conjuntura em que vivia a participante na ocasião em que a pesquisa foi desenvolvida.

Seguindo com a análise interpretativa, consideramos que CCF estuda e usa a tecnologia a seu favor, pois é através dessa ferramenta que ela tenta superar as barreiras da dificuldade geográfica que atrapalham a sua locomoção e dificultam o ingresso em um curso presencial. Entendemos, com esse movimento, que CCF, enquanto autora de sua própria história, constrói e reconstrói arenas de possibilidades, com vistas a driblar os desafios que surgem ao longo do

seu percurso. Assim, presumimos que o acesso à tecnologia é um fator de **orientação social** que auxilia a jovem na busca pela concretização de seus objetivos.

Interpretamos que o que **nutre** o imaginar de CCF em ser locutora, são as suas experiências anteriores com a música; a composição; os ensaios em seu quarto sendo locutora e a visita que fez à rádio comunitária de sua cidade a fim de conhecer um pouco sobre o ofício de um radialista. Sobre essa visita ela diz: *bom, eu já conversei com os locutores uma vez, né? Que trabalham lá ((na rádio)). Eu acho que pela minha disponibilidade e também pela questão dialógica eu acabe conseguindo chegar onde eu quero* (2ª entrevista). Mais uma vez observamos a agentividade da participante rumo à concretização de seus objetivos. Ela constrói significados em torno de uma atuação profissional enquanto locutora e empreende ações que, eventualmente, pode aproximá-la dessa almejada atuação no universo da comunicação.

Enquanto **resultados** do ato imaginativo de CCF, entendemos que a participante empreende uma prática, pois iniciou o curso de locução e sonoplastia que lhe aproxima da profissão que deseja seguir. Conforme salienta Zittoun (2013), a imaginação pode propiciar que o presente seja visto de uma forma mais rica e novas trajetórias possam ser traçadas. Interpretamos ainda, que o ponto de ruptura “ingressar ou não na universidade utilizando a nota do ENEM”, relaciona-se com **trajetórias alternativas**, que apesar de não mencionadas pela participante, poderiam aparecer no seu curso de vida, a exemplo: a) não usar a nota no SISU e dar uma pausa nos estudos; b) usar a nota no SISU e cursar uma graduação; c) usar a nota no SISU, escolher um curso e por não se identificar abandonar a graduação. Em meio às opções a jovem diz: *eu vou seguir meu coração* (2ª entrevista) e opta por cursar locução e sonoplastia, dispensando, ainda que temporariamente, o projeto de concluir o ensino médio e de imediato, ingressar na universidade.

Comprendemos, que para a efetivação do que escolheu como caminho de desenvolvimento pessoal e profissional, CCF decidiu pelo curso de locução e sonoplastia. Entretanto, relata que desistiu das aulas devido às dificuldades em se adaptar ao ensino remoto. Quanto a isso, ela diz:

#### **Fragmento 4**

**Pesquisadora:** *Como está o andamento do curso de locução e sonoplastia?*

**CCF:** *É que no começo, embora eu tivesse empolgada, me pintou uma dúvida, tipo, se eu iria realmente conseguir /.../ teve um momento ali que eu travei. Mas eu pude amadurecer bastante nos últimos meses assim, né? Hoje se tivesse que voltar eu até voltaria porque hoje eu posso dizer que eu tô mais habilitada pra ficar com a questão on-line, antes eu achava que não, que teria que ser só presencial, e quando na verdade hoje eu falo que a gente vai com o que a gente dispõe, né? (5ª entrevista).*

Quando pergunto se já havia finalizado o curso de locução e sonoplastia, interpretamos que há o **gatilho** para que CCF desacople do aqui-agora e transite entre as esferas de experiências, que se desenrolam dinamicamente no **tempo** e em interação com a pesquisadora.

Um adendo importante é que só no ano de 2020, com a emergência da Pandemia de Covid-19 e a necessidade do ensino remoto, a internet chega ao lar da participante. O contexto no qual o sujeito está inserido, como temos destacado, possibilita que conversemos sobre as construções imaginativas em termos de suas (im)plausibilidades. Em uma situação de pouca familiaridade com a tecnologia e de não ter um computador e precisar acompanhar um curso pelo celular, consideramos que, naquela época, tornou-se **implausível** que CCF imaginasse obter êxito nessa atividade. Por outro lado, concebemos que a imaginação, em seu caráter dinâmico e polissêmico, de origem histórico-cultural, possibilita que a jovem faça uma nova construção. Ela imagina que se pudesse, voltaria ao curso, pois passados 8 meses desde que desistiu das aulas, sente-se mais preparada para lidar com os desafios do ensino remoto. Nessa passagem, interpretamos a dimensão da **generalidade**, pois na prospecção feita, parece que a participante considera a possibilidade de concretização do objetivo previamente traçado.

Mais uma vez fazemos aqui uma breve verticalização nesta análise para ratificar nosso olhar histórico relacional, e sociocultural sobre o imaginar, para que este processo cognitivo não seja entendido como um ato racionalista dissociado de seu contexto de emergência. Perguntamos então: por que CCF admite obstáculos – aqui concebidos como implausibilidades imaginativas – para estudar Letras e fazer o curso de locução e sonoplastia? Nas justificativas que ela nos aponta, em seu universo simbólico, as esferas proximais e distais imaginativas, são de explicitação de limites que ela enfrenta na agentividade cotidiana que faz sobre sua vida. Isto nos sugere que a acessibilidade está, no mínimo, comprometida para ela. Numa sociedade que defende a inclusão - e não a integração - o acesso deve ser garantido a todo cidadão brasileiro, sendo dever do Estado "assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania" (Brasil, 2015, p. 8). O que vemos é que CCF precisa garantir ela própria seu acesso e, na falta de quaisquer recursos que sejam necessários, o imaginar segue para outros campos simbólicos, com novas possibilidades de construções decorrentes de sua experiência no passado-presente-futuro. Ela segue agentiva, se reconstruindo e enfrentando as limitações.

Retomando o referencial teórico-metodológico que temos adotado, entendemos que a imaginação inicial da participante, de que não conseguiria aprender remotamente,

possivelmente foi **nutrida** por suas dificuldades com o uso da tecnologia. Conjecturamos que o que **nutre** sua imaginação para considerar que agora está mais preparada para o ensino remoto, são as suas novas experiências com o uso da internet e o leitor de tela no celular. Enquanto **resultados** dessa atividade imaginativa, interpretamos que, ao considerar que não conseguiria aprender de forma on-line, há o abandono do curso. Com isso, refletimos, que a imaginação pode trazer resultados tanto de expansão quanto de restrição da experiência.

Interpretamos que o recente acesso de CCF à tecnologia e o fato de não dispor de um computador, dificultaram que ela conseguisse concluir o curso. Além disso, convém mencionar que nem todas as plataformas digitais são acessíveis às pessoas com deficiência visual. O levantamento da BigDataCorp, feito em abril de 2020, em parceria com o Movimento Web para Todos, revelou que dos 14 milhões de sites brasileiros ativos, menos de 1% respeita os critérios de acessibilidade (Bond, 2020).

Presumimos que a inacessibilidade dos sites pode ser mais um fator de **direção social**, com potencial de acentuar as dificuldades de CCF em aprender remotamente. Consideramos, ainda, que não poder contar com o suporte de alguém para lhe auxiliar nos estudos remotos, tornaram mais desafiadora a permanência no curso, sendo esta, mais uma **direção social** inferida por nós. Nessa passagem de sua vida, interpretamos que houve uma **trajetória interrompida**, pois apesar da empolgação em realizar o curso, os fatores de direção social contribuíram para que naquela ocasião, CCF não conseguisse superar as dificuldades do ensino remoto.

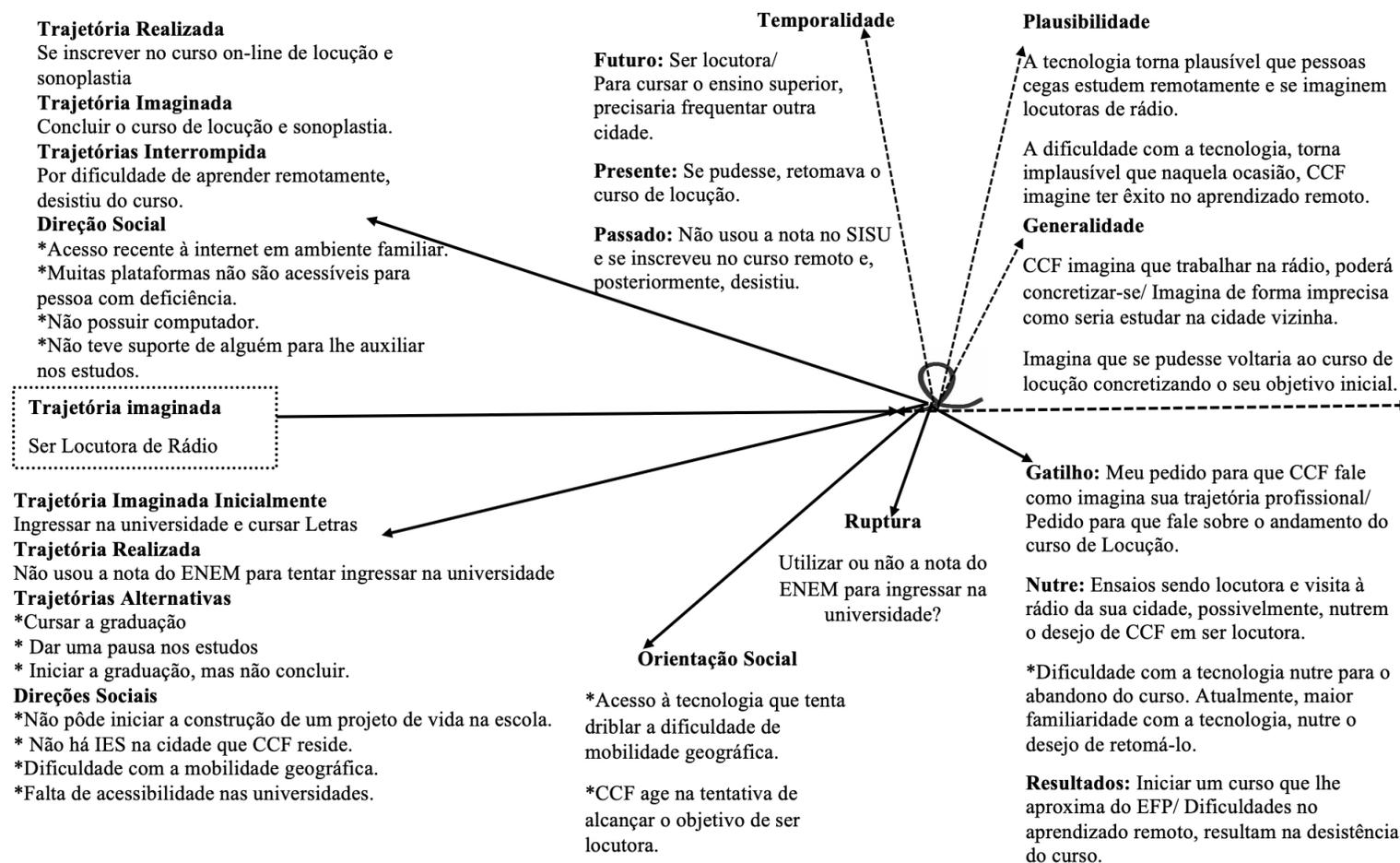
Nessa espiral em interface com o TEM, entendemos que suspender o planejamento de ingressar no ensino superior e passar a imaginar um futuro enquanto locutora de rádio é **nutrido** por fatores da história de vida e do contexto sociocultural da participante. Quanto a isso, fazemos as seguintes indagações: Como se deslocar para estudar em uma cidade a 91 km de distância, quando a mobilidade geográfica é dificultada? Como frequentar a universidade, se até o momento, a jovem não sai de casa sozinha e dependeria de outra pessoa para acompanhá-la nas aulas? Como imaginar ingressar no ensino superior, quando as instituições não estão preparadas para efetivamente incluir pessoas com deficiência? Como escolher um curso alinhado às habilidades e interesses, quando não se teve qualquer suporte que subsidiasse na construção de um projeto de vida?

Entendemos que, quando a participante opta pelo curso remoto de locução e sonoplastia, essa é uma decisão influenciada por elementos da sua história de vida. Convém lembrar que CCF “brinca” de ser radialista e, possivelmente, acredita que poderá desempenhar as atividades

desse ofício. Presumimos que ter visitado a rádio comunitária da sua cidade, compreendendo quais processos necessários para se tornar radialista, possivelmente impulsionam CCF a imaginar em detalhes como seria sua futura atuação profissional (fragmento 3).

Na análise desse episódio, entendemos que na trajetória imaginada de ser radialista, coabitam trajetórias realizadas no passado, trajetórias alternativas que ficaram no campo das possibilidades, e mesmo, uma trajetória interrompida. A figura 5 é a síntese da integração entre os modelos TEM e espirais imaginativas em torno da ruptura: utilizar ou não a nota do ENEM para ingressar no ensino superior e sumariza o processo analítico do que consideramos o segundo episódio imaginativo de CCF, atrelado ao ponto de equifinalidade delimitado por nós como escolha profissional.

Figura 5 – Síntese da integração entre os modelos TEM e espirais imaginativas em torno da ruptura “utilizar ou não a nota do ENEM para ingressar no ensino superior”



Fonte: a autora (2023)

No ano de 2022, CCF iniciou mais um projeto que consideramos estar atrelado ao ponto de equifinalidade “escolha profissional”. Além de tentar cursar locução e sonoplastia, ela entrou em um grupo de WhatsApp por nome de “acesso sem barreiras” e foi convidada a se tornar apresentadora de um quadro chamado “bate-papo sem barreiras”, destinado a entrevistar pessoas com deficiência visual a fim de conhecer as suas histórias. Sobre essa experiência, a participante fez o seguinte relato: *eu tô apresentando um quadro que se chama bate-papo sem barreiras, e essa apresentação acontece de maneira on-line, né? Então acaba envolvendo tudo isso que eu tô estudando ((no curso de locução e sonoplastia)), então está agregando bastante /.../ No grupo, acaba contando a história de cada um, de cada integrante que é entrevistado por mim. Então eu tenho a tarefa de conduzir uma entrevista (2ª entrevista).*

Nessa ação empreendida por CCF, refletimos acerca da sua agentividade na construção de sua história de vida, pois se ela não apenas prospecta um futuro enquanto locutora de rádio, mas empreende ações que considera que lhe aproximará do objetivo almejado. Interpretamos ainda que CCF busca ativamente construir um presente/futuro de múltiplas possibilidades, pois ela integra grupos de WhatsApp e Facebook a fim de expandir sua network e, quem sabe, encontrar oportunidades que lhe aproximem dos projetos que vislumbra para sua vida. Em suas palavras: *eu sempre busco entrar e participar ativamente dos grupos em redes sociais, às vezes a gente conhece pessoas e tem acesso a algumas oportunidades, tipo essa de apresentar o quadro (2ª entrevista).* Entendemos esse movimento da participante enquanto um fator de **orientação social**, pois é o poder de CCF rumo à construção de uma história de maiores oportunidades e participação social.

A jovem demonstrou empolgação em estar à frente da condução do quadro “bate-papo sem barreiras”, em suas palavras: *tem sido muito top a experiência, eu tenho conhecido muitas histórias legais* (2ª entrevista). Porém, CCF relata que decidiu abandonar a atividade para poder estudar e se preparar para realizar o ENEM pela segunda vez. A esse respeito, ela diz:

### **Fragmento 5**

**Pesquisadora:** *Como anda a apresentação do quadro bate-papo sem barreiras?*

**CCF:** *Eu pensava que eu ia fazer o ENEM, mas eu não fui me inscrever pra fazer o ENEM. Só que aí nessa pressa de achar que eu ia fazer o ENEM, que eu ia repetir essa trajetória maluca na minha vida de novo, eu pensei que eu não poderia mais ficar na direção do quadro ((bate-papo sem barreiras)) (5ª entrevista).*

A minha pergunta sobre como estava o andamento da apresentação do quadro é interpretada como o **gatilho** que faz CCF transitar para a esfera de experiência de quando planejava prestar o ENEM pela segunda vez, e por isso, achou que não conseguiria conciliar os

estudos para o exame com a apresentação do quadro. Convém frisar, que em 2022, CCF já não frequentava mais a escola e nem participava de qualquer cursinho preparatório que a auxiliasse na preparação para o ENEM. Presumimos que o fato de não ter um suporte nesse período é um fator de **direção social** que, possivelmente, dificulta que a participante encontre formas de conciliar a apresentação do quadro com a preparação para o exame.

No contexto sociocultural no qual a participante está inserida, interpretamos que é **plausível** que ela imagine realizar o ENEM. Lembremos que tempos atrás, pessoas cegas eram privadas do direito de estudar. Conjecturamos ainda que, mesmo nos dias atuais, para pessoas que participam de determinadas configurações sociais, políticas e religiosas, uma construção imaginativa como esta pode ser implausível.

Conforme apresentado no fragmento 4, a jovem imagina realizar o ENEM pela segunda vez e até se afasta das atividades como apresentadora para seguir uma rotina de estudos. Compreendemos que essa é uma prospecção ao futuro com potencial de concretização, é o que entendemos pela dimensão da **generalidade** no ato imaginativo da participante.

Como já discutido, os fatores socioculturais preconizam que o passo seguinte à conclusão do ensino médio é a realização do ENEM e, por conseguinte, o ingresso no ensino superior. Entendemos que esse discurso social, possivelmente, **nutre** o horizonte imaginativo da participante em torno desse projeto. O imaginar que deverá dedicar-se ao exame **resulta** no afastamento de CCF do quadro “bate-papo sem barreiras”, decisão da qual ela se arrepende, conforme seu relato: *mas se eu pudesse voltar hoje eu não pensaria duas vezes. Eu retornaria porque foi bacana, só saí por que eu achava que ia fazer o ENEM (5ª entrevista).*

Ao longo da trajetória de vida de CCF, consideramos que o ENEM apareceu mais uma vez como uma **ruptura** que desencadeia um **ponto de bifurcação** repleto de ambivalências, pois ela se vê diante da necessidade de decidir entre realizar ou não o exame pelo segundo ano consecutivo e precisa decidir ainda quanto à continuidade ou não na apresentação do quadro “bate-papo sem barreiras”. Conforme seu relato, o ENEM é uma “trajetória maluca” e possivelmente repleta de tensões.

Convém mencionar que o ENEM pode ser uma experiência ansiogênica para algumas pessoas. Conforme reitera Donato (2017), os adolescentes sofrem mudanças na sua saúde mental quando estão prestes a fazer o exame. O estudo conduzido por Casado (2018) objetivou investigar os níveis de estresse em alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola particular. Os dados apontaram que 42,4% apresentaram níveis elevados de estresse. Pesquisas realizadas com estudantes da rede pública apontaram resultados semelhantes. No estudo desenvolvido por

Sindeaux *et al.* (2020), verificou-se que dos 48 estudantes que iriam realizar a prova, 29,17% apresentaram baixo nível de ansiedade, enquanto 70,83% estavam com níveis médios de ansiedade. Ainda de acordo com o que salientam Sideaux *et al.* (2020), muitas podem ser as expectativas em torno do exame. Além da carga exaustiva de estudos, é comum que os candidatos se deparem com os conflitos que envolvem a necessidade de escolher um curso e o medo da reprovação. Em muitos casos, essas tensões se intensificam devido às cobranças da família e da escola para que haja bons resultados.

Em síntese, em mais esse evento do curso de vida da participante, interpretamos que diante da **trajetória imaginada** de realizar o ENEM, há o abandono da direção do quadro “bate-papo sem barreiras” enquanto **trajetória que se realiza**. Presumimos que apesar de não terem sido seguidas pela participante, poderiam haver algumas das seguintes **trajetórias alternativas**, a) seguir na apresentação do quadro; b) diminuir as horas dedicadas ao quadro para conciliar com os estudos.

Entretanto, diante de mais esse ponto de bifurcação, onde CCF **imagina a trajetória** de realizar o ENEM pela segunda vez, a **trajetória realizada** é outra. A jovem esqueceu o prazo da inscrição e acabou optando por cursar aulas de canto de forma on-line e gratuita no YouTube. Sobre esse assunto, ela diz: *eu achava que ia fazer o ENEM, só que acabou que eu não me inscrevi porque eu esqueci do prazo de inscrição, então quer dizer que escapou a data, não deu tempo* (5ª entrevista).

A participante teve acesso ao curso de canto através de um canal do YouTube, tal curso teve duração de 1 semana e ocorreu de forma on-line e gratuita. Sobre essa experiência, ela relata: *Digamos que graças ao YouTube e também às outras plataformas digitais eu vou tendo acesso tanto às aulas gravadas como às aulas que são feitas ao vivo, ou seja, a tais da lives, né? Eu tive acesso a esse canal do YouTube que se chama “Cantar Bem”, eu me encontrei ali, sabe?* (5ª entrevista).

Consideramos que diante desse **ponto de bifurcação** que envolve fazer ou não o ENEM pela segunda vez, poderiam haver as seguintes **trajetórias alternativas**: a) se inscrever para o ENEM e realizar a prova; b) não se inscrever no ENEM; c) se inscrever e não ir realizar a prova. Conforme já mencionado, concluir o ensino médio, realizar o ENEM e ingressar na universidade é a trajetória comumente propagada pela sociedade, assim, muitos jovens acreditam que esse é o único caminho possível para obter uma profissão e a tão sonhada inserção no mercado de trabalho, entretanto, nesse momento, CCF não parece vislumbrar essa

trajetória como sua e decide fazer novas escolhas para sua vida, a exemplo, iniciar um curso de canto.

No que tange aos movimentos em sua espiral imaginativa, entendemos que **temporalmente**, CCF vagueia entre esferas distais e proximais de experiências. Interpretamos que imaginar e realizar o curso de canto retamente, é uma construção **plausível** para a participante, que agora tem acesso às tecnologias assistivas. Talvez anos atrás, quando ela não tinha acesso a dispositivos eletrônicos, essa construção fosse implausível. Presumimos ainda, que imaginar estudar remotamente, possui potencial de concretização, é o que caracterizamos enquanto a dimensão da **generalidade** em sua construção imaginativa.

Apesar de trazer um *feedback* positivo sobre o curso de canto, este teve duração de apenas uma semana. Para realizar o curso completo de um ano, CCF precisaria pagar em média R\$900,00. Por não ter condições financeiras, ela não pôde dar continuidade ao aprendizado de canto. Sobre esse fato, ela diz: *quando não tem condições é complicado, né? Eu queria fazer o curso completo de 1 ano, que daí começaria no ano que vem, e eu teria que pagar R\$900,00. Tipo, não por mês, mas entre tudo daria uns R\$900,00. Por mais barato que seja eu não vou poder entrar porque não tá em cogitação por falta da condição, é basicamente isso, sabe?* (5ª entrevista).

