

Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Programa de Pós-Graduação em Administração
Curso de Mestrado Acadêmico em Administração

Pedro Felipe da Costa Coelho

**O DEFICIENTE VISUAL E O ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO
ETNOGRÁFICO SOB A PERSPECTIVA DA PESQUISA TRANSFORMATIVA DO
CONSUMIDOR**

João Pessoa
2016



Pedro Felipe da Costa Coelho

**O DEFICIENTE VISUAL E O ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO
ETNOGRÁFICO SOB A PERSPECTIVA DA PESQUISA TRANSFORMATIVA DO
CONSUMIDOR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Administração no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba.

Área de Concentração: Administração e Sociedade.
Linha de Pesquisa: Marketing e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Nelsio Rodrigues de Abreu

João Pessoa

2016

C672d Coelho, Pedro Felipe da Costa.
O deficiente visual e o ensino fundamental: um estudo etnográfico sob a perspectiva da pesquisa transformativa do consumidor / Pedro Felipe da Costa Coelho.- João Pessoa, 2016.
126f. : il.
Orientador: Nelsio Rodrigues de Abreu
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCSA
1. Administração. 2. Marketing e sociedade. 3. Pesquisa transformativa - consumidor. 4. Consumidor - vulnerabilidade.
5. Ensino fundamental - deficiente visual.

UFPB/BC

CDU: 658(043)

Pedro Felipe da Costa Coelho

**O DEFICIENTE VISUAL E O ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO
ETNOGRÁFICO SOB A PERSPECTIVA DA PESQUISA TRANSFORMATIVA DO
CONSUMIDOR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Administração no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba.

Área de Concentração: Administração e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Marketing e Sociedade.

Dissertação aprovada em: / /

Banca examinadora:

Prof. Dr. Nelsio Rodrigues de Abreu (Orientador)

Universidade Federal da Paraíba

Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia de Faria Pereira (Examinadora Interna)

Universidade Federal da Paraíba

Prof^a. Dr^a. Letícia Moreira Casotti (Examinadora Externa)

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Fp 4:13.

Graças a eles, com eles e para eles. Este trabalho é dedicado a Jehovah Tavares Coelho Neto, Fernando José da Silva Coelho Filho (em memória), Maria Francisca da Costa Coelho e Fernando José da Silva Coelho. Minha família, meus amores.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, por cuidar de mim e sempre guiar meus passos.
À mamãe, pelo seu amor único e incondicional.
Ao papai, por ser o meu eterno ídolo.
Ao Vazinho, o caçula, pelo carinho e a melhor amizade.
Ao Nando, o mais velho, por me ensinar o que é o amor.
À Tia Bel, por ser meu exemplo de simplicidade e altruísmo.
À vovó e ao vovô, por torcerem por mim e apoiarem minhas decisões.
Aos primos e tios, pelo respeito e a amizade.
Aos amigos de infância, por estarem próximos, apesar da distância.
Aos novos amigos, pelo amor transmitido no dia-a-dia.
Aos amigos da 39, por compartilharem as frustrações e as alegrias do mestrado.
À professora Rita e à professora Leticia, pelos valiosos ensinamentos.
Ao meu orientador, por ser um amigo presente e inspirador.

RESUMO

A finalidade desta pesquisa foi conhecer o comportamento de consumo dos deficientes visuais ao usufruírem de serviços educacionais durante o ensino fundamental, de forma a desenvolver iniciativas voltadas para amenizar sua vulnerabilidade de consumo. A investigação etnográfica, desenvolvida numa ONG que atua na educação de alunos com deficiência visual em João Pessoa/PB, foi precedida de uma revisão de literatura sobre a Pesquisa Transformativa do Consumidor, a Vulnerabilidade do Consumidor e a atuação dos deficientes visuais enquanto consumidores, com ênfase para o consumo de serviços educacionais. Os dados foram coletados por meio de 17 entrevistas narrativas com alunos do ensino fundamental que frequentavam a instituição, seis entrevistas em profundidade com gestores e professores da ONG Lar, cinco entrevistas com responsáveis desses alunos e sete meses de observações participantes na instituição. Os resultados da pesquisa apontam os colegas da escola, os professores, os gestores escolares e as ONGs que atuam com deficientes visuais são atores que interferem diretamente no comportamento de consumo dos sujeitos de pesquisa, sendo capazes de contribuir ou inibir o bem-estar subjetivo dos alunos. Além disso, a impotência diante da cobrança de taxas abusivas, a falta de vagas em escolas públicas ou privadas e a ausência de materiais didáticos adequados são características do contexto investigado que acentuam o estado de vulnerabilidade dos entrevistados. Iniciar o debate em marketing sobre a prestação de serviços educacionais no ensino fundamental e desenvolver esta pesquisa sob os fundamentos da Pesquisa Transformativa do Consumidor podem ser consideradas contribuições teóricas deste estudo, que ainda possui contribuições práticas para organizações da sociedade civil de João Pessoa.

Palavras-chave: Pesquisa Transformativa do Consumidor. Vulnerabilidade do Consumidor. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The purpose of this research was to understand the consumer behavior of visually impaired people in consuming educational services during elementary school, aiming to develop initiatives to mitigate its vulnerability as consumer. The ethnographic research, developed in a NGO, which is engaged in the education of students with visual impairment in João Pessoa /PB, was preceded by a review of literature about the Transformative Consumer Research, the Consumer Vulnerability and the performance of visually impaired people as consumers with emphasis on the consumption of educational services. The data were collected through 17 narrative interviews with elementary school students supported by this institution, six in-depth interviews with managers and teachers of the NGO Lar, five interviews with relatives of these students, and seven months of participant observation inside the institution. The results of the research indicate that the schoolmates, teachers, school managers and NGOs that work with visually impaired people interfere directly in the consumption behavior of the subjects, being able to contribute or inhibit the subjective well-being of the students. In addition, the powerlessness before unfair taxes, the lack of open positions in public or private schools and the lack of adequate teaching materials are characteristics of the investigated context that accentuate the vulnerability state of respondents. Starting the debate in Marketing of educational services in elementary school and developing this research on the fundamentals of Transformative Consumer Research can be considered theoretical contributions of this study, which also has practical contributions to civil society organizations from Joao Pessoa.

Keywords: Transformative Consumer Research. Consumer Vulnerability. Elementary School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Modelo conceitual da teoria da vulnerabilidade e resiliência do consumidor.....	32
Figura 2 - Resposta do consumidor deficiente visual às práticas do mercado.....	40
Figura 3 - Etapas da parte empírica do estudo.....	59
Figura 4 - Espiral de Análise de Dados.....	69
Figura 5 - A matrícula em escolas públicas e privadas.....	78
Figura 6 - Capa da cartilha “Conhecendo os direitos e exercendo cidadania.....	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Compromissos da Pesquisa Transformativa do Consumidor.....	21
Quadro 2 – Tipos de pesquisa que aproximam pesquisadores com os agentes de mudança social.....	24
Quadro 3 – Comparação entre a pesquisa tradicional e a transformativa.....	26
Quadro 4 - Pesquisas nacionais em marketing que abordam o deficiente visual enquanto consumidor.....	45
Quadro 5 - Exemplo de nota de campo.....	61
Quadro 6 – Perfil dos alunos entrevistados.....	63
Quadro 7 - Referencial do roteiro da entrevista narrativa.....	64
Quadro 8 – Perfil dos colaboradores da ONG Lar entrevistados.....	67
Quadro 9 – Perfil dos responsáveis pelos alunos entrevistados.....	68
Quadro 10 – Temas do primeiro tópico.....	69
Quadro 11 – Processo de pesquisa transformativa X Processo de pesquisa adotado.....	109

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1 OBJETIVOS	16
1.1.1 Objetivo geral	16
1.1.2 Objetivos específicos.....	16
1.2 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA	16
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	20
2.1 PESQUISA TRANSFORMATIVA DO CONSUMIDOR	20
2.1.1 Compromissos da TCR.....	22
2.1.2 Diretrizes da TCR.....	23
2.1.3 Processo de Pesquisa Transformativa do Consumidor.....	26
2.2 VULNERABILIDADE DO CONSUMIDOR	30
2.3 O DEFICIENTE VISUAL E O CONSUMO	35
2.3.1 Concepções e definições sobre a deficiência visual	35
2.3.2 O deficiente visual enquanto consumidor	38
2.3.3 Serviços educacionais para o deficiente visual.....	49
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	54
3.1 POSICIONAMENTO E MÉTODO	54
3.2 DELIMITANDO O CAMPO	56
3.3 ENTRADA NO CAMPO	57
3.4 COLETA DOS DADOS.....	59
3.4.1 Observação participante	61
3.4.2 Entrevistas narrativas.....	63
3.4.3 Entrevistas em profundidade	67
3.5 ANÁLISE DOS DADOS	69
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	72
4.1 OS PRIMEIROS PASSOS	72
4.1.1 A decisão e o processo de matrícula.....	73
4.1.2 Os primeiros dias de aula	80
4.2. O DIA-A-DIA NA ESCOLA	85
4.2.1 Os colegas da escola	85
4.2.2. Os professores	89
4.2.3 Os gestores escolares	94
4.3 ALÉM DA ESCOLA: O PAPEL DA FAMÍLIA E DAS ONGS	97
4.3.1 O ambiente familiar	98
4.3.2 Atuação das ONGs	101
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS	113

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida para compreender a atuação de deficientes visuais enquanto consumidores de serviços educacionais durante o ensino fundamental. Embora saibamos que predominem reflexões sobre essa temática na Educação, consideramos que, além de cidadãos e alunos, os deficientes visuais são consumidores que diariamente usufruem de serviços diversos. Portanto, acreditamos que tais estudos também devam ser desenvolvidos em Marketing e conduzimos este estudo etnográfico para melhorar a compreensão sobre as dificuldades enfrentadas por esse grupo de consumidores ao usufruírem do serviço básico de ensino.

Importante mencionar que esta investigação não foi desenvolvida apenas para gerar insumos para a tomada de decisão de gestores empresariais. Embora se discuta desde a década de 1970 que a atividade de marketing não se limita à geração de satisfação ou lealdade de clientes, mas objetiva a facilitação das trocas em organizações empresariais, sociais e públicas (KOTLER; LEVY, 1969), as pesquisas da área geralmente desconsideram o bem-estar individual e coletivo. Dessa maneira, este estudo foi feito a partir dos fundamentos da Pesquisa Transformativa do Consumidor - originalmente, *Transformative Consumer Research* (TCR) - e considerando a vulnerabilidade de consumo desses indivíduos.

Em relação aos estudos em comportamento do consumidor, as primeiras pesquisas da disciplina eram baseadas nos princípios teóricos da Economia. Apenas a partir da década de 1950 que seus estudos começaram a ser tratados como referentes aos estudos de marketing e, na década seguinte, o comportamento do consumidor atingiu status de campo de estudos (LAWSON, 2000). Nas décadas posteriores, a maioria dos pesquisadores da área de comportamento do consumidor seguia a mesma tendência dos acadêmicos das demais disciplinas de marketing, e desconsideravam temáticas essenciais, como o materialismo, a sustentabilidade ambiental e a qualidade de vida dos consumidores (MICK *et al.*, 2012).

Entretanto, a crise econômica mundial, o aumento excessivo do consumo de alimentos não saudáveis e da desigualdade social no mundo e o crescimento do consumo de tabaco foram alguns dos eventos que marcaram o século XXI e impulsionaram a realização de novas pesquisas que passaram a visar o bem-estar do consumidor (MICK *et al.*, 2012). Diante desse cenário que a TCR surgiu em 2005. Trata-se de um movimento da *Association for Consumer Research* (ACR) que tem por objetivo a compreensão dos efeitos do consumo na

melhoria do bem-estar do consumidor, por meio do estudo de situações práticas de consumo (MICK *et al.*, 2012).

É necessário ressaltar que a TCR não se diferencia dos estudos tradicionais em comportamento do consumidor apenas em relação aos objetivos distintos que possui da abordagem tradicional. Por se tratar de uma nova perspectiva que objetiva a melhoria da vida cotidiana, por meio da resolução de problemas sociais relevantes (BAKER; MASON, 2012), a abordagem possui diretrizes específicas e um processo de pesquisa que se diferencia do *mainstream* da disciplina (CROCKETT *et al.*, 2013).

Ao retratar temáticas como o consumo de tabaco, álcool e drogas, jogos de azar, nutrição e obesidade, violência em filmes e jogos de computador e a doações de órgãos (MICK, 2006), nota-se que tais estudos passam a considerar problemas sociais que raramente eram atentados pelos pesquisadores de marketing, além de incorporar nas investigações públicos-alvo que comumente são ignorados pelos acadêmicos, como negros, homossexuais, pessoas com deficiência, idosos e analfabetos. Tais grupos de consumidores são denominados de consumidores vulneráveis (BAKER *et al.*, 2005) e, de acordo com Baker e Mason (2012), há quatro fatores de risco (pressões) capazes de impulsionar a ocorrência de experiências de vulnerabilidade: individuais, familiares, comunitárias e macroambientais.

De fato, as Pessoas com Deficiência (PcD) podem ser consideradas vulneráveis enquanto consumidores não somente devido às próprias características que apresentam, mas em função do contexto em que a deficiência se configura (BARNES; MERCER, 2003; BAKER, 2006), uma vez que a vulnerabilidade não é um traço inerente de um indivíduo, mas resultado da interação entre o indivíduo e seu contexto ambiental (SHULTZ II; HOLBROOK, 2009).

Apesar de vulneráveis enquanto consumidoras, as pessoas com deficiência, em diversas situações, são resilientes às práticas do mercado. A resiliência é manifestada quando consumidores vulneráveis conseguem transformar o ambiente nos quais estão inseridos para reduzir a dependência que possuem e, portanto, promover a sua qualidade de vida. O Estado, as ONGs, as empresas e os consumidores podem engajar recursos humanos, tecnológicos e materiais e contribuir para a resiliência dos consumidores vulneráveis de diversas maneiras, desde a criação de políticas públicas até a criação de campanhas em redes sociais virtuais voltadas para tais problemáticas sociais (BAKER; MASON, 2012).

Ainda em relação às PcD, a Organização Mundial da Saúde [OMS] (2011, p. 4) define deficiência como “uma interação dinâmica entre problemas de saúde e fatores contextuais, tanto pessoais quanto ambientais”, ou seja, trata-se de um problema socialmente

criado pelo ambiente físico, provocada por atitudes de outros e características do ambiente social (THOMAS, 2004) que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (OMS, 2011). Esse problema socialmente construído fruto da interação de problemas de saúde com fatores contextuais pode ser manifestado como deficiência física, auditiva, intelectual e/ou visual. A última será o foco no presente projeto de pesquisa.

Deficiência visual pode ser definida como “a perda total ou parcial, congênita (genética, por exemplo) ou adquirida (caso dos traumas oculares), da visão de ambos os olhos” (FUNDAÇÃO DORINA NOWILL, 2012, p. 6). Embora se saiba que 40,2% das pessoas com deficiência no Brasil possuam carteira assinada e que cerca de 17% da população brasileira seja deficiente visual, há pouco interesse dos pesquisadores em Administração de estudar esse grupo de consumidores (FARIA *et al.*, 2014b). Na região Nordeste a carência de pesquisas sobre a temática é ainda mais preocupante, visto que 21,2% da população nordestina declararam ter deficiência visual (IBGE, 2010).

Com efeito, o estudo do deficiente visual enquanto consumidor é essencial não somente para que as empresas compreendam as necessidades de consumo desses indivíduos e obtenham lucros com tais informações, mas, principalmente, para que os deficientes visuais sejam incluídos na sociedade, uma vez que uma melhor qualidade de vida pode ser proporcionada a esse segmento da sociedade através do consumo (AMARO *et al.*, 2008) e a percepção de dependência ou independência dos deficientes visuais é diretamente relacionada ao consumo (BAKER *et al.*, 2001).

Contrariando a predominância dos estudos em comportamento do consumidor que desconsideram Pessoas com Deficiência (PcD), algumas iniciativas de pesquisadores brasileiros demonstraram as dificuldades enfrentadas pelos deficientes visuais enquanto consumidores (FARIA *et al.*, 2012; FARIA; MOTTA, 2012; DAMASCENA; FARIAS, 2013; PINTO; FREITAS, 2013). Contudo, suas dificuldades também são evidenciadas quando os deficientes visuais procuram obter serviços básicos, como o ensino (LEITE; SILVA, 2006; DÍAZ *et al.*, 2009).

Apesar de instrumentos legais terem sido desenvolvidos para facilitar o acesso deste grupo de consumidores ao ensino, somente a legislação não é suficiente para que a inclusão dos alunos com deficiência visual seja de fato uma realidade (SÁ, 2000). A melhoria dos serviços educacionais direcionados aos alunos deficientes visuais nas instituições de ensino não está relacionada apenas com as atividades desenvolvidas em sala de aula, mas, sobretudo, com a capacitação dos profissionais que lidam com os alunos e com ajustes na

estrutura física das escolas (DALL'ACQUA, 2002). Tais melhorias, portanto, relacionam-se à prestação de serviço das instituições de ensino e podem ser exploradas por pesquisadores de marketing.

O advento da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência em 2015 ampliou os direitos da PcD no serviços educacionais, visto que garante o acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar, e garante a acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino. Também foi vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações, além de outros avanços relativos à educação da PcD (vide Apêndice A) (BRASIL, 2015).

Na área acadêmica, as pesquisas nacionais direcionadas à prestação de serviços educacionais em marketing tiveram foco mais detido em Instituições de Ensino Superior. Muito embora se saiba que durante os nove anos de ensino fundamental o aluno deficiente visual está se adaptando ao convívio dos ditos “normais” e formando um autoconceito que irá repercutir em toda sua vida (MANTOAN, 2003), estudos sobre a temática são mais recorrentes na Educação (BUENO, 2010; COUTINHO, 2011).

Dentre os empecilhos para conduzir estudos sobre serviços educacionais voltados para o ensino fundamental, destacam-se a dificuldade de acessar esses ambientes e coletar dados com alunos. Tais dificuldades parecem aumentar quando os sujeitos de pesquisa são pessoas com deficiência visual. Entretanto, minha atuação como pesquisador em uma ONG que trabalha na educação de alunos com deficiência visual na Paraíba permitiu uma maior aproximação com os sujeitos de pesquisa.

Apesar de não ser uma escola de ensino fundamental da rede pública ou privada, o ensino das disciplinas regulares é oferecido no espaço físico da dessa instituição e seus usuários são alunos da rede pública e privada de ensino. Além disso, parte dos professores dessa instituição também atua nas demais escolas da Paraíba. Portanto, investigar os serviços educacionais oferecidos durante o ensino fundamental no contexto da pesquisa, por meio de um estudo etnográfico, tornou-se viável.

Diante do que foi discutido, este estudo foi realizado para responder a seguinte problemática: **Como se configura o comportamento de consumo dos deficientes visuais ao usufruírem de serviços educacionais durante o ensino fundamental?**

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

Conhecer o comportamento de consumo dos deficientes visuais ao usufruírem de serviços educacionais durante o ensino fundamental, de forma a desenvolver iniciativas voltadas para amenizar sua vulnerabilidade de consumo.

1.1.2 Objetivos específicos

1. Investigar as práticas de consumo dos consumidores com deficiência visual ao usufruírem de serviços educacionais durante o ensino fundamental;
2. Verificar o papel de familiares, da comunidade escolar e das ONGs em relação ao comportamento de consumo de deficientes visuais ao usufruírem de serviços educacionais durante o ensino fundamental;
3. Identificar as pressões e os estados de vulnerabilidade de consumo vivenciados pelos deficientes visuais ao usufruírem de serviços educacionais durante o ensino fundamental;
4. Analisar os significados atribuídos pelos consumidores com deficiência visual ao usufruírem de serviços educacionais durante o ensino fundamental.

1.2 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

O presente estudo possuiu justificativa acadêmica e social para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, discutiremos inicialmente a contribuição teórica do estudo e, em seguida, a justificativa prática.

O interesse em estudar o consumo sob a perspectiva da TCR está aumentando internacionalmente (PETKUS, 2010; WILLIAMS; HENDERSON, 2012; DAVIS; PECHMANN, 2013; TADAJEWSKI; HAMILTON, 2014) e no Brasil, como se observa com a elaboração de recentes pesquisas em marketing que utilizaram a abordagem e analisaram o comportamento de consumo de PCD (DAMASCENA, 2013; BARBOSA, 2014; FARIA *et al.*, 2014a; MANO, 2014; FARIA, 2015) e a qualidade de vida subjetiva e satisfação de consumidores com suas condições de consumo (SILVA JUNIOR, 2013). Tais pesquisas foram realizadas para promover o bem-estar dos consumidores através da identificação de

soluções práticas para problemas prementes, assim como Crockett *et al.* (2013) e Mick *et al.* (2012) instruem.

Todavia, há uma série de orientações elaboradas pelos precursores da TCR para a condução de estudos transformativos. Mick *et al.* (2012) defendem que há quatro diretrizes que os pesquisadores da abordagem transformativa devem seguir ao conduzir seus estudos. As pesquisas devem possuir: (1) conhecimento prático; (2) contribuições teóricas; (3) estratégias de comunicação alternativas; e (4) os pesquisadores devem se aproximar dos agentes de mudança social. Em relação ao processo de pesquisa, Crockett *et al.* (2013) argumentam que os estudos devem contar com equipes multidisciplinares e multiculturais; análise colaborativa entre pesquisadores e participantes em prol da comunidade; e resultar na divulgação dos resultados da pesquisa em uma ampla gama de veículos de comunicação utilizados pelos consumidores.

Dito isso, uma possibilidade de avanço teórico em relação à pesquisa transformativa nos estudos nacionais é a realização de estudos com a colaboração mútua entre pesquisadores e participantes em prol da comunidade, com a utilização de estratégias de comunicação alternativas para divulgação dos seus resultados e, principalmente, que resulte em ações socialmente relevantes.

Além de ampliar a discussão sobre perspectiva transformativa, o presente estudo também se justifica pela possibilidade de dar continuidade aos estudos de marketing que abordam a vulnerabilidade do consumidor. A partir do modelo conceitual desenvolvido por Baker *et al.* (2005), pesquisas internacionais e nacionais sobre a temática passaram a ser realizadas com maior frequência. Discutiu-se a relação entre o marketing e a vulnerabilidade (SHULTZ; HOLBROOK, 2009), a vulnerabilidade decorrida de desastres naturais (BAKER *et al.*, 2007a; BAKER, 2009) e a distinção entre consumidor em desvantagem e vulnerável (GARRET; TOUMANOFF, 2010).