A dificuldade financeira enfrentada por CCF é entendida por nós como um fator de **direção social** que tenta inibir o alcance do seu objetivo de realizar o curso completo. Outra **direção social** que consideramos, diz respeito ao fato de na Cidade Natal não existir instituições que ofereçam cursos de forma gratuita, como ela mesmo sinaliza: *((Cidade Natal)) é um município muito pequeno, não temos cursos aqui, tudo que precisamos tem que ir pra ((Cidade Acolhedora)) ou ((Cidade Visitada))* (5ª entrevista). Presumimos, que as condições do contexto no qual CCF está inserida dificultam a concretização de alguns de seus projetos. Interpretamos também que não poder pagar pelo curso, ao menos naquele momento, **interrompe a trajetória** de aprendiz de canto, pois a dificuldade financeira surge como um obstáculo que inviabiliza que CCF dê continuidade às aulas. Compreendemos que se a **trajetória por ela imaginada** era realizar o curso completo que teria duração de 1 ano, a **trajetória que se efetiva** é a de interromper o aprendizado em apenas uma semana.

Diante da **direção social** de não ter recursos financeiros para investir no curso de canto, consideramos que buscar cursos ofertados na modalidade on-line e de forma gratuita é um fator de **orientação social**, pois é o poder pessoal de CCF que tenta se opor à direção social. Ou seja, se por um lado não ter recursos financeiros inibe que ela atinja o objetivo, buscar por cursos

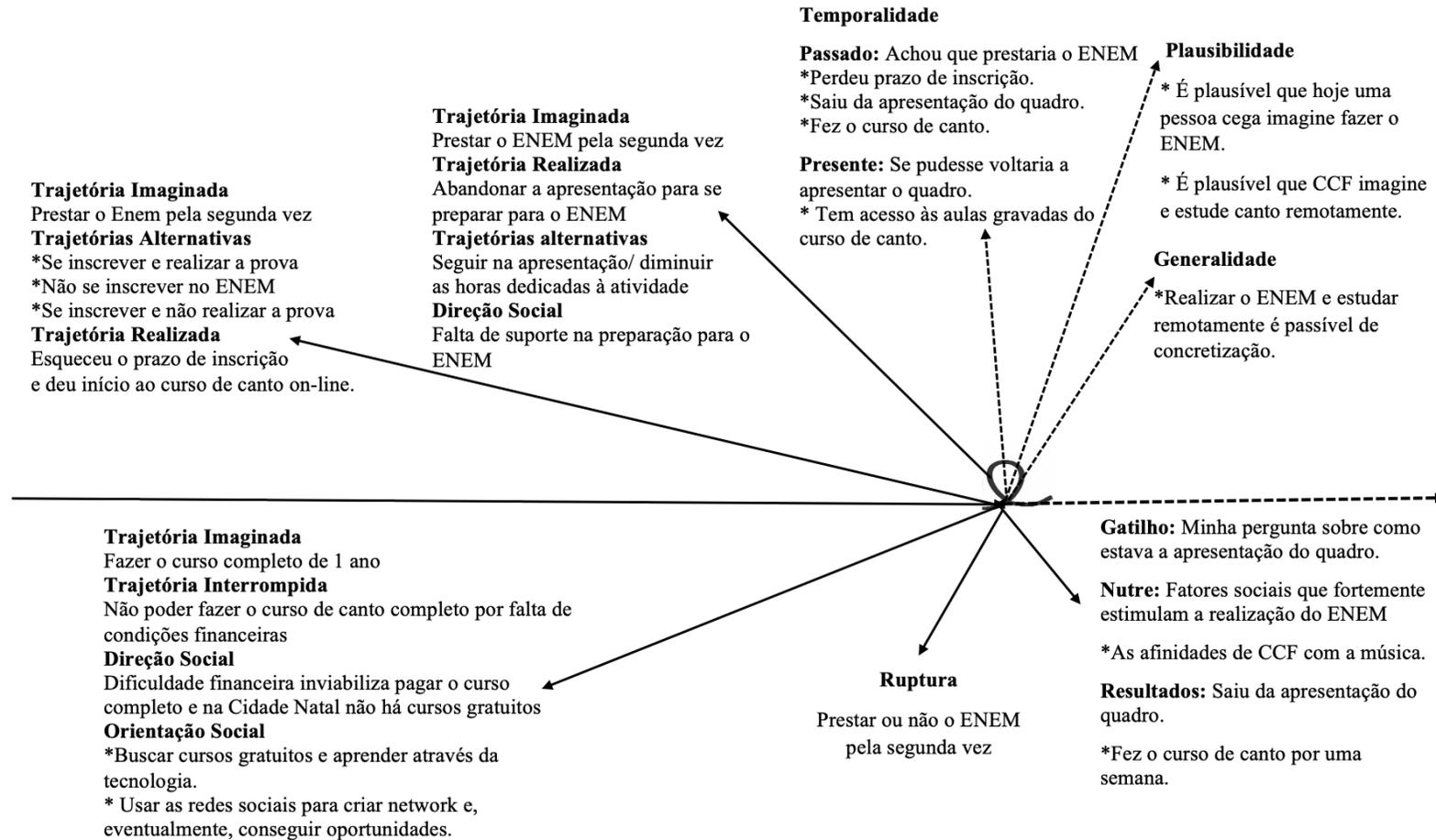
gratuitos é uma maneira de tentar driblar tal obstáculo. Podemos ainda considerar, que graças ao leitor de tela, CCF pode utilizar as plataformas digitais como o YouTube, WhatsApp, Instagram, Spotify, entre outros, como mecanismos que tentam driblar a **direção social** da dificuldade financeira e da inexistência de cursos gratuitos e presenciais na Cidade Natal. Assim, entendemos que o acesso à tecnologia é na trajetória de CCF um fator de **orientação social** que a impulsiona a driblar as direções sociais.

As ações de CCF parecem revestidas de força e agentividade. Se, por um lado, ela reconhece as impossibilidades, concomitantemente, faz construções simbólicas repletas de possibilidades. Reconhecemos ainda que ela empreende esforços para transformar seu cenário atual e continuamente busca alternativas que a aproximem da concretização dos projetos que estão mais alinhados aos seus interesses e habilidades. Todavia, convém ressaltar que as dificuldades de CCF de estudar remotamente e de não ter condições de pagar por determinados cursos poderiam ser mitigadas se a Cidade Natal ofertasse cursos gratuitos, oportunizando aos seus moradores maiores oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional.

Em síntese, a decisão de não prestar o ENEM pela segunda vez é melhor compreendida quando fazemos uma análise dos eventos que constituem a história pregressa da participante, bem como do contexto sociocultural no qual ela está inserida. Convém destacar que o contato de CCF com a música é de longas datas, em suas palavras: *eu sempre gostei muito do rap, já na adolescência eu tinha como inspiração Gabriel, o pensador, porque ele sempre foi um atuante nessa questão da escrita e da música. A música e a comunicação são coisas que estão bem alinhadas à minha realidade* (2ª entrevista). Supomos que a jovem vê no curso de canto algo mais alinhado às suas habilidades e interesses. Com isso, pela segunda vez, suspende o projeto de ingressar na universidade e opta por um curso remoto.

Considerando a conjuntura em que vivia CCF na época em que a pesquisa foi desenvolvida, compreendemos que, possivelmente, para ela seria mais viável realizar um curso remoto do que se deslocar rotineiramente para estudar na cidade vizinha, que fica a 91 km de distância de sua residência. Inferimos que não ter tentado ingressar no ensino superior pelo segundo ano consecutivo não parece uma decisão isolada, e sim alimentada por fatores do contexto sociocultural no qual a jovem está inserida. A seguir, apresentamos a figura 6 que é a diagramação que sintetiza a integração entre os modelos TEM e espirais imaginativas em torno do que entendemos como a ruptura no que tange a prestar ou não o ENEM pela segunda vez.

Figura 6 – Síntese da integração entre os modelos TEM e espirais imaginativas em torno da ruptura “prestar ou não o ENEM pela segunda vez”



Fonte: a autora (2023)

Ainda em continuidade à investigação acerca do que a participante imagina do seu futuro profissional, através do método “um recado para mim”, pedi que CCF se imaginasse no futuro, considerando que já haviam se passado 5 anos. Sugeri que ela falasse como se vê tanto na esfera pessoal quanto profissional. No áudio gravado e enviado através do WhatsApp, ela fala como se vê no futuro e sobre a profissão que imagina seguir:

### **Fragmento 6**

**CCF:** *Caramba como a vida tem o poder de surpreender a gente a cada instante que as coisas vão acontecendo. Olha só pra mim. Hoje eu tô com 25 anos, tô linda, tô forte, segura, é tão bom me encontrar assim. Aí, nem acredito que eu já sou aquela pessoa pública, famosa que eu sempre busquei ser, e o legal de tudo é que eu consigo aliar todas as minhas habilidades dentro daquilo que eu tô fazendo. Hoje eu sou a locutora mais acompanhada nas redes sociais e é claro, além de tá dando um show muito grande com um curso para pessoas cegas que gostam da comunicação /.../ Consegui lançar meu livro e olha pensando bem, eu digo que valeu a pena todos os esforços (4ª entrevista).*

Nessa construção imaginativa, CCF transcende seu contexto de vida atual e, numa espécie de "dança" simbólica, reconhece as dificuldades e, ao mesmo tempo, prospecta um futuro de múltiplas possibilidades. Convém lembrar que, na época em que a pesquisa foi desenvolvida, a participante não desempenhava nenhuma atividade de geração de renda e relatou alguns de seus projetos de vida que foram impedidos e/ou descontinuados. Entretanto, compreendemos que as construções sígnicas de CCF extrapolam as barreiras do aqui-agora e expandem sua experiência, pois, conforme temos visto, ela não só deseja um futuro de maiores oportunidades, mas ativamente busca construí-lo.

Seguindo com a análise interpretativa a partir da fusão entre os modelos TEM e espirais imaginativas, entendemos que gravar o áudio solicitado, é um **gatilho** que propicia que CCF desacople do aqui-agora para transitar entre as esferas de experiências distais e proximais. Em relação aos fatores que **nutrem** a imaginação em ser uma locutora famosa, consideramos que, além da sua afinidade desde a adolescência com a música, há algumas experiências pregressas que possivelmente a motivaram a prospectar esse futuro profissional, a exemplo de quando ela começou a apresentar o quadro "bate-papo sem barreiras" e montou no seu quarto uma espécie de estúdio, conforme ela mesmo explica: *eu tenho na minha casa a caixinha de som, o microfone e o telefone, que no caso, é o meu celular, né? Então, às vezes eu fico brincando ali no meu quarto de ser locutora (2ª entrevista)*. Presumimos que estar à frente da direção desse quadro, foi uma **trajetória realizada** que contribuiu para que CCF construísse um horizonte imaginativo em direção ao desempenho de uma profissão ligada ao universo da comunicação.

Consideramos que outro evento importante ao longo do curso de vida da participante foi uma visita que fez à rádio comunitária de sua cidade. Ter conhecido as instalações do local e conversado a respeito dos fazeres desses profissionais, possivelmente, a motivou a considerar a possibilidade de desempenhar a referida profissão. Entendemos ainda que mais um marco significativo foi ter iniciado o curso de locução e sonoplastia, pois relaciona-se com o ponto de equifinalidade “escolha profissional”. Entretanto, diante da **trajetória imaginada** de concluir o curso, a **trajetória realizada** foi a desistência devido às dificuldades em aprender remotamente.

Mais um evento que consideramos significativo em relação ao ponto de equifinalidade foi quando, também no ano de 2022, a jovem recebeu um convite para ser apresentadora em uma rádio web, mas que precisou recusá-lo por não ter um computador. Sobre isso, ela diz:

### **Fragmento 7**

**CCF:** *./.../ inclusive era pra eu estar trabalhando na rádio web, só que como eu tive dificuldade com o acesso a aplicativos, né? Por que no meu telefone não funcionou, eu acabei não indo adiante, porque né, eu não tive aí uma condição de fazer diferente, mas era pra mim também poder estar desenvolvendo algum trabalho nesse sentido, só que não aconteceu ./.../ como eu não tenho acesso ao computador então não consegui (5ª entrevista).*

A partir do fragmento acima, interpretamos que, embora CCF imagine um futuro enquanto locutora de rádio, na ocasião, a **trajetória realizada** foi de não poder aceitar o convite de ser apresentadora na rádio web por não ter um computador. Entendemos que, ao menos temporariamente, a trajetória profissional nesse segmento foi **interrompida**. Como ela mesma relatou: “acabei não indo adiante”, “não tive condição de fazer diferente”.

Não houve sequer a possibilidade de conseguir um computador emprestado, em suas palavras: *não tinha ninguém que pudesse me emprestar um computador, então não teve como eu apresentar (5ª entrevista)*. Diante dessas dificuldades que compõem o contexto sociocultural no qual CCF está inserida, entendemos que não houveram trajetórias alternativas. Presumimos que há fatores de direção social que não só dificultam como, por vezes, impedem o seguimento de determinadas trajetórias. Enquanto **direção social**, supomos que a falta de condições financeiras para ter um computador inviabiliza que CCF seja apresentadora na rádio e siga uma trajetória que está diretamente relacionada a um futuro profissional enquanto locutora.

Aqui, cabe fazermos um importante adendo: embora CCF tenha visto o desejo de ser apresentadora da rádio web entrando na seara das impossibilidades, em sua construção imaginativa, ela se vê uma locutora de rádio famosa. Nessa dinamicidade de construções

sígnicas, consideramos que no campo semiótico da participante há uma multiplicidade simbólica. Ou seja, as significações são feitas e refeitas continuamente ao longo do tempo e na relação com a pesquisadora. Isso nos faz refletir que, embora surjam limites ao longo da história de vida de CCF, ela parece tentar transcender as barreiras ao imaginar cenários de maiores oportunidades e realizações.

Em síntese, a partir do referencial adotado, o pedido para imaginar um futuro profissional pode ser considerado o **gatilho** que gerou o desacoplamento de CCF do aqui-agora. Consideramos que os elementos da história de vida da participante **nutrem** a sua imaginação em ser uma locutora famosa, a saber: afinidade com a música; visita à rádio na sua cidade; apresentar o quadro “bate-papo sem barreiras”; brincar de ser locutora em seu quarto; iniciar o curso de locução e sonoplastia e receber o convite para ser apresentadora na rádio web. A respeito da plausibilidade da imaginação, entendemos que, graças aos avanços das tecnologias assistivas, torna-se **plausível** que pessoas cegas imaginem uma trajetória como locutoras de rádio.

Consideramos ainda, que nessa espiral, CCF transita do abstrato ao concreto, pois imaginar que será uma pessoa pública, bem como que irá se destacar dando um curso para pessoas cegas, é uma construção mais geral e imprecisa. Por outro lado, ela imagina que será a locutora mais acompanhada nas redes sociais e que conseguiu lançar um livro, o que parece haver mais concretude em sua prospecção ao futuro. Esse movimento é o que entendemos enquanto a dimensão da **generalidade** no ato imaginativo da participante.

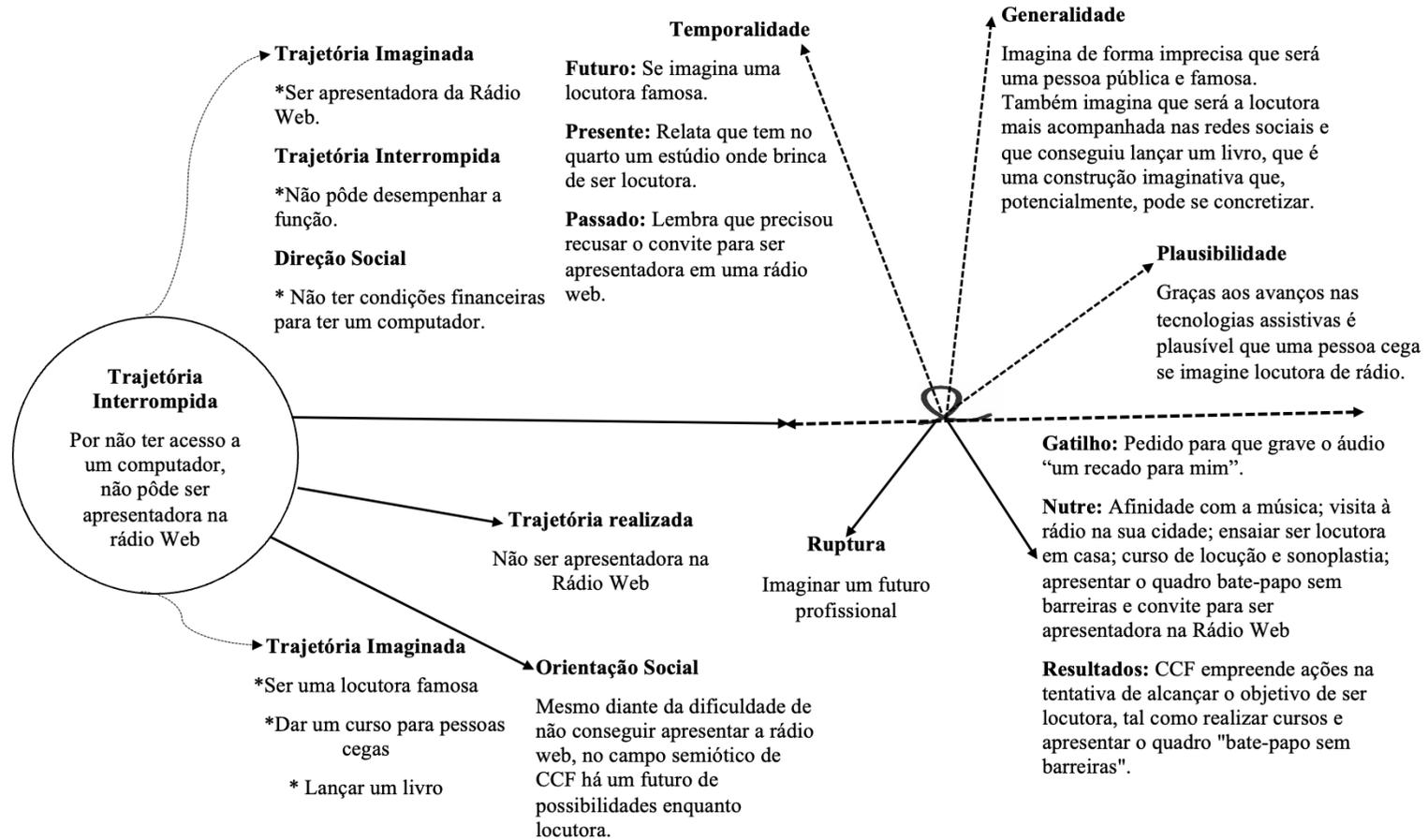
Já os **resultados** da imaginação interpretamos enquanto as ações que CCF empreendeu na tentativa de alcançar o objetivo de ser locutora. A exemplo, ela tentou realizar cursos que a instrumentalizassem para o exercício da profissão, visitou uma rádio comunitária e apresentou de forma voluntária um quadro destinado a entrevistar pessoas com deficiência visual. Foi um dos integrantes do grupo de WhatsApp “acesso sem barreira”, que, ao tomar conhecimento do trabalho de CCF entrevistando pessoas, a convidou para ser apresentadora da rádio web.

Consideramos que a compreensão acerca da trajetória imaginada em ser locutora é melhor compreendida quando olhamos os eventos progressos que constituem a história de vida da participante. Se faz necessário ainda a consideração acerca dos fatores socioculturais que impulsionam ou dificultam o seguimento de determinadas trajetórias, pois, como apresentado, o desejo de ser locutora é alimentado por orientações e direções sociais, e sobretudo pela crença de CCF de que poderá exercer essa profissão. Quando pergunto como se sente em imaginar-se nesse ofício, ela responde: *é um sentimento de liberdade, felicidade, plenitude, porque eu tô*

*fazendo uma coisa que tem tudo a ver comigo que é próxima da minha realidade, que tá muito dentro do meu contexto, né? (4ª entrevista).*

Presumimos que, em uma sociedade que impõe barreiras para uma efetiva participação social, CCF constrói um cenário de atuação profissional mais alinhado às suas habilidades e interesses, o que talvez justifique o porquê do projeto de ingressar no ensino superior estar sendo continuamente adiado. A seguir, a figura 7 sintetiza a integração entre os modelos TEM e espirais imaginativas no que diz respeito à ruptura de imaginar um futuro profissional.

Figura 7 – Síntese da integração entre os modelos TEM e espirais imaginativas em torno da ruptura “imaginar um futuro profissional”



Fonte: a autora (2023)

Até aqui, entendemos que a trajetória profissional imaginada por CCF é ser uma locutora de rádio. Apesar das situações reconhecidas por nós como trajetórias interrompidas, a jovem constrói significados de que é possível atingir seu objetivo, em suas palavras: *tem um dado que mostra pra gente que cerca de 70% das empresas brasileiras têm receio em contratar pessoas com deficiência visual. Por que né? Existe todo um pensamento em torno disso, então não é fácil, só que eu acredito, eu acredito que pela minha disponibilidade e também pela questão dialógica eu acabe conseguindo chegar onde eu quero* (2ª entrevista). Presumimos que, a despeito dos fatores de direções sociais que dificultam que CCF atinja os objetivos almejados, ela, enquanto agente de sua própria vida e história, se lança em um futuro de múltiplas possibilidades e imaginativamente constrói e reconstrói cenários que parecem mais alinhados àquilo que ela projeta enquanto uma carreira profissional.

Entretanto, não podemos cair nos meandros de caracterizar CCF como a única responsável pela concretização de sua carreira profissional, já que existem forças sociais e econômicas que privilegiam certos grupos e desfavorecem outros (Jensen; Wagoner, 2016). Considerando a trajetória de CCF, houve situações em que o capacitismo, as dificuldades financeiras, de mobilidade geográfica e a falta de ofertas de cursos na Cidade Natal dificultaram e/ou impediram a concretização de alguns de seus projetos. Na seção a seguir, apresentaremos as demais situações que compreendemos enquanto trajetórias interrompidas na história de vida de CCF.

#### 7.4 SEMPRE HAVERÁ ESCOLHAS? CONSIDERAÇÕES SOBRE AS TRAJETÓRIAS INTERROMPIDAS NO CURSO DE VIDA DE CCF

Aqui faremos o recorte dos eventos da trajetória de vida de CCF que foram interpretados por nós como **trajetórias interrompidas** e, possivelmente, influenciaram no seu horizonte imaginativo em torno de um futuro profissional. Relembramos que compreendemos as trajetórias interrompidas, como aquelas trajetórias descontinuadas e/ou impedidas em função dos fatores socioculturais que inviabilizaram que, naquela ocasião, CCF seguisse alguns caminhos pretendidos. Ressaltamos, que a criação dessa categoria teórico-analítica surgiu mediante a observância de que alguns projetos no curso de vida de CCF não foram apenas dificultados – conforme nos esclarece o conceito de direção social no TEM – mas foram impedidos, sobretudo, em função da jovem estar inserida em um contexto de falta de inclusão e desigualdade social.