Tais estudos foram preponderantes para o desenvolvimento de um novo modelo conceitual sobre a vulnerabilidade do consumidor, que passou a considerar as forças de resistência (resiliência) da experiência de vulnerabilidade, como o poder público, ONGs, organizações empresariais e os grupos de consumidores, uma vez que tais mecanismos são catalisadores de mudança e capazes de coibir práticas nocivas aos consumidores (BAKER; MASON, 2012). Esse *framework* foi construído em consonância com a TCR e seus autores ainda apresentaram nesse estudo uma série de *insights* para futuras pesquisas sobre a vulnerabilidade do consumidor.

No contexto nacional foi desenvolvida uma escala de mensuração da vulnerabilidade de consumidores em situações de consumo (SILVA, 2011), abordou-se a vulnerabilidade das mulheres no consumo do casamento (CARVALHO, 2012) e de PCD enquanto consumidoras (DAMASCENA, 2013; BARBOSA, 2014; MANO, 2014), além da vulnerabilidade dos pais nas relações de consumo com os filhos (SOUZA; DOS SANTOS, 2014) e do consumidor na indústria de aparelhos de tecnologia móvel (CARNEIRO *et al.*, 2014). Entretanto, apenas o estudo de Carneiro *et al.* (2014) analisou as experiências de consumo considerando o modelo de Baker e Mason (2012) e nenhum estudo nacional em marketing considerou a resiliência do grupo de consumidores investigado. Nesse sentido, discussões que retratem a vulnerabilidade e resiliência dos consumidores sob a perspectiva da TCR explorariam uma lacuna de pesquisa.

Ainda evidenciando a justificativa acadêmica do projeto de pesquisa, há poucas publicações em administração que abordam PCD (COUTINHO; CARVALHO, 2007; MOREIRA *et al.*, 2009; FARIA *et al.*, 2014b). Como Faria *et al.* (2014b) argumentam, diante do desinteresse ou mesmo do desprezo por parte de acadêmicos, a pesquisa científica em administração acerca da deficiência esbarra em questões de natureza ontológica, epistemológica e metodológica. Os resultados da análise bibliométrica da produção acadêmica sobre PCD no campo da Administração entre 2000 e 2010 sustentam esse argumento, uma vez que apenas 0,37% das publicações veiculadas nos anais dos eventos da ANPAD mereceram um foco mais detido em PCD. Especificamente na área de marketing, apenas três estudos foram realizados nesse período (FARIA; CARVALHO, 2013b).

Contrariando esse cenário, recentes estudos analisaram a qualidade em ambientes de serviços sob a perspectiva dos consumidores com deficiência motora (DAMASCENA *et al.*, 2012), a qualidade percebida por PCD do transporte público coletivo (MANO *et al.* 2013), os significados e sentimentos atrelados ao consumo de automóveis por pessoas com deficiência em áreas urbanas no Brasil (FARIA; CARVALHO, 2013a) e o processo de decisão de compra de automóveis adaptados por consumidores com deficiência motora (FARIA *et al.* 2014a). Especificamente sobre deficientes visuais, foi discutida a sua atuação enquanto consumidores de restaurantes (FARIA; SILVA, 2011; FARIA *et al.*, 2012), supermercados (DAMASCENA; FARIAS, 2013), setor de turismo (FARIA; MOTTA, 2012) e do varejo de roupas (PINTO; FREITAS, 2013).

Contudo, das publicações mencionadas, apenas o estudo de Mano *et al.* (2013) trata de um direito básico das PCD - o direito de ir e vir. Outros direitos básicos da PCD, como a educação, merecem um foco mais detido dos pesquisadores de marketing, uma vez que

estão inseridos no escopo da disciplina, o que também justifica a realização de um estudo que aborde o comportamento de consumo de deficientes visuais no contexto dos serviços educacionais.

No que diz respeito à justificativa social do estudo, a representatividade de pessoas com deficiência no contexto da pesquisa pode ser considerada uma das justificativas para a sua realização. Cerca de 23,9% da população brasileira possui algum tipo de deficiência. Dessa parcela da população, que corresponde a aproximadamente 45,6 milhões de pessoas, a maior proporção se encontra no Nordeste. A Paraíba e o Rio Grande do Norte são os estados brasileiros com maior porcentagem de PcD, ambos com 27,8%. E na cidade de João Pessoa/PB, a proporção de pessoas que disseram ter algum tipo de deficiência corresponde a aproximadamente 90 mil pessoas. Desse modo, João Pessoa é a terceira capital do país com maior número de pessoas com algum tipo de deficiência - considerando, obviamente, a proporção de PcD em relação ao número de habitantes (IBGE, 2010).

Especificamente sobre os deficientes visuais, 21,2% da população nordestina declararam ter deficiência visual. No estado da Paraíba, cerca de 820 mil pessoas, o que equivale a 21,8% da população paraibana, declararam ter dificuldade para enxergar (IBGE, 2010). Diante desses dados, é notória a importância e representatividade de deficientes visuais no Brasil, mais especificamente na Paraíba, estado onde almejamos conduzir a investigação.

Além da representatividade de deficientes visuais na sociedade brasileira, deve ser destacado que as experiências de consumo são essenciais para o senso de independência dos deficientes visuais (BAKER *et al.*, 2001). Apesar de algumas iniciativas desenvolvidas nas últimas décadas terem melhorado os ambientes de consumo para as pessoas com deficiência, grande parte da população não acredita na representatividade de deficientes visuais na sociedade, pois não os encontra em ambientes de consumo. Como Pavia e Mason (2014) argumentam, quanto mais pessoas com deficiência consumirem reservadamente, em horários que não sejam de pico, *online* ou por meio de procuração, menos visíveis elas estarão no mercado e menos provável é que alguém veja essa questão social como premente.

Portanto, estudar a atuação de deficientes visuais enquanto consumidores é fundamental para identificar as barreiras e a vulnerabilidade de consumo desse grupo de indivíduos, já que pessoas que desafiamativamente os estereótipos e julgamentos sociais por meio do consumo se sentem mais empoderadas (ADKINS; OZANNE, 2005).

Após contextualizar a temática e apresentar a problemática, os objetivos e as justificativas desta pesquisa, abordaremos a revisão da literatura que norteou a sua construção.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Nesta seção é discutida a revisão de literatura que orientou a elaboração deste estudo. Ela encontra-se dividida em três partes e as seguintes temáticas serão retratadas: pesquisa transformativa do consumidor, vulnerabilidade do consumidor e deficiente visual e o consumo.

2.1 PESQUISA TRANSFORMATIVA DO CONSUMIDOR

Neste tópico abordaremos a Pesquisa Transformativa do Consumidor. Como a presente pesquisa foi conduzida seguindo os compromissos, diretrizes e o processo de pesquisa transformativa, discutiremos esses três aspectos abaixo. Entretanto, antes de tratar de tais características da TCR, consideramos necessário apresentar o contexto no qual o movimento surgiu.

O marketing foi desenvolvido, inicialmente, como uma área voltada exclusivamente para o comércio, sendo desconsiderados os efeitos da interação entre o comércio e a sociedade (WILKIE; MOORE, 1999). Embora se saiba que a atividade de marketing não se limita à criação de ofertas que têm valor para clientes, mas também visa a criação de ofertas que têm valor para a sociedade¹, o estudo do comportamento do consumidor, disciplina de marketing que tem atraído o maior interesse dos pesquisadores da área, foi iniciado primordialmente para compreender a estreita relação entre o funcionamento da mente humana durante a aquisição de bens de consumo e o sucesso empresarial (MACINNIS; FOLKES, 2010). Portanto, as pesquisas sobre o consumo foram realizadas, predominantemente, para beneficiar as empresas, a despeito das organizações sociais, do Estado e dos próprios consumidores.

Dentre os principais impulsos para o desenvolvimento da pesquisa em comportamento do consumidor, destacam-se a criação da *Association for Consumer Research* (ACR), em 1969, e do *Journal of Consumer Research* (JCR), em 1974. A ACR tem como missão avançar a pesquisa do consumidor e facilitar o intercâmbio de informação científica entre os membros da academia, indústria e governo em todo o mundo, sendo que uma de suas

¹ “Marketing é a atividade, conjunto de instituições e processos para criar, comunicar, entregar e trocar ofertas que tenham valor para os clientes, parceiros e sociedade em geral” (AMERICAN MARKETING ASSOCIATION, 2013).

principais funções é facilitar o crescimento e avanço do campo da pesquisa de consumidor (ACR, 2015b).

Nas décadas seguintes à criação da ACR, alguns eventos marcaram o cenário internacional e impactaram nas temáticas discutidas nos estudos sobre o consumo. A crise econômica mundial, o aumento excessivo do consumo de alimentos não saudáveis, o aumento da desigualdade social no mundo e o crescimento do consumo de tabaco foram alguns desses eventos que ocorreram o século XXI e impulsionaram a realização de novas pesquisas que passaram a visar o bem-estar do consumidor (OZANNE *et al.*, 2011; MICK *et al.*, 2012).

Nesse contexto que um grupo de pesquisadores da ACR iniciou em 2005 a Pesquisa Transformativa do Consumidor, movimento que visa incentivar, apoiar e divulgar pesquisas que primam pelos benefícios, bem-estar e qualidade de vida dos seres humanos afetados pelo consumo no mundo (ACR, 2015a), através do estudo de problemas significativos para os consumidores e que possam gerar resultados para o seu benefício (PETKUS, 2010) e para sociedade como um todo.

Diante disso, David Mick, o precursor da abordagem, afirma que a perspectiva foi criada para “respeitar, defender e melhorar a vida das pessoas em relação às inumeráveis condições, demandas, potencialidades e efeitos do consumo” (MICK, 2006, p. 2). Dentre as temáticas evidenciadas nos estudos transformativos, podem ser destacados o materialismo, a pobreza, o consumo infantil e a influência que a publicidade pode exercer nas crianças, o alcoolismo, nutrição e obesidade, o consumo de drogas e o estudo da vulnerabilidade de consumidores, como pessoas com deficiência, analfabetos, idosos, crianças, etc. (ACR, 2015). Lehmann e Hill (2012) ainda apontam que outras temáticas carecem de maior interesse da academia, como o consumo de serviços educacionais, remédios e exercícios físicos, além do processo de decisão das políticas públicas.

Embora seja um movimento recente, pesquisadores de países distintos estão difundindo os achados dos seus estudos em *journals* consagrados, como o *Journal of Research for Consumers*, o *Journal of Public Policy & Marketing* e o *Journal of Business Research*. Na terceira conferência bienal de TCR realizada em 2011, por exemplo, pesquisadores de 16 países apresentaram trabalhos relacionados à abordagem (DAVIS; PECHMANN, 2013).

Após a apresentação do objetivo da TCR e do contexto na qual surgiu, abordaremos os compromissos da abordagem.

2.1.1 Compromissos da TCR

Uma das principais contribuições para a condução de pesquisas transformativas sobre o consumo foi a elaboração do livro “*Transformative Consumer Research for Personal and Collective Well-Being*”, organizado em 2012 por David Mick, Simone Pettigrew, Cornelia Pechmann e Julie Ozanne. A publicação reúne estudos teórico-empíricos de diversos pesquisadores da abordagem, sendo iniciado com a apresentação dos seis compromissos da TCR, sintetizados no Quadro 1:

QUADRO 1 – Compromissos da Pesquisa Transformativa do Consumidor

Compromissos da TCR	Como atendê-los?
Promover o bem-estar	Concentrando os objetivos dos estudos nos diversos problemas e oportunidades relacionados ao bem-estar da sociedade, como a saúde, prosperidade e a justiça social.
Promover a diversidade de paradigmas	Através do reconhecimento, apoio e promoção da pluralidade de teorias, métodos e paradigmas necessários para proteger e promover o bem-estar, sendo fundamental que o foco da pesquisa e o seu público-alvo sejam capazes de enfrentar os problemas sociais retratados.
Empregar teorias e métodos rigorosos	Desenvolvendo e aprimorando teorias robustas, utilizando o suporte dos pesquisadores da ACR e escolhendo opções metodológicas distintas em função do objetivo do estudo.
Evidenciar contextos socioculturais e situacionais	Relatando os fatores físicos, ambientais e os contextos sociais dos objetos de estudos. Embora os estudos não tenham que possuir um viés sociológico ou antropológico, é necessário que os anseios das pessoas sejam analisados em função do contexto em que estas se encontram.
Formar parcerias com consumidores e pesquisadores	Aproximando-se de ONGs, pesquisadores de outros países e de outras áreas de pesquisa e, principalmente, das pessoas que serão beneficiadas pelos resultados da pesquisa.
Divulgar os resultados	Apresentando os resultados dos estudos aos verdadeiros interessados em seus achados. Portanto, é necessária a identificação de meios de comunicação distintos dos convencionais acadêmicos.

FONTE: Adaptado de Mick *et al.* (2012).

A partir das informações do Quadro 1, fica evidente que a condução de pesquisas sob a perspectiva da TCR é um desafio para os pesquisadores de marketing, uma vez que contraria diversos aspectos dos estudos tradicionais da disciplina. O primeiro compromisso é fundamental, pois reforça a importância da concentração de esforços dos pesquisadores no bem-estar da sociedade. Tal aspecto, portanto, deve ser considerado na definição dos objetivos dos estudos transformativos.

Os dois compromissos seguintes evidenciam que, na visão dos precursores da TCR, a pluralidade e a robustez de teorias e métodos são essenciais para os estudos transformativos. Mick *et al.* (2012) argumentam que a realização de pesquisas com abordagens paradigmáticas distintas é fundamental para a consolidação da pesquisa

transformativa, desde que o público-alvo da pesquisa seja capaz de enfrentar os problemas sociais retratados. Nesse sentido, Lehmann e Hill (2012) mencionam que pesquisas transformativas podem ser conduzidas com métodos tradicionais, como observações participantes, *surveys* e experimentos, mas que suas temáticas também podem ser exploradas por meio de outras abordagens, como a análise do que é produzido nos meios de comunicação social - telenovelas, propagandas, livros e textos jornalísticos, assim como Faria e Casotti (2014) empreenderam.

Independente da opção metodológica escolhida para o estudo é fundamental que o problema social seja analisado em função do contexto no qual esse problema foi manifestado. Diante disso, o quarto compromisso aponta que os contextos socioculturais e situacionais devam ser considerados, uma vez que os fatores ambientais e físicos e as características sociais e familiares influenciam diretamente nas decisões de consumo das pessoas (MICK *et al.*, 2012). Exemplos de iniciativas que consideraram esse compromisso são os estudos de Rosa *et al.* (2012) e Wang e Tian (2014), onde foi discutida a capacidade de inovação da economia de subsistência em Bogotá e a vulnerabilidade dos consumidores chineses que migram da zona rural para a urbana, respectivamente, através da imersão e descrição detalhada dos contextos nos quais as pesquisas foram desenvolvidas.

Já os dois últimos compromissos refletem a busca dos precursores da abordagem em aproximar a academia da sociedade. O intercâmbio de informações com o Estado, organizações sociais e pesquisadores de outras regiões, além da divulgação dos resultados das pesquisas em novos meios de comunicação, são compromissos essenciais para a TCR, capazes de contribuir para a vislumbrada resolução de problemas sociais através de estudos sobre o consumo. Dessa forma, Kozinets *et al.* (2012) salientam a importância de compreender problemas sociais por meios de redes sociais virtuais, além da possibilidade de utilizar outras mídias para aproximar os pesquisadores dos sujeitos de pesquisa. Os autores mencionam que a criação de uma página virtual para compartilhar os resultados iniciais de estudos e analisar o *feedback* dos usuários sobre os achados desses estudos é uma interessante alternativa para acadêmicos.

2.1.2 Diretrizes da TCR

Além dos seis compromissos, Mick *et al.* (2012) também apresentaram quatro diretrizes para orientar pesquisadores da abordagem transformativa a conduzir seus estudos. Na visão dos autores, os estudos devem possuir: (1) conhecimento prático; (2) contribuições

teóricas; (3) estratégias de comunicação alternativas; e (4) os pesquisadores devem se aproximar dos agentes de mudança social.

Na perspectiva de Mick *et al.* (2012), os sérios problemas vivenciados pela população mundial clamam por uma nova era nos estudos sobre consumo. Nesse sentido, a produção de um conhecimento prático é fundamental, uma vez que tal abordagem daria ênfase ao bem-estar do consumo por meio do desenvolvimento de estudos relevantes capazes de promover soluções imediatas, ao invés de apenas sugerir possíveis mudanças no contexto do estudo.

Em relação às contribuições teóricas, é ressaltado que a construção de teorias, apesar de não ser a prioridade dos estudos transformativos, não é incompatível com a TCR, nem incapaz de ser alcançada. De fato, contribuições teóricas são importantes para a sua consolidação, especialmente quando *designs* de pesquisa inovadores são adotados. Portanto, é um desafio para os pesquisadores a desconstrução do estereótipo negativo dos estudos transformativos - considerados de menor relevância por não serem capazes de construir teorias (MICK *et al.*, 2012). Uma das maneiras de contribuir para o alcance dessa diretriz é através da reestruturação dos programas de doutorado que, geralmente, desconsideram a perspectiva da TCR para os estudos sobre consumo (MARI, 2008).

No que diz respeito à terceira diretriz, que defende a aproximação dos pesquisadores com os agentes de mudança social, Mick *et al.* (2012) argumentam que diversos estudos têm sido desenvolvidos estritamente para a comunidade acadêmica e a qualidade dos trabalhos está sendo determinada pelo número de citações desses estudos, ao invés da incorporação de outros critérios de igual ou maior importância. Portanto, pesquisas com novas abordagens devem ser realizadas para o alcance da mudança social positiva.

Para tanto, são apresentadas cinco abordagens, descritas a seguir no Quadro 2:

QUADRO 2 – Tipos de pesquisa que aproximam pesquisadores com os agentes de mudança social

Abordagem	Características	Exemplos
Pesquisa Reveladora	Objetiva a revelação de um problema social de maneira detalhada, a fim de atrair a atenção da população e o direcionamento de recursos para a resolução do problema. A perspectiva das pessoas que vivenciam o problema social estudado é essencial para o estudo.	Realização de estudo de caso, entrevista em profundidade para revelar os malefícios da compra compulsiva (O'GUINN; FABER, 1989).
Pesquisa para políticas públicas	Realizada para informar os gestores públicos sobre problemas sociais relevantes. A partir dos resultados da pesquisa, políticos e organizações sociais podem pressionar e desenvolver regulamentos, decretos e leis que visem o bem-estar social.	Condução de pesquisas com recursos audiovisuais para relatar as falhas na regulação de cigarros (HENRIKSEN, 2012; PECHMANN <i>et al.</i> , 2012).
Pesquisa colaborativa	Também chamada de pesquisa-ação ou pesquisa colaborativa, visa à solução de problemas sociais com a participação ativa da população no processo de pesquisa. Os interessados no resultado do estudo passam a ser colaboradores e participam do processo de identificação do problema de pesquisa, seleção do método, análise dos dados e implementação do programa de mudança social desenvolvido.	Análise do comportamento de consumo e da assistência médica recebida por pacientes pobres que possuem diabetes. Através da <i>participatory research</i> , é possível analisar o problema social com o auxílio de médicos, professores, estudantes e pacientes (OZANNE; ANDERSON, 2010).
Pesquisa em parceria	Tem por finalidade a produção de conhecimento científico em parceria com organizações sociais, instituições e fundações que atuem em causas sociais vinculadas ao objeto de estudo da pesquisa. O relacionamento deve ser sólido, duradouro e baseado na confiança mútua, uma vez que o pesquisador pode ter acesso a dados sigilosos da organização parceira.	Estudo realizado com vendedores locais para aprimorar a relação vendedor-comprador e impulsionar a venda de tais produtos de subsistência (DEBERRY-SPENCE, 2010).
Pesquisa translacional	Diante da predominância de estudos científicos que são publicados apenas em congressos e revistas acadêmicas, a pesquisa translacional tem o intuito de promover a disseminação desse conhecimento importante socialmente em meios de comunicação alternativos, como as novas mídias digitais. Desse modo, o debate sobre temas relevantes não será restrito à academia, mas envolverá o público em geral.	Pesquisa documental realizada pelo Instituto Brasileiro dos Direitos da Pessoa com Deficiência (IBDD) que complica os direitos da pessoa com deficiência no Brasil e expõe as informações no formato de cartilha e disponibiliza gratuitamente <i>online</i> (IBDD, 2009).

FONTE: Mick *et al.* (2012) e Coelho (2015).

A despeito do processo embrionário no qual a TCR se encontra, percebe-se que há uma grande diversidade de abordagens que aproximam pesquisadores com os agentes de mudança social. Interessante ressaltar que a adoção de umas das abordagens não implica na exclusão de outra, uma vez que estudos com vistas para a disseminação de um problema social relevante (Pesquisa Reveladora) podem ser feitos, também, com o apoio direto de uma

organização social (Pesquisa em parceria) e resultar em políticas públicas efetivas (Pesquisa para políticas públicas).

Assim como a Pesquisa Translacional sugere, a adoção de estratégias de comunicação alternativas é fundamental para a aproximação da sociedade com a academia em torno da mudança social positiva. Trata-se da última diretriz apresentada por Mick *et al.* (2012), que ressaltam a importância de diminuir a competição dos pesquisadores em publicar artigos em periódicos renomados. Apesar das dificuldades relacionadas à divulgação dos resultados em meios de comunicação alternativos, como a identificação do melhor canal de comunicação para a veiculação dos resultados e a disputa pela atenção dos interessados, a adoção da diretriz é capaz de engajar consumidores, elaboradores de políticas públicas, organizações sociais e a mídia.

A partir do exposto acima e do que será discutido na seção de Metodologia desta investigação, este estudo pode ser classificado como uma Pesquisa Transformativa em Parceria, visto que é resultado de um relacionamento sólido do pesquisador com uma ONG que atua com o grupo de consumidores analisados. A classificação deste estudo e a descrição do procedimento metodológico adotado serão discutidas na seção seguinte. Contudo, faz-se necessário retratar o processo de pesquisa transformativa do consumidor ainda neste tópico, o que será discutido a seguir.

2.1.3 Processo de Pesquisa Transformativa do Consumidor

A partir dos compromissos e diretrizes propostos para a TCR mencionados acima, sentiu-se a necessidade de discutir o processo de pesquisa para um estudo transformativo. Tal lacuna de pesquisa foi explorada por David Crockett, Hilary Downey, Fuat Fırat, Julie Ozanne e Simone Pettigrew no artigo “*Conceptualizing a Transformative Research Agenda*”. Crockett *et al.* (2013, p. 1) argumentaram que “as abordagens atuais para estudos de consumo precisam ser refinadas para enfrentar os desafios da TCR, desde o planejamento da pesquisa até a divulgação dos resultados”.