Reiteramos que iremos nos reportar aos eventos ocorridos desde a infância até o período em que foi encerrado o processo de construção dos dados (novembro de 2022). Convém frisar que foram considerados apenas os acontecimentos que possuem conexão com o ponto de equifinalidade “escolha profissional”.

Conforme mencionado anteriormente, CCF se mudou para a Cidade Acolhedora quando tinha um ano de idade e lá permaneceu até os 12 anos. Em 2013, CCF e sua família voltaram a morar na Cidade Natal. Esse retorno deu início a um importante desafio na vida estudantil da participante, conforme ela descreve:

### **Fragmento 8**

**Pesquisadora:** *Me conta como foi voltar a estudar em ((Cidade Natal))?*

**CCF:** *Tinha material, só que eram poucos, né? Mas ainda tinha um pouquinho. Sempre teve falta na matemática. Matemática foi uma matéria que eu não consegui superar. Porque diferente de português, história e outras matérias, eu não consegui assim, ter um avanço esperado. Eu viajei, quando eu tinha 12 anos, eu paralisei na questão da matemática. O Estado sempre mandou livro de matemática, só que não eram livros acessíveis para os professores, era só livro em braile pra mim, e aí como eu não entendo certos sinais da matemática ficou difícil criar essa linha de entendimento entre mim e os meus professores /.../ Matemática pra quem não vê, ela tende a ser um processo um pouquinho complicado, porque a matemática por si só ela já é muito visual, e no momento que você tá ali tendo uma aula e você não consegue aprender de fato, desenvolver um cálculo, isso é muito frustrante eu devo dizer. Então ter passado por esse processo foi um pouquinho sofrido /.../ É muito diferente quando você parte de um lugar que tem muito pra um lugar que não tem quase nada. Na escola onde eu estudei na minha outra cidade, tinha acessibilidade, a professora sabia ensinar, ela sabia ler o braile, então quer dizer, são duas questões bem diferentes, entende? (1ª entrevista).*

Ao chegar na Cidade Natal em 2013, CCF ingressou na nova escola e lá permaneceu até 2019, quando concluiu o ensino médio. De acordo com a participante, o não aprendizado da matemática persistiu durante todo esse período. Consideramos que a **trajetória** de aprendizagem foi **interrompida** em função dos fatores contextuais da nova escola, que seguiu um modelo de pseudoinclusão. Embora CCF recebesse o livro didático adaptado, os professores não estavam aptos para lecionar matemática para pessoas cegas. Os profissionais, além de não conhecerem o Sistema Braille, não tentaram outra via que tornasse possível o processo de ensino e aprendizagem.

Infelizmente, essa é uma problemática comumente enfrentada por pessoas cegas. No estudo desenvolvido por Silva (2022), intitulado de: “O uso de recursos didáticos adaptados para o ensino de matemática para alunos cegos do 6º ano do ensino fundamental”, a autora concluiu que: “as principais dificuldades dos alunos em relação à matemática, estão relacionadas à falta de formação dos professores quanto ao uso de recursos adaptados, ausência

de acessibilidade espacial e de recursos didáticos para trabalhar os conteúdos matemáticos” (Silva, 2022, p. 16).

Ainda conforme reitera Silva (2022), quando se trata do ensino da matemática para alunos cegos, é importante considerar que as mãos desempenham um papel primordial no processo de aprendizagem, pois é por meio do tato que os alunos podem identificar objetos e estabelecer relações entre os conteúdos. Assim, a dificuldade que os professores podem ter em utilizar os recursos didáticos adaptados, quando se trata do ensino da matemática, pode estar relacionada a uma lacuna em sua formação, falta de estrutura nas escolas, dentre outras dificuldades de caráter formativo e estrutural. Convém ressaltar que o “braile, geoplano<sup>14</sup>, tangram<sup>15</sup>, sorobã<sup>16</sup>, multiplano<sup>17</sup> etc., são materiais didáticos e recursos tecnológicos que podem ser utilizados nas aulas de matemática” (Silva, 2022, p. 5). Com isso, a inacessibilidade não está na matemática, e sim na ausência de tecnologias assistivas e de professores capacitados que viabilizem o aprendizado dos conteúdos.

Interpretamos que, na relação de CCF com a matemática, houve a barreira da falta de acessibilidade que dificultou a aprendizagem da disciplina. Presumimos que essa experiência, potencialmente, pode dificultar que a participante vislumbre um futuro profissional que necessite de competências na área da matemática. Entendemos que, eventualmente, em seu campo simbólico, pode ser implausível se imaginar engenheira, professora de matemática, contadora, bancária, arquiteta, economista etc., já que não lhe foi oportunizado o aprendizado básico da disciplina que rege tais profissões.

Ressaltamos, que com essa reflexão, não estamos afirmando que o êxito na aprendizagem da matemática necessariamente conduziria CCF a imaginar seguir uma trajetória na área das ciências exatas. Nosso argumento é que não ter tido acesso a tal aprendizagem pode dificultar uma construção imaginativa em torno do exercício de uma profissão que demande domínio da matemática. Como bem salienta Vygotsky (2009), a imaginação é uma função

---

<sup>14</sup> Ferramenta que pode ser usada no ensino da geometria plana. O objeto é formado por uma placa de madeira onde são cravados pregos, formando uma malha composta por linhas e colunas (Silva, 2022).

<sup>15</sup> O tangram é um quebra-cabeça formado a partir de um quadrado que é decomposto em sete figuras geométricas. Com o tangram é possível montar mais de 1.700 figuras, sendo ótimo para o desenvolvimento do raciocínio e da criatividade (Silva, 2022).

<sup>16</sup> É um ábaco, adaptado para os cegos, com a finalidade de realização de cálculos das operações fundamentais, potenciação e radiciação, com grande eficiência e rapidez (Silva, 2022).

<sup>17</sup> Uma placa perfurada de linhas e colunas perpendiculares, onde os furos são equidistantes. Nos furos podem ser encaixados rebites, os quais possibilitam a realização de diversas atividades matemáticas (Silva, 2022).

mental que se relaciona diretamente com o contexto no qual o sujeito está inserido e, sobretudo, com as suas experiências pregressas.

Como resultado da falta de acesso a materiais de tecnologia assistiva e professores capacitados para o ensino da matemática, CCF compreende que "bloqueou" e não pôde seguir com a aprendizagem que vinha tendo na escola da Cidade Acolhedora, como ela relembra: *a escola onde eu estudei na minha outra cidade, tinha acessibilidade, a professora sabia ensinar, ela sabia ler o braile*. Reiteramos, que conforme determina a Lei Brasileira de Inclusão,

a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, p. 12)

Na situação vivenciada por CCF, compreendemos que a legislação não se cumpriu, pois não houve uma situação de inclusão. Embora CCF frequentasse as aulas, não era oportunizado a ela o direito de aprender. Assim, não poder seguir com a aprendizagem da matemática no ensino fundamental e médio na escola da Cidade Natal é a primeira **trajetória interrompida** que identificamos no curso de vida da participante.

Curiosamente, no mesmo encontro em que falava do seu bloqueio de aprendizagem com a matemática, CCF, na "dança" das múltiplas construções simbólicas, transita entre diferentes esferas de experiências e diz: *só que aí, recentemente numa reunião de formação de professores que eu participei, eu descobri que existe um multiplano<sup>18</sup> que é um material adaptado que eu não tive na escola, e ali abriu meu horizonte pra querer voltar a estudar matemática* (1ª entrevista).

Mais uma vez, compreendemos a dinamicidade das construções sígnicas desenvolvidas por CCF. Se, por um lado, ela reconhece o bloqueio na aprendizagem de matemática, por outro, imagina como desvencilhar-se desse obstáculo para alcançar a tão almejada aprendizagem de matemática. Compreendemos que CCF inventa e se reinventa frente aos desafios que surgem na sua história de vida e, agentivamente, desenvolve um campo semiótico de possibilidades que coadunam com os objetivos almejados.

Nestes movimentos de CCF em atribuir significados distintos a uma mesma situação, convém mencionar o conceito de ambiguidade. Como salienta Valsiner (2012, p. 49), "o signo é inerentemente ambíguo dentro de uma unidade coletiva, devido à multiplicidade de

---

<sup>18</sup> É um aparelho didático destinado a auxiliar na aprendizagem de matemática e estatística. O kit é composto por um tabuleiro retangular onde são encaixados, pinos, fixados elásticos e hastes para trabalhar os diversos conteúdos (Silva, 2022).

construções pessoais que deles se utilizam”. Além disso, a ambiguidade pode ser experienciada como uma condição de fronteira, quando o sujeito precisa decidir entre duas opções, e com isso, busca reduzir a ambiguidade da situação, deliberando esforços para criar certezas e eliminar dúvidas, e, portanto, decidir entre os opostos (Valsiner, 2012). Com base nesse pressuposto, a ambiguidade é uma condição inerente às vivências humanas, estando presente nas situações mais corriqueiras.

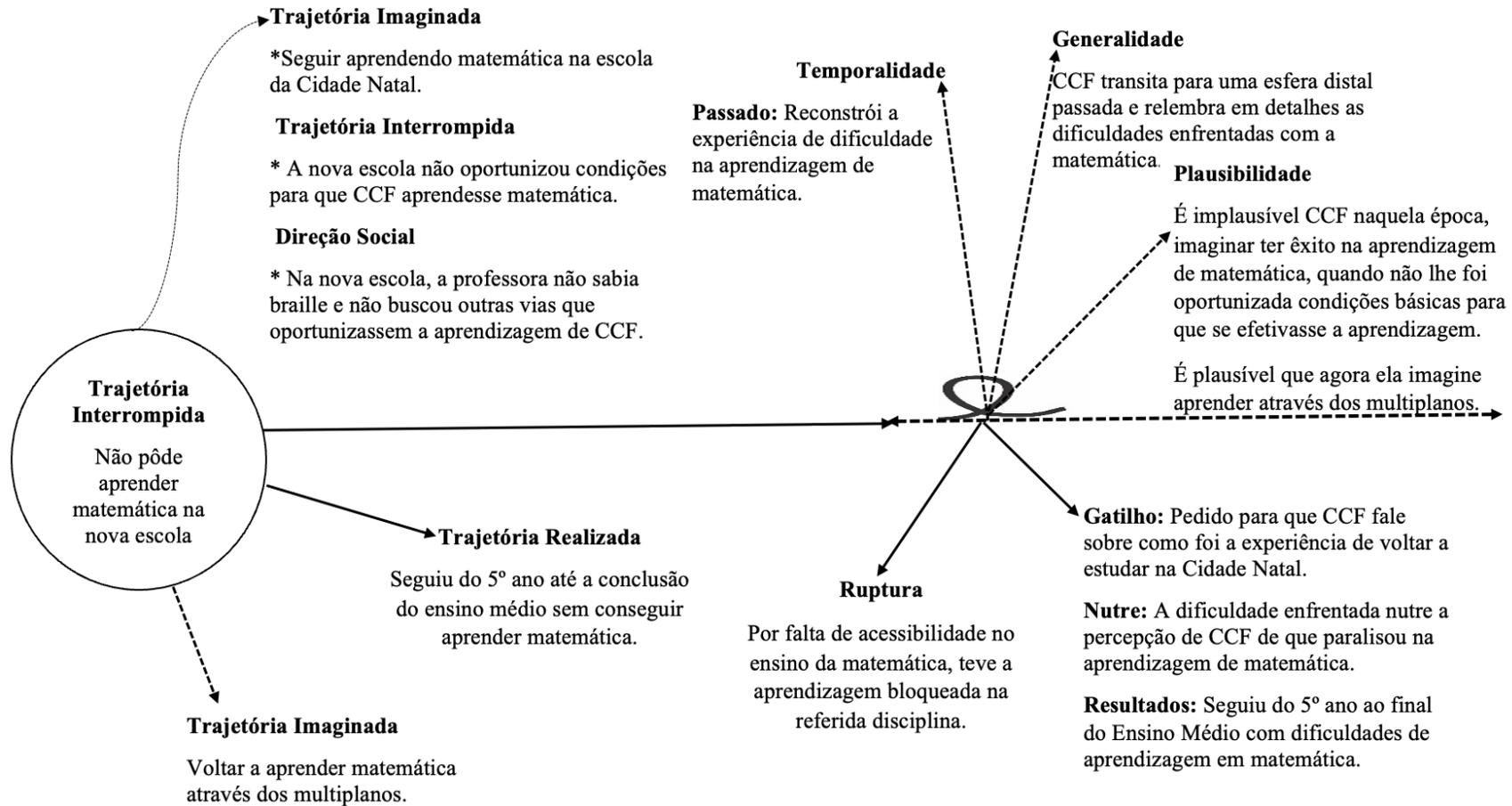
Consideramos que frente às situações que surgem no curso de vida de CCF, ela lança mão de uma multiplicidade de construções sógnicas por vezes ambíguas e, na relação com a pesquisadora, constrói e reconstrói sentidos em relação ao seu curso de vida passado, presente e futuro.

Em síntese da espiral imaginava em interface com os conceitos do TEM, compreendemos que o meu pedido para que CCF fale sobre como foi voltar a estudar na escola da Cidade Natal é o **gatilho** para que ela desacople do aqui-agora e transite entre esferas de experiência, o que denota a dimensão da **temporalidade** de seu ato imaginativo. Presumimos que o que **nutre** a sua percepção de que paralisou na aprendizagem da matemática, possivelmente, são as suas experiências de insucesso com a referida disciplina. Tal dificuldade **resultou** em CCF seguir todo o seu processo de escolarização com dificuldades na aprendizagem da matemática.

Ainda a despeito das dimensões do ato imaginativo da participante, compreendemos que a **generalidade** consiste em lembrar, com certa riqueza de detalhes, sobre como se sentia ao perceber que não estava conseguindo aprender. Interpretamos ainda que, naquela ocasião, era **implausível** que CCF imaginasse ter êxito na aprendizagem desta disciplina, já que não foram oportunizadas condições para que a aprendizagem se efetivasse. Porém, em suas novas significações, ela considera que através do multiplano terá possibilidade de aprender a referida disciplina, o que entendemos como uma nova **trajetória imaginada** pela participante.

Presumimos que o fato da professora na nova escola não saber braille e não buscar outras vias que oportunizassem a aprendizagem de CCF é um fator de **direção social** que evidencia a falta de acessibilidade e inclusão escolar. A figura 8 ilustra a síntese da análise realizada a partir da integração entre os modelos TEM e espirais imaginativas em torno da ruptura "falta de acessibilidade no ensino da matemática".

Figura 8 – Síntese da integração entre os modelos TEM e espirais imaginativas em torno da ruptura “falta de acessibilidade no ensino da matemática que culminou no bloqueio de aprendizagem”



Fonte: a autora (2023)

Já no ano de 2022, interpretamos a segunda trajetória interrompida na vida de CCF. Na ocasião, a jovem tentou ingressar em um emprego formal como vendedora em uma loja, mas não foi selecionada. Sobre essa experiência, ela relata:

### **Fragmento 9**

**Pesquisadora:** *Você já teve a experiência de desenvolver alguma atividade profissional?*

**CCF:** *Tempos atrás, me enviaram um link no WhatsApp de uma empresa que abriu aqui na minha cidade. Um spacinho pequeno, uma loja. E aí eles estavam procurando pessoas com deficiência, e daí os meus familiares, eles me ajudaram a preencher um currículo, só que acabou que eu não fui selecionada, sabe? Mas eu fiquei com um grau de expectativa lá em cima, pra conseguir, né? Entrar no espaço e poder descobrir coisas novas, eu fiquei assim, só que daí como não aconteceu (+) Tipo, eu fiquei um pouquinho chateada porque é o seguinte, a falta de acessibilidade é um problema que ela é uma coisa muito frequente (1ª entrevista).*

A participante sinaliza a problemática da falta de acessibilidade que dificulta a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Sua fala corrobora com os dados do IBGE (2023), que apontaram que até o terceiro trimestre do ano de 2022, havia no Brasil 41.039 jovens cegos. Desse contingente, 69,64% estavam desocupados na semana de referência, ou seja, não desempenhavam nenhuma atividade de geração de renda, enquanto apenas 30,36% alegaram estar engajados em alguma ocupação. Inferimos que a precariedade no processo de inclusão laboral de pessoas cegas é um fator sociocultural que possivelmente afeta as perspectivas de CCF de ingressar no mercado de trabalho formal.

Nesse episódio de sua vida, a jovem não apenas ficou "chateada" por não ter conseguido a vaga pleiteada, mas por ter vivenciado uma situação em que foi alvo de capacitismo, conforme seu relato:

### **Fragmento 10**

**CCF:** *Eu lembro que eu não passei na seleção e ao invés da pessoa falar comigo, eu que já sou uma adulta assim, que já tinha uma idade pra entender um sim ou não, na verdade a pessoa preferiu falar com alguém da minha família, como se eu, cega que sou, não pudesse saber então do real acontecimento. A pessoa tinha acesso ao meu número do telefone, mas não me ligou e achou melhor falar com alguém da minha família. Então quer dizer, como se eu, cega, não pudesse responder por mim mesma, isso foi um caos que me fez esquecer desse acontecimento, não querer mais lembrar por que eu achei que foi preconceito, foi falta de respeito (1ª entrevista).*

Consideramos que o preconceito sofrido por CCF interfere na construção da sua carreira profissional. Podemos conjecturar que, se a sociedade fosse inclusiva, ela teria conseguido desempenhar uma atividade laboral e, quem sabe, alcançar a tão almejada autonomia. Convém frisar que, até o término da pesquisa, a jovem não havia feito outras tentativas de ingressar no mercado de trabalho formal e nem desempenhado qualquer atividade de geração de renda.

A despeito de não conseguir a vaga de trabalho e ter vivenciado uma situação de preconceito, CCF, na relação com a pesquisadora, faz construções simbólicas que extrapolam as limitações enfrentadas em seu contexto de vida atual. Como temos visto, a jovem imagina cenários de independência e ascensão profissional enquanto locutora de rádio. Ela reconhece as limitações impostas pelo capacitismo e pelas precárias condições de inclusão laboral, porém, também se reconhece como agente de potencialidades capaz de orientar e reorientar seu curso de vida ao longo do tempo.

Outra situação analisada por nós diz respeito ao desejo sinalizado por CCF de morar em uma cidade maior, que aqui utilizaremos o codinome de Cidade Sonhada. Quanto a isso, no áudio do “recado para mim” ela diz: *hoje eu moro num espaço acessível em ((Cidade Sonhada)) que é uma cidade linda, maravilhosa, toda cheia de suas projeções pra quem é cego e isso é muito bom. E o legal é que eu vivo bem sozinha, né?* (4ª entrevista). Em suas construções sógnicas, CCF imagina que na Cidade Sonhada, o poder público finalmente cumpriu seu papel de projetar uma cidade acessível para pessoas com deficiência. Convém lembrar que a Lei Brasileira de Inclusão assegura a garantia de acessibilidade à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, para que ela possa viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social (Brasil, 2015). Assim, o que CCF prospecta para o futuro é algo que ela já deveria estar vivendo no presente, tendo em vista que a legislação prevê a acessibilidade como um dever do Estado e um direito dos cidadãos.

Nessa passagem de sua vida supomos que não ter encontrado oportunidades de emprego na Cidade Natal, pode ter nutrido o horizonte imaginativo de CCF em torno da ideia de que apenas morando em uma cidade maior encontraria condições de desenvolvimento pessoal e profissional. Uma outra influência a essa construção imaginativa, atribuímos aos conselhos que ela recebeu da assistente social do seu município. Sobre esse diálogo, a participante diz:

### **Fragmento 11**

**CCF:** *Tempos atrás eu fui até a assistência social aqui da minha cidade, né? E ela me disse que infelizmente as empresas acabam optando por gerar maiores possibilidades pra quem é cadeirante ou tem outras deficiências do que pra quem não enxerga, entende? Ela disse que eu teria que mudar de cidade se quisesse ir pra frente, sabe? Por que como a cidade é pequena, não tem muito recurso pra quem não enxerga. Então isso me fez pensar um pouco mais em procurar ter acesso à minha comunidade, né? Eu chamo de comunidade, tipo, ficar próxima de pessoas como eu, assim, cegas ou com baixa visão, pra ver se eu consigo talvez dobrar a possibilidade de eu conseguir ter uma inserção no mercado de trabalho. Eu imagino que seja mais fácil, porque fora disso, fora de uma instituição que preste um amparo, o processo acaba sendo um tanto complicado, e é muito complicado. Se eu for mudar pra uma cidade maior, se a cidade que eu for, a instituição de pessoas cegas também for grande, assim, como eu imagino que é, né? No caso que eu já ouvi dizer que é, aí fica mais fácil. É melhor do que ficar num*

*espaço onde não tem tanta acessibilidade pra conseguir se desenvolver, entende? (1ª entrevista).*

A fala da assistente social, apesar de aparentemente bem intencionada, é interpretada por nós como um fator de **direção social**. Entendemos que os conselhos da profissional, eventualmente, poderiam influenciar CCF a considerar como implausível a possibilidade de desempenhar uma atividade laboral na cidade em que vive, e com isso, vislumbrar que apenas mudando de cidade, haveria a possibilidade de construir uma carreira profissional. Reiteramos que à Cidade Natal cabe a responsabilidade de oportunizar condições de inclusão e desenvolvimento aos seus habitantes, e à assistente social, cabe cobrar aos gestores a implementação de políticas de inclusão de modo a assegurar que as pessoas com deficiência tenham direito a uma plena participação social. Ao nosso entendimento, a fala desta profissional, reitera que na Cidade Natal não há condições de ingresso, permanência e ascensão profissional para pessoas com deficiência e que nada poderá ser feito a respeito.

O nosso argumento é em favor de que CCF deveria ter a possibilidade de escolher permanecer ou não no seu município para desempenhar uma atividade laboral. Mas, nesse caso, talvez ela passe a considerar que só a mobilidade geográfica pode propiciar o seu desenvolvimento pessoal e maiores condições de empregabilidade.

Ainda seguindo na análise da espiral imaginativa da participante em interface com o TEM, compreendemos que a minha pergunta sobre já ter desenvolvido alguma atividade laboral é interpretada como o **gatilho** que faz CCF desacoplar para esferas de experiências distais e proximais, movimento esse que explicita a dimensão **temporal** da imaginação. Entendemos que o interesse de CCF de conseguir a vaga como vendedora, possivelmente, é **nutrido** pelo seu desejo de ter independência e autonomia, bem como seu conhecimento sobre a Lei de Cotas, que prevê a empregabilidade de pessoas cegas. Quando ela prospecta morar em uma cidade maior, compreendemos que o diálogo com a assistente social e a constatação das precárias condições de empregabilidade na Cidade Natal podem **nutrir** o seu imaginar quanto à construção de uma carreira profissional em outra cidade.