Deste modo, foram expostas pelos autores supracitados as características do processo de pesquisa transformativa em paralelo com a abordagem tradicional, em função de sete aspectos retratados no Quadro 3:

QUADRO 3 – Comparação entre a pesquisa tradicional e a transformativa

	Pesquisa Tradicional	Pesquisa Transformativa
Identificação do problema	<ul style="list-style-type: none"> - Simplificação; - Estudos incrementais e de curto prazo; - Especialização e compartmentalização. 	<ul style="list-style-type: none"> - Examina problemas sociais significativos em sua complexidade; - Abordagens longitudinais e com múltiplas perspectivas.
Grupo de pesquisadores	<ul style="list-style-type: none"> - Equipes menores, muitas vezes dentro de uma única disciplina, empregando conhecimentos específicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grandes equipes multidisciplinares e multiculturais.
Definição dos sujeitos de pesquisa ²	<ul style="list-style-type: none"> - Amostras significativas, em alguns casos priorizando o rigor, a despeito da relevância; - Evita-se a escolha de sujeitos de pesquisa e a publicação de resultados que possam contrariar os comitês de ética em pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Amostragem flexível e criativa, equilibrando rigor e relevância; - Encoraja-se a escolha de sujeitos de pesquisa e a publicação de resultados que tragam benefícios sociais.
Técnicas de coleta de dados	<ul style="list-style-type: none"> - Adoção de poucas técnicas de coleta de dados, geralmente utilizando expressões orais e escritas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adoção de um conjunto amplo de técnicas de coleta de dados, buscando maior inovação nos métodos utilizados.
Processo de análise dos dados	<ul style="list-style-type: none"> - Teste das hipóteses desenvolvidas a priori. 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise colaborativa entre pesquisadores e participantes em prol da comunidade.
Aplicação dos resultados ³	<ul style="list-style-type: none"> - Parte importante do processo de pesquisa, mas não é essencial. 	<ul style="list-style-type: none"> - Etapa essencial numa pesquisa transformativa bem planejada.
Disseminação da Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> - Divulgar os resultados da investigação através de revistas acadêmicas e conferências. 	<ul style="list-style-type: none"> - Divulgar os resultados da pesquisa em uma ampla gama de veículos de comunicação utilizados pelos consumidores.

FONTE: Crockett *et al.* (2013, p. 1172).

A exposição do Quadro 3 reforça uma característica marcante da TCR: desde a identificação do problema de pesquisa até a disseminação dos resultados do estudo, a condução de um estudo à luz da TCR exige, além de um maior esforço dos pesquisadores, uma postura distinta da convencional. Essa postura é iniciada com a identificação de problemas de pesquisa socialmente relevantes, uma vez que “um dos benefícios da TCR é a ampliação do escopo dos problemas estudados e do número de *stakeholders* atingidos” (CROCKETT *et al.*, 2013, p. 1173). Contudo, os autores salientam a dificuldade de explorar tais problemas de pesquisa com abordagens longitudinais e com múltiplas perspectivas, devido ao incentivo das IES à especialização e compartmentalização do conhecimento, ou seja, à divisão excessiva das linhas de pesquisa e das disciplinas, tornando pesquisadores

² No texto original o critério “definição dos sujeitos de pesquisa” encontra-se dividido em “sampling” e “recruitment”. Optamos por agrupar as duas categorias e denominá-las de definição dos sujeitos de pesquisa, devido à incoerência que a tradução literal iria proporcionar. O primeiro critério está relacionado ao caráter flexível e inovador da definição dos sujeitos de pesquisa na TCR, que deve considerar consumidores estigmatizados, geograficamente dispersos e, geralmente, desconsiderados nos estudos tradicionais. O segundo critério relaciona-se à necessidade de o pesquisador aproximar-se dos sujeitos de pesquisa durante longos períodos com o consentimento dos participantes. Desse modo, o processo de investigação pode sofrer mudanças e os sujeitos de pesquisa são beneficiados diretamente pelos resultados do estudo.

³ No texto original o critério “aplicação dos resultados” encontra-se denominado de “research translation”. Contudo, fica evidente que os autores estão se referindo à “pesquisa translacional”, ou seja, à noção de incorporação dos resultados da pesquisa à prática profissional, como é discutido em Padilha (2011), e não à tradução da pesquisa.

especialistas em determinadas temáticas e incapazes de dialogar com outras áreas de conhecimento.

Por consequência, os estudos tradicionais em comportamento do consumidor geralmente são conduzidos por pequenas equipes de pesquisadores, muitas vezes dentro de uma única disciplina, empregando conhecimentos específicos. No sentido contrário, a pesquisa transformativa é beneficiada com o desenvolvimento de pesquisas com grandes equipes multidisciplinares e multiculturais, pois “essa gama de conhecimentos e habilidades permitem que as equipes sejam mais sensíveis às mudanças no ambiente de pesquisa, que são inevitáveis quando se estuda um fenômeno ao longo do tempo” (CROCKETT *et al.*, 2013, p. 1173).

Na perspectiva dos autores, o processo de decisão dos sujeitos de pesquisa nos estudos tradicionais preza pela utilização de grandes amostras selecionadas de maneira rigorosa, a despeito da relevância, ou seja, o excesso de preocupação com o rigor metodológico inibe iniciativas que proporcionariam estudos com maior relevância para a sociedade. Para reforçar esse argumento, Crockett *et al.* (2013) apresentam iniciativas desenvolvidas na área da saúde, onde os pesquisadores não desconsideraram os *outliers*, mas buscaram maneiras alternativas de estudá-los, através de técnicas de coleta de dados qualitativas. Diante disso, é ressaltada a importância da amostragem flexível e criativa, equilibrando rigor e relevância.

Ainda em relação à definição dos sujeitos de pesquisa, outro aspecto da TCR que contraria os estudos tradicionais é a seleção de participantes que, a priori, seriam evitados, em função das dificuldades decorrentes da apreciação dos comitês de ética. Em função da importância social de estudar esses grupos de consumidores, é sugerido para os pesquisadores transformativos que desenvolvam suas pesquisas com o consentimento dos estudados, a fim de evitar o conflito de interesses dos comitês com as IES (CROCKETT *et al.*, 2013).

Ao comparar as técnicas de coleta de dados das duas abordagens, é evidente que, em grande parte dos estudos tradicionais, o contato dos pesquisadores com o objeto de estudo se limita à coleta de dados (seja por entrevista, aplicação de questionários, experimentos, etc.), ao invés de permanecer até a análise dos obtidos. Na abordagem transformativa, espera-se que “a coleta e a análise dos dados siga uma avaliação ética precisa (...) e estejam diretamente vinculadas a ações socialmente relevantes” (MERTENS, 2007, p. 88). Além disso, busca-se na TCR a adoção de técnicas de coleta de dados distintas das utilizadas comumente na área de marketing, como a incorporação de métodos oriundos das artes cênicas e da saúde.

No que diz respeito ao processo de análise dos resultados, Crockett *et al.* (2013) questionam a abordagem tradicional, quanto a imersão do pesquisador na literatura relacionada ao seu objeto de estudo para, em seguida, desenvolver as hipóteses da pesquisa. Tal característica é questionada, pois os sujeitos de pesquisa não participam desse processo. Desse modo, argumenta-se que a identificação dos problemas, a definição do *design* de pesquisa, a análise de resultados e a criação de soluções sejam desenvolvidas com a colaboração dos participantes do estudo que, dessa maneira, deixariam de ser passivos nesse processo.

Os dois últimos aspectos estão vinculados à aplicação e disseminação dos resultados de pesquisa. A pesquisa em comportamento de consumo enfrenta problemas similares aos de outras áreas do conhecimento, como na Enfermagem, onde Padilha (2011, p. 1) afirma que:

A despeito de todo o conhecimento produzido, do financiamento destas pesquisas e do envolvimento dos pesquisadores, existe um vácuo entre estes e o uso dos resultados das pesquisas realizadas nos serviços de saúde pública ou hospitalares. (...) Um aspecto bastante enfocado pelos pesquisadores que defendem a pesquisa translacional é a importância do trabalho interdisciplinar para o desenvolvimento de estudos que possam não apenas resolver os problemas de saúde dos pacientes e comunidades, mas também influenciar a formulação de políticas de saúde condizentes com a necessidade da população.

Como se discute acima, a pesquisa translacional visa minimizar o vácuo existente entre o conhecimento produzido e a aplicação dos resultados, por meio da “tradução” dos resultados da pesquisa. Nesse sentido, Crockett *et al.* (2013) defendem que a tradução dos resultados das pesquisas científicas para a sociedade, com vistas para a mudança social, seja uma etapa essencial numa pesquisa transformativa. Para tanto, a divulgação dos resultados dos estudos científicos não pode ficar restrita às revistas acadêmicas e conferências, pelo contrário, é necessária a divulgação dos resultados da pesquisa em uma ampla gama de veículos de comunicação utilizados pelos consumidores, como as redes sociais virtuais, programas de televisão, vídeos, etc.

O processo de pesquisa desenvolvido por Crockett *et al.* (2013) pode ser adotado em estudos transformativos que tratam das diversas temáticas de interesse social. Como Mick *et al.* (2012) relataram, há uma série de temas de interesse para pesquisadores que estudam o consumo sob a perspectiva da TCR, como o materialismo, as economias de subsistência, a qualidade de vida e a vulnerabilidade do consumidor. Nessa publicação, inclusive, é proposto por Baker e Mason (2012) um modelo de vulnerabilidade e resiliência do consumidor.

Uma vez que o presente trabalho discute a vulnerabilidade de deficientes visuais enquanto consumidores, o subtópico seguinte será iniciado com a discussão do que é a vulnerabilidade de consumo, com ênfase para definições oriundas da área de marketing. O subtópico é encerrado abordando o modelo de vulnerabilidade e resiliência do consumidor.

2.2 VULNERABILIDADE DO CONSUMIDOR

A vulnerabilidade é definida, interpretada e aplicada de diferentes maneiras, devido à existência de uma série de disciplinas que adentram nesse campo de pesquisa, incorporando suas próprias ontologias, definições e métodos (HUFSCHEMIDT, 2011). Apesar de estarmos suscetíveis a situações de vulnerabilidade, devido à ocorrência de desastres naturais, problemas de saúde, dificuldades econômicas e restrições sobre direitos básicos, como bem-estar, saúde e educação (CLOUGH, 2014), uma série de autores afirmam que a vulnerabilidade não é, necessariamente, inerente ao indivíduo e atrelada à idade, gênero ou problemas de saúde, mas está vinculada às práticas sociais, culturais e legais (GAUDIOSO, 2005; PINTO, 2007; FINEMAN, 2010).

Diante disso, “a literatura emergente de vulnerabilidade enfatiza a discussão dos fatores situacionais e contextuais que têm impacto sobre as pessoas (...) e nas respostas sociais, políticas e legais que amenizam a vulnerabilidade ou fomentam a resiliência” (CLOUGH, 2014, p. 372). Dentre as áreas que exploram esse campo de pesquisa, no Direito as teorias emergentes sobre vulnerabilidade são essenciais, uma vez que têm o potencial para revigorar o discurso jurídico e ético em vários contextos, incitando uma mudança no pensamento sobre a vulnerabilidade como uma característica inerente em certos indivíduos, no sentido de vê-lo como uma preocupação universal que tem impacto sobre todos os seres humanos (CLOUGH, 2014).

Nesse sentido, há uma série de reflexões sobre a vulnerabilidade das pessoas enquanto consumidoras no âmbito do Direito brasileiro. Gaudioso (2005), Benjamin *et al.* (2007) e Pinto (2007) consideram que a característica marcante da relação consumidor e empresa é a vulnerabilidade do consumidor e, ainda segundo esses autores, trata-se de uma situação permanente ou provisória, individual ou coletiva, que fragiliza e enfraquece o sujeito de direitos, desequilibrando a relação de consumo. Nesse sentido, a legislação nacional que trata do consumo vem para tentar restabelecer a isonomia, estabelecendo instrumentos de direito material e processual, que visam aparelhar o consumidor para que ele possa ter dignidade no mercado (GAUDIOSO, 2005; PINTO, 2007).

Partindo do pressuposto de que “o consumidor a parte vulnerável da relação consumerista” (PINTO, 2007, p. 4) e que a vulnerabilidade do consumidor “é uma qualidade intrínseca, imanente e indissociável à figura do consumidor, pouco importando sua condição cultural ou quaisquer outras condições, econômicas ou não” (GAUDIOSO, 2005, p. 32), o direito brasileiro, em seu art. 170 da Constituição Federal, determinou a elaboração de um Código que protegesse os interesses do consumidor. Portanto, a Lei nº 8.078/90, o Código de Defesa do Consumidor (CDC), foi criada para tutelar as relações de consumo, protegendo a coletividade, em função da fragilidade dos consumidores perante o mercado. O CDC intervém nas relações de direito privado, anteriormente, intocáveis graças aos princípios liberais do direito contratual que sofriam interferências apenas quanto à legislação trabalhista (PINTO, 2007).

A partir das discussões acadêmicas sobre a vulnerabilidade do consumidor nas demais áreas, pesquisadores de Marketing começaram a explorar esse fenômeno. Brenkert (1998) iniciou o seu trabalho relatando que, apesar de o marketing para consumidores “normais” levantar questões morais, o marketing para consumidores vulneráveis também traz outras importantes questões morais que são merecedoras de maior atenção pela academia. Nesse sentido, o autor apresentou quatro categorias de consumidores vulneráveis: (1) vulnerável fisicamente: devido à sua condição física e biológica, o consumidor é mais propenso a ser vulnerável; (2) vulnerável motivacionalmente: devido à sua própria característica, o consumidor não consegue resistir às tentações do mercado; (3) vulnerável socialmente: devido à sua situação social, o consumidor é menos capaz de resistir às tentações e apelos do mercado; e (4) vulnerável cognitivamente: devido à limitada habilidade cognitiva para processar informações, o consumidor é mais vulnerável.

Morgan *et al.* (1995) também apresentaram outra tipologia de consumidores vulneráveis, os classificando em função de sua competência física, mental e de instrução. Uma importante constatação dos autores ao desenvolver o estudo é que a vulnerabilidade do consumidor decorre da interação de uma pessoa e todas as suas características pessoais com uma situação de consumo, como o ambiente físico, a tomada de decisão e o intervalo de consumo.

Diante dessas publicações e de outras que abordavam a temática, Baker *et al.* (2005) desenvolveram um modelo conceitual sobre a vulnerabilidade do consumidor, demonstrando que esse fenômeno é de natureza multidimensional. Os autores defendem que a experiência ocorre quando uma pessoa é impotente e torna-se dependente em uma situação de consumo que tem implicações negativas sobre a sua própria identidade.

Na perspectiva de Adkins e Jae (2010), o modelo trouxe uma importante discussão sobre a vulnerabilidade do consumidor por não se limitar a discutir quem são as pessoas vulneráveis nos ambientes de consumo, mas ao descrever o que constitui uma experiência de vulnerabilidade. Nesse sentido, Baker *et al.* (2005) propõem limites para o que é vulnerabilidade real e percebida, ressaltando que a vulnerabilidade real é aquela que ocorre de fato, sendo experimentada e compreendida apenas ao se ouvir ou observar as experiências de consumo, enquanto que a vulnerabilidade percebida está vinculada à percepção pública que se tem sobre determinado grupo, quando o próprio grupo não se considera em risco.

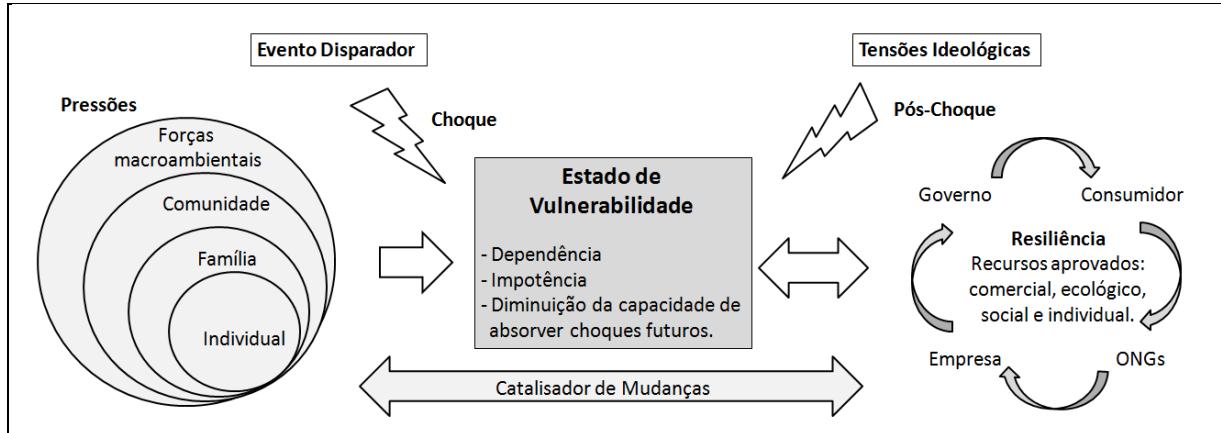
Além de delimitar o que é vulnerabilidade real e percebida, o estudo considerou que a vulnerabilidade do consumidor ocorre em função das interações entre as características e estados individuais (fatores internos) e os fatores externos que se apresentam nas interações de consumo, onde as características individuais incluem os aspectos biofísicos (biológicos e fisiológicos) e modelos psicossociais dos indivíduos; o estado individual relaciona-se com as características que afetam o comportamento no contexto de consumo, como a tristeza, luto e transição; e os fatores externos relacionam-se com a discriminação, estigmatização, elementos logísticos e físicos (BAKER *et al.*, 2005). Desse modo, a vulnerabilidade do consumidor está relacionada a situações em que um consumidor se encontra em um estado não necessariamente duradouro de incapacidade de realizar seus objetivos em uma situação de consumo (KAUFMAN-SCARBOROUGH; CHILDERS, 2009).

A partir da elaboração do modelo de Stacey Baker, James Gentry e Terri Rittenburg e de uma série de estudos que retratavam a vulnerabilidade das pessoas enquanto consumidoras (BAKER, 2006; BAKER *et al.*, 2007; JONES; MIDDLETON, 2007), Stacey Baker, dessa vez em autoria com Marlys Mason, desenvolveu um **modelo conceitual** que retrata o **processo de vulnerabilidade e resiliência do consumidor**, adotando uma perspectiva sistêmica. Tal modelo foi construído sob a perspectiva da Pesquisa Transformativa do Consumidor e trouxe a discussão sobre a resiliência do consumidor vulnerável, ou seja, a ação das forças de resistência que amenizam esse estado de impotência do indivíduo (BAKER; MASON, 2012). Em função de sua importância para o desenvolvimento desse projeto, o modelo será descrito a seguir.

Partindo dos pressupostos de que a vulnerabilidade é um conceito multidimensional; a compreensão do que torna um consumidor vulnerável é fundamental para o alcance do bem-estar individual e coletivo; e de que a adoção de uma abordagem sistêmica, que considera a ação do Estado, ONGs, empresas e indivíduos como forças contrárias à

vulnerabilidade, é capaz de criar soluções criativas para as experiências de impotência do consumidor, o modelo de Baker e Mason (2012) foi desenvolvido e está exposto abaixo:

FIGURA 1 - Modelo conceitual da teoria da vulnerabilidade e resiliência do consumidor



Fonte: Baker e Mason (2012, p. 548).

Como se observa na Figura 1, há quatro fatores de risco (pressões) que impulsionam a ocorrência de experiências de vulnerabilidade de consumo: (1) individuais (características biofísicas e psicossociais); (2) familiares; (3) comunitárias; e (4) vinculadas aos fatores macroambientais (estrutura social, tecnologia disponível, distribuição dos recursos sociais, etc.).

Contudo, Baker e Mason (2012, p. 550) ressaltam que as experiências de vulnerabilidade não ocorrem somente devido às pressões, uma vez que “os consumidores geralmente não vivenciam a impotência e a dependência associadas à vulnerabilidade até que um evento disparador ocorra e crie um choque que oprime sua capacidade de absorver o incidente”. Destarte, os choques dos eventos disparadores podem estar vinculados a crises pessoais, como a perda de emprego ou divórcio, ou a fatores externos, como um terremoto. Esses eventos contribuem para que os consumidores vivenciem o estado de vulnerabilidade, experiência caracterizada pela impotência e perda de controle do indivíduo (BAKER; MASON, 2012).

Após o choque dos eventos disparadores, o estado de vulnerabilidade de consumo é vivenciado, sendo caracterizado pela impotência e a perda de controle do indivíduo/sociedade diante de condições externas (BAKER *et al.*, 2005). Esse estado pode se manifestar de diferentes maneiras, mas, de maneira geral, diminui a capacidade dos consumidores de absorverem choques futuros e é motivado pela interação de um ou mais

fatores de risco (individuais, familiares, comunitárias ou macroambientais) com eventos disparadores (BAKER; MASON, 2012).

Após a experiência de vulnerabilidade, ocorre o pós-choque, ou seja, ações provocadas por distintos *stakeholders* que contribuem para a manutenção e o aumento da vulnerabilidade de consumo. Essas ações “afetam a direção e a força da relação entre a resiliência e o estado de vulnerabilidade” (BAKER; MASON, 2012, p. 551) e as tensões ideológicas entre os *stakeholders* e os indivíduos, como a tensão entre a responsabilidade individual e a coletiva, são um tipo de pós-choque.

Como já mencionado, a incorporação do conceito de resiliência ao modelo de vulnerabilidade do consumidor é um avanço no estudo de Baker e Mason (2012). Considerando que a resiliência reflete a capacidade do indivíduo de adaptar-se a ameaças e mudanças, as autoras defendem que a vulnerabilidade provoca um comportamento de resiliência do consumidor. Tanto os indivíduos quanto as comunidades são resilientes quando conseguem transformar o ambiente material, social ou ecológico para reduzir o impacto negativo da vulnerabilidade e promover a sua qualidade de vida. Nesse sentido, a Figura 1 demonstra que a resiliência resulta de esforços do Estado, ONGs, empresas e consumidores que engajam recursos humanos, tecnológicos e materiais disponíveis. Portanto, “quando todos os *stakeholders* não trabalhando com o mesmo objetivo, a habilidade individual e coletiva de resiliência é reduzida” (BAKER; MASON, 2012, p. 551).

De fato, o Estado é um dos principais atores capazes de contribuir para a resiliência de consumidores vulneráveis. Por meio de políticas públicas voltadas para problemas socialmente relevantes, órgãos federais, estaduais e municipais podem intervir nas relações de consumo e diminuir a dependência de elementos externos para os consumidores em estado de vulnerabilidade. As ONGs, os próprios consumidores e as empresas, por sua vez, podem desenvolver ações ou projetos no mesmo sentido, como elaborar cartilhas, vídeos, peças de teatro, folhetos ou organizar palestras, treinamentos e cursos voltados para tais temáticas.

Percebe-se, então, que o modelo de Baker e Mason (2012) distingue-se dos demais por tratar das pressões que têm influência nas experiências de vulnerabilidade; discutir os efeitos da recorrente exposição aos eventos disparadores; demonstrar o potencial dos impactos decorrentes da experiência de vulnerabilidade; e ampliar o entendimento da vulnerabilidade como uma experiência compartilhada - já que a vulnerabilidade pode ser uma experiência individual e/ou coletiva, e a resposta para essa experiência também pode ser individual ou comunitária (BAKER *et al.*, 2007). Além disso, as forças de resistência

(resiliência), como o poder público (por meio de lei), ONGs, organizações empresariais e os grupos de consumidores passam a ser considerados, uma vez que são os mecanismos catalisadores de mudança capazes de coibir as práticas nocivas aos consumidores (BAKER; MASON, 2012). Diante de tais características e da relação do modelo com a TCR, optamos por utilizá-lo para compreender o objeto de estudo desta investigação.

Ademais, ressalta-se que, devido às pressões individuais, familiares, comunitárias e/ou macroambientais que sofrem, alguns grupos de consumidores são mais propensos a passarem por experiências de vulnerabilidade diante de práticas do mercado. Assim como os idosos (BARNARD, 2015), pessoas que possuem alergias (PENIAMINA *et al.*, 2014) e afro-americanos que residem na zona urbana estadunidense (CROCKETT; WALLENDORF, 2004), as pessoas com deficiência também são vulneráveis enquanto consumidoras, não somente devido às limitações físicas que apresentam, mas em função de uma série de fatores culturais, sociais e estruturais.

Dito isso, o tópico seguinte irá tratar da atuação de deficientes visuais enquanto consumidores.

2.3 O DEFICIENTE VISUAL E O CONSUMO

Neste subtópico abordaremos inicialmente as concepções e definições sobre a deficiência visual, a fim de relatar qual concepção e definição foi adotada nesta investigação. Em seguida, apresentaremos estudos internacionais e nacionais que retratam a atuação do deficiente visual enquanto consumidor, com ênfase para a vulnerabilidade e as barreiras enfrentadas por esse grupo de indivíduos para consumir. E, por fim, os serviços educacionais para o deficiente visual serão abordados, com ênfase para o ensino fundamental.

2.3.1 Concepções e definições sobre a deficiência visual

A forma como se vê a pessoa com deficiência atualmente é diferente da do passado, demonstrando alguma mudança e consequente evolução, ainda que esta possa ter sido lenta e carregada de preconceitos. Sendo o contato social escasso, ou até inexistente, a imagem que temos das PCD não corresponde, muitas vezes, à realidade. Na verdade, o contato com a deficiência pode despertar em nós sentimentos de choque e/ou piedade, por não ser habitual no nosso cotidiano. Por outro lado, este contato, em determinados contextos (como nas relações de consumo), desperta surpresa ou admiração, em particular quando as pessoas

com deficiência demonstram capacidades que por norma não lhes atribuímos. Tal fato é tão mais verdadeiro quanto maior é o nosso afastamento deste grupo de pessoas, uma vez que tendemos a ignorar o que não nos é familiar (PEREIRA *et al.*, 2011).

Embora esse processo de mudança de postura da sociedade perante a deficiência ainda esteja ocorrendo lentamente, um dos fatores que contribuem para a mudança é a quantidade expressiva de pesquisas que tratam dessa temática. Além das discussões sobre deficiência baseadas nas relações de poder e preconceito (FOUCAULT, 2001), no conceito de estigma (GOFFMAN, 1989) e na inserção de PCD no mercado de trabalho (CARVALHO-FREITAS; MARQUES, 2007; CARVALHO-FREITAS, 2009), diversos autores abordam a evolução do modelo biomédico de deficiência para um modelo social (OLIVER, 1986; BARNES, 1999; CARVALHO-FREITAS; MARQUES, 2010; ANASTASIOU *et al.*, 2013). Essa última discussão é importante para este estudo, pois demonstra que as barreiras enfrentadas pelos deficientes visuais para o consumo refletem um longo processo de estigmatização enfrentado por esse grupo de consumidores, e esse processo relaciona-se com a maneira que interpretamos e definimos a deficiência.

No modelo biomédico, a deficiência é vista como a raiz do problema e, se a deficiência for eliminada, o indivíduo torna-se capaz de desfrutar de um ambiente que foram projetados para os “normais”. Desse modo, se alguém tem uma grave osteoporose e não pode subir e descer escadas, uma substituição do joelho e meses de reabilitação irão tornar esse indivíduo capaz de socializar como qualquer outra pessoa. No sentido contrário, o modelo social defende a incorporação de escadas em lugares públicos e baseia-se na expectativa de que todos podem subir e descer escadas. É esta a expectativa que torna deficiente a pessoa com grave osteoporose. Portanto, se houvesse elevadores ou rampas, a deficiência não se manifestaria (BARNES, 1999; PAVIA; MASON, 2014).

Nesse sentido, segundo o modelo social, a deficiência não é um produto de patologia física, mas de estruturas sociais e econômicas específicas. Essas estruturas do contexto no qual a pessoa está inserida são responsáveis pela exclusão das pessoas com deficiência, pois limitam a sua plena participação nas principais atividades sociais. Portanto, não são as limitações individuais, de qualquer tipo, que são a causa do problema, mas o fracasso da sociedade em fornecer serviços que atendam plenamente as necessidades das PCD (OLIVER, 1986, 1992; ANASTASIOU *et al.*, 2013). A deficiência, então, passar a ser entendida como “uma interação dinâmica entre problemas de saúde e fatores contextuais, tanto pessoais quanto ambientais” (OMS, 2011, p. 4).

A evolução de um modelo biomédico de deficiência para um modelo social, somada a outros fatores, propiciou a mudança da definição de pessoa com deficiência na legislação brasileira. A partir de 2015, 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).

Especificamente sobre a deficiência visual, sabe-se que esse tipo de deficiência pode ser de origem hereditária (como a catarata congênita, glaucoma, albinismo, etc.) ou adquirida (acidentes, doenças, deficiência de vitamina A, entre outros), podendo nesses casos ser prevenida ou controlada (MAIA *et al.*, 2008).

O Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004 descreve quatro situações onde a pessoa é considerada deficiente visual: (1) cegueira, na qual a acuidade visual (aquilo que se enxerga a determinada distância) é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; (2) a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; (3) os casos nos quais a somatória da medida do campo visual (amplitude da área alcançada pela visão) em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou (4) a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores não passíveis de melhora na visão com terapêutica clínica ou cirúrgica (BRASIL, 2004).

A Fundação Dorina Nowil define deficiência visual como “a perda total ou parcial, congênita (genética, por exemplo) ou adquirida (caso dos traumas oculares), da visão de ambos os olhos” (FUNDAÇÃO DORINA NOWILL, 2012, p. 6). O Instituto Benjamin Constant (2005, p. 1), por sua vez, define deficiência visual como “a perda ou redução de capacidade visual em ambos os olhos em caráter definitivo, que não possa ser melhorada ou corrigida com o uso de lentes, tratamento clínico ou cirúrgico”.

Apesar das diferenças, as três definições possuem em comum o fato de basearem-se numa perspectiva biomédica para definir e classificar a deficiência visual. Seguindo um enfoque educacional, o *Individuals with Disabilities Education Act* (Idea) - Lei sobre a educação de indivíduos com deficiência nos Estados Unidos -, define a deficiência visual como a deficiência, que mesmo com correção, afeta adversamente o desempenho educacional, podendo ser caracterizada pela perda parcial da visão ou cegueira total. A definição dessa deficiência, de maneira similar à legislação brasileira, pressupõe a avaliação da acuidade visual e do campo de visão (MAIA *et al.*, 2008).

Diante dessas definições, é perceptível que a deficiência visual é comumente classificada sob uma perspectiva biomédica, em função da acuidade visual e do campo visão. Embora se saiba da importância de compreender esse tipo deficiência (e as demais) como uma interação das características individuais e contextuais, a legislação vigente e as principais instituições brasileiras que lidam com deficientes visuais definem deficiência visual a partir dos atributos físicos das pessoas. De fato, essas classificações são essenciais para a obtenção de direitos e benefícios sociais, mas reforçam o defasado modelo biomédico de deficiência.

Importante mencionar que o termo “cegueira”, utilizado no Decreto nº 5.296, não é absoluto, pois reúne indivíduos com vários graus de visão residual. A maioria das pessoas com cegueira legal tem alguma percepção de luz e somente 20% são totalmente. Portanto, a cegueira não significa, necessariamente, total incapacidade para ver, mas, sim, um prejuízo dessa aptidão a níveis incapacitantes para o exercício de tarefas rotineiras (MAIA *et al.*, 2008).

Considerando essas concepções e definições, iremos adotar o Decreto 5.296 de 2 de dezembro de 2004 para definir os sujeitos de pesquisa deste estudo, apesar de estarmos alinhados ao modelo social de deficiência. Portanto, trataremos de um consumo específico - o de serviços educacionais - considerando os fatores contextuais relacionados à deficiência. Como se sabe, há uma série de pesquisas que consideram deficientes visuais como um grupo de consumidores e tratam das dificuldades enfrentadas para que exerçam o seu direito de consumir. Destarte, antes de adentrar na discussão sobre o consumo de serviços educacionais pelos deficientes visuais, abordaremos o seu papel enquanto consumidor, com ênfase para a vulnerabilidade e as barreiras que enfrentam.

2.3.2 O deficiente visual enquanto consumidor

O estudo do comportamento de consumo das pessoas é recorrente em marketing. Diversas investigações foram empreendidas para compreender quem influencia nossas decisões de consumo e o que nos motiva a consumir repetidas vezes o mesmo serviço/produto e indicá-lo para nossos parentes e amigos. Como foi discutido no tópico 2.1, não pretendemos conduzir este estudo seguindo essa abordagem, ou seja, não temos como objetivo investigar como deficientes visuais se comportam enquanto consumidores para, exclusivamente, gerar insumos para a tomada de decisão de empreendedores.

Em verdade, consideramos que o ato de consumir é essencial para o fortalecimento da identidade desse grupo de indivíduos e inclusão efetiva na sociedade, além

de estar relacionado à percepção de dependência (ou independência) que possuem em relação aos demais indivíduos, uma vez que consumir é um ato simbólico que expressa as emoções humanas. Por essas razões, abordaremos a atuação do deficiente visual enquanto consumidor com vistas para as barreiras que enfrentam para consumir. Basearemos nossa discussão na literatura internacional e nacional de marketing que trata da temática, embora incorporemos estudos de outras áreas.

O lento processo de inclusão na sociedade enfrentado pelos deficientes visuais é refletido nos ambientes de consumo. O despreparo dos prestadores de serviço para atender esse grupo de consumidores foi relatado em diversas pesquisas, que denunciaram práticas exclusivas e preconceituosas do mercado direcionadas não somente para deficientes visuais, mas também para pessoas com as demais deficiências. Dentre os quatro tipos de deficiência - física, auditiva, intelectual ou visual -, duas delas foram retratadas com maior frequência pelos pesquisadores de marketing nas últimas duas décadas: deficiência física e visual.

A atuação de pessoas com deficiência enquanto consumidoras foi retratada em segmentos distintos e retrataram diversas falhas cometidas pelos prestadores de serviços. Parte desses estudos foram elaborados sob a influência da *Americans with Disabilities Act of 1990* (ADA), lei norte-americana que estabeleceu a proibição da discriminação para PCD. A terceira parte do documento trata da necessidade dos prestadores de serviços (hotéis, padarias, restaurantes, museus, etc.) de removerem as barreiras que impedem o consumo desse segmento e, a partir da criação dessa lei, mais especificamente desse tópico que trata das “acomodações públicas”, as duas pesquisadoras realizaram pesquisas que discutiram a aplicação efetiva da ADA e a percepção de PCD sobre as práticas do mercado (KAUFMAN, 1995; KAUFMAN-SCARBOROUGH, 1998, 1999; BAKER; KAUFMAN-SCARBOROUGH, 2001; BAKER *et al.*, 2001; BAKER *et al.*, 2007b).

Interessante ressaltar que os trabalhos mencionados refletem o esforço de outros acadêmicos dessa linha de pesquisa. O livro de Reedy (1993), por exemplo, é mencionado nos artigos supracitados e em diversos estudos posteriores que tratam da atuação de PCD enquanto consumidoras, já que é uma das primeiras publicações que aborda estratégias de marketing voltadas para esse grupo de indivíduos.

Tratando especificamente de deficientes visuais, Baker (2006) abordou um constructo importante para compreender a relação do consumo com a formação da identidade dos consumidores deficientes visuais: a “normalidade do consumidor” (originalmente, *consumer normalcy*). Pautada primordialmente nos estudos de Erving Goffman, que discutiu como os indivíduos definem o que é “normal” e “anormal” e argumentou que a capacidade de

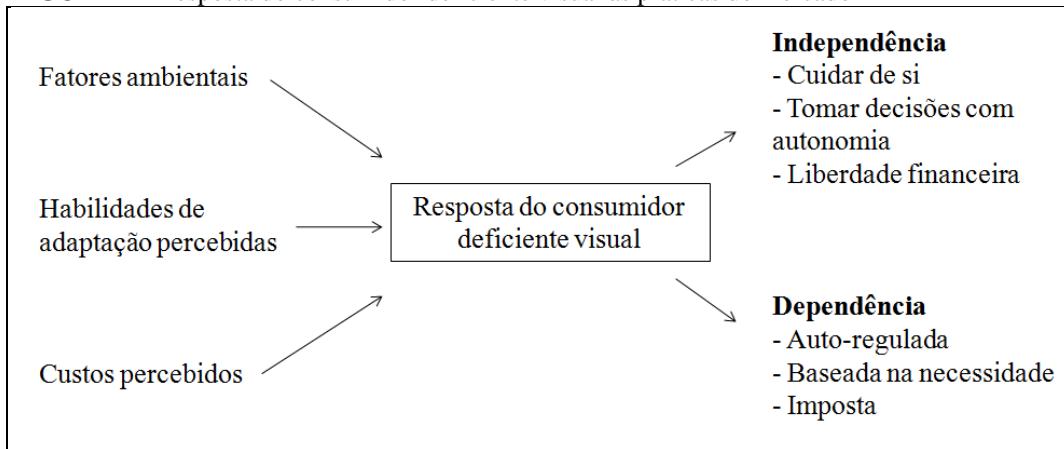
consumir é essencial para que as pessoas sejam percebidas como normais, a autora relatou que os deficientes visuais se sentem como “anormais” quando são vistos como incapazes de fazer suas próprias escolhas nos *servicescapes*.

Segundo Baker (2006), a normalidade do consumidor relaciona-se com o desejo do consumidor deficiente visual de ser percebido como um indivíduo comum nos ambientes de consumo. Esse anseio é expresso em função de quatro dimensões: (1) “estou aqui”, relacionado ao desejo de participar na co-criação de produtos e continuar exercendo o papel de consumidor; (2) “eu sou eu”, relacionado ao anseio de ser reconhecido pelos hábitos e gostos pessoais, e não pela deficiência; (3) “eu estou no controle”, relaciona-se ao desejo de controlar as decisões de consumo com o máximo de independência possível; (4) “eu pertenço”, desejo de ser aceito com igualdade no mercado enquanto consumidor, sobretudo nos ambientes de consumo frequentados recorrentemente.

Ainda de acordo com Baker (2006), esse senso de normalidade é conquistado com a atuação efetiva no mercado e evidenciado em diferentes níveis - em função dessas quatro dimensões -, ou seja, para alguns consumidores é mais importante possuir o controle de suas decisões de consumo, enquanto que outros valorizam mais a participação na co-criação dos produtos com os prestadores de serviços. Ademais, pesquisadora afirmou que as dimensões não são necessariamente mutuamente exclusivas, uma vez que cada uma apresenta diferentes aspectos do *self* das pessoas.

Além da normalidade do consumidor, outra discussão importante está relacionada às respostas de independência ou dependência do consumidor perante as práticas do mercado. Baker *et al.* (2001) abordaram essa temática e desenvolveram um modelo conceitual que ilustra esse processo. De acordo com os autores, os fatores ambientais, as habilidades de adaptação e custos percebidos pelo mercado em relação aos deficientes visuais influenciam na resposta desse grupo de consumidores. E essa resposta é evidenciada com uma postura de independência ou dependência desse consumidor perante as práticas do mercado, como se observa na Figura 2:

FIGURA 2 - Resposta do consumidor deficiente visual às práticas do mercado



FONTE: Baker *et al.* (2001, p. 221).

Para Baker *et al.* (2001), o preparo técnico dos prestadores de serviços e as barreiras físicas, por exemplo, são fatores ambientais que influenciam na resposta do consumidor deficiente visual. Em relação às habilidades de adaptação percebidas, argumenta-se que os deficientes visuais que encontram formas de adaptação à sua deficiência, como a utilização de cães-guias e *softwares* para a leitura de arquivos, possuem respostas diferentes aos consumidores que são dependentes de amigos e familiares. E os custos percebidos que influenciam na resposta desses consumidores são de caráter social e emocional. Ou seja, a luta enfrentada por esse segmento de mercado para se aceitarem enquanto PCD reflete em suas decisões de consumo e, por consequência, na dependência que possuem do mercado.

Quando os deficientes visuais conseguem reagir de maneira positiva aos fatores ambientais, desenvolvem habilidades de adaptação e enfrentam os custos sociais e emocionais decorrentes de sua condição, suas respostas nos ambientes de consumo denotam maior independência. Isto é, os indivíduos assumem uma postura de menor submissão às demais pessoas e se consideram capazes de cuidarem si, não dependendo constantemente do auxílio de outras pessoas, tomam decisões de consumo de acordo com seus interesses e em função de sua independência financeira (BAKER *et al.*, 2001).

No sentido contrário, Baker *et al.* (2001) afirmam que a dependência ocorre quando o indivíduo precisa de assistência para suprir suas necessidades. Esse estado pode se manifestar de maneira auto-regulada, ou seja, embora o deficiente visual consiga realizar uma atividade, ele pede ajuda para executar mais rápido ou evitar dificuldades na execução de tarefas. A dependência baseada na necessidade, por sua vez, manifesta-se quando a pessoa reconhece que precisa de ajuda e deseja recebê-la. Já a imposição de dependência é uma situação em que a assistência é dada, mesmo quando não necessária ou desejada. Por isso

muitas pessoas com deficiência visual sentem-se infantilizados quando um provedor de serviço fala somente com o acompanhante. Isto acontece porque as pessoas presumem que os deficientes visuais têm outras capacidades diminuídas.

Estudos de outras áreas também retratam o senso de independência e dependência das pessoas com deficiência visual, com ênfase para sua resiliência diante do preconceito da sociedade. Worth (2013), por exemplo, investigou as estratégias adotadas por jovens ingleses para se locomoverem com independência. Dentre as estratégias relatadas, destaca-se que alguns jovens pedem o auxílio de amigos e utilizam bengalas. Já outros preferem caminhar com a ajuda de cães-guias.

Em outro estudo, Baker *et al.* (2002) investigaram a percepção de consumidores deficientes visuais sobre a acessibilidade do mercado norte-americano, e as categorias que emergiram das entrevistas foram agrupadas em cinco tópicos: (1) o mercado tem influência sobre o alcance ou manutenção da independência dos consumidores com deficiência visual; (2) os consumidores com deficiência visual têm um conjunto bem definido de necessidades, sendo, inclusive, necessidades diferentes de pessoas com outros tipos de deficiência; (3) o “rótulo” de ser uma PCD leva a uma série de situações constrangedoras nos ambientes de consumo, pois os prestadores de serviços pressupõem que os deficientes visuais possuem múltiplas deficiências ou nunca foram treinados para lidar com tal segmento de mercado; (4) o excesso de preocupação com o consumidor também é percebido de maneira negativa, pois, geralmente, é intrusivo e baseado em menosprezo; (5) os prestadores de serviços não distinguem os relacionamentos pessoais e profissionais, e acabam sendo intrusivos com os consumidores deficientes visuais.

Yu *et al.* (2015), por sua vez, analisaram as experiências de consumo e as barreiras enfrentadas pelos consumidores com deficiência visual, além de investigarem como os varejistas podem melhorar seus *servicescapes* para esses consumidores. Os problemas relatados nesse estudo, desenvolvido no contexto canadense, assemelham-se aos descritos no contexto estadunidense por Baker *et al.* (2002). O excesso de preocupação com o consumidor, por exemplo, também foi percebido de maneira negativa. Além disso, foram destacadas as dificuldades no *check-out*, de locomoção nas lojas e de iluminação.

Em relação ao consumo de alimentos, Sahingoz (2012) investigou quantitativamente os problemas que os deficientes visuais da Turquia enfrentam para comprar alimentos e classificou as principais dificuldades vivenciadas por esse grupo de consumidores. Foi constatado que o principal problema é a falta de sinalização, mencionado por 77,2% dos clientes. Outras falhas cometidas pelos prestadores de serviços relacionam-se

com a ausência de escadas ou rampas adaptadas (58,6%), a indiferença dos prestadores de serviços e a ausência de etiquetas ou *scanners* em Braille (54,4%). Também foi concluído que 30,6% das pessoas com deficiência visual compram alimentos com a ajuda de outras pessoas, enquanto que 23,8% escolhem produtos por conta própria.

Em dois trabalhos foram investigadas a atuação de um grupo específico de deficientes visuais enquanto consumidores: as pessoas com daltonismo⁴ (KAUFMAN-SCARBOROUGH, 2000, 2001a). No segundo estudo, Kaufman-Scarborough (2001a) apresentou um *framework* para diagnosticar problemas nas comunicações de marketing de empresas. Tais falhas decorriam da incapacidade dos daltônicos de processarem as informações das comunicações mercadológicas. Foram apresentadas diversas sugestões para gestores organizacionais, como a elaboração de páginas virtuais acessíveis, por meio da utilização de *softwares* que simulam a percepção de daltônicos sobre as páginas virtuais.