No que tange à dimensão da **generalidade** no ato imaginativo da participante, interpretamos que, detalhadamente, ela fala a respeito da tentativa de ocupar a vaga de vendedora. Já quando imagina que irá morar em uma cidade com projeções para quem é cego e lá terá maiores oportunidades de desenvolvimento, entendemos que é uma construção imprecisa, pois ela não constrói na relação com a pesquisadora os detalhes de como imagina ser essa cidade. Consideramos ainda que o fato de a vaga como vendedora ser destinada às

peças com deficiência torna **plausível** que CCF imagine que poderá ocupá-la. Entretanto, após a fala da assistente social, entendemos que pode parecer **implausível** para a participante imaginar ter sucesso profissional na Cidade Natal. Presumimos ainda que, na atualidade, é plausível uma pessoa cega imaginar e viver a independência de morar sozinha. Tempos atrás, talvez essa fosse uma construção impossível, já que as pessoas com deficiência não tinham direito à vida e/ou eram completamente excluídas do convívio social.

Compreendemos que nessa espiral, as **trajetórias imaginadas** foram: conseguir a vaga como vendedora de loja e morar na Cidade Sonhada para ter possibilidades de ascensão profissional. Entendemos ainda que a **trajetória interrompida** foi a situação de não conseguir a vaga como vendedora na loja. Após esse episódio, ela não mais tentou conseguir um emprego formal.

Compreendemos que a imaginação de mudar de cidade é **nutrida** por fatores de **direção social**, a saber: precárias condições de inclusão laboral de pessoas com deficiência; capacitismo da pessoa que se dirigiu a um familiar de CCF para informar sobre a não aprovação na vaga; e a fala da assistente social, que, possivelmente, impulsiona a participante a acreditar que a única via de empregabilidade seria morando em uma cidade maior.

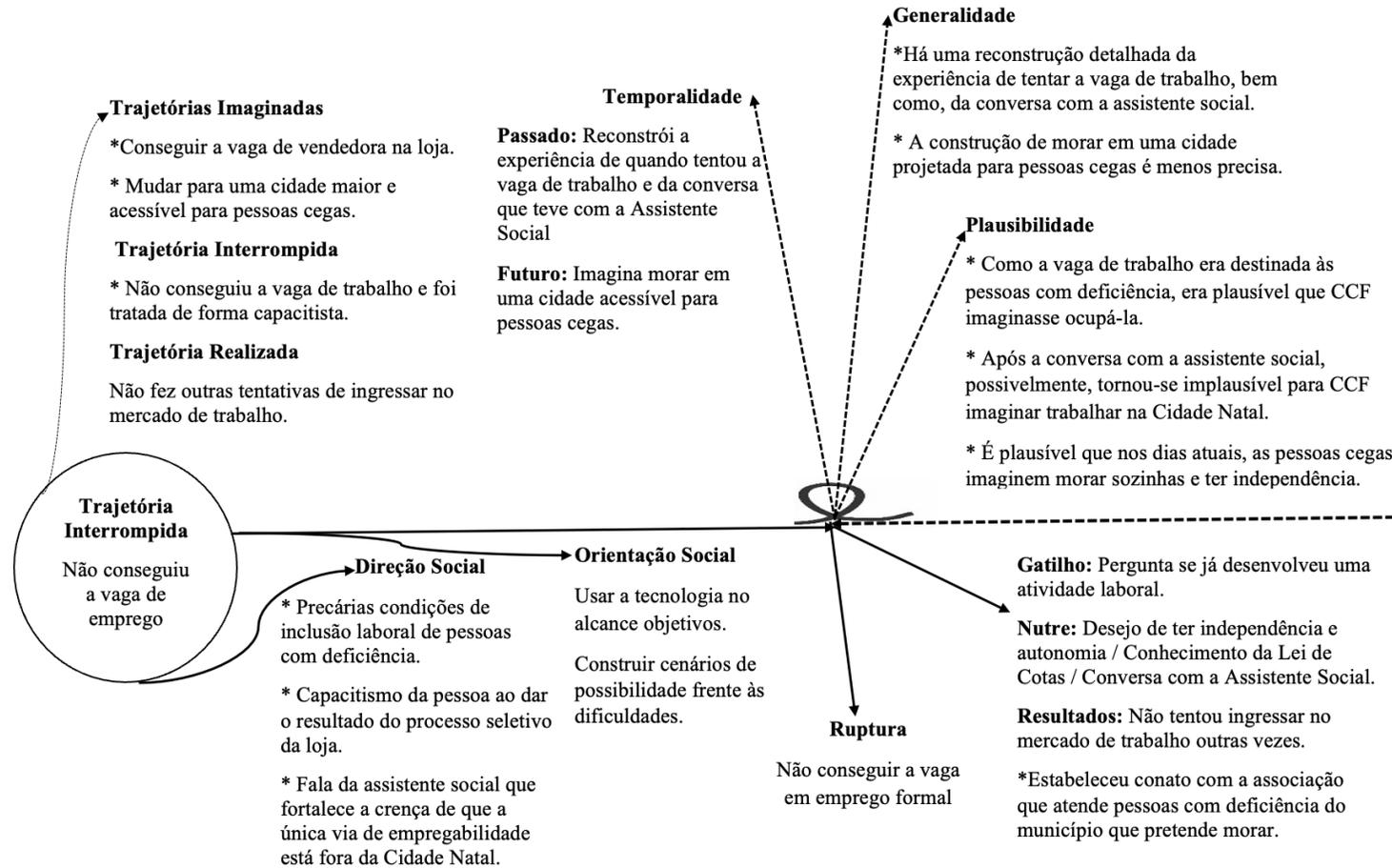
Consideramos ainda que os **resultados** do ato imaginativo em torno desse evento é desistir de tentar buscar emprego formal na Cidade Natal e já iniciar um movimento de contato com a associação de pessoa com deficiência da Cidade Sonhada, sobre isso, ela diz: *Graças aos meios tecnológicos eu comecei a conversar com o pessoal de ((Cidade Sonhada)), então acabou que a associação de lá me aceitou, a Fundação aceitou me atender embora eu seja de outro estado. No caso, a ((Cidade Sonhada)) acabou me aceitando nesse processo de prestar serviço pra mim (5ª entrevista)*. Entendemos que, ao imaginar que vai mudar de cidade, a experiência de CCF é expandida e ela já inicia movimentos que a aproximam do alcance do seu objetivo. Acreditamos que o acesso à tecnologia é um fator de **orientação social**, pois impulsiona CCF rumo ao ponto de equifinalidade, e expande suas redes de contato na tentativa de driblar as restrições impostas pelas dificuldades com a mobilidade geográfica.

Aqui, mais uma vez, compreendemos o poder pessoal de CCF de não se limitar frente às limitações que surgiram em seu caminho. Se por um lado ela não consegue a vaga de emprego almejada, por outro, passa a prospectar um futuro como radialista e busca informações sobre como poderia acessar os serviços da instituição voltada ao atendimento de pessoas com deficiência da Cidade Sonhada. Nas múltiplas construções ambíguas realizadas por CCF, ela transita entre esferas de experiência e além de imaginar, empreende ações que acredita que a

conduzirá ao alcance dos seus objetivos. Tal movimento é o poder pessoal de CCF que tenta se opor às direções sociais, expressando a sua agentividade em ser e estar no mundo.

A partir das reflexões dessa espiral que gira em torno da **ruptura** de não conseguir a vaga como vendedora na loja, entendemos que a investigação acerca dos eventos pregressos da história de vida auxilia na compreensão do que a participante prospecta enquanto futuro. Assim, o que parecem escolhas individuais são resultados de uma série de eventos ocorridos ao longo do curso de vida, que afetam o presente e as prospecções de futuro. A seguir, a figura 9, que é uma representação gráfica de mais essa espiral imaginativa de CCF em interface com as categorias do TEM, em torno da ruptura de não conseguir a vaga em um emprego formal.

Figura 9 – Síntese da integração entre os modelos TEM e espirais imaginativas em torno da ruptura “não conseguir vaga em emprego formal”



Fonte: a autora (2023)

A terceira **trajetória interrompida** no curso de vida de CCF já foi analisada no item 7.3, cujas reflexões encontram-se sintetizadas na figura 7. Tal interrupção diz respeito a não seguir o caminho como locutora em uma rádio web, por não ter um computador. Conforme discutimos anteriormente, a participante não pôde aceitar o convite, pois não tinha o instrumento de trabalho exigido para executar a função. Refletimos ainda sobre o poder pessoal de CCF frente às inacessibilidades que surgiram ao longo da sua história. Nesse evento em específico, mesmo sem conseguir apresentar a rádio web, CCF constrói imaginativamente um cenário de possibilidades enquanto uma locutora famosa. Em seu campo simbólico, ela parece ressignificar as situações que surgem em seu curso de vida, atribuindo sentidos que ampliam sua experiência e abrem um leque de possibilidades futuras.

Aqui é importante ressaltarmos as situações de desigualdade social que impactam nossa sociedade. CCF, uma jovem que até recentemente estava inserida no ambiente de educação formal, agora enfrenta desafios ao tentar continuar seus estudos de forma remota e se engajar em uma atividade laboral, uma vez que não dispõe de recursos financeiros para adquirir um computador. O acesso a bens e serviços parece uma realidade distante e desafiadora para uma parcela significativa da população, que vê seus sonhos sendo frustrados por um sistema permeado pela exclusão e desigualdade social.

Com isso, refletimos que a desigualdade social é um fenômeno complexo e abrangente que se manifesta em diversas esferas da sociedade, impactando a vida das pessoas de maneiras distintas. Ela está relacionada à distribuição desigual de recursos, oportunidades e direitos entre os diferentes estratos sociais. Na dimensão econômica, a desigualdade pode ser observada na disparidade de renda entre grupos populacionais. A concentração de recursos nas mãos de uma minoria enquanto uma maioria enfrenta condições precárias de vida é uma característica marcante desse problema. A falta de acesso a empregos dignos, educação de qualidade e serviços de saúde adequados contribui para a perpetuação desse cenário.

Além disso, a desigualdade social também se manifesta no acesso a oportunidades educacionais. Indivíduos de camadas socioeconômicas mais baixas muitas vezes enfrentam barreiras para obter uma educação de qualidade, o que perpetua ciclos de pobreza e limita suas perspectivas de futuro. No contexto da desigualdade, questões como deficiência, gênero, raça e etnia também desempenham papéis significativos. Essas minorias muitas vezes enfrentam discriminação sistêmica, o que se reflete em oportunidades limitadas e maior vulnerabilidade a condições precárias. Mulheres continuam a enfrentar disparidades salariais e têm menos representação em posições de liderança.

A desigualdade social não é apenas uma questão econômica; ela afeta profundamente a coesão social e a estabilidade. A falta de oportunidades iguais pode levar a um sentimento de exclusão e alienação. Combater a desigualdade social requer esforços coordenados em diversas frentes, incluindo políticas públicas que promovam a equidade, iniciativas para garantir acesso igualitário à educação e a promoção de uma consciência social que reconheça e desafie preconceitos e discriminações sistêmicas.

A quarta **trajetória interrompida**, que identificamos e também já apresentamos a análise anteriormente (figura 5), foi a desistência do curso de locução e sonoplastia devido à dificuldade em aprender remotamente. Convém ressaltar, que as pessoas cegas enfrentam desafios significativos ao participarem de atividades de aprendizado remoto devido à falta de acessibilidade nas plataformas e recursos educacionais online. Alguns dos principais obstáculos incluem: a) as barreiras tecnológicas, já que muitas plataformas educacionais online não são adequadamente desenvolvidas para suportar tecnologias assistivas, como leitores de tela; b) formato inadequado de conteúdo, pois os documentos e materiais educacionais muitas vezes são disponibilizados em formatos que não são acessíveis para leitores de tela; c) falta de interação e feedback, já que a interação direta com professores e colegas é crucial no processo de aprendizado. Pessoas cegas podem enfrentar dificuldades para participar de discussões em tempo real, obter feedback imediato e colaborar efetivamente em projetos online.

Para superar essas dificuldades, é essencial que os educadores e desenvolvedores de plataformas online adotem práticas inclusivas, como o design universal, a criação de conteúdos acessíveis e o uso de tecnologias assistivas. A conscientização sobre as necessidades específicas das pessoas cegas é crucial para garantir uma experiência educacional remota mais equitativa e eficaz.

Ressaltamos ainda que, inicialmente, a jovem desejava realizar o curso de locução e sonoplastia de forma presencial, porém não encontrou a oferta na Cidade Natal e não teve condições de deslocar-se até as cidades vizinhas. Sobre isso, a participante diz: *procurei por locais presenciais que tivesse, só que o local que dispõe desse curso presencial ele é muito distante da minha cidade, e tipo eu não tava preparada pra esse processo de me deslocar, e daí o que acontece? Eu optei por questões on-line* (5ª entrevista). Compreendemos que a falta de oferta de cursos e oportunidades para que CCF estude e desenvolva suas habilidades na Cidade Natal são fatores socioculturais que dificultam que ela atinja seus objetivos.

Por outro lado, em uma construção de significados essencialmente ambígua, discutimos que CCF imagina que se tivesse oportunidade, voltaria às aulas, pois sente-se mais preparado

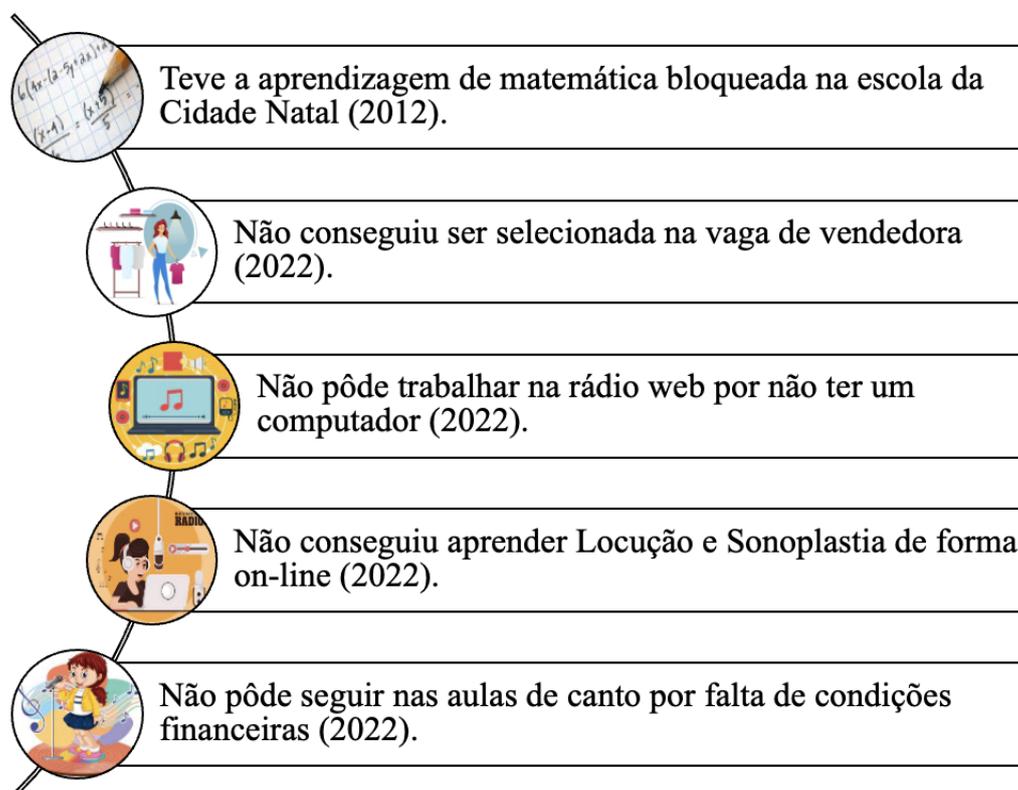
para lidar com o ensino remoto. Se em um dado momento de sua trajetória a jovem considerou implausível aprender remotamente, graças a dinamicidade nos cursos de vida, ela passou a considerar como plausível tal aprendizado. Com isso, refletimos que, dada a dinamicidade das construções sógnicas, trajetórias podem continuamente ser construídas e reconstruídas ao longo do tempo.

A quinta **trajetória interrompida**, identificada por nós e também já analisada anteriormente (figura 6), diz respeito à impossibilidade de seguir no curso de canto devido às dificuldades financeiras. Diante do desejo em realizar o curso completo, com duração de 1 ano e custo de R\$900,00, a trajetória que se realiza é a interrupção em apenas uma semana, já que esse foi o período de gratuidade. Ainda assim, CCF reorienta sua trajetória e diante da impossibilidade de pagar pelos cursos que almeja realizar, busca por cursos on-lines e gratuitos na tentativa de driblar as inacessibilidades que surgem ao longo de seu curso de vida.

Mais uma vez a desigualdade financeira surge na trajetória de CCF e compromete seu projeto de vida. Ressaltamos que as dificuldades financeiras podem restringir a participação em atividades culturais, sociais e de lazer. Ingressos para eventos, viagens e até mesmo afetar o desenvolvimento pessoal, pois a falta de recursos impede o acesso a cursos, workshops e atividades que promovem o crescimento pessoal e profissional. Em resumo, as dificuldades financeiras, no contexto da desigualdade social, atuam como uma barreira multifacetada que afeta negativamente o acesso a oportunidades cruciais para o desenvolvimento humano. Enfrentar esse problema requer uma abordagem abrangente, com a implementação de políticas públicas eficazes e esforços coletivos para promover a igualdade de oportunidades.

Essas cinco situações, em que alguns projetos de CCF foram descontinuados e/ou impedidos, ampliam a nossa compreensão acerca de seu horizonte imaginativo em ser uma locutora famosa que mora em uma cidade projetada para pessoas cegas. Através do TEM, “mapeamos” as trajetórias pregressas da participante e reconhecemos as inacessibilidades que desafiam a construção de seu projeto de vida. O quadro a seguir ilustra as trajetórias interrompidas que interpretamos como relacionadas ao ponto de equifinalidade “escolha profissional”.

Quadro 7 – Síntese das trajetórias interrompidas de CCF relacionadas ao ponto de equifinalidade “escolha profissional”



Fonte: a autora (2023)

Um último conceito do TEM é o de **zona de finalidade**, que se refere às múltiplas trajetórias futuras após o Ponto de Equifinalidade. Denota a ideia de que cada participante tem sua própria vida e finalidade e, portanto, pode fazer uma série de prospecções quanto a um futuro ambíguo e de infinitas possibilidades (Sato *et al.*, 2007), é o que discutiremos a seguir.

## 7.5 PARA ALÉM DO AQUI-E-AGORA: UMA SÍNTESE DAS CONSTRUÇÕES IMAGINATIVAS DE CCF AO LONGO DOS ENCONTROS

Aqui apresentaremos a síntese do horizonte imaginativo de CCF ao longo do processo de construção de dados, ou seja, do que é reconhecido no TEM como **zona de finalidade**. Compreendemos que o seu horizonte imaginativo se transforma ao longo do tempo, o que configura o caráter dinâmico e não linear da imaginação, que tal como uma espiral, vagueia do presente ao passado em direção a um futuro de múltiplas possibilidades.

Sumariamente, na primeira entrevista, a participante imagina que irá ingressar na universidade e, possivelmente, cursar Letras. Tem como meta lançar um livro e prospecta também um futuro com independência e mobilidade. Em suas palavras: *eu quero aprender a fazer comida, eu quero aprender andar na rua, e eu quero poder passear bastante, sabe? Poder viver a vida de fato, pra ter o que contar depois /.../ Poder focar no processo de ser independente, né? Para então, sendo independente, poder vivenciar novas experiências, para poder sentir que eu tô viva* (1ª entrevista).

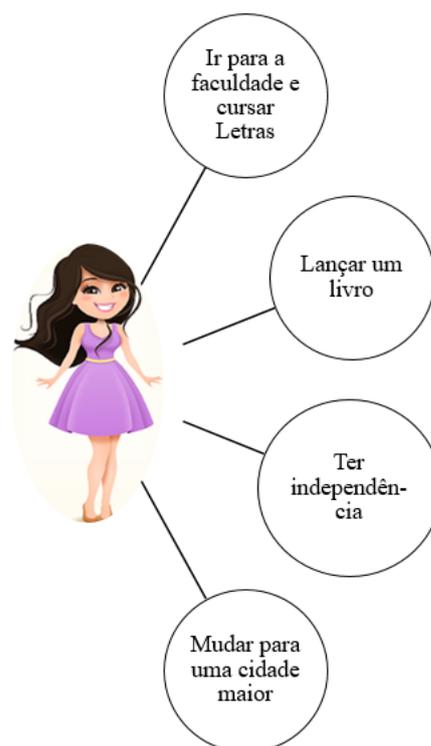
Ao longo do processo de construção de dados, CCF relatou que não sai de casa desacompanhada, mas ainda assim, se imagina livre, caminhando e sentindo-se viva. Em meio ao emaranhado de inacessibilidades, a jovem imagina um futuro diferente de sua realidade atual. Convém pontuar, que desde a Constituição Federal de 1988, é possível encontrar as garantias de direitos às pessoas com deficiência nas diversas esferas, tais como: a não-discriminação (Art 7, Inciso XXXI), o direito à seguridade social (Art. 204, Inciso V), a inclusão (Art. 208, Inciso III) e à assistência social (Art. 203, Inciso IV) (Brasil, 1988). Ainda nessa direção, a Lei Brasileira de Inclusão é um dispositivo que visa assegurar que as pessoas com deficiência tenham direito à vida, habilitação e reabilitação; saúde; educação; moradia; trabalho; assistência social; previdência social; cultura, esporte, turismo e ao lazer; transporte e mobilidade; informação e comunicação; acessibilidade digital; tecnologia assistiva (Brasil, 2015).

Porém, conforme reiteram Siqueira e Dornelles (2020), na prática, muitas são as barreiras para que efetivamente as pessoas com deficiência acessem os direitos que estão garantidos constitucionalmente. Sobretudo, porque o capacitismo ainda é muito arraigado em nossa sociedade. Desse modo, entendemos que, embora seja plausível que CCF imagine um cenário de independência e maior participação social, convém destacar que a concretização desse objetivo não depende só dela. Pois as barreiras do capacitismo, da falta de acessibilidade comunicacional, arquitetônica, urbanística e política são forças que tentam inibir que a participante alcance os objetivos almejados.

Por fim, desde a primeira entrevista, CCF já sinalizava o desejo de morar em uma cidade maior que oferecesse oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. Esse desejo, parece ter ganhado força a partir da experiência de não conseguir uma vaga para trabalhar na cidade em que vive e do diálogo que ela teve com a assistente social de seu município. Conforme apresentado anteriormente, a profissional argumenta que apenas fora da Cidade Natal a jovem teria a possibilidade de construir uma carreira profissional.

Sumariamente, essas foram as principais prospecções que a participante fez no primeiro encontro. A figura 10 sintetiza a zona de finalidade que propomos, quando consideramos nossa interpretação em relação ao que CCF imagina em torno de um futuro de múltiplas possibilidades.