Já em Kaufman-Scarborough (2000) foram investigados os impactos do daltonismo sobre a segurança nas compras, compreensão de publicidade e na utilização dos produtos pelos consumidores daltônicos, sob a perspectiva do desenvolvimento de políticas públicas. Foi sugerido que os gestores de organizações públicas e privadas não devem realizar grandes mudanças em seus estabelecimentos, mas atentarem principalmente para os aspectos relacionados à segurança.

De fato, pessoas com daltonismo são claramente vulneráveis quando a principal informação é fornecida apenas pela cor. A capacidade de diferenciação de cores deve ser considerada nos casos em que a cor é crítica para a compreensão das informações de sinalização, ao invés de redundante. Ou seja, instruções de medicamentos, fiação elétrica, saídas de emergência e avisos específicos de segurança do produto não devem ser projetados em cores que são acessíveis apenas pelos consumidores sem daltonismo (KAUFMAN-SCARBOROUGH, 2000).

Com o objetivo de melhorar a prestação de serviço ao deficiente visual, Baker *et al.* (2002) estudaram as experiências de acessibilidade dos consumidores deficientes visuais em bancos, restaurantes, hospitais e padarias, enquanto Childers e Kaufman-Scarborough (2009) e Kaufman-Scarborough e Childers (2009) analisaram as experiências de consumo em compras *online*. Nos três estudos foi concluído que a acessibilidade também está vinculada às atitudes dos prestadores de serviços durante o atendimento à pessoa com deficiência. Nos dois

⁴O daltonismo é a expressão popularmente utilizada como sinônimo de discromatopsia - deficiência congênita para visão de cores. A pessoa que possui essa deficiência visual tem, geralmente, dificuldade para enxergar cores e suas diferentes tonalidades de maneira normal ou é incapaz de distinguir a diferença entre as tonalidades e brilho de cores iguais ou semelhantes (BRUNI; CRUZ, 2006).

últimos foi constatado que diversas páginas virtuais possuem barreiras para esse segmento, uma vez que seus programadores não são capacitados para compreender as necessidades de deficientes visuais.

Diante do exposto, podemos afirmar que duas pesquisadoras estadunidenses de marketing têm empregado os maiores esforços para investigar a atuação de pessoas com deficiência visual enquanto consumidoras: Carol Kaufman-Scarborough e Stacey Baker. Os seus estudos são, inclusive, recorrentemente mencionados nos estudos nacionais que tratam dessa temática. De maneira similar às pesquisas internacionais, os estudos brasileiros parecem estar seguindo as recomendações de Faria *et al.* (2014b, p. 34) e tomando “a deficiência como uma construção social; suspendendo os preconceitos; e buscando maneiras de fomentar a colaboração dos sujeitos deficientes com os pesquisadores”.

No Brasil três tipos de deficiência foram investigados nos estudos de marketing: visual, auditiva e física. Parte dessas pesquisas analisou o comportamento de consumo de PCD sem focar em uma deficiência específica. Em duas pesquisas foram investigados o comportamento de consumo desse segmento em relação aos produtos de tecnologia assistiva e à mobilidade urbana (FARIA; CARVALHO, 2013; FARIA *et al.*, 2014a). Também foi discutido como organizações prestadoras de serviços turísticos são capazes de obter ganhos estratégicos a partir do posicionamento de suas ofertas para turistas com deficiência (FARIA *et al.*, 2011) e o efeito da acessibilidade da loja e da inclusão de funcionários com deficiências nas intenções de compra por parte de consumidores não deficientes em um ambiente de varejo (FARIA *et al.*, 2012).

Estudos na área de marketing sobre pessoas com deficiência também foram desenvolvidos sem o intuito de investigar o comportamento de consumo desse grupo de indivíduos. Podemos citar a pesquisa de Faria e Carvalho (2010), onde foram investigados os processos de significação resultantes da exposição de consumidores a imagens de atletas paraolímpicos por meio de um estudo semiológico. Foi concluído que, devido à visão preconceituosa acerca dos deficientes, há certa resistência por parte dos receptores das mensagens em associar atletas com deficiências a marcas e produtos. Já Faria e Casotti (2014) estudaram as representações e os estereótipos das PCD enquanto consumidoras apresentados em telenovelas brasileiras e relataram que o foco desses personagens, na maioria das vezes, está em suas relações afetivas e na superação das dificuldades que a deficiência traz, deixando de lado questões envolvendo consumo, que fica a cargo de outros personagens sem deficiências.

No que diz respeito aos estudos que focam em uma deficiência específica, a despeito do maior interesse em conduzir pesquisas com cadeirantes (CARVALHO; FARIA, 2010; FARIA *et al.*, 2010; DAMASCENA *et al.*, 2012; FARIA *et al.*, 2014), o trabalho de Meira *et al.* (2009) lidou com consumidores com deficiência auditiva. Dentre os resultados da pesquisa, foi constatado que a qualidade do processo de troca envolvendo um surdo varia em função do tipo de varejo. A acessibilidade é maior em restaurantes, pois o surdo geralmente aponta para algum item do cardápio, ou mesmo para algum prato exposto. Em caso de especificações mais detalhadas sobre o pedido, escrevem. Já na compra de eletroeletrônicos ou de linhas de produtos com vários itens, o processo é mais crítico, dada a quantidade de informações prévias que qualquer consumidor deverá buscar para fechar a compra.

E em relação à atuação de deficientes visuais enquanto consumidores no contexto nacional foram desenvolvidos estudos sobre suas experiências de consumo em supermercados, restaurantes e no varejo de roupas. O Quadro 4 abaixo sintetiza as propostas, as metodologias empregadas e os principais resultados das pesquisas.

QUADRO 4 - Pesquisas nacionais em marketing que abordam o deficiente visual enquanto consumidor

Título/Ano	Proposta	Metodologia	Principais achados	Autores
Em que posso ajudar? O varejo e os portadores de deficiência visual. 2008	Analisar a experiência de consumo de deficientes visuais em supermercados	Pesquisa qualitativa de orientação fenomenológica. Coleta de dados por meio de entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> • O processo de decisão de compra é realizado com o auxílio de fontes alternativas de informação, como a memorização de comerciais e relatos de amigos e familiares; • Os consumidores preferem selecionar os produtos frescos com a ajuda do tato e do olfato; • Varejistas podem facilitar ou impedir a criação do equilíbrio entre a dependência e independência do consumidor deficiente visual. 	AMARO, L.; MEIRA, P.; SLONGO, L.; CAMARGO, C.; MACHADO, M.
Composto para restaurantes: atendendo consumidores com deficiência visual. 2011	Identificar os mais importantes atributos do serviço e seus níveis, relativos à experiência de consumo por pessoas com deficiência visual em restaurantes.	Estudo qualitativo em consonância com a pesquisa emancipatória em estudos com deficientes. Coleta de dados por meio de grupos focais.	<ul style="list-style-type: none"> • Oito atributos foram identificados com seus respectivos níveis: cardápio, atendimento, ambientes, formato da mesa, acesso ao garçom, nível de ocupação do restaurante, local e comida; • Consumidores deficientes visuais têm vergonha de frequentar restaurantes porque outros clientes comentam sobre o modo como eles comem. 	FARIA, M.; SILVA, J.
Pessoas com deficiência visual: barreiras para o lazer turístico 2012	Identificar os fatores que mais restringem o consumo de serviços de lazer turístico por pessoas com deficiência visual	Após a realização de entrevistas com oito informantes-chaves, foi conduzida uma etapa quantitativa. Foram aplicados 202 questionários.	<ul style="list-style-type: none"> • Os consumidores deficientes visuais parecem não ter problemas em formar preferências de lazer, uma vez que restrições intrapessoais não se mostraram muito significativas; • As restrições interpessoais mostraram-se muito fortes, principalmente no que diz respeito à necessidade de companhia e ao despreparo dos atendentes que prestam os serviços de lazer turístico; • No que tange às restrições estruturais, somente aquelas relativas às barreiras arquitetônicas parecem ter forte influência. 	FARIA, M.; MOTTA, P.
The visually impaired and consumption in restaurants 2012	Determinar a importância relativa que deficientes visuais dão aos atributos do serviço de restaurantes em momentos de lazer e a utilidade associada aos níveis desses atributos.	Primeira etapa qualitativa, sendo utilizada a técnica de grupos focais. Segunda etapa quantitativa, com a utilização de análise multivariada.	<ul style="list-style-type: none"> • O cardápio, o atendimento, a ambientes, o formato da mesa e o acesso ao garçom foram apontados como os atributos mais importantes em restaurantes em ocasiões de lazer; • O acesso ao garçom apresentou a maior importância relativa e a solução oferecida pelos próprios sujeitos foi a utilização de um botão para acionar uma campainha. 	FARIA, M.; SILVA, J.; FERREIRA, J.

<p>Os elementos sensoriais em supermercados: um estudo junto a pessoas com deficiência visual na perspectiva da pesquisa transformativa do consumidor</p> <p>2013</p>	<p>Investigar como deficientes visuais interpretam os elementos sensoriais em ambientes de varejo de supermercados.</p>	<p>Pesquisa interpretativa de caráter qualitativo. Coleta de dados por meio de entrevistas semi-estruturadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os elementos táteis e auditivos se sobressaem nos supermercados, apesar de os elementos relativos ao sentido olfativo apresentam mais utilizações no ambiente estudado; • A falta de elementos sensoriais específicos para as PCDs visuais reforçam a vulnerabilidade desses consumidores; • A ausência do sentido visual, além de dificultar a interação do PCD visual com o ambiente, ainda implica em barreiras atitudinais por parte do pessoal de contato. 	<p>DAMASCENA, E.; FARIAS, S.</p>
<p>O que os olhos não veem o coração não sente? Investigando experiências de compra por deficientes visuais no varejo de roupas</p> <p>2013</p>	<p>Compreender como os deficientes visuais vivenciam no varejo suas experiências de compra de produtos e imagens simbólicas relacionados ao vestuário.</p>	<p>Pesquisa qualitativa com postura interpretativista. Coleta de dados por entrevista pessoal em profundidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os deficientes visuais atribuem importância à moda e às questões subjetivas relativas ao vestuário; • Os varejistas devem buscar conhecer as características e os diversos detalhes que compõem a experiência de compra de PCD; • Adaptações no <i>layout</i> e <i>checkout</i> das lojas são essenciais para a melhoria das experiências de consumo. 	<p>PINTO, M.; FREITAS, R.</p>

FONTE: elaborado pelo autor (2016).

Diante do exposto no Quadro 4, fica perceptível que, apesar do recente interesse da academia em identificar as barreiras enfrentadas por esse grupo de consumidores, a quantidade de pesquisas sobre a temática ainda não expressa a importância desse segmento. Em diversos relatos a vulnerabilidade desses consumidores foi constatada. As condições externas, ao que parece, foram as mais preponderantes para a ocorrência das experiências de dependência e impotência dos deficientes visuais.

Faria e Motta (2012) relataram que fatores externos, como a acessibilidade em hotéis, ônibus de excursões e locais de passeios, são elementos que se tornam barreiras arquitetônicas e frequentemente dificultam o desfrute de experiências de consumo positivas. Além disso, os deficientes visuais, em algumas situações, dependem de companhia, pois os atendentes que prestam serviços de lazer turístico são despreparados. Outras barreiras arquitetônicas no varejo foram relatadas por Damascena e Farias (2013), que defenderam a importância da realização de adaptações no *layout* e *checkout* das lojas para a melhoria das experiências de consumo - em consonância com os achados de Baker *et al.* (2002) e Yu *et al.* (2015).

Outros fatores externos, como a estigmatização sofrida pelas PCD, acentuam sua vulnerabilidade nos ambientes de consumo. Faria e Silva (2011) retrataram essa realidade ao denunciarem que alguns deficientes visuais deixam de frequentar restaurantes devido ao preconceito dos atendentes e dos próprios consumidores, que comentam sobre o modo como eles fazem suas refeições.

Contudo, é importante salientar que os próprios consumidores deficientes visuais são resilientes e encontram alternativas para adaptarem-se às práticas do mercado. Esses consumidores utilizam fontes alternativas de informação (buscando na memória, escutando comerciais, amigos e familiares) para ajudá-las no processo de decisão e, quando consomem em supermercados, preferem comprar os produtos mais pesados antes, deixando os itens menores para o final do processo de compra. Em relação a listas de compras, o comportamento é variado. Alguns usam lista em Braille, outros uma lista anotada por si ou por outrem, em língua portuguesa, e outros tem apenas uma lista mental, memorizada (AMARO *et al.*, 2008).

Outro importante aspecto evidenciado nos estudos nacionais é a adaptação dos elementos sensoriais para o consumo de bens e serviços. O que se percebe na apropriação da realidade por parte dos deficientes visuais é que o simbolismo não encontra obstáculos na limitação visual, uma vez que sentidos como audição, tato e olfato são desenvolvidos para compensar a limitação visual (PINTO; FREITAS, 2013). Nesse sentido, os elementos táteis,

olfativos e auditivos se sobressaem durante o consumo em supermercados, por exemplo (AMARO *et al.*, 2008; DAMASCENA; FARIAS, 2013).

A partir do exposto, é possível afirmar que, a despeito das dificuldades enfrentadas e do pouco interesse da academia em estudar esse segmento de mercado, a compreensão de como os deficientes visuais se comportam enquanto consumidores é essencial para a sua efetiva inclusão na sociedade. Como pretendemos abordar um consumo específico nesse estudo - os serviços educacionais -, o subtópico seguinte irá tratar desse assunto.

2.3.3 Serviços educacionais para o deficiente visual

Serviços básicos criticados com frequência pela população brasileira, como os serviços de saúde, transporte público e educação, carecem de investigações pelos pesquisadores de marketing. Embora tais atividades estejam inseridas no escopo da disciplina de marketing de serviços, e os cidadãos que usufruem desses serviços sejam consumidores repletos de necessidades, acadêmicos de outras áreas têm investigado as falhas na prestação desses serviços, enquanto que pesquisadores brasileiros de marketing estão empregando maiores esforços para compreender o comportamento de consumo das pessoas em outros ambientes de serviço.

Diante disso, Baker e Mason (2012) defendem que o problema de acesso aos serviços de saúde, por exemplo, deveria ser mais bem explorado nas pesquisas científicas de marketing desenvolvidas em países em desenvolvimento, visto que 85% dos deficientes visuais desses países poderiam estar enxergando plenamente, caso tivessem acesso aos serviços básicos de saúde (WHO, 2009).

Em se tratando dos serviços educacionais, embora se saiba que o maior nível de escolaridade é um elemento essencial para o desenvolvimento humano de um país, independentemente de seu retorno em termos econômicos ou de mobilidade social (UNESCO, 2008), as pesquisas da área de marketing foram direcionadas apenas para a prestação de serviços de Instituições de Ensino Superior, visando compreender aspectos importantes para os gestores de tais organizações, como o valor em serviços educacionais (VELUDO-DE-OLIVEIRA; IKEDA, 2006) e a qualidade dos serviços de IES (VELUDO-DE-OLIVEIRA; IKEDA, 2007). Em função desse cenário, nos apoiaremos em estudos de outras áreas, como a Educação e a própria Administração, uma vez que almejamos explorar a prestação desse serviço básico com vistas para o bem-estar de um grupo de consumidores específicos - os

deficientes visuais - e daremos ênfase para os serviços educacionais ofertados durante o ensino fundamental.

De acordo com Leite (2013), o sistema educacional brasileiro passou por transformações significativas nos últimos 50 anos visando possibilitar à população maior acesso e melhor aproveitamento das oportunidades educacionais. No sentido contrário das primeiras medidas adotadas relacionadas ao ensino para a PcD, que tiveram um caráter de exclusão e ocorreram por meio da criação de escolas especiais que se destinavam unicamente à educação de pessoas com deficiência, as medidas tomadas nas duas últimas décadas visam a inclusão desse grupo de indivíduos na sociedade. Com a evolução das pesquisas sobre saúde e educação, verificou-se que, dependendo das perspectivas de habilitação e reabilitação, as PcD poderiam estudar em escolas regulares, desde que fossem oferecidos a elas instrumentos e equipamentos adequados de apoio (FERNANDES, 2006).

Nesse sentido, as instituições de educação cada vez mais recebem deficientes visuais, sendo responsáveis por incluí-los neste novo espaço social e adaptando-os ao convívio dos ditos normais e vice-versa. Este convívio irá proporcionar, por meio da interação deficiente visual/dito normal, a formação de um autoconceito sobre si (positivo ou negativo) (MANTOAN, 2003). E o autoconceito positivo de si está inteiramente relacionado à realização contínua de um trabalho de sensibilização da comunidade escolar, assim como a realização de cursos de atualização para profissionais de ensino, adaptações nas estruturas físicas e curriculares das escolas, de maneira a quebrar barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais, além de impulsionar o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas empreendidas (DALL'ACQUA, 2002).

A reflexão acima de Dall'acqua (2002) evidencia que a inclusão de um aluno cego ou com baixa visão nas escolas e demais instituições de ensino não está relacionada apenas com as atividades desenvolvidas em sala de aula, mas, sobretudo, com a capacitação dos profissionais que lidam com os alunos, mudança de postura dos gestores educacionais perante as práticas inclusivas, além de depender de ajustes na estrutura física das escolas, ou seja, assemelha-se aos desafios enfrentados pelos deficientes visuais em outros ambientes de consumo.

Contudo, grande parte das escolas não se encontra preparada para receber alunos com deficiência visual pelo simples fato de não estarem dando conta de alcançar qualitativamente seus objetivos educacionais nem mesmo junto aos alunos considerados “normais”. Além disso, o desconhecimento por parte dos sujeitos que compõem a escola do

que seja, de fato, um espaço educacional inclusivo, explica a sensação de desconforto e reforça a resistência à inclusão escolar (BRASIL, 2000).

Desse modo, para que o aluno, com ou sem deficiência, possa exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que a escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças. Esse aprimoramento, não constitui uma mera exigência da inclusão escolar de pessoas com deficiência devendo, portanto, ser encarado como um compromisso inadiável das escolas que pretendem favorecer a inclusão social. O fato é que as escolas, de maneira geral, têm uma prática muito distante daquela que é a exigida na educação inclusiva (RAMOS, 2007).

Ainda segundo Ramos (2007), algumas escolas desenvolvem projetos de inclusão parcial que não exigem mudanças de base na sua estrutura. Outro grupo de escolas, ainda maior, continua a não atender os alunos com deficiência em suas turmas de ensino regular, sob a justificativa de que seus professores não foram preparados para esse fim. Há também outro grupo que não acredita nos benefícios da inclusão escolar para os alunos com deficiência, sobretudo nos casos mais severos, argumentando que por estarem impossibilitados de acompanhar a aprendizagem dos colegas, seriam, dessa forma, vítimas de uma maior discriminação. O posicionamento desses dois últimos grupos evidencia a necessidade de se redefinir (e de se colocar em ação) novas alternativas e práticas inclusivas.

E essas práticas inclusivas, segundo Bueno (2010), implicam em um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas, especialmente no ensino fundamental. É essencial, portanto, que as escolas sejam capazes de assumir que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada.

Como se observou acima, os serviços educacionais voltados para os deficientes visuais podem ser aprimorados em diferentes aspectos, e as falhas cometidas pelos prestadores de serviços, de certa maneira, aproximam-se dos equívocos cometidos por gestores e atendentes de restaurantes e supermercado. Em função de pretendermos investigar os serviços educacionais do ensino fundamental, discutiremos a seguir as características do ensino fundamental nacional, as barreiras que os estudantes deficientes visuais enfrentam e as especificidades do seu processo de aprendizagem.

O ensino fundamental nacional sofreu uma relevante mudança na última década com a antecipação das matrículas das crianças na escola (que, a partir de então, deve ocorrer aos 6 anos de idade e não mais aos 7) e a extensão de duração de permanência das crianças neste segmento educacional (que passa a ser de, no mínimo, 9 anos). Essa fase da educação

básica, portanto, passou a corresponder às turmas do 1º ao 9º ano, sendo dividida em duas etapas: ensino fundamental 1 (1º ao 5º ano) e ensino fundamental 2 (6º ao 9º ano).

A mudança no ensino fundamental foi realizada com o intuito de elevar o nível de escolarização da população e melhorar a qualidade da educação ofertada, reduzindo as desigualdades sociais existentes e democratizando a gestão do ensino público (BUENO, 2010). Entretanto, as medidas adotadas objetivaram, aparentemente, a resolução de problemas relacionados a aspectos econômicos e financeiros, em detrimento de questões pedagógicas, que, na realidade, deveriam ser fatores primordiais (SANTOS; VIEIRA, 2006; GORNI, 2007).

Além desses problemas no sistema de educação nacional, os alunos com deficiência visual dependem do engajamento de gestores públicos e privados para a sua inclusão nos ambientes de aprendizado. Para Coutinho (2011) e Smeha e Seminotto (2008), existe a necessidade de capacitação no atendimento e preparo para o desenvolvimento de recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas voltadas para esse público, além de um esforço conjunto da família e das ONGs.

De fato, a limitação imposta pela cegueira ou baixa visão justifica a incorporação de materiais específicos no processo educativo. Um desses suportes imprescindíveis é o Sistema Braille, que impõe o uso de impressoras Braille com uma ótima impressão, garantindo assim o sucesso da escrita e da leitura. O uso do sorobã, instrumento utilizado para calcular, é outro suporte técnico importante. Na educação inclusiva, o sorobã é usado para conceituar quantidades, realizar operações elementares e contar em sequência, despertando na criança cega ou com baixa visão o raciocínio e a percepção matemática (PASCHOAL *et al.*, 2014).

O professor também exerce um papel fundamental nesse processo de aprendizado, visto que precisa estar atento à singularidade de cada integrante do grupo, promovendo o intercâmbio entre a diversidade de singularidades e complementando-as (MANTOAN, 2002). Para tanto, alguns instrumentos podem ser alterados ou adaptados por meio de representações e relevo. O professor poderá adaptar as atividades para os alunos com cegueira, utilizando sementes de diversas texturas para que o aluno possa identificar cada elemento da atividade. No caso dos alunos com baixa visão, o material deverá ter cores fortes ou contraste para que melhor se adapte à limitação de cada aluno, ou que as fontes sejam ampliadas, podendo estas ser alternativas essenciais no seu processo de aprendizagem (OLIVEIRA, 2007).

Contudo, diversas são as dificuldades enfrentadas por esse grupo de alunos. O acesso ao livro, que é relativamente fácil para as pessoas videntes, torna-se difícil para os

deficientes visuais. Estes ficam dependentes de instituições que disponibilizam livros em braile para leitura ou da boa vontade de pessoas que leiam para eles (PINHEIRO *et al.*, 2008). Além disso, é notório que o apelo visual tem sido privilegiado cada vez mais nas escolas, em meio a uma sociedade que é permeada por múltiplas expressões, tanto cultural quanto artísticas, onde os símbolos gráficos, imagens, letras e números fazem parte do nosso dia-a-dia. Percebe-se, então que no ambiente escolar os conteúdos são abordados com base nos recursos visuais, os quais dificultam na aprendizagem dos estudantes com deficiência visual, de modo a negligenciar ao mesmo o acesso ao conhecimento (PASCHOAL *et al.*, 2014).