Figura 10 – Síntese das construções imaginativas de CCF no primeiro encontro



Fonte: a autora (2023)

Já no segundo encontro, consideramos que o horizonte imaginativo de CCF parece se transformar, pois ela já não elabora, na relação com a pesquisadora, o desejo de ingressar na universidade. Quando novamente questionada sobre como imagina seu futuro profissional, a jovem prospectou uma trajetória em que será feliz e, enquanto locutora de rádio, apresentará o programa "somos do rock", podendo impactar positivamente a vida das pessoas ao representar a comunidade cega. Conforme seu relato: *ia envolver bastante a questão da representatividade cega. Então eu ia representar não só a mim, mas também a minha comunidade, sabe? /.../ Trabalhar com aquilo que eu gosto, num espaço onde eu posso unir comunicação, música e pessoas, isso por si só já me deixaria feliz e realizada. Apresentar um programa que possa ter*

*impacto na vida das pessoas, um impacto positivo, tipo deixar elas felizes e é basicamente isso, sabe?* (2ª entrevista).

Na segunda entrevista, interpretamos que a construção imaginativa de CCF em torno de um futuro profissional volta-se para o universo da comunicação. Ela traz detalhes de como seria sua atuação enquanto locutora em uma rádio. Quando pergunto como imagina sua atuação profissional, ela diz: *eu imagino assim: eu saindo de casa pra trabalhar, levantando de manhã, pensando poxa vida, eu vou trabalhar com aquilo que eu mais gosto. Tipo, faceira sabe? E o local de trabalho, seria uma sala assim bem equipada, com mesas, computadores, algumas caixas de som, microfone e também um telefone, um telefone fixo, algo assim* (2ª entrevista). Consideramos que, ao ser convidada a imaginar, simbolicamente, CCF pôde transcender o aqui- agora e prospectar um futuro pautado na independência física e financeira, completamente diferente do que vivia. Como reitera Zittoun (2013), é graças à dinamicidade nos cursos de vida que novas trajetórias podem ser traçadas ao longo do tempo.

Nesse encontro, a participante imagina como seria sua rotina de trabalho, seu ambiente e as emoções envolvidas no desempenho dessa atividade. Curiosamente, na primeira entrevista, ao imaginar ingressar na universidade para cursar Letras, a jovem não trouxe detalhes sobre essa trajetória; mesmo quando questionada, era objetiva e parecia indecisa sobre qual caminho seguir no âmbito acadêmico, em suas palavras: *eu não sei exatamente qual curso seguir, eu gosto de tantas coisas, como gosto de escrever talvez faria letras, não sei* (1ª entrevista). Já em relação à carreira de locutora de rádio, ela traz detalhes de como imagina essa futura atuação profissional. Compreendemos que nas transformações de sua dinâmica imaginativa, aparentemente, vai havendo mais certeza quanto a uma área a seguir.

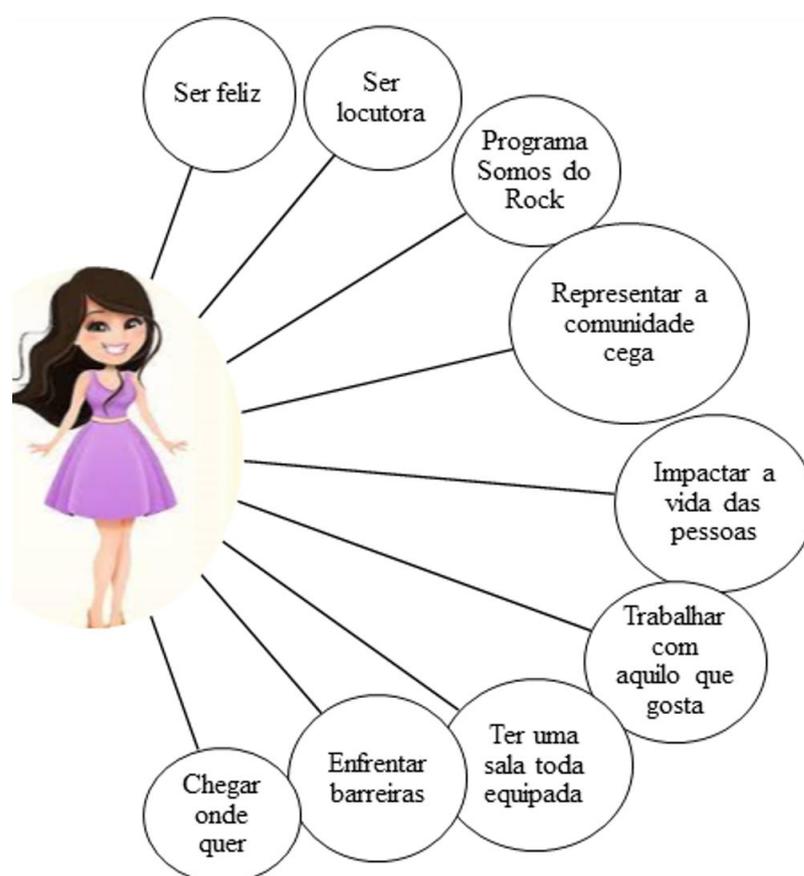
Apesar de imaginar seguir a carreira de locutora de rádio, CCF considera quão desafiadora poderá ser a inserção nesse mercado de trabalho. Quanto a isso, ainda no segundo encontro ela disse: *quando a gente vai imaginar a questão profissional da pessoa cega ela vai enfrentar algumas barreiras sim, porque elas existem né? /.../ só que eu acredito que pela minha disponibilidade e também pela questão dialógica eu acabe conseguindo chegar onde eu quero* (2ª entrevista).

Entendemos que as precárias condições de inclusão laboral para pessoas cegas, como CCF nos narrou em sua história, são barreiras que dificultam o ingresso, permanência e ascensão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Como temos dito, na multiplicidade de construções simbólicas que fazemos, transitamos entre diferentes esferas de experiências, expandindo nossa vivência no aqui-e-agora e ressignificando limites e

possibilidades que vivenciamos. As trajetórias também se multiplicam, se transformam e, como aqui apontamos, se ampliam face às relações estabelecidas, como na de CCF com a pesquisadora ao pensar sobre ela mesma e sua vida profissional.

Interpretamos, ainda, que se engajar em uma atividade imaginativa oportuniza que CCF veja a realidade de forma mais rica e, talvez, oriente sua trajetória de uma nova forma (Zittoun; Cerchia, 2013). Pois, embora considere os desafios, imagina formas de driblá-los de modo a construir uma trajetória que esteja mais alinhada aos seus interesses e inclinações. A seguir, a figura 11 ilustra uma síntese das construções imaginativas da participante no segundo encontro.

Figura 11 – Síntese das construções imaginativas de CCF no segundo encontro



Fonte: a autora (2023)

O terceiro encontro destinou-se apenas a dar as instruções para a gravação dos áudios: “um recado para mim” e “um recado para você”; desse modo, não observamos episódios imaginativos da participante. Já no quarto encontro, onde reproduzimos os dois áudios, compreendemos que CCF fez uma série de prospecções ao futuro, conforme veremos a seguir.

Abaixo, descrevemos na íntegra o primeiro áudio que a participante enviou, considerando que estava dando dicas para a amiga Mari, que muito almeja seguir a carreira de cantora.

**Fragmento 12: Áudio “um recado para o outro”**

**CCF:** *Oi Mari*

**Mari:** *Oi amiga, tudo bem?*

**CCF:** *Tudo bem, como vão as coisas?*

**Mari:** *Vão bem, tranquilas, bom poder falar com você CCF.*

**CCF:** *Digo o mesmo. Mas vem cá, você parece tá meio preocupada ou é impressão minha?*

**Mari:** *Bom, você parece que tá sempre adivinhando né CCF? Você sempre advinha quando eu tô e quando eu não tô assim, tão alto astral, e realmente eu devo te dizer que eu tô preocupada.*

**CCF:** *Mas porquê?*

**Mari:** *Ora, é que eu não tô trabalhando e eu sempre quis cantar, viver da minha música, só que eu não sei como prosseguir, sabe? Por mais que eu tenha feito algumas gravações já, eu não sei direito.*

**CCF:** *Beleza, conta mais.*

**Mari:** *Na verdade é só isso, sabe? Essa preocupação, assim, de não saber como prosseguir, eu não faço a menor ideia.*

**CCF:** *Mas que é isso miga, deixa disso, você tá falando com a pessoa certa. Há alguns anos atrás eu também passei por uma questão parecida com a sua, por que eu não sabia direito como fazer pra me tornar uma locutora, foi aí então que eu pesquisei sobre o curso de locução e sonoplastia e comecei fazer. Eu acho que você tem que procurar se informar para que você consiga viver da sua música. E o mais provável é que você também tenha que procurar pessoas que possam te apoiar, porque existem né, por que existem fontes centrais que podem nos ajudar, né? Então o meu conselho pra você é esse, porque você realmente compõe muito bem, sabe? Só acho que também teria que se aperfeiçoar, por exemplo, fazer algumas aulas de respiração, uma aula de canto também é algo que te ajudaria bastante e sabe que é bom assim, se pegar no meio dessa indecisão toda por que isso vai te ajudando a perceber quais são os seus pontos fortes e também os seus pontos fracos. E por que eu falo dessa questão dos pontos fortes e fracos? Por que eles caminham lado a lado, sempre, beleza. Então quer dizer assim, se você tem um ponto forte você valoriza ele, tá? Busca manter, do outro lado, se você tem um ponto fraco, você procura melhorar e aí você consegue atingir o crescimento e o sucesso desejado, beleza? É isso, e é claro depois conforme vão pintando as oportunidades você pode fazer, sei lá, um canal no Youtube onde você se torne conhecida, né? Onde você realmente possa tá divulgando seu trabalho para que você tenha um crescimento muito grande e é isso minha amiga.*

**Mari:** *Nossa CCF, você me ajudou um monte sabe? Eu tava precisando ouvir sua conversa, tô me sentindo muito aliviada agora, muito bem, muito mais tranquila e até mais decidida.*

**CCF:** *Decidida como?*

**Mari:** *Eu vou pensar em tudo que você me disse e eu vou seguir caminhando então, eu vou seguir trabalhando e certamente que eu irei conseguir viver da minha música, porque fala sério, esse é meu grande sonho, esse é meu grande sonho.*

**CCF:** *Tchau, amiga, espero te encontrar logo, logo. É isso aí grande abraço, fui (4ª entrevista)*

Ao criar o “recado para o outro”, aparentemente, CCF acaba mandando um recado para si, pois ela imagina uma história muito semelhante à sua, a de uma jovem que no momento não está trabalhando, deseja seguir na carreira artística, mas não sabe por onde começar. Ao dar dicas para “Mari”, entendemos que CCF parece se auto encorajar na busca pela concretização

de seus objetivos. A participante que prospecta um futuro enquanto locutora, empreendeu esforços para concretizar tal desejo, tais como: fazer o curso de locução e sonoplastia e o curso de canto.

CCF recomenda que a amiga peça o suporte de pessoas que possam lhe auxiliar em seu projeto de ser cantora, um caminho também percorrido pela participante, que foi à rádio comunitária de sua cidade em busca de auxílio para conseguir enveredar em uma carreira como locutora. A jovem também dá dicas para que Mari crie um canal no YouTube para divulgar seu trabalho. De forma semelhante, CCF, além de usar os grupos de WhatsApp para apresentar o quadro “bate-papo sem barreiras”, também usa as redes sociais para postar seus poemas.

Os dilemas enfrentados por Mari são muito semelhantes aos que CCF enfrenta. No áudio que ela gravou para si mesma, considerando que já tinham se passado cinco anos, observamos que o que ela deseja para Mari tem semelhanças com o que ela imagina para si, conforme vemos a seguir.

### **Fragmento 13: Áudio “um recado para mim”**

**CCF:** *Caramba como a vida tem o poder de surpreender a gente a cada instante que as coisas vão acontecendo. Olha só pra mim. Hoje eu tô com 25 anos, tô linda, tô forte, segura, é tão bom me encontrar assim. Aí, nem acredito que eu já sou aquela pessoa pública, famosa que eu sempre busquei ser e o legal de tudo é que eu consigo aliar todas as minhas habilidades dentro daquilo que eu tô fazendo. Hoje eu sou a locutora mais acompanhada nas redes sociais e é claro, além de tá dando um show muito grande com um curso para pessoas cegas que gostam da comunicação. Legal também foi que eu já consegui viajar, já fui pra Bahia, já dei um abraço no Lucas, um abraço no Matheus, já conversei com eles ao vivo, essa experiência foi maravilhosa. Consegui lançar meu livro, e olha pensando bem, eu digo que valeu a pena todos os esforços, até mesmo daqueles dias de monotonia que eu tinha que pensar mais profundo pra poder seguir em frente. É muito bom, hoje eu moro num espaço acessível em ((Cidade Sonhada)) que é uma cidade linda, maravilhosa, toda cheia de suas projeções pra quem é cego e isso é muito bom. E o legal é que eu vivo bem sozinha, né? É tão legal isso, eu tô muito maravilhosa. Tenho que agradecer e nunca estabilizar, nunca estacionar achando que tudo que eu já fiz já é o suficiente. Por que é como diz, né? A luta continua, então é claro continuo aperfeiçoando, continuo aprendendo, continuo fazendo tudo que eu tenho que fazer para que eu consiga crescer mais. Valeu a pena ter focado, gratidão, gratidão mesmo querido universo, só tenho mesmo que te agradecer por isso (4ª entrevista).*

No “recado para mim” CCF se imagina linda, forte e segura. No campo profissional, finalmente, consegue se tornar uma locutora famosa, que além de notoriedade pelo seu trabalho no universo da comunicação, alcança reconhecimento por levar informação para a comunidade cega. No seu horizonte imaginativo, a tão desejada viagem pelo Nordeste aconteceu. O objetivo de lançar um livro, outrora retratado no primeiro encontro, também foi atingido. O desejo de morar em uma cidade grande e projetada para pessoas cegas, mencionado no primeiro e segundo encontro, mais uma vez apareceu.

A participante imagina ainda, uma vida com independência e mobilidade, onde consegue viver sozinha. Compreendemos que é através da imaginação que ela desacopla do aqui-agora e transita para esferas de experiências muito diferentes de sua realidade atual, mas que dada a dinamicidade nos cursos de vida, pode ser atingível. Ao imaginar, entendemos que CCF orienta e reorienta sua trajetória de vida atual, pois estuda, visita rádios e tenta, dentro das suas possibilidades, atingir os objetivos almejados. Reiteramos que as direções sociais, em muitas situações, dificultaram para que participante seguisse alguns caminhos. Porém, diante de um futuro de infinitas possibilidades, novos caminhos podem ser trilhados ao longo do tempo.

Ao longo do processo de construção de dados, compreendemos que CCF imagina um exercício profissional enquanto locutora. Ela projeta um futuro de potencialidades e pouco fala de eventuais dificuldades que poderá enfrentar. Fazemos aqui alguns destaques sobre o recado que constrói para ela. CCF quando se desloca do aqui-e-agora e constrói significados na esfera de experiência distal e proximal, o mundo que ela reconhece é de direitos sociais referentes à inclusão. Quando ela diz: *"hoje eu moro num espaço acessível em ((Cidade Sonhada)) que é uma cidade linda, maravilhosa, toda cheia de suas projeções pra quem é cego e isso é muito bom"*; notemos que é a cidade ideal para ela mesma. Ou seja, além de ser linda, forte, autônoma, segura, uma mulher que viaja e lança livro, ela está inserida em uma cidade e em um país que a inclui, como pessoa cega. CCF, assim, reconhece que o poder público cumpriu as obrigações de promoção da inclusão. Ela pode ir e vir como qualquer cidadã e, deste modo, realizar os sonhos imaginados para sua vida, como qualquer um deve se sentir e antecipar que pode acontecer.

Retomando agora o segundo encontro, quando apresentei as histórias dos dois homens com cegueira congênita que exercem profissões, um como mecânico e o outro como professor, sobre os vídeos CCF deu o seguinte *feedback*:

#### **Fragmento 14**

**Pesquisadora:** *O que você achou de conhecer estas histórias?*

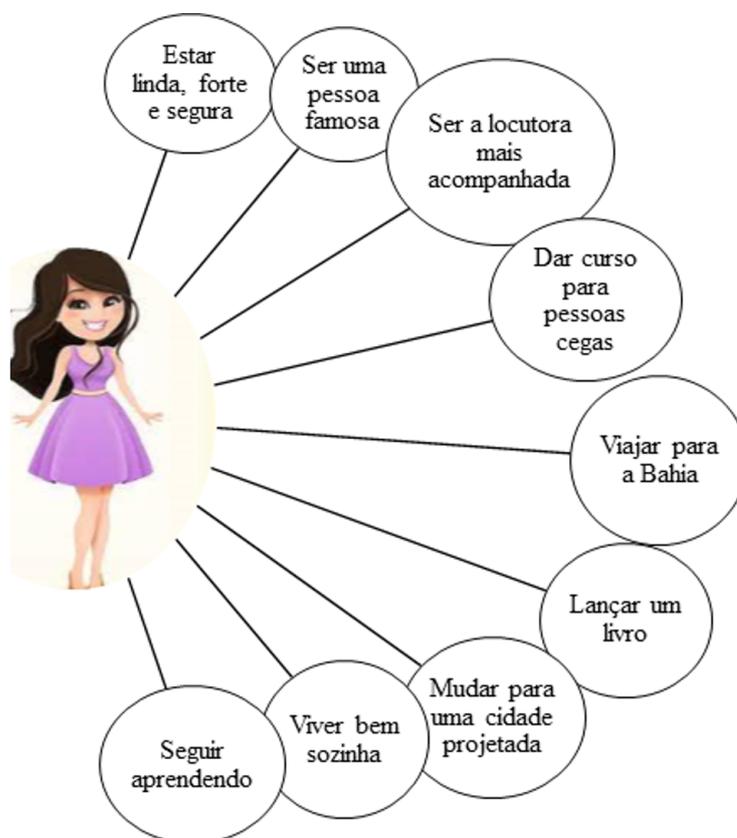
**CCF:** *Fiquei emocionada, muito legal. Achei muito interessante porque, enfim, top é a palavra que define, sabe? O fato deles não terem nenhum privilégio a mais do que os outros, né? De enfim, seguir tudo normalmente e isso é uma coisa que toca bastante. Muito legal, ali a gente não vê por exemplo a questão do capacitismo, né? Não tem isso, e isso é muito emocionante, muito bom. Essas histórias servem pra mostrar pra todo mundo, não só para as pessoas cegas, que elas conseguem, né? Todo mundo que tem um objetivo na vida, pode conseguir, né? Que, pode dar certo então é isso, muito legal (4ª entrevista).*

Conhecer histórias de pessoas cegas que desempenham atividades profissionais pode ter nutrido o horizonte imaginativo de CCF em relação à construção do seu próprio futuro profissional. Conforme reitera Gfeller (2015), a imaginação nutre-se dos recursos sociais e culturais internalizados pelas pessoas, tais como os livros, as representações sociais, as músicas, os filmes, as fotografias, os lugares que já visitou. Consideramos que os vídeos dessas histórias, as quais a participante conheceu através da presente pesquisa, podem ter sido um dos elementos que alimentaram as suas construções imaginativas.

Antes de propormos a síntese deste encontro, destacamos a manutenção de uma construção simbólica por CCF de respeito e valor à inclusão. Quando ela diz: *"o fato deles não terem nenhum privilégio a mais do que os outros, né? De enfim, seguir tudo normalmente e isso é uma coisa que toca bastante"*, CCF semioticamente nos traz a possibilidade de um mundo onde as diversidades convivendo juntas e com possibilidades para todos é o "normal", é como deve ser, é "top". Ela se emociona com as conquistas profissionais narradas em vídeo; no universo imaginativo, estas vitórias dizem das plausibilidades em meio a um cenário comum de limitações e superações: *"Essas histórias servem pra mostrar pra todo mundo, não só para as pessoas cegas, que elas conseguem, né?"*. Falar na relação da pesquisa com uma mulher não cega e doutoranda que as pessoas cegas conseguem, é admitir uma construção simbólica potente, fortalecedora, que vemos como fundamental para CCF. Acreditar em um mundo de conquista é romper com as limitações históricas que limitam a vida de pessoas cegas; é abrir para novas possibilidades de vida, de construções simbólicas, de imaginar possibilidades de conquistas e luta contínua, com ela diz, para realizá-las.

A seguir, a figura 12 que elaboramos para ilustrar a síntese das prospecções imaginativas realizadas por CCF no quarto encontro.

Figura 12 – Síntese das construções imaginativas de CCF no quarto encontro



Fonte: a autora (2023)

O quinto encontro, teve um caráter retrospectivo, onde discutimos acerca de eventos pregressos da história de vida da participante de modo a conhecer um pouco mais sobre os eventos passados que nutrem seu campo simbólico em torno de um futuro profissional, com isso, não observamos situações de prospecção ao futuro.

Como forma de sumarizar o trabalho analítico por nós empreendido na presente tese, a seguir, apresentaremos discussões gerais em torno da trajetória de vida de CCF, construída por nós, a partir de nosso viés interpretativo.

## 7.6 À GUIA DE CONCLUSÃO DA ANÁLISE: DISCUSSÕES GERAIS ACERCA DA TRAJETÓRIA DE CCF

Ao longo de nove meses, tive a oportunidade de conhecer um pouco da história e horizonte imaginativo de uma jovem com cegueira congênita. CCF, desde o primeiro encontro, demonstrou interesse e disponibilidade em contribuir com a pesquisa. Nas 5h46min de áudio

provenientes das 5 entrevistas realizadas, pude conhecer um pouco do universo de uma jovem que, na ocasião da pesquisa, enfrentava os dilemas em torno da construção de uma carreira profissional.

O meu primeiro contato com pessoas cegas ocorreu a partir da presente pesquisa e, devido à minha inexperiência com o universo da cegueira, me deparei com um cenário de dúvidas e inseguranças. Enquanto planejava o método e me preparava para dar início às entrevistas, não poucas vezes, me fiz às seguintes indagações: Como conseguirei criar um bom *rappor*t com os participantes em um contexto de interação via Google Meet? Será que haverá algum problema de acessibilidade com a plataforma que dificultará a participação do meu público? Eu, que nunca tive contato anterior com pessoas cegas, saberei como abordar as temáticas de forma assertiva?