Diante do exposto neste tópico e nos demais, alguns pontos merecem ser destacados, a fim de sintetizar a discussão da revisão de literatura. A Pesquisa Transformativa do Consumidor, abordagem utilizada para a condução deste estudo, possui, além do interesse em promover o bem-estar do consumidor, um processo de pesquisa específico, que visa, acima de tudo, aproximar as investigações acadêmicas de ações socialmente relevantes. Dentro as temáticas que carecem de investigações, segundo os precursores da abordagem, o estudo de consumidores vulneráveis é uma delas. Optamos, então, em adentrar nessa temática e estudar um grupo específico de consumidores - os deficientes visuais.

Como foi relatado, os deficientes visuais são consumidores representativos para a população brasileira, muito embora estejam sendo raramente considerados nos estudos em marketing. Das pesquisas desenvolvidas sobre a atuação de deficientes visuais enquanto consumidores, nenhuma delas abordou a vulnerabilidade desse segmento ao usufruir de serviços educacionais. Diante desse cenário, realizamos uma investigação com sobre os serviços de educação voltados para alunos do ensino fundamental. Com o intuito de atender nosso propósito, detalharemos os procedimentos metodológicos a serem adotados.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção aborda a metodologia e o objeto da pesquisa. Primeiro, irei tratar do posicionamento e do método utilizado para a realização deste estudo. Em seguida, descreverei o campo de pesquisa no qual coletei os dados. Depois, retratarei como foi minha entrada no campo de pesquisa. Por fim, abordarei as técnicas de coleta que utilizei neste estudo e como elas foram utilizadas e analisadas.

3.1 Posicionamento e método

A fim de alcançar os objetivos deste estudo, conduziu-se a investigação em consonância com o paradigma interpretativista. Segundo Burrell e Morgan (1979), pesquisadores interpretativistas preocupam-se em compreender a natureza fundamental do mundo social ao nível da experiência subjetiva. Portanto, interessou-nos os fatos e dados que descrevem os aspectos objetivos do comportamento dos agentes sociais e, principalmente, o significado subjetivo deste comportamento para os sujeitos de pesquisa em questão (LEE, 1991), o que justificou nossa abordagem paradigmática.

Os estudos que se filiam ao paradigma interpretativista ocorrem no ambiente natural onde o fenômeno de interesse ocorre, já que objetivam compreender um fenômeno social pela perspectiva dos seus participantes. Desse modo, não é coerente com a lógica interpretativista um estudo em laboratório ou em um contexto distanciado daquele que é o foco de interesse da pesquisa (BURRELL; MORGAN, 1979). Além disso, o processo de investigação deve ser flexível, aberto à visão dos atores pesquisados e à sensibilidade do contexto no qual a pesquisa está sendo realizada (SACCOL, 2009). Segundo Paes de Paula *et al.* (2010, p. 15), estudos interpretativistas “se preocupam com o significado dado à realidade pelos seus participantes, normalmente realizados através de pesquisas etnográficas”. Seguindo esse entendimento, este estudo foi desenvolvido utilizando o método etnográfico.

Na perspectiva de Magnani (2002, p. 17), “o método etnográfico não se confunde nem se reduz a uma técnica; pode usar ou servir-se de várias, conforme as circunstâncias de cada pesquisa (...) é antes um modo de acercamento e apreensão do que um conjunto de procedimentos”. Ainda segundo o antropólogo:

A etnografia é uma forma especial de operar em que o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para, seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca, comparar suas próprias teorias com as deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma pista nova, não prevista anteriormente (MAGNANI, 2009, p. 135).

Além de buscar uma “descrição densa” (GEERTZ, 1989, p. 3) do objeto de estudo, o etnógrafo atua, mais do que como um observador participante, como um “ouvidor participante”, tendo em vista a importância da interação, da linguagem, e da conversa na coleta de dados etnográficos. Portanto, o olhar e o ouvir do etnógrafo, atos cognitivos mais preliminares no trabalho de campo, são elementos centrais em sua experiência de pesquisa, que possuem significações específicas no processo de investigação (FORSEY, 2010). Nesse sentido, André (2008) ainda ressalta que o etnógrafo encontra-se diante de diferentes formas de interpretações da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências, e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor.

Como se sabe, a etnografia foi desenvolvida por antropólogos para o estudo de sociedades tradicionais e isoladas, embora hoje seja usada por praticantes de muitas disciplinas em todos os tipos de cenários de pesquisa. E, à medida que a etnografia se espalhou pelas disciplinas, ela ficou associada a uma ampla variedade de orientações teóricas, como o interacionismo simbólico, marxismo, pós-modernismo e teoria crítica (ANGROSINO, 2009).

Nesse sentido, muito embora esse estudo tenha sido realizado para “descobrir o sistema de símbolos que dá significado ao que as pessoas pensam e fazem” (ANGROSINO, 2009, p. 21), o que denota a influência interacionista, é possível classificá-lo como uma etnografia crítica. Segundo Angrosino (2009, p. 27), etnógrafos críticos são “pesquisadores que usam métodos etnográficos para estudar e influir nas políticas públicas e participar ativamente em movimento políticos por mudança social”. Para tanto, o pesquisador deve estabelecer conversações recíprocas com as pessoas da comunidade. Portanto, os sujeitos de pesquisa deixam de ser “objetos de conhecimento” e se tornam colaboradores ativos no esforço de pesquisa (ANGROSINO, 2009).

Tal perspectiva é consonante com o entendimento de Crockett *et al.* (2013) sobre a realização de estudos transformativos sobre o consumo, uma vez que o etnógrafo crítico “não deve medir esforços para envolver toda a comunidade como parceiros ativos no desenho e na implementação da pesquisa” (ANGROSINO, 2009, p. 28) e consonante com o ponto de

vista de Faria *et al.* (2014b, p. 34), que ressaltam a importância dos acadêmicos em administração “buscarem maneiras de fomentar a colaboração dos sujeitos deficientes com os pesquisadores”.

3.2 Delimitando o campo

Depois de decidir que estudaríamos o comportamento de deficientes visuais enquanto consumidores de serviços educacionais durante o ensino fundamental, as duas primeiras dificuldades para conduzir o estudo tornaram-se evidentes: como retratar as barreiras desse ambiente de consumo que, geralmente, possui difícil acesso para pesquisadores? Aonde seria nosso campo de pesquisa?

Uma opção seria a condução de entrevistas e a utilização de técnicas projetivas com os alunos e gestores educacionais. Contudo, pretendíamos compreender essa realidade com a maior aproximação e participação dos sujeitos de pesquisas no estudo. Também tínhamos por objetivo seguir o entendimento de Crockett *et al.* (2013), que ressaltou a importância de conduzir etnografias em estudos transformativos, e de Kaufman-Scarborough (2001b), que defendeu a utilização do método para investigar o comportamento e a vulnerabilidade de consumo de deficientes visuais. Além disso, a utilização da etnografia para estudar o consumo no contexto brasileiro é promissora, em função da diversidade cultural, econômica e religiosa de nossa sociedade. De fato, as práticas de pesquisa convencionais são incapazes de lidar com as inúmeras expressões de consumo do Brasil e, em sua maioria, desconsideram grupos de consumidores estigmatizados, como pobres, idosos e pessoas com deficiência (BELK; CASOTTI, 2014). Portanto, optamos por retratar as barreiras desse ambiente de consumo por meio de uma investigação etnográfica.

Faltava-nos definir aonde seria nosso campo de pesquisa e como entraríamos, de fato, nele. Como discutirei no subtópico seguinte, comecei a trabalhar como voluntário em uma organização social em 2014 e percebi que ali poderia conduzir este estudo. Muito embora a decisão mais óbvia fosse desenvolver a coleta de dados em uma escola, ficou evidente para mim que poderia atingir o objetivo do estudo realizando a coleta de dados na própria instituição, como argumentarei em seguida.

A ONG localiza-se em João Pessoa-PB é a primeira escola para pessoa com deficiência visual criada no Nordeste. Oferece gratuitamente à sociedade orientação e transcrição para o Braille; biblioteca com acervo em Braille; reforço escolar (na leitura e escrita comum e em Braille); estimulação precoce para bebês e crianças menores de 4 anos de

idade; reabilitação visual para pessoas com baixa visão; atendimento médico, odontológico, psicológico e assistência social aos usuários. Devido à solicitação dos gestores da instituição, o nome da ONG não será utilizado e aqui a denominaremos de “ONG Lar”. Depois da qualificação do projeto de pesquisa, também foi solicitado que não fossem captadas fotos da instituição e que o nome dos colaboradores da organização, que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa, fossem mantidos sigilo.

A ONG Lar durante décadas foi responsável pelo ensino fundamental de crianças com deficiência visual na Paraíba. Contudo, com o advento da Lei Federal 7.853, de 1989, a Lei Federal 9.394, de 1996 (LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e a resolução 02, de 2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE), as instituições de ensino das redes pública e privada passaram a ter a obrigação de aceitar a matrícula das pessoas com deficiência nos cursos regulares ou no sistema de educação especial. Com isso, a instituição passou a contribuir para a formação dos alunos do ensino fundamental, e não ser mais o responsável por essa atribuição.

Entretanto, o ensino das disciplinas regulares para alunos com deficiência visual ainda é oferecido no espaço físico da ONG, e os usuários dos serviços da instituição são alunos da rede pública e privada de ensino. Além disso, diversos gestores e professores da ONG também atuam nas demais instituições de ensino da Paraíba. Desse modo, desenvolvemos o estudo etnográfico na própria instituição, pois serviços educacionais para alunos do ensino fundamental são oferecidos nela e profissionais e gestores educacionais atuam nesse ambiente.

Meu ingresso nesta ONG, mesmo que não tenho sido feita de maneira planejada, propiciou o início da minha aproximação com os sujeitos de pesquisa e o início da coleta de dados. Este processo de entrada no campo será descrito em seguida.

3.3 Entrada no campo

Diferente do processo de pesquisa de estudos quantitativos, a pesquisa qualitativa não pressupõe a entrada no campo com hipóteses ou pressupostos estabelecidos. Na verdade, as “idas e vindas” do pesquisador ao campo de estudo caracterizam o estudo qualitativo (MERRIAM, 2009). Emerson (2009), por sua vez, ressalta que, quando se conduz estudos etnográficos, as perguntas de pesquisa que norteiam a realização da pesquisa podem emergir no momento da pesquisa de campo, na interação do pesquisador com os participantes da pesquisa.

Desse modo, minha entrada no campo ocorreu quando comecei a atuar na ONG mencionada como voluntário. Minha atuação começou em maio de 2014. Interessado em desenvolver um projeto de extensão na organização, contei os seus gestores e fui entrevistado pela vice-presidente da instituição. Desde o começo do diálogo, percebi que pouco poderia contribuir para a ONG, já que tinha um conhecimento precário sobre a realidade de um deficiente visual. A ideia de realizar um projeto de extensão fracassou, mas fui convidado a atuar como voluntário na biblioteca da instituição, ajudando a organizar os livros e o material didático disponibilizado.

Comecei a trabalhar na ONG no dia seguinte e, desde o contato inicial com os alunos e colaboradores da biblioteca (todos os colaboradores desse ambiente são deficientes visuais), fui surpreendido com a capacidade de adaptação daqueles indivíduos. Apesar de estar aprendendo bastante sobre a rotina e os hábitos daquele grupo trabalhando na biblioteca, o assistente social da organização, um dos colaboradores mais antigos, relatou-me na semana seguinte sobre a dificuldade das “suas crianças” de aprender matemática. Fez perguntas a mim sobre as disciplinas que estava cursando no mestrado e sobre o meu interesse na docência e disse que, caso eu tivesse interesse, poderia atuar no “serviço itinerante”.

Aceitei a proposta de atuar na Itinerância e fui informado que seria responsável por tirar dúvidas sobre questões de matemática. Como a instituição presta orientação a estudantes de todas as idades, eu seria um dos responsáveis em ajudá-los na sua formação. Desse modo, passei a frequentar a instituição duas vezes na semana e realizar as seguintes atividades: resolver questões de matemática, elaborar listas de exercícios, ensinar novamente o conteúdo não assimilado em sala de aula, indicar páginas virtuais para os alunos estudarem em casa, buscar novas ferramentas pedagógicas para facilitar o aprendizado dos alunos, dentre outras atividades. Importante ressaltar que sempre tinha a orientação de outros funcionários da Itinerância para desenvolver tais atividades. A principal dificuldade que eu tinha para desenvolver o trabalho mencionado era o meu desconhecimento sobre o Braille. Portanto, quando não havia alunos na sala da Itinerância, pedia orientação para outros professores que estavam disponíveis e comecei a aprender o Braille.

Segundo Forsey (2010), a participação do pesquisador pode variar de membro total a membro parcial do grupo, uma vez que, em diversas situações de pesquisa, é quase impossível o estranho ser sempre um participante genuíno. Ao integrar experiência e interpretação, o pesquisador pode atuar de forma real na vida do grupo estudado. Desse modo, passei a atuar na vida dos alunos da ONG e, muito embora não pudesse agir e viver como um

aluno deficiente visual, consegui a inserção no ambiente natural de ensino-aprendizagem daqueles indivíduos.

A meu ver, uma situação marcou minha entrada no campo. Sempre era apresentado aos novos colegas de trabalho como o “voluntário do Edison”. Edison - nome fictício - é o assistente social com quem eu tinha mais contato e a pessoa responsável por minha integração na ONG. Após as férias de julho, regressei à instituição e, quando voltei a desenvolver minhas atividades, os demais colegas da ONG Lar passaram a me chamar de “professor de matemática”. Comecei a ter uma maior aproximação com os demais professores e percebi que muitos deles tinham uma longa história de luta pela inclusão de deficientes visuais. Alguns deles eram deficientes visuais e outros não, mas a maioria dava aulas em mais de uma instituição. Passei, então, a perceber que tinha deixado de ser um “membro estranho” aos demais sujeitos de pesquisa, mas estava inserido no ambiente deles, o que me levou a entender que minha entrada no campo tinha sido realizada e que eu já poderia iniciar a coleta de dados de maneira sistemática.

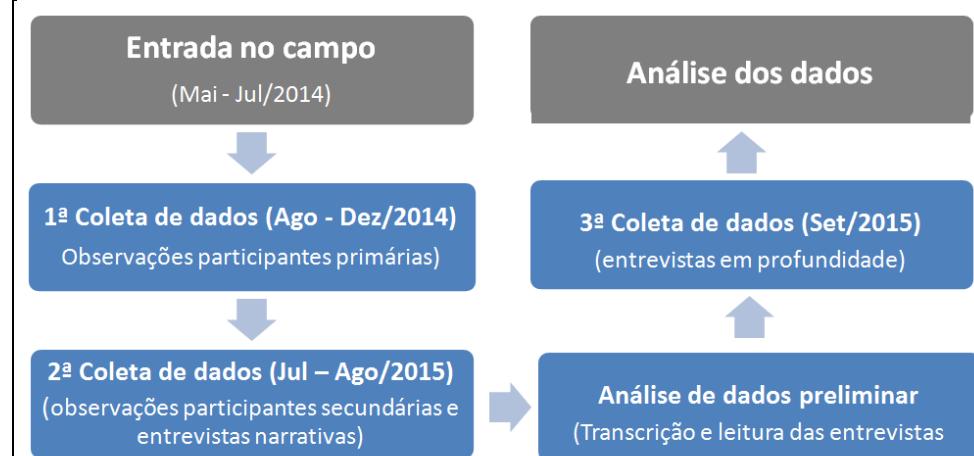
3.4 Coleta dos dados

Um estudo voltado para questões educacionais que se utilize da etnografia deve ter o cuidado em refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, situando-o dentro de um contexto sócio-cultural mais amplo. Deve haver a preocupação em não reduzir a pesquisa somente ao ambiente escolar, mas também promover uma relação entre o que se aprende na escola e o que se passa fora dela (ANDRÉ, 2008). Desse modo, busquei investigar o objeto de estudo desta pesquisa por meio de diferentes maneiras e por diferentes ângulos.

Como relatado, o processo de entrada no campo se deu entre os meses de maio e julho de 2014. Após esse período, passei a fazer anotações sobre o comportamento dos alunos e permaneci lá até dezembro realizando tais notas de campo. Segui as orientações de Angrosino (2009) para escrever as notas, buscando realizar anotações sistemáticas e organizadas; descrever na ficha de nota a data, lugar e hora de observação; registrar o máximo possível de trocas verbais palavra por palavra; e descrever os objetos materiais objetivamente. Contudo, não havia definido que estudaria as pressões, os estados de vulnerabilidade e os significados atribuídos pelos consumidores com deficiência visual durante o ensino fundamental, portanto fazia anotações sobre a vulnerabilidade e os hábitos de consumo dos alunos, de maneira geral. Obviamente, relatei aos gestores da ONG que estava iniciando minha pesquisa de campo e desenvolvendo tais atividades.

Após a qualificação do projeto de dissertação, revisei o material previamente coletado e parte das notas foram incorporadas aos resultados deste estudo. Diante da releitura dessas notas, das ponderações da banca e da orientação de parte dos gestores da ONG, optamos por complementar a etapa empírica desta investigação com a realização de entrevistas narrativas com 17 alunos deficientes visuais, seis entrevistas em profundidade com gestores e professores da ONG Lar, cinco entrevistas com responsáveis de alunos da ONG Lar e observações participantes realizadas durante dois meses. A Figura 3 apresenta as etapas empíricas deste estudo:

FIGURA 3 - Etapas da parte empírica do estudo



FONTE: elaborado pelo autor (2016).

Como se observa na Figura 3, a coleta de dados foi precedida por um período de entrada e ambientação na ONG de onde os dados foram coletados. A opção por adotar técnicas distintas para a análise do fenômeno observado, além do auxílio dos colaboradores da ONG para a construção do projeto de pesquisa, contribuiu para a realização da Pesquisa Transformativa em Parceria (MICK *et al.*, 2012) em consonância com o entendimento de Crockett *et al.* (2013) sobre o processo de pesquisa transformativa do consumidor, uma vez que a identificação do problema foi realizada em parceria com os membros da instituição; os sujeitos de pesquisa são pouco estudados em Administração; e as técnicas de coleta de dados foram flexíveis e utilizadas em função da realidade da ONG.

Serão abordadas, em seguida, as três técnicas de coleta que foram empregadas neste estudo.

3.4.1 Observação participante

A observação participante possibilita o contato pessoal do pesquisador com o objeto de investigação, permitindo acompanhar as experiências diárias dos sujeitos e apreender o significado que atribuem à realidade e às suas ações (TRIVIÑOS, 1987). Esse contato pode ser feito com certo distanciamento dos sujeitos de pesquisa, onde o pesquisador mais observa do que interage, ou pode ser realizado com forte interação e participação do pesquisador na rotina dos investigados (EMERSON, 2009).

Neste estudo, participei diretamente da rotina dos sujeitos de pesquisa e as observações participantes realizadas nesta investigação foram feitas em dois momentos, como mencionado: no primeiro momento, antes da qualificação do projeto de dissertação e da definição dos objetivos desta pesquisa, optei por realizar notas de campo mais abrangentes durante cinco meses, envolvendo o dia-a-dia dos alunos, as suas práticas de consumo e a maneira pela qual eles interagiam os colaboradores da ONG Lar. Foi um momento importante para continuar a minha aproximação com os sujeitos de pesquisa, definir os objetivos deste estudo e, inclusive, identificar as demais técnicas de coleta necessária para a compreensão de meu objeto de estudo.

A principal dificuldade inicial para realizar as observações foi desenvolver “habilidades linguísticas” (ANGROSINO, 2009, p. 77) necessárias para dialogar com as pessoas da ONG Lar. Para diminuir o estranhamento que a minha presença causava nas demais pessoas, criar um vínculo com os sujeitos de pesquisa e desenvolver um retrato do fenômeno que estudei, era necessário compreender gírias e os significados atribuídos à postura e à linguagem gestual. Portanto, no primeiro momento das observações tive dificuldade em relatar nas notas de campo o que as atitudes que identifiquei significavam, de fato. Tal dificuldade foi amenizada, principalmente, devido à minha aproximação aos gestores da ONG Lar. As dúvidas que eu tinha e o *feedback* obtido foram fundamentais para prosseguir com a coleta de dados e realizar novas observações entre julho e setembro.

No segundo momento, as observações passaram a ser feitas com maior fluidez e direcionadas para o objeto de estudo desta pesquisa. Todas as notas de campo foram feitas a partir do mesmo modelo e dentro da ONG Lar, mas em ambientes diferentes da instituição. A recepção, o refeitório, as áreas de lazer, a academia, o ambiente dos professores e a sala de computação foram alguns dos ambientes onde os dados foram coletados. Contudo, a maioria das notas de campo foi feita na sala da Itinerância, setor aonde eu e a maior parte dos professores atendíamos os alunos.

A maneira pela qual as observações foram transformadas em notas de campo sofreu ajustes depois do primeiro momento de coleta. Inicialmente, eu pretendia escrevê-las manualmente, em um bloco de notas. Contudo, a rapidez das interações e o incômodo que elas causavam para os sujeitos de pesquisa fizeram com que eu mudasse de estratégia e, assim como Tureta (2011), registrei as informações em um *smartphone*. Em algumas oportunidades, consegui registrá-las em meu *notebook*, quando eu já o estava utilizando em sala de aula. Entretanto, a maioria das observações foi registrada em meu celular. As notas de campo foram digitadas rapidamente, portanto diversos erros gramaticais ou abreviaturas foram corrigidos durante a transferência das notas do *smartphone* para o *notebook*.