Felizmente, essas inseguranças se dissiparam quando, ainda no primeiro encontro, fui acolhida pela doçura, gentileza e disponibilidade de CCF em contribuir para o desenvolvimento do meu estudo. Senti que o vínculo foi estabelecido desde o primeiro encontro. Quanto ao Google Meet, a jovem não teve qualquer dificuldade em utilizar a plataforma; todas as vezes entrou nas reuniões nos horários previamente agendados e manteve a câmera fechada em todos os encontros, enquanto eu mantive a câmera aberta. Para a minha surpresa, mesmo sem pedir qualquer *feedback*, ainda na primeira entrevista, a participante fez o seguinte comentário sobre a temática da pesquisa:

**CCF:** *Parabéns pela escolha do tema, esse é um assunto pouco falado, não se fala muito das pessoas cegas na psicologia. É um prazer poder tá interagindo contigo, porque é muito top a experiência de poder conversar. Também gostaria de te agradecer, né? Porque desde que o link entrou lá no grupo que eu tô eu pensei: bah, eu vou entrar, né? Pra ver como é que é, pra falar um pouco sobre mim. Porque as pessoas cegas, e falando por mim, eu vivo por aí buscando a representatividade, né? Então a partir do momento que alguém que tá fazendo um estudo se propõe a nos ouvir é uma coisa muito gratificante, sabe? (1ª entrevista).*

Com essa fala, entendemos a importância do nosso estudo assumir uma perspectiva de primeira pessoa, definida como a explicitação do ponto de vista de quem vivencia um dado fenômeno. Eventos descritos na primeira pessoa são experiências vividas que se expressam como relevantes para aqueles que os relatam (Galin, 1999). Enaltecemos ainda a importância do respeito ao lema: “Nada sobre nós, sem nós”, que, de acordo com Sassaki (2005), preconiza que nenhum resultado a respeito das pessoas com deficiência haverá de ser gerado sem a participação das próprias pessoas com deficiência, e estas devem ser geradoras de bens ou serviços e não meras receptoras. Assim, se nos propomos a investigar a história de vida de uma jovem cega em seu processo de construção de um horizonte imaginativo em torno de uma

atuação profissional, foi de suma importância que a participante falasse sobre si, suas experiências, seu ponto de vista acerca da problemática em torno da inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho e suas perspectivas em torno do exercício de uma profissão.

Embora no TEM o pesquisador tenha a liberdade de traçar a trajetória da forma que compreende os eventos da história de vida dos indivíduos investigados (Sato; Valsiner, 2010). Este trabalho, como entendemos, é fruto de um debruçar-se sobre a história que nos é contada, num dado tempo e espaço e em uma condição relacional, neste caso, entre CCF e a pesquisadora. Construímos então uma proposta de trajetória que se integra às construções imaginativas, buscando coerência epistemológica-teórica e analítica no que também consideramos plausível para pensar o futuro profissional elaborado na investigação. Seguindo as orientações do TEM, definimos “escolha profissional” como ponto de equifinalidade e “não escolher nenhuma profissão”, como ponto de equifinalidade polarizado. Até o término do período de construção de dados, ser locutora de rádio foi a escolha profissional imaginada pela participante.

A conclusão do ensino médio, que se deu no ano de 2021, foi definida por nós como o ponto inicial da trajetória, pois a partir daí, a participante inicia movimentos em direção à construção de uma carreira profissional, tais como: realizar o ENEM, cursar locução e sonoplastia, apresentar o quadro "bate-papo sem barreiras" e fazer um curso de canto.

Ao investigar os eventos que constituem a história de vida de CCF, compreendemos que no ano de 2013, ao voltar a estudar na Cidade Natal e enfrentar um "bloqueio" na aprendizagem de matemática, foi uma situação que, eventualmente, pode ter dificultado as suas construções imaginativas em torno do futuro profissional que demande do domínio de tal ciência. Entretanto, dada a dinamicidade das construções simbólicas, CCF imagina que, futuramente, vai aprender matemática através de um recurso de acessibilidade chamado multiplano. Consideramos que, em meio a um cenário de impossibilidades – já que lhe foi impossibilitada a aprendizagem de matemática na nova escola – a participante vislumbra um futuro de possibilidades onde conseguirá superar o "bloqueio" enfrentado anteriormente.

Já no ano de 2021, interpretamos que a conclusão do ensino médio aparece como um importante evento na história de vida de CCF, sendo considerado um ponto de bifurcação que a coloca diante da necessidade de decidir quais caminhos seguir a partir dali. Em 2022, a jovem já havia concluído o ensino médio e aguardava a nota do ENEM referente ao ano de 2021. Nos primeiros contatos com a pesquisadora, ela imaginava que possivelmente iria ingressar na

universidade e cursar Letras. No entanto, a trajetória realizada foi outra, pois quando estava prestes a se inscrever no Sistema de Seleção Unificada (SISU) para tentar a vaga no curso pleiteado, a jovem mudou de ideia e decidiu se inscrever em um curso on-line de locução e sonoplastia. Isso porque passou a prospectar um futuro profissional enquanto locutora de rádio.

CCF vai de encontro ao projeto social de ingressar na universidade após a conclusão do ensino médio e faz escolhas que melhor se alinham aos seus interesses e habilidades. Em meio a um cenário de não encontrar na Cidade Natal o curso de locução e sonoplastia no formato presencial, ela se reorganiza frente às dificuldades de seu contexto atual e opta por realizar o curso remotamente. Infelizmente, a jovem não pôde concluir o referido curso, pois naquela ocasião, as dificuldades de aprender remotamente, possivelmente, influenciaram para que a participante não conseguisse ir adiante nas aprendizagens que a instrumentaria para a carreira de locutora. Presumimos que o fato de CCF não dispor de um computador; ter pouca familiaridade com a tecnologia, já que é recente o acesso à internet em sua residência (ano de 2020) e; por não ter tido suporte de alguém para lhe auxiliar a estudar remotamente, são fatores que dificultaram a sua continuidade no curso.

Ainda diante desse episódio de descontinuidade/impedimento, discutimos também acerca da "dança" semiótica de CCF em passar a acreditar que se sente mais preparada para o ensino remoto, considerando que, se houvesse a oportunidade, voltaria às aulas do curso de locução e sonoplastia. Essa construção e reconstrução de significados nos permite inferir que a participante tenta não se limitar frente às limitações que surgem no curso de vida e, imaginativamente, transcende seu contexto de vida atual, projetando e empreendendo ações que conduzam à concretização de seus objetivos.

Mais um evento, datado do ano de 2022 e merece ser lembrado, foi a tentativa da participante em ingressar em um emprego formal como vendedora de loja. No entanto, além de não ser selecionada, não foi diretamente contatada para receber a notícia, pois os recrutadores se dirigiram a um de seus familiares para informar sobre a não contratação. Essa atitude capacitista muito a incomodou, e desde então, a participante não trouxe novos relatos de tentativas de ingresso em emprego formal.

Em meio às inacessibilidades em conseguir um emprego na Cidade Natal, CCF se reinventa e imagina um cenário de atuação profissional enquanto locutora de rádio de uma cidade projetada para pessoas cegas, onde ela finalmente poderá desfrutar dos direitos que, de longa data, são assegurados constitucionalmente. Enquanto uma ação que direciona a jovem no alcance do objetivo pretendido, ela buscou contato com a instituição que atende pessoas com

deficiência da cidade que pretende morar. Com isso, presumimos que, além de imaginar um cenário de maiores oportunidades, CCF busca por tais realizações.

Outro evento que julgamos significativo no curso de vida de CCF foi a experiência de apresentar o quadro "bate-papo sem barreiras", também no ano de 2022. De acordo com a participante, foi um marco muito importante na sua história que oportunizou crescimento pessoal e profissional, já que ela caracteriza como uma primeira experiência de trabalho, ainda que não remunerada, como ela diz: *foi uma experiência muito gratificante, sabe? Eu aprendi muito e considero um trabalho, porque foi um trabalho ainda que eu não recebesse, né? Mas eu tinha aquele compromisso. E foi muito top conhecer todas aquelas histórias* (5ª entrevista). Porém, ainda no ano de 2022, a participante abandonou a apresentação do quadro pois queria ter mais tempo para estudar e prestar o ENEM pela segunda vez.

Ainda considerando a agentividade de CCF em construir sua história de vida, ao nutrir o desejo em ser uma locutora de rádio, ela empreende ações que a aproximam do objetivo pretendido. Ao voluntariamente se tornar apresentadora do quadro "bate-papo sem barreiras", presumimos que CCF vê nesta atividade a oportunidade de aprimorar suas habilidades de comunicação e construir um repertório de experiências e habilidades que a auxiliem no seu futuro exercício profissional como locutora de rádio, conforme ela relata: *na apresentação do quadro eu tenho a oportunidade de colocar em prática o que aprendo no curso ((de locução e sonoplastia)), como o timbre de voz, controle da respiração e etc.* (2ª entrevista).

Como discutimos anteriormente, CCF imaginou a trajetória de prestar o ENEM novamente, mas a trajetória realizada ainda no ano de 2022 foi a de se inscrever em um curso de canto on-line após ter perdido o prazo de inscrição no exame. O curso de canto ocorreu remotamente, de forma gratuita e teve duração de uma semana. O desejo de CCF era realizar o curso completo com duração de 1 ano; porém, devido às dificuldades financeiras a trajetória de aprendiz de canto foi interrompida, já que a participante não pôde pagar R\$900,00 no curso completo. Mesmo diante da dificuldade financeira, CCF buscou por cursos gratuitos na internet na tentativa de encontrar possibilidades de aprender, em meio às impossibilidades de não poder pagar pelos cursos. Suas ações são potentes, criativas e transformadoras. Ela assume um papel ativo e cria e recria cenários na tentativa de driblar os obstáculos que surgem em sua história.

Também no ano de 2022, surgiu na vida de CCF a oportunidade de ser locutora em uma rádio web. O convite partiu de um amigo que já desempenhava a função, porém, ela não pôde desempenhar a atividade porque não tinha um computador. Diante da dificuldade financeira, entendemos que, mais uma vez, a trajetória de CCF é interrompida, pois ao menos

momentaneamente, ela não pôde desempenhar a almejada profissão de locutora. Ainda assim, esse evento não foi capaz de suprimir o seu desejo em tornar-se uma locutora de rádio, pois CCF seguiu prospectando um futuro na área e imaginando receber notoriedade no desempenho da referida profissão. Ela acredita que poderá se destacar enquanto locutora e conseguirá contribuir com a comunidade cega, levando informação e formação para essas pessoas.

Além da construção de um horizonte imaginativo em torno de uma futura atuação profissional, CCF imagina um futuro de múltiplas possibilidades, e isso é o que constitui o que entendemos por sua zona de finalidade. Conforme vimos no item 7.5, a participante imagina que:

- será feliz;
- irá trabalhar em uma rádio onde apresentará o programa “somos do rock”;
- irá representar a comunidade cega e impactar positivamente a vida das pessoas;
- na rádio que irá trabalhar será um lugar bastante equipado e lá fará aquilo que mais gosta;
- imagina que enfrentará barreiras, mas chegará onde quer;
- será uma pessoa linda, forte, segura;
- será uma figura pública e famosa, a locutora mais acompanhada das redes sociais;
- se tornará conhecida também por ministrar um curso para pessoas cegas que gostam do universo da comunicação;
- viajará para Bahia para conhecer os cantores que são seus ídolos;
- lançará um livro;
- passará a morar em uma cidade acessível para pessoas cegas e lá terá independência e mobilidade, podendo viver sozinha;
- seguirá aprendendo e evoluindo na profissão escolhida.

Sumariamente, compreendemos que ao longo do período de construção de dados, na relação com a pesquisadora, o horizonte imaginativo de CCF parece se transformar. No primeiro encontro, ela relatou uma rotina ociosa após a conclusão do ensino médio. Em suas palavras: *eu não tô fazendo nada no momento, acabei os estudos, só fico em casa ajudando em alguns afazeres de casa* (1ª entrevista). Quando convidada a imaginar um futuro profissional, inicialmente, ela prospecta um projeto de ingressar na universidade, projeto esse que parecia impreciso e foi abandonado, ao menos, temporariamente. Enquanto a pesquisa se desenrolava, a jovem empreendeu esforços almejando a construção de uma carreira profissional no universo da comunicação, tais como: iniciou o curso de locução e sonoplastia; apresentou o quadro "bate-

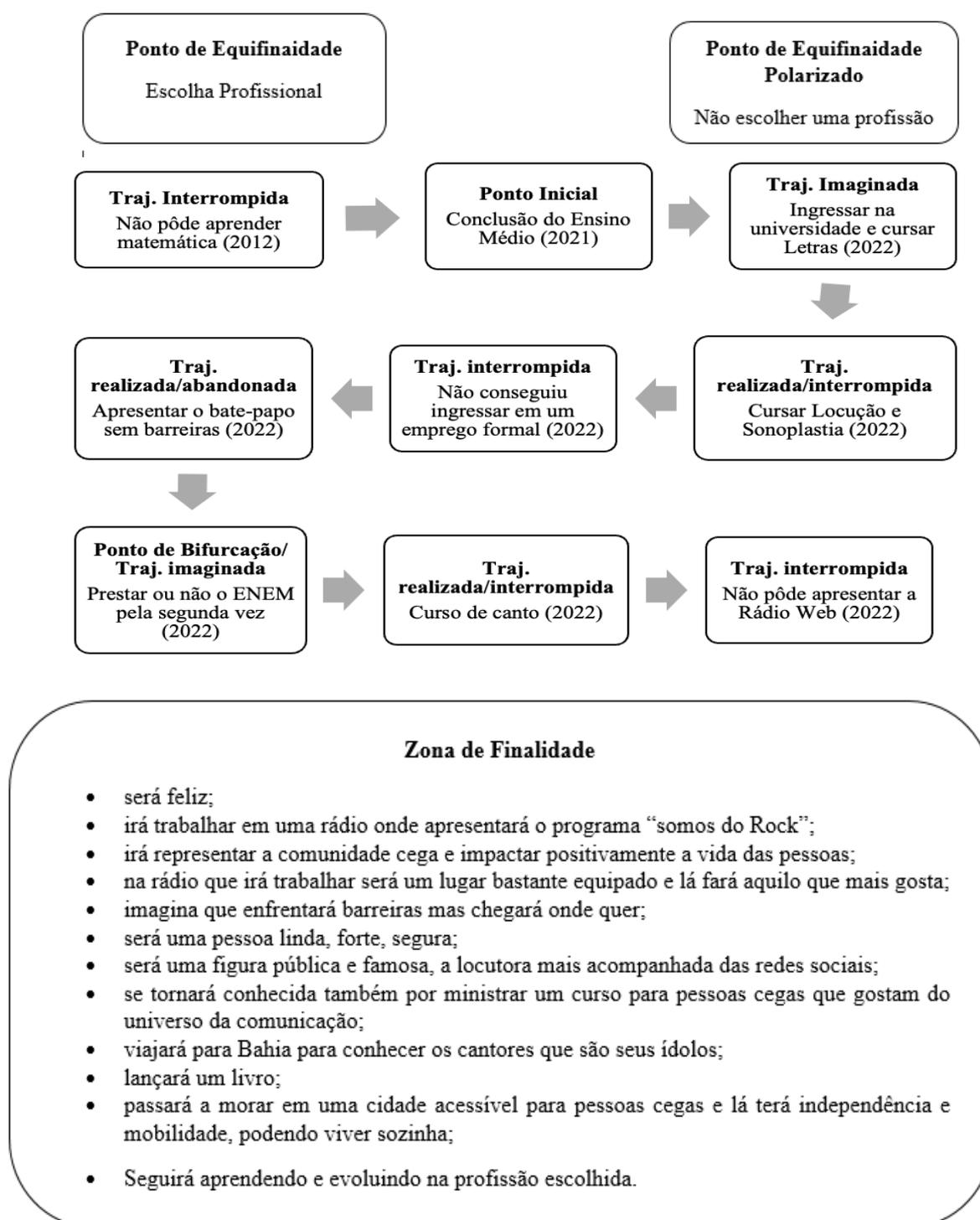
papo sem barreiras"; fez uma visita à rádio comunitária e assistiu às aulas do curso de canto. Estes são alguns exemplos de ações empreendidas pela participante durante o período da construção de dados, que estão atreladas ao ponto de equifinalidade.

Neste estudo de caso, vimos a imaginação enquanto expansão da experiência. Conforme reitera Zittoun (2020), através dessa função mental superior, o sujeito pode ter uma melhor compreensão sobre uma situação atual e, com isso, manejar situações desafiadoras. É possível ainda empreender ações que mudem a trajetória de vida, ou mesmo, se pode obter direcionamentos para inovações artísticas, científicas, etc. Se tratando da trajetória de CCF, em fevereiro de 2022, ela parecia confusa quanto ao que fazer após a conclusão do ensino médio. No primeiro momento, comungava do projeto social de ingressar na universidade, porém, ao longo do tempo, não apenas constrói imaginativamente um cenário de atuação profissional enquanto locutora, como age em busca da concretização desse objetivo.

Sumariamente, compreendemos que, ao fundir os modelos TEM e espirais imaginativas, alcançamos um maior poder explicativo acerca do horizonte imaginativo de CCF no que tange à construção de um futuro profissional. Entendemos que as suas escolhas, bem como as situações em que foi impossibilitada de escolher, são sustentadas por fatores de orientação e direção social que ampliam e/ou restringem o seguimento de algumas trajetórias. Essa é uma reflexão pertinente, para que possamos considerar que aquelas escolhas que parecem isoladas e individuais, na verdade, sustentam-se no emaranhado social com potencial de impulsionar e/ou restringir o trilhar de determinadas trajetórias.

Agora, para finalizar o processo de discussão deste estudo de caso, apresentaremos uma figura com o compilado do que interpretamos enquanto trajetória de vida da participante em torno do ponto de equifinalidade escolha profissional.

Figura 13 – Síntese da trajetória de vida de CCF em torno do Ponto de Equifinalidade “escolha profissional”



Fonte: a autora (2023)

## 8 CONSIDERAÇÕES

Ao chegar na finalização deste trabalho, é impossível não refletir sobre a jornada intelectual que me trouxe até aqui. O percurso intricado entre um vasto arcabouço teórico, dados construídos e as análises meticolosas, moldou não apenas os capítulos que compõem esta tese, mas também a minha compreensão de mundo. Ao longo dos últimos anos, mergulhei nas complexas discussões sobre a construção de um futuro profissional por uma jovem com cegueira congênita, inserida em um contexto de inúmeras inacessibilidades e negação de direitos.

Esta tese foi concebida com a aspiração de contribuir de maneira significativa ao campo da Psicologia Cognitiva em interface com as questões que envolvem in/exclusão de pessoas com cegueira nas diversas esferas sociais. A cada página escrita, busquei não apenas responder a perguntas específicas, mas também gerar novas questões que, espero, sirvam como faróis para futuras pesquisas. Ao olhar para trás, é evidente que essa empreitada foi marcada por desafios e momentos de epifania, cada um dos quais esculpiu a narrativa única apresentada ao longo desse estudo.

Me alegro em observar que apesar deste estudo não ter sido pensado enquanto pesquisa-intervenção; dada a sua potência, provocou transformações. Para a participante, parece ter-se aberto um leque de possibilidades em direção à construção de uma trajetória profissional. Na relação comigo, CCF pareceu encorajada a buscar pela concretização dos seus objetivos e, como apresentado, ao longo dos 9 meses do processo de construção de dados, empreendeu algumas ações rumo ao ponto de equifinalidade enquanto locutora de rádio, tais como: apresentou o quadro "bate-papo sem barreira", visitou uma rádio comunitária, iniciou o curso de locução e sonoplastia e assistiu aulas de canto. Presumo que o fato de eu a valorizar, respeitar, enaltecer as suas habilidades e lhe ouvir com respeito, tenham sido as condições facilitadoras para que a jovem se visse com outros olhos e passasse a vislumbrar um futuro de possibilidades, o que ratifica uma contribuição social do presente estudo.

Considero, ainda, que mediante a fusão dos dois modelos teórico-metodológico-analíticos, a saber, espirais imaginativas e o Modelo de Equifinalidade de Trajetórias (Trajectory Equifinality Model – TEM), obtivemos resultados promissores. Isso porque alcançamos um maior poder explicativo dos processos imaginativos, mediante a compreensão acerca dos eventos da história de vida que nutrem e, por vezes, restringem o horizonte imaginativo. Se, por um lado, a teoria das espirais não tece considerações sobre como as

experiências passadas nutrem a dinâmica imaginativa de uma pessoa, e o TEM, apesar de considerar a centralidade da imaginação em coordenar as trajetórias passadas e futuras, não explica como se desenvolve a imaginação e os elementos que a constituem, observamos que essas ferramentas quando unificadas, possibilitaram uma compreensão ampliada sobre como a participante imagina um futuro profissional em meio ao emaranhado de fatores de direção social que constituem seu contexto sociocultural.

Em se tratando de como o contexto sociocultural impulsiona ou restringe determinadas trajetórias, penso que mais uma contribuição deste estudo foi a criação da categoria teórico-analítica “trajetórias interrompidas”. Interpretamos que, em dadas situações, CCF viu projetos tão almejados, entrando no campo das implausibilidades. É sabido que desde a Constituição Federal de 1988, preconiza-se a igualdade de direitos a todos os cidadãos e a obrigatoriedade da inclusão de pessoas com deficiência em todas as esferas da sociedade (Brasil, 1988). Entretanto, o que vemos é que, mesmo após 35 anos, a sociedade segue excludente e incapaz de atender a diversidade humana em sua ampla manifestação. Conforme análise apresentada, por falta de acessibilidade, CCF não pôde seguir com a aprendizagem de matemática; teve dificuldades com o ensino remoto; enfrenta dificuldades para se deslocar e estudar em cidades vizinhas e não vislumbra possibilidades de exercer uma profissão na cidade em que mora.

Em nosso estudo, "Trajetórias Interrompidas", é uma denúncia sobre desigualdade social e falta de inclusão nas diversas esferas sociais. Essa exclusão, muitas vezes inadvertida, cria barreiras substanciais, limitando as oportunidades e o pleno envolvimento das pessoas com deficiência em vários aspectos. No âmbito educacional, enfrentam-se desafios significativos. A falta de materiais adaptados, ambientes acessíveis, treinamento adequado para professores e tecnologias assistivas comprometem o acesso à educação. A aprendizagem torna-se um caminho mais árduo devido à escassez de recursos que atendam às necessidades específicas das pessoas cegas.

No cenário profissional, a exclusão persiste. Empresas nem sempre oferecem ambientes acessíveis, e a discriminação pode ser um obstáculo significativo. A falta de conscientização e adaptações razoáveis contribui para a sub-representação dessas pessoas no mercado de trabalho. A acessibilidade urbana também é um desafio constante. Calçadas inadequadas, semáforos sem sinalização sonora e transporte público inacessível tornam a locomoção uma tarefa complexa. A falta de planejamento urbano inclusivo limita a independência e a mobilidade das pessoas cegas.

A tecnologia, apesar de seu potencial, muitas vezes não é desenvolvida considerando as necessidades das pessoas cegas. Sites inacessíveis, aplicativos sem suporte para leitores de tela e dispositivos não adaptados excluem essas pessoas do mundo digital, onde a inclusão é cada vez mais vital. Além das barreiras físicas, existe o desafio do estigma social. Atitudes preconceituosas e a falta de compreensão contribuem para a exclusão social, dificultando a aceitação e o pleno envolvimento dessas pessoas em suas comunidades. Para superar esses obstáculos, é crucial promover a conscientização, pois as principais barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência são as atitudinais. Como vimos, há uma ampla gama de dispositivos legais que tratam da inclusão de pessoas com deficiência, mas a sociedade segue excludente. A busca por uma sociedade verdadeiramente inclusiva requer esforços coletivos, visando criar um ambiente que respeite e valorize a diversidade, proporcionando oportunidades iguais para todos.