O modelo de nota de campo que utilizei foi baseado em Angrosino (2009), que destacou a importância do observador descrever quatro elementos nas notas: o cenário, os participantes, a cronologia dos eventos e os comportamentos e interações. Para esse autor, os quatro elementos devem ser descritos detalhadamente, sem pressupor coisa alguma e evitando interpretações, ou seja, o observador deve ter cuidado ao caracterizar os eventos e expor suas impressões sobre o que está acontecendo. Busquei, portanto, realizar notas de campo baseadas nessas diretrizes. O Quadro 5 possui um exemplo de uma nota de campo deste estudo:

QUADRO 5 – Exemplo de nota de campo

Nota de Campo nº 23	Ambiente	Sala de aula - Itinerância
	Data/Horário	20/08 às 9:20h
	Quantidade de Pessoas	3
1. Cenário		
Sala de Itinerância, a diferença no ambiente é que dois livros de história do 7º ano estão em cima de uma carteira. Um aluno (Paulo) está sentado em outra carteira do lado do prof. Carlos (Matemática) com uma reglete, uma punção, um livro de matemática do 8º ano e um caderno.		
2. Cronologia de eventos		
<ul style="list-style-type: none"> - Enquanto eu esperava meus alunos aparecerem, Paulo apresenta uma dúvida ao professor; - O professor realiza explicações e faz exercícios; - A explicação é interrompida, pois o aluno começa a relatar um incidente em sua escola. 		
3. Comportamentos e interações		
O diálogo sobre potenciação é interrompido quando o professor pergunta ao aluno o porquê da dificuldade de aprendizado sobre uma matéria que o aluno deveria saber. Então, o aluno tentou evitar explicar os motivos, mas, devido à insistência do professor, afirmou que não estava indo às aulas. O diálogo continuou com o aluno apresentando as justificativas para a ausência. Balançando as mãos e falando em voz baixa, argumentou que o professor não tinha paciência para explicar o conteúdo para ele e sua amiga, que o ajudava na sala de aula, estava doente, então Paulo não se sentia à vontade para participar das aulas.		

Fonte: Elaborado pelo autor (2016). Baseado em Angrosino (2009).

A partir do Quadro 5, é possível perceber que algumas adaptações foram feitas em relação às diretrizes de Angrosino (2009). Como eu realizei diversas observações nos mesmos ambientes e com as mesmas pessoas, não descrevi o cenário e as pessoas em todas as observações. Descrevi detalhadamente apenas quando realizei a coleta em um local pela

primeira vez ou com novos alunos, colaboradores da ONGs ou responsáveis pelos alunos. Quando coletei os dados em ambientes comuns, descrevi apenas as mudanças no cenário (como um livro fora do lugar, um computador sem funcionar e assim por diante). Fiz o mesmo com pessoas conhecidas, descrevendo apenas comportamentos diferentes do habitual.

Interessante destacar que não havia um número mínimo ou máximo de observações anotadas por dia. Em alguns dias, eu não registrei nenhuma observação, em outros realizei até cinco notas de campo. Além disso, não havia um padrão relativo à quantidade de linhas ou informações das notas. Algumas foram objetivas, apresentando a descrição de algo bem específico (um pequeno diálogo, uma vestimenta distinta, um comportamento atrativo), outras mais detalhadas e repletas de descrições. Ao total, foram obtidas 60 páginas de notas de campo digitadas em *Times New Roman* 12 que foram essenciais para a triangulação dos dados coletados obtidos nas entrevistas.

3.4.2 Entrevistas narrativas

A opção por conduzir entrevistas narrativas com alunos do ensino fundamental pareceu adequada, diante da possibilidade de evidenciar, por meio da utilização dessa técnica, aspectos nebulosos da realidade desse grupo de consumo a partir de discursos individuais e estimular o sujeito entrevistado a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e de seu contexto social (JOVCHELOVICH; BAUER, 2002).

As entrevistas narrativas foram realizadas entre os dias 28 de julho e 27 de agosto com 17 crianças com deficiência visual. Foram selecionadas aquelas com perda total ou parcial da visão que são alunas do ensino fundamental da rede pública ou privada de ensino e que frequentavam, no mínimo, semanalmente a ONG Lar. Tive contato com mais de 40 crianças que atendiam aos critérios acima, porém não fui autorizado por seus pais ou não interagi o suficiente com algumas delas para iniciar a conversação.

As crianças que participaram do estudo foram autorizadas por seus pais, que deram autorização para a gravação dos diálogos com seus filhos. Alguns pediram para ler o roteiro de entrevista e outros perguntaram se as identidades das crianças seriam preservadas. O Quadro 6 apresenta a descrição dos entrevistados:

QUADRO 6 – Perfil dos alunos entrevistados

Pseudônimo	Idade	Série	Tipo de deficiência visual	Cidade aonde reside	Tipo de escola
Ana	8	2º	Totalmente Cega	João Pessoa	Pública
Bruna	10	4º	Cega de um olho	Guarabira	Pública
Cláudia	12	7º	Totalmente Cega	João Pessoa	Particular
Denise	11	5º	Pequena percepção luminosa	João Pessoa	Particular
Elena	15	8º	Totalmente Cega	Sapé	Pública
Fernanda	9	4º	Baixa visão	João Pessoa	Pública
Geórgia	7	1º	Baixa visão	Santa Rita	Pública
Hortência	16	9º	Totalmente Cega	João Pessoa	Pública
Iara	14	9º	Totalmente Cega	João Pessoa	Particular
Joana	9	4º	Baixa amplitude visual	João Pessoa	Particular
Lauro	10	3º	Totalmente Cego	Santa Rita	Pública
Mauro	10	4º	Pequena percepção luminosa	João Pessoa	Particular
Nando	9	4º	Totalmente Cego	João Pessoa	Particular
Otávio	12	7º	Totalmente Cego	Sapé	Pública
Paulo	12	6º	Pequena percepção luminosa	João Pessoa	Pública
Queiroz	13	8º	Pequena percepção luminosa	Bayeux	Pública

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

A partir do Quadro 6 alguns pontos merecem ser destacados. Em primeiro lugar, o ensino fundamental deve ser iniciado aos seis anos de idade e encerrado aos catorze. Contudo, os sujeitos de pesquisa investigados, em sua maioria, não iniciaram os estudos na idade ideal ou repetiram alguma série, o que justifica a disparidade entre as idades dos alunos e suas séries. Elena, por exemplo, é uma aluna com 15 anos e, portanto, já deveria estar cursando o ensino médio, mas ainda se encontra no fundamental.

Outro aspecto a ser destacado é que nem todos os sujeitos de pesquisa são cegos. Como já discutido, a deficiência visual também engloba pessoas com visão subnormal, portanto tive a oportunidade conviver com alunos que possuem tal característica e entrevistá-los. Interessante ressaltar que todos os sujeitos de pesquisa foram alfabetizados em Braille, em suas escolas ou em ONGs, como a própria ONG Lar. Alguns conseguiam ler com o auxílio de lentes específicas e com letras grandes, mas também eram incentivados a aprender o Braille, visto que, a depender da causa de sua deficiência, poderiam perder a visão por completo.

Todas as 17 crianças, em algum momento, foram até a Itinerância e tiraram dúvidas comigo, o que facilitou minha aproximação com elas. Entretanto, quando questionados sobre o tipo de deficiência que possuem, alguns deles procuraram disfarçá-las ou não sabiam como defini-la detalhadamente. Esse fato levou-me, em diversos momentos, a perguntar aos profissionais da Instituição o tipo de deficiência de cada aluno, a fim atendê-los da melhor maneira possível e descrevê-los neste estudo. Portanto, a classificação acima sobre o tipo de deficiência foi realizada em conjunto com os membros da ONG.

Ainda em relação aos sujeitos, é perceptível no Quadro 1 que os alunos, em sua maioria, residem na região metropolitana de João Pessoa - doze deles moram em João Pessoa, dois em Bayeux e um em Santa Rita. Ainda há dois irmãos (Elena e Otávio) que moram em Sapé, cidade de aproximadamente 52 mil habitantes, localizada 42 km de João Pessoa. Além disso, há dez alunos que estudam em escolas públicas e os demais em instituições. Algumas características da prestação de serviço nos dois ambientes são distintas, o que me levou, em alguns momentos, a analisá-los separadamente na seção seguinte.

O referencial teórico utilizado para a elaboração das questões se encontra abaixo:

QUADRO 7 - Referencial do roteiro da entrevista narrativa

	Tema	Autor	Questões do roteiro
Vulnerabilidade do consumidor	Pressões	Baker e Mason (2012)	8
	Estado	Baker <i>et al.</i> (2005) Baker e Mason (2012)	9
	Evento disparador	Baker e Mason (2012)	10
	Resiliência	Baker e Mason (2012)	11
Deficiente visual enquanto consumidor	Senso de dependência	Baker <i>et al.</i> , 2001	12
	Acessibilidade	Childers e Kaufman-Scarborough (2009) Kaufman-Scarborough e Childers (2009)	13
	Produtos de tecnologia assistiva e mobilidade urbana	Faria e Carvalho (2013) Faria <i>et al.</i> (2014a)	14
	Experiência e barreiras para o consumo	Yu <i>et al.</i> (2015)	15, 16
	Estratégias de locomoção em <i>servicescapes</i>	Worth (2013)	17, 18
Serviço educacional para o deficiente visual	Formação do autoconceito na escola	Mantoan (2002; 2003)	3,4
	Barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais	Dall'acqua (2002)	5
	Papel do professor	Mantoan (2003) Ramos (2007)	2
	Papel da família	Coutinho (2011) Smeha e Seminotto (2008)	6
	Utilização dos materiais pedagógicos	Paschoal <i>et al.</i> , 2014)	1

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Como será identificado no item 3.5, o roteiro acima orientou os diálogos com os alunos, mas novas dimensões emergiram a partir da análise dos dados. Os diálogos não foram realizados e gravados em apenas um momento. Considerando que nas entrevistas narrativas há uma importante característica colaborativa, uma vez que “a história emerge a partir da interação, da troca, do diálogo entre entrevistador e participantes” (MUYLAERT *et al.*, 2014, p. 194), optei por conversar e gravar as narrações dos mesmos sujeitos de pesquisa em diferentes momentos, uma vez que eu tinha pouco tempo disponível na instituição e dificuldade de ter a atenção das crianças por muitos minutos. Também não podia interferir nas

demais atividades que os alunos estavam realizando na ONG Lar, nem pedir para que continuassem na instituição depois do fim de suas atividades, portanto eu aproveitei as situações nas quais eu estava apto a interagir individualmente com elas e iniciei as entrevistas narrativas. Depois de realizar a entrevistas, eu anotei as perguntas que tinham sido feitos e, no encontro seguinte, continuava a coleta de dados.

Ao todo, realizei 93 entrevistas narrativas que tiveram cerca de 14 minutos em média. A variação entre a duração dos diálogos foi elevada, o mais curto durou 6 minutos e o mais longo, 31. A extensão do roteiro, que possuía 18 questões, foi outro fator que justificou a condução das pequenas entrevistas em mais de um momento. Todas as entrevistas ocorreram dentro da instituição e foram realizadas antes, durante, no intervalo ou depois das aulas.

Os diálogos que foram realizados antes, no intervalo ou depois das aulas foram feitos no pátio da instituição ou na parte de fora da sala da Itinerância, uma vez que algumas carteiras são colocadas do lado de fora da sala e os alunos costumavam se concentrar nelas minutos antes das aulas. Alguns diálogos foram realizados durante as aulas, pois, em algumas aulas de matemática, os alunos chegavam até o setor de Itinerância com dezenas de exercícios para resolver. Portanto, os encontros voltados para resolvê-los eram longos e cansativos, o que justificou as pausas e a condução de entrevistas nesses pequenos intervalos.

Segui as instruções de Jovchelovich e Bauer (2002), que salientaram a importância do entrevistador exercer influência mínima nas narrativas dos entrevistados; passar um tempo considerável com cada entrevistado; captar informações por meio de diferentes tipos de fontes; e empregar a comunicação cotidiana de contar e escutar histórias. Além disso, conduzi as entrevistas seguindo as cinco etapas sugeridas pelos autores - preparação, iniciação, narração central, fase de perguntas e fala conclusiva. Contudo, a primeira etapa, que se baseia na exploração do campo, não foi seguida, visto que eu já estava inserido no ambiente da coleta de dados.

Os diálogos foram gravados com um *smartphone* e transcritos na íntegra. A quantidade de perguntas feitas em cada diálogo dependia do tempo disponível dos alunos e da sua disposição em respondê-las. Não foi oferecido nenhum incentivo financeiro para os representantes da ONG Lar, que facilitaram o diálogo e aproximação com os pais, nem para alunos ou seus responsáveis.

A despeito do esforço empregado para coletar os dados obtidos com a observação participantes e com as entrevistas narrativas, percebi, após dialogar com meus alunos, que diversos elementos relacionados ao comportamento de consumo de serviços educacionais dos sujeitos de pesquisa não estavam sendo discutidos nas entrevistas narrativas, pois estavam

diretamente relacionados aos responsáveis pelos alunos. O processo de matrícula das crianças é um exemplo de assunto vinculado ao objeto deste estudo que é de responsabilidade da família dos alunos. Portanto, conversei com meu orientador e com os representantes da ONG Lar e decidimos ampliar a coleta de dados com entrevistas em profundidade, que serão discutidas em seguida.

3.4.3 Entrevistas em profundidade

Depois de realizar as observações participantes e as entrevistas narrativas, iniciamos a coleta por meio de entrevistas em profundidade com colaboradores da ONG Lar. Optei por esta técnica, pois ela é especialmente importante quando o objetivo da investigação exige que se compreenda com profundidade o mundo no qual vivem os sujeitos, particularmente quando eles são difíceis de ser recrutados (GASKELL, 2002).

Também ficou evidente a mim que diversos aspectos relacionados ao comportamento de consumo de deficientes visuais durante o ensino fundamental não tinham sido relatados nas entrevistas narrativas, mas foram descritos nas notas de campo, pois eram complexos para as crianças (como a cobrança de taxas extras) ou estavam relacionados às decisões dos seus responsáveis dos alunos (a decisão de matrícula, por exemplo). Nesse sentido, entrevistar outros atores pareceu ser essencial a mim.

O roteiro de entrevistas não sofreu profundas alterações, apenas foram adicionados quatro questionamentos relacionados ao processo de escolha das escolas (MANTOAN, 2002), à percepção dos pais de alunos videntes sobre a inclusão escolar (COUTINHO, 2011), à cobrança de taxas extras e à decisão de abandono da escola (MANTOAN, 2002; 2003).

Durante a qualificação do projeto de dissertação, foi sugerido que eu coletasse informações dentro de escolas públicas ou privadas. Essa seria outra interessante opção para complementar a coleta de dados e cruzar as informações já obtidas. Contudo, sete escolas foram contatadas e nenhuma demonstrou interesse. A limitação de tempo também me levou a decidir pela coleta de dados com profissionais e responsáveis pelos alunos da ONG Lar.

Para entrevistar os gestores e professores da ONG Lar, contei a vice-presidente da instituição e pedi para ela indicações sobre quais pessoas eu deveria entrevistar. De maneira distinta da observação participante e da entrevista narrativa, esta técnica de coleta não foi empregada de maneira espontânea e sem agendamento prévio. Sete pessoas foram indicadas, mas uma se negou a participar do estudo.

Então, entrevistei dois professores e quatro profissionais que atuavam na instituição entre os dias 15 e 27 de setembro. Abaixo se encontra o perfil dos colaboradores da ONG Lar entrevistados. Em seguida, irei apresentar o perfil dos responsáveis pelos alunos.

QUADRO 8 – Perfil dos colaboradores da ONG Lar entrevistados

Pseudônimo	Idade	É deficiente visual?	Profissão	Há quanto tempo trabalha na ONG?	Trabalha em qual outra instituição?	É voluntário?
Alana	32	Não	Professora de Inglês	5 anos	Sim, escola pública	Não
Beatriz	51	Sim	Psicopedagoga	16 anos	-	Não
Carla	27	Não	Pedagoga	1 ano	Sim, escola particular	Sim
Daiane	43	Sim	Coordenadora pedagógica	11 anos	-	Não
Edison	54	Não	Assistente Social	22 anos	Sim, outra ONG	Não
Fábio	33	Sim	Professor de informática	8 anos	Sim, escola pública	Sim

Fonte: elaborado pelo autor (2016).

Diante do Quadro 8, nota-se que metade dos entrevistados são deficientes visuais. Aliás, dos 22 funcionários da ONG, 10 deles são pessoas com deficiência. Alguns deles, inclusive, foram alfabetizados na instituição e regressam para ela trabalhando como voluntário ou não. Fábio, por exemplo, é professor voluntário e foi alfabetizado na instituição. Já a outra voluntária, Carla, é estudante de doutorado em Educação e, no momento das entrevistas, estava realizando um trabalho similar ao meu, pois atua como voluntária na ONG e também desenvolve pesquisas científicas com seus alunos. Ela é professora de português e também ajuda nos exercícios de geografia. Os demais profissionais são pessoas com ampla experiência no atendimento ao deficiente visual, que possuem formações distintas e diferentes lentes sobre a inclusão escolar.

Edison, o assistente social da instituição, foi o funcionário que fez o convite a mim para atuar voluntariamente na Itinerância e, desde então, tornou-se uma das pessoas que mais contribuíram para a construção deste estudo. Uma de suas contribuições foi durante a coleta de dados com os responsáveis dos alunos. Ele foi o funcionário que me apresentou aos familiares dos alunos e me ajudou a convencê-los a autorizar seus filhos a participarem do estudo. Depois da coleta de dados inicial, precisei conversar novamente com os responsáveis e convidá-los a participar diretamente da pesquisa, através das entrevistas em profundidade.

Ao mesmo tempo em que agendei as entrevistas com esses profissionais, conversei pessoalmente com os responsáveis dos alunos que participaram da pesquisa e fiz convites para participação no estudo. Quando eu relatei a duração média das entrevistas,

muitos se negaram a realizá-la, devido à indisponibilidade de tempo. Portanto, cinco responsáveis pelos alunos aceitaram o convite voluntariamente e foram descritos a seguir.

QUADRO 9 – Perfil dos responsáveis pelos alunos entrevistados

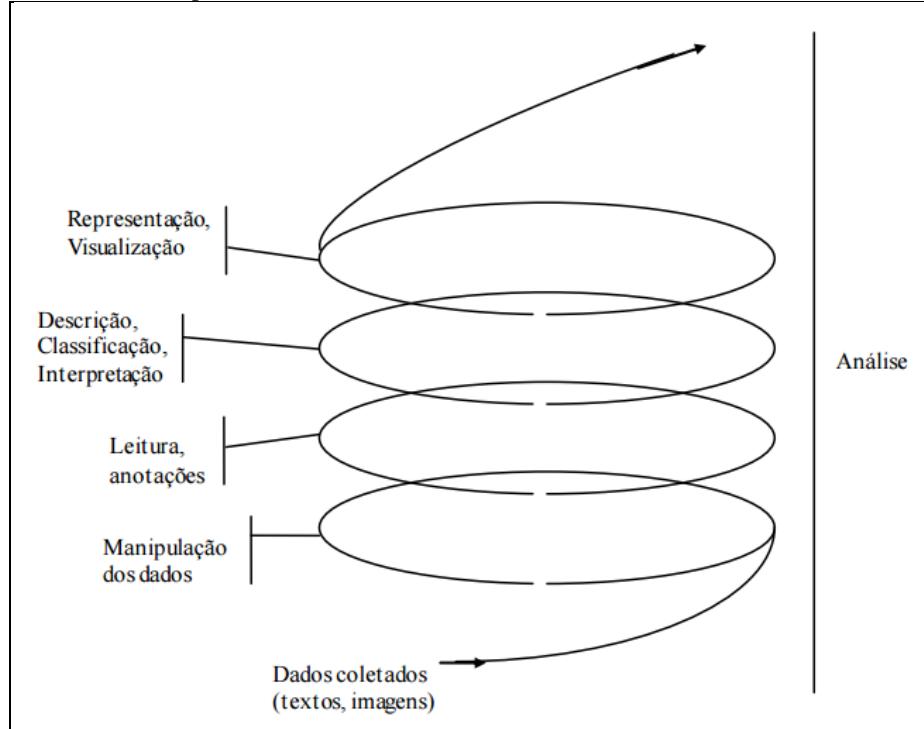
Pseudônimo	Idade	Responsável por qual(is) aluno(s)?	Grau de parentesco	Profissão	É o responsável pela matrícula na escola?
Ágata	39	Iara	Tia	Dona de casa	Sim
Bianca	44	Elena e Otávio	Mãe	Diarista	Sim
Célia	29	Mauro	Mãe	Dona de casa	Sim
Diana	32	Nando	Mãe	Professora	Sim
Eleno	68	Fernanda	Avô	Aposentado	Não

Fonte: elaborado pelo autor (2016).

Os cinco entrevistados são as pessoas que, frequentemente levam as crianças para a ONG Lar e ficam nas dependências da instituição até as atividades sejam encerradas. Todos aceitaram voluntariamente participar do estudo. Alguns dos familiares não são os responsáveis por matricular os alunos nas escolas, mas todos moram com os alunos e nenhum é deficiente visual. A duração média das entrevistas com os profissionais da ONG Lar foi de 1 hora e 5 minutos. Já com os responsáveis pelos alunos, 57 minutos. A dificuldade de encontrar horários compatíveis foi amenizada pelo interesse dos respondentes e pelo incentivo da vice-presidente da ONG Lar. Depois de terminar a coleta dos dados, a análise foi iniciada.

3.5 Análise dos dados

Para analisar os dados segui o procedimento desenvolvido por Creswell (2007) e adotado por Tureta (2011). Iniciei a análise com a reunião de todas as informações coletadas na pesquisa. Organizei as informações em pastas e agrupei as entrevistas narrativas de diferentes datas em um único arquivo, a fim de juntar as respostas do mesmo respondente. Em seguida, li todo o material - 121 laudas de entrevistas narrativas, 95 laudas de entrevistas em profundidade e 60 páginas de notas de campo digitadas em *Times New Roman 12* - e elaborei anotações nos dados coletados para facilitar o processo de exploração das informações, sendo possível obter noção geral dos dados antes que eles fossem “reduzidos” a códigos. A partir de então, criei códigos que me permitiram encontrar temas em comum nos materiais coletados e continuei a Espiral de Análise de Dados (Figura 4).

FIGURA 4 - Espiral de Análise de Dados

Fonte: Creswell (2007, p. 151)

Após a releitura do material e das anotações, elaborei os temas, buscando regularidades e disparidades entre eles. Não houve o auxílio de nenhum *software* para a análise dos dados. Busquei realizar comparações até reduzi-los em uma quantidade de temas que expressassem os principais achados do estudo (Quadro 10).

QUADRO 10 – Temas do primeiro tópico

Tópico	Subtópico	Tema
Os primeiros passos	Decisão e o processo de matrícula	Busca de informações Importância da legislação Limitação das vagas Cobrança de taxas extras Influência (positiva ou negativa) dos docentes Preconceito dos pais de alunos videntes Receio de diminuição salarial de docentes Diferenças da escola pública em relação à privada
	Os primeiros dias de aula	Reação da família Dinâmicas de socialização Novas interações sociais Reconhecimento da estrutura física Aproximação com os demais deficientes Isolamento das atividades Início da independência

Fonte: elaborado pelo autor (2016).