Enquanto resultados desta tese, vimos ainda que apesar de um contexto de tantas inacessibilidades, há o movimento de CCF em construir e reconstruir cenários de possibilidades. A jovem reconhece as limitações impostas pelas diferentes barreiras sociais, mas continuamente se reinventa na tentativa de driblar as inacessibilidades. Na relação com a pesquisadora, uma multiplicidade de construções sígnicas emergem. CCF enquanto autora da sua própria história, parece não se resignar frente a uma sociedade de negação de direitos. Ela imagina um futuro de múltiplas possibilidades e empreende ações que julga que poderiam aproximá-la daquilo que ela almeja para sua vida. As construções de CCF são potentes, são inspiradoras e denotam todo seu poder pessoal em tentar se opor às incontáveis direções sociais que compõem o contexto no qual está inserida.

Embora pulse em CCF o desejo de construir um futuro de múltiplas possibilidades, não podemos esquecer que isso não depende só dela. É dever do Estado e toda sociedade garantir condições de inclusão que viabilizem que os projetos de CCF finalmente se concretizem, pois como visto até aqui, muitos caíram na seara das impossibilidades em virtude de uma série de situações em que seus direitos lhe foram negados.

Ser mulher, pobre e cega na sociedade brasileira implica enfrentar uma interseção complexa de desafios que se manifestam em diversos aspectos da vida. Essa realidade revela as profundas disparidades e desigualdades presentes em nossa sociedade, exigindo uma reflexão crítica sobre a urgência de mudanças estruturais. Além dos desafios tangíveis, as mulheres cegas e de baixa renda enfrentam o peso do estigma social. A discriminação de gênero, associada à deficiência visual e à condição financeira, pode resultar em isolamento social, prejudicando a autoestima e a participação ativa nas diversas esferas sociais.

Para superar essas dificuldades, é fundamental a implementação e o efetivo cumprimento de políticas públicas que abordem as interseccionalidades presentes nessa realidade. Promover a equidade de gênero, garantir acesso igualitário à educação e oportunidades de emprego, além de assegurar a acessibilidade nos espaços públicos e digitais, são passos essenciais na construção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

Aqui, refletimos ainda acerca das contribuições sociais mais amplas que este estudo pode oportunizar. A priori, acredito que a divulgação dos resultados dessa pesquisa em artigos, livros, congressos, palestras e salas de aula possam plantar sementes que estimulem práticas mais inclusivas e menos capacitistas. Será valioso também, se estudantes do ensino fundamental e médio puderem ser conscientizados sobre essa temática, é preciso falar sobre capacitismo e o quanto a falta de uma efetiva inclusão pode tolher sonhos. Levar os resultados desse estudo para a formação de professores será de suma importância. Sabemos o quanto a educação é transformadora e quanto os alunos com e sem deficiência poderão se beneficiar ao terem contato com professores instrumentalizados para a docência de pessoas com deficiência.

Acredito que outra proposta pode envolver a execução de projetos de extensão nas escolas com vistas a auxiliar os jovens na construção de seus projetos de vida. Compreendemos que os estudantes, ao conhecerem melhor seus talentos e habilidades, poderão melhor vislumbrar o exercício de uma profissão atrelada ou não à inserção no mercado de trabalho formal. Para desenvolver tal atividade, penso que enquanto psicóloga e docente no ensino superior, poderia acompanhar os estudantes de Psicologia em práticas extensionistas. Convém lembrar que a resolução 07/2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE), instituiu que as atividades extensionistas sejam obrigatórias nos cursos de graduação, tanto para as instituições públicas quanto para as privadas (Brasil, 2018c). Com isso, acredito que essa poderá ser uma ação exequível e potencialmente exitosa, pois acreditamos na importância de que os jovens com deficiência ou não, recebam um suporte nesse dilemático e desafiador processo que constitui a construção de uma carreira profissional.

Anseio que estudos futuros sejam realizados tanto propondo a interseção do TEM com o modelo das espirais imaginativas em públicos diversos, quanto verticalizando pesquisas com pessoas cegas. Conforme apresentado, há uma escassez na literatura de pesquisa em primeira pessoa com pessoas cegas e, sobretudo, estudos que se debruçam na investigação de funções mentais superiores. Almejo que essa importante causa receba maior notoriedade e espaço na academia.

Por fim, refletimos que, a despeito de todo empenho de CCF em construir cenários de possibilidades diante das dificuldades que se apresentam em seu contexto sociocultural, ela não deve ser vista como a única responsável pela construção de um futuro de oportunidades. Convém lembrar que, na atualidade, temos uma série de aparatos legais que tratam dos direitos das pessoas com deficiência. A mais recente, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, possui 127 artigos, destinados a assegurar e promover que esse público tenha inclusão social e cidadania em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015). Entretanto, a realidade que assola é a exclusão nas diversas esferas sociais ou uma pseudoinclusão que só reforçam o quanto estamos distantes de efetivar as práticas que a legislação preconiza.

Acreditamos que é dever do Estado e da sociedade como um todo assegurar que as pessoas tenham acesso aos direitos assegurados constitucionalmente e que sejam demolidas as inúmeras barreiras que subjagam a pessoa cega, excluindo-a de uma efetiva participação social, como lhes é de direito. Que, assim como eu, mais pessoas sejam tocadas pelo desejo de contribuir para uma sociedade mais inclusiva e que as pequenas práticas tomem proporções cada vez maiores e contribuam para que tenhamos mais garantias de direitos e menos exclusões.

Concluindo esta tese, reitero que é importante ressaltar que este estudo não esgota o tema, mas oferece uma base sólida para futuras investigações. A complexidade desta temática sugere a necessidade contínua de pesquisa, explorando diferentes perspectivas e metodologias. Este trabalho destaca a importância de pensarmos como as pessoas cegas estão construindo seus futuros profissionais na contemporaneidade e reforça a relevância de aprofundar nosso conhecimento nessa área. As descobertas aqui discutidas não apenas enriquecem o corpo de conhecimento existente, mas também apontam para caminhos promissores para avanços futuros.

## REFERÊNCIAS

- ABBEY, E. *et al.* Emergence of meanings through ambivalence. **Forum: Qualitative Social Research**, v. 6, n. 1, p. 1-25, 2005.
- AGNATI, L. F. *et al.* The neurobiology of imagination: possible role of interaction-dominant dynamics and default mode network. **Frontiers in Psychology**, v. 4, n. 296, p. 1-17, 2013.
- ALEXANDRINO, E. G. *et al.* Desafios dos alunos com deficiência visual no ensino superior: um relato de experiência. **Revista do Departamento de Educação Física e Saúde e do Mestrado em Promoção da Saúde. Santa Cruz do Sul**, v. 18, n. 1, p. 1-7, 2017.
- ALVES, M. F.; OLIVEIRA, V. A. Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 8, p. 20-35, 2020.
- ANACHE, A. A.; CAVALCANTE, L. D. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 115-125, 2018.
- ANDREWS-HANNA, J. R.; GRILLI, M. D. Mapping the imaginative mind: Charting new paths forward. **Current Directions in Psychological Science**, v. 30, n. 1, p. 82-89, 2021.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018.
- ARAÚJO, S. M. **Narradores do sensível: um estudo sobre o imaginário e a cegueira na cidade do Recife**. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia). Programa de Pós-Graduação em Antropologia - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.
- AZZINI, E. P. **Implicações da deficiência visual na estabilidade e equilíbrio corporal**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- BATISTA, G. M. **Processos imaginativos de educadora quanto à docência a crianças com a Síndrome Congênita do Vírus Zika**. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva - Universidade Federal de Pernambuco, 2019.
- BERNARDIM, M. L.; SILVA, M. R. Juventude, Escola e Trabalho: sentidos da educação profissional integrada ao ensino médio. **Educação em Revista**, v. 32, n. 1, p. 211-234, 2016.
- BERTALANFFY, L. V. **Teoria geral dos sistemas: fundamentos, desenvolvimento e aplicações**. Tradução de Francisco M. Guimarães. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BITTENCOURT, J. B. M.; PEREIRA, A. B. Juventude e Antropologia: uma relação controversa. **Revista Mundaú**, n. 10, p. 12-19, 2021.
- BOND, L. Menos de 14% das imagens dos app contam com recurso de acessibilidade: inclusão digital para pessoas com deficiência é falha. **Agência Brasil**. São Paulo, 16 de set.

2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2020-09/menos-de-14-dos-aplicativos-contam-com-recursos-de-acessibilidade>>. Acesso em: 28 de ago. de 2023.

BOTELHO, L.; PORCIÚNCULA, K. Os desafios para a produção de indicadores sobre pessoa com deficiência—ontem, hoje e amanhã. In: SIMÕES, A.; ATHIAS, L.; BOTELHO, L. (Org). **Panorama nacional e internacional da produção de indicadores sociais: grupos populacionais específicos e uso do tempo**. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais, p. 114-168, 2018.

BRASIL. **Lei nº 7.070, de 20 de dezembro de 1982**. Dispõe sobre pensão especial para os deficientes físicos que especifica, e dá outras providências. Brasília, DF, p. 2, 1982.

BRASIL.[Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, p. 496, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, DF, p. 47, 1991.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF, p.57, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Conselho Nacional de Saúde**. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Resolução nº 466, de 2012. Brasília, DF. p.12, 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional da Juventude – SINAJUVE. Brasília, DF, p. 103, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, DF, p. 31, 2015.

BRASIL. Ministério do Trabalho. **Caracterização das deficiências**: Orientações para fins de cumprimento do art. 93 da Lei nº 8.213/91. Brasília, DF, p. 19, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF, p. 600, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7 de 18 de dezembro de 2018**. Institui as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira. Brasília, p. 4, 2018c.

BRASIL. Ministério da educação. Gabinete do Ministro. **Portaria Nº 627, de 4 de abril de 2023**. Brasília, 2023.

BRECKENFELD, T. F. M. **Imaginação e atividade**: estudos de caso com educadores sociais de casas de acolhimento da cidade do Recife. 2023. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva - Universidade Federal de Pernambuco, 2019.

BRITO; P. R. VEITZMAN, S. Causas de cegueira e baixa visão em crianças. **ARQ. BRAS. OFTAL.** v. 63, n.1, p. 49-54, fev. 2000.

CAMPOS, V. B. A importância das ações de orientação profissional/vocacional aos estudantes da etapa final da educação básica nas escolas públicas brasileiras. **Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 4, n. 3, p. 548-559, 2022.

CARVALHO, J. F. **Processos imaginativos de uma paciente com câncer sobre cuidados paliativos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva). Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

CASADO, D. L. F. **O nível de estresse dos alunos do ensino médio em escola particular do RN**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física). Departamento de Educação Física, Centro de Ciências da Saúde - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

COELHO, R. W. *et al.* Efeito da imaginação no desempenho e na precisão do saque no tênis de campo. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, v. 10, n. 2, p. 176-183, 2008.

CORNEJO, C. From fantasy to imagination: A cultural history and moral for psychology. In: WAGONER, B.; LUNA, I. B.; AWAD, S. H. (ed.). **The psychology of imagination: history, theory, and new research horizons**. North Carolina: Information Age Publishing, 2017, p. 3-44.

CRUZ, J. F. A.; VIANA, M. F. **Treino de imaginação e visualização mental**. Lusografe-Braga: Portugal, 1996.

DA LUZ, J. L. B. A imaginação e a criatividade na teoria piagetiana do desenvolvimento da inteligência. **Educação e realidade**, v. 19, n. 1, p. 61-70, 1994.

DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência**: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2015.

D'AVILA, G. T. *et al.* Acesso ao ensino superior e o projeto de "ser alguém" para vestibulandos de um cursinho popular. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, p. 350-358, 2011.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. Tradução Jacqueline Valpassos. São Paulo: Summus, 2009.

DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1105-1128, 2007.

- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **The Sage handbook of qualitative research**. Sage, 2008, p. 1-19.
- DE JESUS, L. S.; ZARDO, S. P. Trajetórias biográficas, acadêmicas e projetos de vida de jovens cegos: um estudo no contexto da Universidade de Brasília: **Revista Cocar**, v. 18, n. 36, 2023.
- DE LORENZO, G. C.; GALERY, A. D. Barreiras na trajetória profissional das pessoas cegas: análise de uma história de vida. **Revista Liceu On-Line**, v. 9, n. 2, p. 50-68, 2019.
- DOMINGUES, C. L. K. A importância da imaginação na educação. **Analecta**, v. 11, n. 2, p. 11-22, 2010.
- DOMINGUES, V. O. *et al.* Catarata senil: uma revisão de literatura. **Revista de Medicina e Saúde de Brasília**, v. 5, n. 1, p. 135-144, 2016.
- DONATO, C. R. Impactos causados pelo ENEM. **Scientia Plena Jovem**, v. 5, n. 1, 2017.
- DOS ANJOS, R. E. O desenvolvimento histórico-cultural da imaginação na adolescência e a educação escolar. **Temas em Educação e Saúde**, p. 271-285, 2017.
- ESCUADERO, J. C. S. *et al.* Etiología de baja visión y ceguera en siete centros de referencia en Colombia entre los años 2012 a 2017. **Revista Cuidarte**, v. 13, n. 2, p. 1-16, 2022.
- FÉ, M. S. P. S. **A imaginação no processo de ensino/aprendizagem**: uma abordagem histórico-cultural. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.
- FERRAZ, C. V. **Manual dos direitos da pessoa com deficiência**. São Paulo: Saraiva Educação SA, p. 478, 2017.
- FERREIRA, J.; MOUTINHO, K.; GARVEY, A.P. P. Imagining Palliative Care: Ambivalence and the Meaning-Making Process, [manuscrito submetido para publicação].
- FRAGA, C. K.; SOBROSA, L. M. Projeto de vida de adolescentes: uma estratégia de intervenção para o serviço social na educação básica. **Qualitas Revista Eletrônica**, v. 23, n. 1, p. 164-181, 2022.
- FRANCO, J. R.; DIAS, T. R. da S. A educação de pessoas cegas no Brasil. **Avesso do Avesso**, v. 5, n. 5, p. 74-82, 2007.
- FRANÇA, T. H. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, v. 17, n. 31, p. 59-73, 2013.
- FREITAS, H. D. *et al.* Pesquisas com seres humanos: a ética e a relevância dos comitês de ética. **PSICOLOGIA. PT**, p. 1-10, 2016.
- FRENCH, S.; DEPOY, E. Multiculturalism and Disability: a critical perspective. **Disability and Society**, v. 15, n. 2, p. 207-218, 2000.

FRITSCH, R.; ROCHA, C.; VITELLI, R. F. A evasão nos cursos de graduação em uma instituição de ensino superior privada. **Revista Educação em Questão**, Natal, RN, v. 52, n. 38, p. 81-108. 2015.

FRITZEN, C. *et al.* **Educação e arte: As linguagens artísticas na formação humana**. Campinas: Papyrus Editora, 2008.

FROTA, M. G. C. A delimitação das unidades de análise em ciência da informação. *Ciência da Informação*, v. 27, p. 262-267, 1998.

GALIN D. Separating First-personness From the Other Problems of Consciousness, or "You had to have been there". In: VARELA F. J, SHEAR J. (Eds). **The View from Within First-person approaches to the study of consciousness**. Thorverton: Imprint Academic, 1999, p. 222-229.

GARCÍA, V. G. Panorama da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho no Brasil. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 12, n. 1, p. 165-187, 2014.

GARDNER, H. **Nova ciência da mente: uma história da revolução cognitiva**. Tradução de Cláudia Malbergier Caon. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

GIL, M. (org). **Deficiência visual**. Secretaria de Educação a Distância. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, MEC, p. 80, 2000.

GIRARDELLO, G. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-posições**, v. 22, n. 2, p. 72-92, 2011.

GOBBO, J. P. **Construção da Escala de Projetos de Vida para Adolescentes (EPVA)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica - PUC de Campinas, São Paulo, 2016.

GODTSFRIEDT, J.; ANDRADE, A.; VASCONCELLOS, D. I. C. Treinamento mental no tênis: revisão sistemática da literatura. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, n. 2, p. 577-586, 2014.

GONZÁLEZ, E. **Necessidades educacionais específicas: intervenção psicoeducacional**. Porto Alegre: Artmed, p.102, 2007.

GOZÉ, T.; FAZAKAS, I. Imagination and self disorders in schizophrenia: a review. **Psychopathology**, v. 53, n. 5-6, p. 264-273, 2020.

GFELLER, F. **Explorer des réalités et créer des possibles. La pratique de l'aïkido considérée sous l'angle de la psychologie socio-culturelle: créativité, imagination et corps**. 2015. Master (Sciences sociales, orientation psychologie et éducation) Dossiers de psychologie et éducation, Faculté des lettres et sciences humaines, Université de Neuchâtel, 2015.

GFELLER, F.; ZITTOUN, T. The Embodied Dimension of Imagination. Expanding the Loop. **Model. Integr. psych. behav.** v. 55, p. 73-88, 2021.

GROPPO, L. A. Sentidos de juventude na sociologia e nas políticas públicas do Brasil contemporâneo. **Revista Políticas Públicas**, v. 20, n. 1, p. 383-402, 2016.

HILPPÖ, J. *et al.* Interactive dynamics of imagination in a science classroom. **Frontline Learning Research**, p. 20-29, 2016.

HURTADO, D. H. **Projetos de vida e projetos vitais**: um estudo sobre projetos de jovens estudantes em condição de vulnerabilidade social da cidade de São Paulo. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Educação 2018**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. (Pnad Contínua). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf) acesso em 05 de out de 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pessoas com deficiência 2022: Divulgação dos resultados gerais**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad Contínua). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/0a9afaed04d79830f73a16136dba23b9.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/0a9afaed04d79830f73a16136dba23b9.pdf) acesso em: 07 de out de 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censup-Censo da Educação Superior 2015**, 2. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira., p. 90, 2018. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2015.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2015.pdf)>. Acesso em: 22 de agosto de 2023.

JENSEN, E.; WAGONER, B. Extending the trajectory equifinality model's conceptual and methodological toolkit to account for continuous development. In: SATO, T. MORI, N; VALSINER, J. (eds). **Making the Future**: Trajectory Equifinality Approach in Cultural Psychology. North Carolina: Information Age Publishing, 2016. p. 195-207.

KASTRUP, V. "Será que cegos sonham?": o caso das imagens táteis distais. **Psicologia em Estudo**, v. 18, p. 431-440, 2013.

KLEIN, A. M. **Projetos de vida e escola**: A percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

LEME SOUZA, R. Um breve comentário do mercado de trabalho do Brasil. **Revista de Ciencias Empresariales y Sociales**, v. 2, n. 3, 2020.

LEITE, A. R. I. P. *et al.* Mediação pedagógica e imaginação na educação infantil. **Childhood & philosophy**, v. 14, n. 29, p. 279-305, 2018.

- LIMA, F. J.; LIMA, R. A. F.; SILVA, J. A. A preeminência da visão: crença, filosofia, ciência e o cego. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 2, n. 52, p. 51-61, 2000.
- LIMA, M. M. *et al.* Um panorama do mercado de trabalho da pessoa com deficiência visual na cidade do Rio de Janeiro. **Interações (Campo Grande)**, v. 22, n. 1, p. 211-223, 2021.
- LOBATO, L. *et al.* Conhecimento e voluntariedade para participação em pesquisas: um estudo descritivo com participantes de um ensaio clínico. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 30, p. 1305-1314, 2014.
- LOPES, M. F. C. *et al.* Prevalência de tracoma entre escolares brasileiros. **Revista de Saúde Pública**, v. 47, p. 451-459, 2013.
- LOPES, A. B. *et al.* Hipertensão ocular: uma revisão narrativa sobre o glaucoma. **Revista Eletrônica Acervo Científico**, v. 41, p. 1-7, 2022.
- LORENZO, S. M; SILVA, N. R. Dificuldades para contratação de pessoas com deficiência nas empresas. **R. Laborativa**, v. 9, n. 1, p. 46-69, 2020.
- MADUREIRA, A. F. A.; BRANCO, A. U. A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. **Temas em psicologia**, v. 9, n. 1, p. 63-75, 2001.
- MAHEIRIE, K. *et al.* Imaginação e processos de criação na perspectiva histórico-cultural: análise de uma experiência. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 32, p. 49-61, 2015.
- MARCUSCHI, L.A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 2008.
- MARCHESAN, A.; CARPENEDO, R. F. Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. **Revista Trama**, v. 17, n. 40, p. 45-55, 2021.
- MARCINHUK, M. A. O preenchimento das cotas para pessoas com deficiência: desafios do empregador. **Aporia Jurídica**, v. 1, n. 12, 2019.
- MARQUES, M. P. **Teorias da imagem na Antiguidade**. São Paulo: Paulus, 2012.
- MASSIMI, M. Imágenes e imaginación en las tradiciones filosóficas transmitidas en el Brasil colonial. **Arquivos brasileiros de psicologia**, v. 63, n. 3, p. 117-129, 2011.
- MATTOS, L. K. **Olhos abertos para ouvir, sentir, pensar: crianças com deficiência visual fotografando a cidade**. 2015. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- MATTOS, L. K.; ZANELLA, A. V.; NUERNBERG, A. H. Entre olhares e (in) visibilidades: reflexões sobre fotografia como produção dialógica. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 26, n. 3, p. 901-918, 2014.
- MONTIEL, J. M. *et al.* Avaliação do treinamento mental na melhora de desempenho do saque no voleibol. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 4, n. 1, p. 46-63, 2013.

- MORGADO, F. F. R. *et al.* Facilitadores e barreiras percebidos por pessoas com cegueira congênita para a prática de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, p. 379-394, 2013.
- MOUTINHO, K.; FERREIRA, J. Cuidados paliativos: significações construídas por paciente diagnosticada com doença incurável. In: **13º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde–Actas**. Edições ISPA, 2020. p. 333-341.
- MOUTINHO, K. *et al.* Caixa de surpresas: instrumento para pesquisa e intervenção em psicologia da saúde. In: **13º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde–Actas**. Edições ISPA, 2020. p. 183-191.
- MULLALLY, S. L.; MAGUIRE, E. A. Memory, Imagination, and Predicting the Future: A Common Brain Mechanism? **The Neuroscientist**, v. 20, n. 3, p. 220-234, 2014.
- NASCIMENTO, L. R. *et al.* Diferentes instruções durante teste de velocidade de marcha determinam aumento significativo na velocidade máxima de indivíduos com hemiparesia crônica. **Brazilian Journal of Physical Therapy**, v. 16, p. 122-127, 2012.
- NASCIMENTO, L. F. **Representações Sociais e inclusão escolar: jovens com cegueira tateando o futuro**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Paraná, Belém 2020.
- NEIVA, K. M. C. A maturidade para a escolha profissional: uma comparação entre alunos do ensino médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 4, n. 1-2, p. 97-103, 2003.
- NUNES, T. S. A Contribuição da Psicologia de Piaget para Educação infantil. **Revista Gestão Universitária**, 2013. Disponível em: <<http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/acontribuicao-da-psicologia-de-piaget-para-educacao-infantil>>. Acesso em: 20 jan 2023.
- ORMELEZI, E. M. **Inclusão educacional e escolar da criança cega congênita com problemas na constituição subjetiva e no desenvolvimento global: uma leitura psicanalítica em estudo de caso**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- PAIS, J. M. A juventude como fase de vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. **Saúde e Sociedade**, v. 18, n. 3, p. 371-381, 2009.
- PARRA, S. A Imaginação no Trabalho de Integração Voz-Movimento Corporal. **Voz e Cena**, v. 2, n. 01, p. 35-46, 2021.
- PERN, T. Imagination in Vico and Hobbes: From affective sensemaking to culture. **Culture & Psychology**, v. 21, n. 2, p. 162-184, 2015.
- PEREIRA, A. P.; MAGALHÃES, G. M.; PASQUALINI, J. C. O estudo concreto do desenvolvimento da infância e da adolescência e suas contribuições para a educação. **Interação em Psicologia**, v. 24, n. 3, 2020.

PERES, S. G.; NAVES, R. M.; BORGES, F. T. Recursos simbólicos e imaginação no contexto da contação de histórias. **Psicologia escolar e educacional**, v. 22, n.1, p. 151-161, 2018.

PIAGET, J. **El desarrollo de la noción de tiempo en el niño**. Tradução de Víctor Manuel Suárez y Juan José Utrilla. México: FCE, 1992.

POTT, E. T. B.; NEVES, M. A. P.; SOUZA, V. L. T. Contribuições da imaginação ao processo de desenvolvimento e à educação: Uma análise a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 26, p. 1-9, 2022.

PROMELLE, V.; DEMEER, B.; MILAZZO, S. Patologías congénitas en oftalmología. **EMC-Pediatría**, v. 55, n. 2, p. 1-13, 2020.

QUEIROZ, N. L. N. MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U.. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, v. 16, n. 34, p. 169-179, 2006.

RABÊLLO, R. S. **Análise de um experimento de teatro-educação no Instituto de Cegos da Bahia**: possibilidades de utilização da linguagem teatral por um grupo de adolescentes. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

RAMOS, I. D. S. M. **Processos imaginativos de adolescente, em contexto de acolhimento institucional, acerca da vida adulta**. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva). Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

RASMUSSEN, A. R.; STEPHENSEN, H.; PARNAS, J. EAFI: examination of anomalous fantasy and imagination. **Psychopathology**, v. 51, n. 3, p. 216-226, 2018.

REBOUÇAS, C. B. A. **Características da comunicação não-verbal entre o enfermeiro e o cego**. 2005. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

RÉGIS, T. C.; NOGUEIRA, R. E. N. O papel da imaginação na elaboração de conceitos cartográficos por estudantes com cegueira congênita. **Ciência Geográfica**, v. 25, n. 5, p. 2096-2116, 2021.

RÊGO, S. V. **Agente de apoio ao desenvolvimento escolar especial AADEE: Um Profissional da Educação Sob Múltiplos Olhares**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Educação Física) - Departamento de Educação Física, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2018.

RUBIO, K. Imaginação e criação de estados mentais. **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte**, v. 2, n. 1, p. 1-23, 2008.

SACKS, O. **O olhar da mente**. Tradução de Laura Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SALVATORE, S.; VALSINER, J. Between the General and the Unique. **Theory & Psychology**, v. 20, n. 6, p. 01-18, 2010.

SAMPAIO, J. O. *et al.* A prática corporal como expressão da imaginação da criança na brincadeira: uma perspectiva da psicologia histórico-cultural. **Movimento**, v. 23, n. 4, p. 1447-1458, 2017.

SATO, T. Minding money: how understanding of value is culturally promoted. **Integrative Psychological and Behavioral Science**, v. 45, p. 116-131, 2011.

SATO, T. *et al.* Sampling Reconsidered: Idiographic Science and the Analyses of Personal Life Trajectory. In VALSINER, J.; ROSA, A. (Eds.) **The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology**. Cambridge University Press, 2007. p. 82-106.

SATO, T.; HIDAKA, T.; FUKUDA, M. Depicting the dynamics of living the life: The trajectory equifinality model. In: VALSINER, J.; MOLENAAR, P.; LYRA, M.; CHAUDHARY, N. (Eds) **Dynamic process methodology in the social and developmental sciences**. Springer, New York, 2009. p. 217-240.

SATO, T.; VALSINER, J. Time in life and life in time: Between experiencing and accounting. **Ritsumeikan Journal of Human Sciences**, v. 20, n. 1, p. 79-92, 2010.

SATO, T. *et al.* From describing to reconstructing life trajectories: How the TEA (Trajectory Equifinality Approach) Explicates Context-Dependent Human Phenomena. In WAGONER, B.; CHAUDHARY, N.; HVIID, P. (Eds.), **Cultural psychology and its future: Complementarity in a new key**, 2014. p. 93-105.

SATO, T.; TANIMURA, H. The Trajectory Equifinality Model (TEM) as a general tool for understanding human life course within irreversible time. In: SATO, T.; MORI, N.; VALSINER, J. (Ed.). **Making of the future: The trajectory equifinality approach in cultural psychology**. Charlotte, NC: IAP, 2016, p. 21-24.

SANTOS, K. S.; GONTIJO, S. B. F. Ensino médio e projeto de vida: possibilidades e desafios. **Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 2, n. 1, p. 19-34, 2020.

SANTOS, G. S. H.; LOPES, R. E. O programa de reabilitação profissional do INSS e a reinserção do trabalhador no mercado de trabalho. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 29, p. 1-20, 2021.

SANTOS, D. Projeto de vida: como apoiar crianças e jovens a pensar no futuro. **Nova Escola**. Diadema, São Paulo. 22 de julho de 2021. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/20524/projeto-de-vida-como-apoiar-criancas-e-jovens-a-pensar-no-futuro>>. Acesso em: 08 de set de 2023.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1, p. 19-23, 2005.

SEMESP. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Mapa do ensino superior – 12ª edição/2022**. Número de Instituições de Ensino Superior no Brasil. Instituto Semesp, 2022. Recuperado de: < <https://www.semesp.org.br/mapa/edicao-12/brasil/matriculas/>> acesso em 16 de set 2023.

SERAFIN, T.; MEZZOMO, F. A.; PÁTARO, C. S. O. Projetos de vida e constituição de identidades juvenis na interface com a religião e a política. **Psicologia Argumento**, v. 34, n. 87, 2016.

SILVA, L. R.V. *et al.* Efeitos de curto prazo de um programa de imaginação sobre o medo de queda de indivíduos pós acidente vascular encefálico. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 19, n. 1, p. 46-54, 2013.

SILVA, D. E. P. **Vida**: um projeto em construção. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

SILVA, J. C.; PIMENTEL, A. M. Inclusão educacional da pessoa com deficiência visual no ensino superior. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 29, n. 2904, p. 1-18, 2021.

SILVA, E. C. N. “**Era uma vez uma astronauta**”: Processos imaginativos de uma criança com câncer sobre seu adoecimento - no contexto da pandemia de COVID-19. 2021. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva). Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

SILVA, E. M. P. **O uso de recursos didáticos adaptados para o ensino de matemática para alunos cegos do 6º ano do ensino fundamental**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Matemática) - Universidade do Estado do Amazonas, Parintins, 2022.

SINDEAUX, A. S. *et al.* Ansiedade e Vestibular: um relato de experiência com estudantes em um município do Pará. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 3, n. 4, p. 7214-7224, 2020.

SIQUEIRA, D.; DORNELLES, T. G.; ASSUNÇÃO, S. M. Experienciando capacitismo: a vivência de três pessoas com deficiência. **Estudos da Deficiência**, v. 145, 2020.

SIRIANI, F. F. **Juventude em desenvolvimento**: as experiências formativas e a construção do Projeto de vida. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SCHERER, G. A. Notas sobre juventude, classe social e política. **Argumentum**, v. 12, n. 1, p. 22-31, 2020.

SCHUBERT, T. *et al.* How imagining personal future scenarios influences affect: Systematic review and meta-analysis. **Clinical psychology review**, v. 75, 2020.

TATEO, L. Just na Illusion? Imagination as higher mental function. **Journal of Psychology & Psychotherapy**. v. 5, n. 6, p. 1-6, 2015.

TATEO, L. Seeing Imagination as Resistance and Resistance as Imagination. In: CHAUDHARY, N. *et al.* (ed.). **Resistance in everyday life**: Constructing cultural experiences. Berlim: Springer, 2017, p. 233-245.

TATEO, L. Affective semiosis and affective logic. **New Ideas in Psychology**, v. 48, p. 1-11, 2018.

TAVARES, M. Validade clínica. **Psico-USF**, v. 8, n. 2, p. 125-136, 2003.

THAGARD, P. Representação e Computação. In THAGARD, P. **Mente: Introdução à Ciência Cognitiva**. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 15-30.

TSUCHIMOTO, T. Transfer of specific moment to general knowledge: Suggestions from cultural developmental autoethnography and autoethnographic trajectory equifinality modeling. **Human Arenas**, v. 4, n. 2, p. 302-310, 2021.

VALÉRIO, T. A. M. “**O filho adotivo não vem de fora, vem de dentro**”: um estudo sobre trajetórias de vidas e a construção de significados sobre a decisão de adotar na perspectiva da psicologia cultural semiótica. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

VALÉRIO, T. A. M.; LYRA, M. C. D. P. A construção cultural de significados sobre adoção: um processo semiótico. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 3, p. 716-725, 2014.

VALSINER, J. Irreversibility of time and ontopotentiality of signs. **Estudios de Psicologia**, v. 23, n. 1, p. 49-59, 2002.

VALSINER, J. **Fundamentos de uma psicologia cultural**: mundos da mente, mundos da vida. Tradução de Ana Cecília Bastos. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VALSINER, J. Needed for cultural psychology: Methodology in a new key. **Culture & Psychology**, v. 20, n. 1, p. 3-30, 2014.

VALSINER, J.; SATO, T. Historically Structured Sampling (HSS): How can psychology's methodology become tuned in to the reality of the historical nature of cultural psychology. In: STRAUB, J. *et al.* (Ed.). **Pursuit of meaning**: advances in cultural and cross-cultural psychology. Germany: Transcript Verlag, 2006. p. 215-251.

VASCONCELOS, A. S. **A covid tá bem, a gente é que não tá**: enfermeiras intensivistas da linha de frente em um hospital de referência para covid-19 na cidade do Recife revisitando o passado e antecipando o futuro. 2023. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva). Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SoCERJ**, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007.

VYGOTSKY, L. S. Principios de la educación de los niños físicamente deficientes. In: VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas V**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997, p. 59-72.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

WOHLDMANN, E. L.; HEALY, A. F.; BOURNE J. L. E. Pushing the limits of imagination: mental practice for learning sequences. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition**, v. 33, n. 1, p. 254, 2007.

ZANCHET, B. M. B. A. O Exame Nacional do Ensino Médio-O ENEM: uma auto-avaliação para quem? **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 8, n. 03, p. 247-268, 2003.

ZENI, E. L. Os graus do conhecimento na obra a república de Platão. **Frontistés-Revista Eletrônica de Filosofia**, v. 4, n. 6, p. 1-8, 2012.

ZITTOUN, T. Dynamics of interiority: ruptures and transitions in the self development. In: SIMÃO, L. M.; VALSINER, J. (Eds.). **Otherness in question: labyrinths of the self**. A volume in Advances in Cultural Psychology. Charlotte, NC: Information Age Publishing, p. 187-214, 2006.

ZITTOUN, T. Religious traditions as means of innovation: The use of symbolic resources in the life course. In: BUITELAAR, M.; ZOCK, H. (Eds.) **Religious voices in self-narratives: Making sense of life in times of transition**. Walter de Gruyter, 2013, p. 129-148.

ZITTOUN, T. Studying higher mental functions: The example of imagination. In: VALSINER, J. *et al.* (Eds.). **Psychology as the Science of Human Being: The Yokohama manifesto**. Springer, 2016, p. 129-147.

ZITTOUN, T. Symbolic resources and sense-making in learning and instruction. **European Journal of Psychology of Education**, v. 32, n. 1, p. 1-20, 2017.

ZITTOUN, T. Symbolic resources and imagination in the dynamics of life. In ROSA, A.; VALSINER, J. (Eds.). **The Cambridge handbook of sociocultural psychology**. Cambridge University Press, 2018, p. 178–204.

ZITTOUN, T. Imagination in people and societies on the move: A sociocultural psychology perspective. **Culture & Psychology**, v. 26, n. 4, p. 654-675, 2020.

ZITTOUN, T.; MIRZA, N. M.; PERRET-CLERMONT, A. N. Quando a cultura é considerada nas pesquisas em psicologia do desenvolvimento. **Educar em Revista**, p. 65-76, 2007.

ZITTOUN, T.; BRINKMANN, S. Learning as meaning making. **Encyclopedia of the Sciences of Learning**, p. 1809-1811, 2012.

ZITTOUN, T.; CERCHIA, F. Imagination as expansion of experience. **Integrative Psychological and Behavioral Science**, v. 47, n. 3, p. 305-324, 2013.

ZITTOUN, T. *et al.* **Human Development in the Life Course: Melodies of Living**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

ZITTOUN, T.; DE SAINT-LAURENT, C. Life-creativity: Imagining one's life. In: GLĂVEANU, V. P.; GILLESPIE, A.; VALSINER, J. (Eds.). **Rethinking creativity: Contributions from social and cultural psychology**. Routledge, 2014, p. 58-75.

ZITTOUN, T.; GILLESPIE, A. Imagination: Creating alternatives in everyday life. In: GLĂVEANU, V. P. (Ed.). **The Palgrave handbook of creativity and culture research**. Springer, 2016. p. 225-242.

ZITTOUN, T.; VALSINER, J. Imagining the past and remembering the future: How the unreal defines the real. In: SATO, T.; MORI, N.; VALSINER, J. (Eds.). **Making of the future: The trajectory equifinality approach in cultural psychology**. IAP, 2016, p. 3-19.

ZITTOUN, T.; GILLESPIE, A. Imagining the collective future: A sociocultural perspective. In: DE SAINT-LAURENT, C.; OBRADOVIĆ, S.; CARRIERE, K. R. (Ed.). **Imagining collective futures: Perspectives from social, cultural and political psychology**. Springer, 2018. p. 15-37.

ZITTOUN, T.; BAUCAL, A. The relevance of a sociocultural perspective for understanding learning and development in older age. **Learning, Culture and Social Interaction**, v. 28, p. 1-8, 2021.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)****UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa: Imaginando um futuro profissional: o olhar de pessoas cegas, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Gessivânia de Moura Batista, residente na Rua Sérgio Custódio de Oliveira. Nº 37, Machadinhos, Machados-PE. CEP: 55740-000. O telefone para contato inclusive para ligações a cobrar é: (81) 99630-3816; e-mail: gessivania.batista@ufpe.br.

Esta pesquisa está sob a orientação da Professora Doutora Ana Karina Moutinho Lima, Telefone: (81) 99763-0802, e-mail: ana.mlima@ufpe.br e co-orientação da Doutora Liliana Barros Tavares, Telefone (81) 99606-3464, e e-mail: comaccessibilidade@gmail.com

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com a pesquisadora responsável.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

**INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

A presente pesquisa de natureza qualitativa, tem o objetivo de investigar como jovens com cegueira congênita imaginam as suas trajetórias profissionais. Este estudo justifica-se pelo fato de a juventude ser um período em que comumente são feitas escolhas profissionais, entretanto, no Brasil os jovens são os mais afetados pelo desemprego. Assim, pretendemos investigar como jovens com cegueira congênita imaginam os desafios e as possibilidades de um futuro profissional, em meio às barreiras físicas e atitudinais que dificultam a plena participação social das pessoas cegas. Toda a pesquisa ocorrerá de forma virtual utilizando os seguintes recursos: Ligações telefônicas, Google Meet, WhatsApp e Youtube. O estudo está subdividido em quatro etapas compostas por entrevistas semiestruturadas que terão como tema central a imaginação acerca do futuro profissional. Todos os encontros ocorrerão no Google Meet, e serão

organizados da seguinte forma: A primeira entrevista é destinada a criação de vínculo entre pesquisadora e participante, já no segundo encontro será apresentado um vídeo audiodescrito no Youtube que será exibido pela pesquisadora durante a chamada de vídeo do Google Meet. Na terceira etapa o participante gravará um áudio e enviará via WhatsApp para a pesquisadora, e no quarto encontro faremos a entrevista de encerramento do estudo. Ao todo, serão necessários quatro encontros que ocorrerão de forma individualizada entre pesquisadora e participante. O cronograma dos dias e horários das entrevistas será montado seguindo a disponibilidade do participante. Acreditamos que em aproximadamente um mês a pesquisa seja concluída, já que estimamos que os encontros ocorram uma vez a cada semana. Para a realização dos encontros, um link da reunião no Google Meet será enviado ao participante via WhatsApp no dia e horário acordado. Acreditamos que cada entrevista dure aproximadamente 40 minutos. Para a condução do estudo, pedimos ao participante que disponha de computador, tablet ou celular e internet para participar das entrevistas. Reiteramos, que se houver problemas de conexão de internet, um novo momento poderá ser agendado para que possamos concluir a etapa, porém, sempre seguindo a melhor disponibilidade informada pelo participante.

**RISCOS:** Os principais riscos que a presente pesquisa pode trazer é gerar fadiga aos participantes, ativar conteúdos emocionalmente mobilizadores, e há ainda os eventuais riscos relacionados às pesquisas em ambiente virtual. Se no decorrer do processo de construção de dados o participante demonstrar fadiga, a pesquisadora poderá rever o cronograma dos encontros tornando-o ainda mais cômodo para o participante; buscará ainda dar às entrevistas um caráter dinâmico e atrativo, de modo que sejam prazerosas e o menos exaustivas possível. Se por ventura houver ao longo das entrevistas a ativação de conteúdos emocionalmente mobilizadores, tal risco será minimizado, pois a pesquisadora que é psicóloga (CRP-02/19682) dará o aporte necessário, visando o reestabelecimento do conforto emocional do entrevistado. Caso perceba que determinados conteúdos sejam incômodos ao participante, estes serão evitados. Há ainda, os riscos que são inerentes às pesquisas em ambientes virtuais tais como queda de energia ou do sinal de internet e limitações em assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação, pensando nisso, realizamos a escolha de plataformas que consideramos mais seguras, pois o WhatsApp possui criptografia de ponta a ponta e Google Meet só permite a participação de pessoas que possuam o link da reunião. Além disso, a qualquer momento o participante poderá contactar a pesquisadora via ligação (inclusive a cobrar), para dirimir as eventuais dificuldades oriundas do ambiente virtual

**BENEFÍCIOS** diretos/indiretos para os voluntários: Os participantes serão beneficiados por serem escutados atentamente ao longo das etapas de coleta de dados, essa costuma ser uma experiência bastante prazerosa, que oportuniza ao sujeito refletir sobre situações que não havia lhe ocorrido antes. Outro benefício, é dar-lhes a possibilidade de entrar em contato com seus processos imaginativos, compreendendo que essa função mental superior se faz presente nas atividades cotidianas. Por fim, os participantes serão beneficiados pela possibilidade de ressignificar suas percepções acerca de seu futuro profissional. Conjecturamos que as etapas da pesquisa poderão gerar uma expansão da experiência daquele que imagina as possibilidades e desafios de uma vida profissional, encorajando-os a busca da realização de seus sonhos e do exercício de uma profissão.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte das pesquisadoras. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas e áudios), ficarão armazenados em pastas zipadas de computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora responsável, no endereço Rua Sérgio Custódio de Oliveira, nº 37, Machadinhos, Machados-PE, pelo período mínimo de 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br).

---

assinatura do (a) pesquisador(a)

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)**

Eu, \_\_\_\_\_, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com a pesquisadora responsável, concordo em participar do estudo "Imaginando um futuro profissional: o olhar de pessoas cegas" como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Data: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## APÊNDICE B – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

### Roteiro da entrevista - 1

**Objetivos:** Conhecer a participante e estabelecer *Rapport*

- 1) Me fala um pouco sobre quem é você.
- 2) Onde e com quem você mora?
- 3) Como foi a sua infância?
- 4) Como se deu o seu processo de escolarização?
- 5) Como é a sua rotina atualmente?
- 6) Quais os seus *hobbies*?

### Roteiro da entrevista - 2

**Objetivos:** Convidar a imaginar um futuro profissional e apresentar os vídeos sobre as carreiras profissionais de duas pessoas com cegueira congênita.

- 1) Como você imagina o seu futuro profissional?
- 2) O que você gostaria de fazer no futuro?
- 3) Quais atividades você gostaria de desenvolver?
- 4) O que você acha que te realizaria profissionalmente?
- 5) Quais sentimentos te ocorrem quando você imagina seu futuro profissional?
- 6) O que você achou dessas histórias apresentadas?
- 7) Você já conhecia alguma delas?
- 8) Teve alguma história que você se identificou mais?
- 9) O que achou da audiodescrição que continha nos vídeos?

### Roteiro da entrevista - 3

**Objetivo:** Instruir para a criação dos áudios “um recado para mim e um recado para você”

- 1) Você tem alguma dúvida sobre a gravação desses áudios?
- 2) Você se sente confortável em gravar essas mensagens?
- 3) O que você achou da proposta?

**Roteiro da entrevista - 4**

**Objetivos:** ouvir os áudios e pedir o *feedback* quanto à participação na pesquisa.

- 1) Como foi para você a experiência de gravar esses dois áudios?
- 2) Você teve alguma dificuldade em imaginar esses cenários em relação ao futuro?
- 3) Como você se sentiu realizando essa atividade?
- 4) O que você achou de ter participado dessa pesquisa?
- 5) Para você, quais foram os pontos positivos e negativos?

**Roteiro da entrevista - 5**

**Objetivo:** retornar à construção de dados para conhecer mais da história de vida da participante e a partir disso, mapear as suas trajetórias de vida.

- 1) Me fala um pouco mais sobre a sua infância.
- 2) Como foi seu processo de escolarização?
- 3) Você se sentia incluída no ambiente escolar?
- 4) Sobre os cursos de música e de Locução e Sonoplastia que você estava fazendo, me conta mais sobre eles?
- 5) Por que não foi possível concluí-los?
- 6) Me fala um pouco sobre a cidade em que você mora. Ela oferece oportunidades de emprego? Tem acessibilidade para pessoas com deficiência?
- 7) Sobre a nota do ENEM, porque você optou por não usá-la e tentar ingresso no ensino superior?

### **APÊNDICE C – TEXTO DE CONVITE PARA A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA**

Olá, eu me chamo Gessivânia Moura, sou psicóloga e estudante de Doutorado na Universidade Federal de Pernambuco. Estou desenvolvendo uma pesquisa de tese intitulada de: Imaginando um futuro profissional: o olhar de pessoas cegas.

Se você é maior de 18 anos, cego (a) e deseja contribuir com a minha pesquisa, entre no grupo do WhatsApp através do link abaixo para que eu possa te passar maiores informações.

<https://chat.whatsapp.com/FdxdhgnhpIqDFdhDiUoHyn>

Sua participação será muito valiosa e trará contribuições para as ciências humanas e sociais, bem como fomentará discussões sobre o trabalho realizado por pessoas cegas.

Desde já, agradeço imensamente pela atenção.