Identificados os principais temas, fiz mais uma leitura do material com objetivo de fazer interpretações à luz da teoria utilizada e agrupá-los em um subtópicos. Em seguida, os subtópicos foram agrupados em tópicos. Por fim, foram apresentados aos gestores e professores da ONG Lar que entrevistados os trechos das entrevistas e das notas de campo que foram expostas neste estudo e analisadas nas páginas seguintes, ou seja, o processo de análise dos dados foi encerrado com a validação com os membros pesquisados - *member checks* (CRESWELL, 2007). O resultado dessa análise foi descrita na seção seguinte.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esta seção traz a análise dos principais achados deste estudo. Primeiro, irei tratar dos primeiros passos da criança deficiente visual para o consumo de serviços educacionais. Em seguida, abordarei a rotina nas escolas, com ênfase nas interações entre as crianças e os seus professores, os seus colegas de sala e os gestores de suas escolas. Por fim, discutirei o papel da família e das ONGs em relação ao comportamento de consumo dos sujeitos de pesquisa.

4.1 Os primeiros passos

O primeiro contato das crianças brasileiras com os serviços educacionais pode ser iniciado nos três primeiros anos de vida, caso a criança frequente escolas/creches públicas ou privadas. Nos anos seguintes, entre os 4 e 6 anos de idade, espera-se que o aluno participe da pré-escola e termine a educação infantil, dando início ao ensino fundamental.

No caso da criança cega ou que possua visão subnormal, a educação infantil deve ser complementada pelo suporte de centros de atendimento responsáveis pelo início da estimulação sensorial e motor, pois a ausência desses estímulos gera dificuldades para o indivíduo viver o seu corpo no espaço e prejuízos no processo de aprendizagem (MANTOAN, 2002). Os cuidados de tais especialistas, como mencionado na seção anterior, também pode ser obtido em ONGs, que oferecem serviços de saúde, educação, reabilitação, recreação, lazer e prática de atividades físicas.

Após o término da educação infantil, diversos pais procuram outras instituições de ensino para continuar a formação de seus filhos. No caso dos pais de crianças com deficiência visual, há diversas especificidades e barreiras enfrentadas para o consumo de tal serviço educacional, e dois momentos iniciais são marcantes nesse período, na perspectiva dos entrevistados: a matrícula dos alunos e os primeiros dias de aula. Diante disso, discutirei a seguir os dois momentos.

4.1.1 A decisão e o processo de matrícula

A matrícula dos alunos com deficiência visual, apesar de ser garantida por lei, é um processo árduo e desgastante para os responsáveis por esses alunos. O medo em expor as crianças ao convívio com as demais pessoas videntes - professores, alunos e gestores educacionais - é um dos fatores que exerce forte influência na decisão da matrícula ou não do aluno, visto que, na perspectiva dos responsáveis pelos alunos, as crianças não estão preparadas para lidar sozinhas com o estigma que possuem. O receio em deixá-las no ambiente escolar sem os seus olhares provocou, em diversas situações, o retardamento na matrícula dos alunos.

Querer eu queria [matricular o aluno], não é? Mas achava que iam julgar dele. Já basta o que eu sofro em casa, meu filho. Até os tíos dele têm pena dele, conseguem nem colocar no colo (...). Quando chegou a hora de colocar na escola e vi aquela quantidade de menino, desisti (DIANA).

Fiquei com medo sim, não vou mentir. Principalmente, quando foi a vez da Elena, a mais nova. Achava que os professores iam deixar ela encostada num canto. Com o Otávio foi mais fácil, já sabia como funcionava. Mas a Elena perdeu um ano por isso... Eu tinha medo (BIANCA).

Escutando o relato de Bianca e de Diana, encontrei indícios de que o maior número de alunos no ensino fundamental também “assustou” as mães, que tinham desconfiança sobre a qualidade da prestação de serviços, e acabavam atrasando a matrícula. Muito embora a legislação nacional garanta ao aluno deficiente visual o direito à igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, além do direito de educação especializada quando essa se faz necessária, os relatos dos entrevistados evidenciam que a matrícula desses alunos é dificultada pelos gestores escolares quando a deficiência é constatada.

Acho que ela [diretora da escola] nunca quis que eu estudasse lá. E lá onde eu moro tem poucas [escolas]... Não tenho escolha (LAURO).

Olhe, comigo foi difícil e pra todas foram assim. Eles têm medo de cego, só pode. Parecia que meu filho estava doente (DIANA).

Diante dos relatos, notei que os representantes das escolas apresentaram diversas justificativas para dificultar a matrícula dos alunos com deficiência. Nas **escolas públicas**, o argumento mais comum foi a falta de vagas. Os pais também foram desmotivados pelos gestores educacionais e professores por meio de relatos negativos sobre a estrutura física das escolas e ao reduzido corpo docente das instituições.

De acordo com tais profissionais, turmas reduzidas, uma escola adaptada fisicamente e a contratação de profissionais voltados para a educação inclusiva são elementos que exercem influência sobre o desenvolvimento dos alunos com deficiência - e estão indisponíveis na maioria das escolas públicas. O despreparo para atender o aluno deficiente visual, somado à crença de que a presença deste aluno dificultará a rotina dos professores e alunos, levaram os responsáveis pelas matrículas nas escolas públicas a apresentarem diversos empecilhos.

Na escola onde eu trabalho eles não matriculavam... Arranjavam desculpa de todo jeito. Diziam que era pro bem da criança, que as outras [escolas] eram melhores. Botavam a culpa na calçada “esbucarada”, na falta de livros... em tudo (...) E no final das contas, se nada resolvesse, diziam que não tinha vaga (ALANA).

Ela demorou pra começar porque não tinha vaga. Mas foi o que eles disseram, não é? Minha vizinha conseguiu vaga num instante, pra Fernanda foi mais difícil (ELENO).

Como alternativa para esse problema, os gestores escolares acabam indicando “escolas amigas” dos alunos com deficiência para seus familiares. Tratam-se de escolas públicas que, geralmente, possuem estrutura física mais acessível que as demais e professores com experiência na educação inclusiva, logo recebem mais alunos com deficiência. Essa prática de indicar as escolas com melhor estrutura para atender o aluno com deficiência também é realizada por professores e gestores de ONGs que lidam com PcD.

Embora esses profissionais tenham consciência do direito dos alunos com deficiência visual de estudar em quaisquer escolas, essa alternativa é percebida como a mais viável no contexto investigado, como o relato abaixo corrobora:

Na verdade, há poucas escolas na Paraíba que possuem uma estrutura mínima para atender o aluno com deficiência, seja ela visual ou não. Nós que lutamos pelo direito da pessoa com deficiência há anos, entendemos que o maior prejudicado é o aluno, que não encontra suporte nas escolas e acaba desistindo (...). Essa dor dele e da família é o que nos motiva a reivindicar por mudanças. Enquanto elas não acontecem, e o governo simplesmente faz uma lei que obriga os diretores a aceitarem os alunos num ambiente sem estrutura física e técnica, encaminhamos nossos alunos para escolas de nossa confiança, as escolas amigas do deficiente (...). [As escolas amigas] possuem profissionais dispostos a contribuir para o desenvolvimento do aluno cego ou com baixa visão. Eles oferecem o melhor que há disponível em nossa região, mesmo com o pouco que possuem (DAIANE).

Algumas consequências negativas da existência de poucas escolas com estrutura mínima para atender o aluno deficiente visual foram descritas em outros relatos, a saber: há geralmente poucas vagas nessas instituições, o que leva os pais a esperarem anos para

matricularem os seus filhos; a existência de “escolas amigas” do deficiente depende, em muitos casos, da ação de alguns professores e gestores educacionais, e não de uma política institucional escolar, o que demonstra a fragilidade das ações inclusivas; e tais instituições geralmente localizam-se distantes das residências dos alunos, dificultando o deslocamento às escolas.

O último aspecto traz consigo consequências negativas mais graves para os alunos que não residem na capital paraibana, visto que eles são obrigados a se dirigirem diariamente às “escolas amigas” de João Pessoa. Para alguns alunos, o problema foi amenizado devido ao apoio das prefeituras de suas cidades, que oferecem transporte público para tal deslocamento. Em outros casos, os responsáveis pelos alunos arcaram com os custos das idas e voltas para a escola. Elena e sua mãe, Bianca, descreveram a dificuldade de deslocamento que enfrentam.

Às vezes eu chegava atrasada, outras vezes eu era a última a chegar em casa. Tinha que aproveitar o ônibus da prefeitura e dependia deles (ELENA).

Foi muita discussão que eu tive com aquele motorista. Depois que o outro saiu, entrou esse que sempre chegava atrasado. Eu falei com vereador, prefeitura... Mas ninguém resolveu. O pior de tudo é que só tem essa escola mesmo, lá na minha cidade não tem condições da Elena aprender nada (BIANCA).

Diante das dificuldades de deslocamento e das demais barreiras macroambientais enfrentadas, o suporte de ONGs, médicos e profissionais foi fundamental para orientar os pais dos alunos sobre as melhores decisões a serem tomadas para o consumo de serviços educacionais, uma vez que as informações dadas nas escolas geralmente são difusas.

Em alguns relatos, constatei que os representantes das escolas públicas repassaram informações erradas aos pais dos alunos, tais como: há um limite de alunos com deficiência que podem ser matriculados em cada escola; os responsáveis pelos alunos devem arcar pelos custos extras das ferramentas pedagógicas inclusivas (livros em Braille, por exemplo); e os alunos deficientes visuais não precisam do material didático, assim como os relatos abaixo demonstram:

É uma realidade... Infelizmente. Muitos pais vêm aqui e dizem que não estão aceitando matrícula na XXX (nome de escola pública), que não tem vaga na YYY (nome de outra escola pública). A falta de respeito às leis é visível por aqui (EDISON)

Graças a Deus que deu certo agora, ela está estudando. Na [escola] passada, disseram que tinha um limite de vagas pra aluno cego. Achei um absurdo... E nem cega minha neta é (ELENO).

Diante das informações imprecisas e das dificuldades enfrentadas para matricular os seus filhos, os pais dos alunos procuraram maneiras alternativas para viabilizar esse processo e amenizar a vulnerabilidade de consumo que vivenciam. Uma das soluções encontradas foi contar com o auxílio de professores de escolas públicas que também trabalham em ONGs que lidam com PcD.

Rodei bastante... Desde o infantil foi assim. Só deu certo mesmo quando conheci a XXX [nome da professora de Ciências da ONG Lar]. Conversei com ela e ela me disse em qual escola trabalhava (...). Foi um anjo, “visse”? Ajudou na matrícula e fazia questão de tirar as dúvidas dela... Só vai assim, professor (CÉLIA).

Durante as observações participantes na ONG Lar também presenciei diálogos entre alunos e professores da organização e da rede pública que demonstraram a atenção desses profissionais com os seus alunos. Essa atenção foi manifestada de diferentes maneiras, desde a conferência das atividades diárias escolares até o agendamento de horários para a leitura dos textos repassados em sala de aula. Importante ressaltar que parte dos professores da ONG Lar são deficientes visuais, o que também justifica esse cuidado com alunos, visto que tais professores também foram alvo do preconceito no ambiente escolar durante o ensino fundamental.

Ademais, a dificuldade em encontrar vagas, a falta de estrutura física acessível ao aluno com deficiência, a pouca capacitação dos professores para educar alunos deficientes visuais e o preconceito dos gestores educacionais foram dificuldades enfrentadas pelos pais de crianças com deficiência visual que desejavam matricular seus filhos em escolas públicas. Cenário similar foi encontrado na matrícula das **escolas particulares**, visto que esse ambiente também é repleto de falhas na prestação de seus serviços. Esses equívocos começaram a ser manifestados no processo de matrícula.

Não tive nenhum problema quando conversei com ela por telefone [diretora da escola] e fui lá [na escola particular] pela primeira vez. Achei que tinha problema por eu não ser a mãe, mas parecia que não. Mas, quando levei minha sobrinha, a história mudou (...). Foi uma luta para conseguir matricular (ÁGATA).

É pior do que nas públicas... Com certeza. Tem algumas aqui que não têm nada, e o povo também têm muita má vontade pra atender a gente. Acho que a pior parte foi aguentar abuso na hora da matrícula (CÉLIA).

Ao que parece, no setor privado também há poucas escolas capazes de oferecer serviços de qualidade às crianças com deficiência visual, obrigando os pais dos alunos a buscarem soluções alternativas para tal problema - assim como os pais de alunos de escola

pública fizeram. O maior poder aquisitivo facilita o acesso a informações mais precisas sobre a deficiência e as formas de promoção da inclusão. O suporte de especialistas, por sua vez, empodera os pais diante das práticas nocivas dos gestores de escolas particulares. Entretanto, outras dificuldades foram relatadas a mim durante o processo de matrícula:

(...) já foram logo dizendo que eu tinha isso e aquilo. Começou a aparecer tanta taxa (...). Sim, na matrícula. Falaram que ia aumentar os gastos da escola com o material didático, que precisariam contratar mais gente, ajeitar as salas. Como se não já fosse obrigação deles (DIANA).

Cobraram sim. E eu paguei, não é? Era a única [escola] perto da minha casa que eu confiava. Conhecia a professora, então valia a pena pagar mais. A gente conhece a lei, sabe que eles não podem cobrar. Mas também pensa no futuro do nosso filho, quer o melhor pra ele (...). E essas coisas demoram (CÉLIA).

Vale ressaltar que as cobranças abusivas não são realizadas apenas durante a matrícula, mas as escolas também pressionam os responsáveis pelos alunos a pagarem taxas mensais relativas aos “custos extras” da permanência de um aluno com deficiência visual. De acordo com os responsáveis pelas escolas, o pagamento é necessário para que a escola contrate profissionais especializados e compre materiais pedagógicos voltados para tais alunos. No entanto, tal prática é ilegal, de acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2015⁵.

Também foi argumentado pelos coordenadores e proprietários das escolas que a inclusão de um aluno deficiente visual em seus estabelecimentos dificultaria o aprendizado dos demais alunos, uma vez que retardaria ritmo do conteúdo transmitido em sala de aula. Apesar dos diversos relatos positivos sobre a inclusão de alunos com deficiência nos ambientes escolares (FERNANDES, 2006; GORNI, 2007; LEITE, 2013) o preconceito e falta de capacitação se manifestaram frequentemente.

Em dois diálogos, inclusive, fui informado que uma das escolas mais renomadas de João Pessoa impediu a matrícula de Denise, até então aluna do 2º ano, em virtude de sua deficiência visual. Segundo o diretor da escola, os custos de um professor apoiador e da contratação de um funcionário para acompanhar o aluno deficiente nos espaços da escola tornariam a matrícula do aluno inviável. O evento foi relatado por dois membros da ONG Lar:

⁵ Art. 98 do Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2015: A Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, passa a vigorar com as seguintes alterações: “Art. 8º: Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa: I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência.

Ela faz tudo aqui, é uma das melhores alunas. Tenho fé que ela vai conseguir passar no ENEM e mostrar pra esse povo que é capaz, porque eles não acreditam. A mãe veio aqui várias vezes se queixar das escolas (...). Disse que foi lá em XXX [escola particular] e o diretor não aceitou a matrícula dela. Falou que ela precisaria pagar o dobro, porque ia gastar com apoiador (FÁBIO).

Nosso trabalho é ingrato, às vezes. Escutar os pais dizendo que querem ver seus filhos estudando e não consegue é difícil. A mãe da Denise é um exemplo. Tentou matricular ela na XXX [mesma escola particular], mas não conseguiu. Primeiro disseram que tava lotado, depois inventaram umas taxas extras. Tentamos dar um suporte para os familiares, mas não temos advogado (...). Ainda disseram que a Denise não ia conseguir andar sozinha na escola e que seria um “constrangimento” para a escola (BEATRIZ).

A última justificativa apresentada pelo diretor dessa escola evidencia o seu completo despreparo para prestar serviços educacionais às pessoas com deficiência. Pressupor que uma PcD é incapaz de se locomover numa escola desacompanhado é um indício da vulnerabilidade macroambiental que o aluno deficiente vivencia ao consumir tal tipo de serviço, pois indica o quanto prejudicial para o aluno é a convivência num ambiente marcado pelo preconceito. Entretanto, percebi que outro ator também dificulta a matrícula de alunos deficientes visuais nas escolas particulares: **o professor**.

A partir das observações na ONG Lar e dos relatos de alguns sujeitos de pesquisa, constatei que, além do preconceito diante da deficiência, os professores de escolas particulares não incentivam a matrícula de tais alunos, devido ao impacto que a inclusão pode ter em sua renumeração mensal, ou seja, parte do salário dos professores é variável e dependente do rendimento de seus alunos, portanto, na perspectiva desses docentes, a matrícula de aluno com deficiência pode impactar negativamente em sua renumeração.

(...) no fundo nós sabemos que a preocupação não é com o aluno, mas com o bolso. Em algumas escolas particulares, a renumeração varia em função do rendimento da turma, e eles acreditam que ter um aluno [deficiente] visual em sala de aula pode baixar a média da turma e diminuir o salário deles (DAIANE).

Ainda há mais dois aspectos levados em consideração pela escola para dificultar a matrícula de alunos com deficiência: o rendimento das escolas nas avaliações externas e a reação dos pais dos demais alunos. Em relação ao primeiro aspecto, em algumas entrevistas foi relatado que há o receio de que a criança com deficiência possua um desempenho inferior em relação aos demais alunos, tire notas baixas e comprometa a nota da escola particular nas avaliações externas.

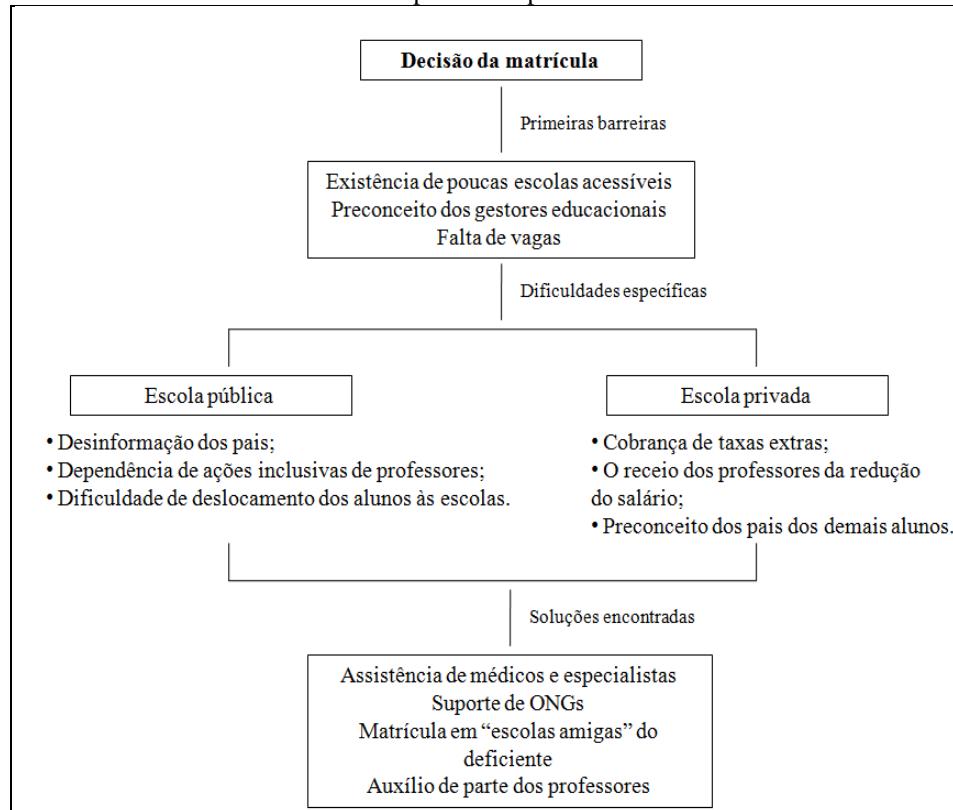
Já o último aspecto demonstra que o preconceito enfrentado pelos pais no ambiente escolar é manifestado de diferentes maneiras, inclusive pelos seus pares. A

concepção negativa dos pais dos alunos vidente os leva a questionarem os diretores e proprietários das escolas sobre os impactos das práticas inclusivas. Os dois aspectos são retratados na transcrição abaixo:

As crianças são as que sofrem e os pais sempre são os mais enganados.... É impressionante como eles são criativos na hora de negar a matrícula. Posso dizer isso porque já trabalhei em escolar particular e também já estudei sobre isso. Eles [diretores de escola] também sofrem muita pressão dos pais... Muita mesma. Tem pai que ameaça tirar o filho da escola, matricular no concorrente. Alguns não falam nada nas reuniões de pais e professores, mas chamam o diretor ou o dono da escola no corredor e dizem. E nunca é só um, eles se juntam pra chegar no diretor e poder dizer que, se aceitarem a matrícula do visual, vão tirar os filhos de lá. E vou lhe contar mais: às vezes são os próprios professores que contam para os pais que a escola está pensando em aceitar um aluno com deficiência. Eles sabem que a influência dos pais sobre a diretoria é grande e aproveitam (...). Ainda tem a questão das avaliações externas. Existem coordenadores e professores dispostos a matricular os alunos daqui, mas têm receio de a escola ser prejudicada na avaliação externa (CARLA).

Diante da discussão desenvolvida neste subtópico, desenvolvi a Figura 5 abaixo. Trata-se de uma ilustração que retrata o processo de matrícula de um aluno com deficiência visual, com ênfase nas barreiras enfrentadas e nas soluções encontradas pelos pais dos alunos.

FIGURA 5 - A matrícula em escolas públicas e privadas



Fonte: elaborado pelo autor (2016).

A partir da Figura 5, percebe-se que as primeiras barreiras enfrentadas pelos pais dos alunos são similares, visto que os problemas encontrados nas escolas públicas também são manifestados no ambiente privado. Contudo, há especificidades de cada ambiente que foram elencadas na Figura 5 e discutidas anteriormente. Para enfrentar tais dificuldades, os pais dos alunos procuram diversas pessoas e instituições, como se observou nas páginas anteriores.

Depois de tomarem a decisão de matricular os seus filhos, enfrentarem as diversas barreiras macroambientais relatadas e, finalmente, encontrarem uma escola capaz de contribuir para a formação desses alunos, um novo cenário de desafios e conquistas surge para as crianças e seus pais durante os primeiros dias de aula. A aproximação com novos colegas (videntes e deficientes visuais); a necessidade de reconhecimento e adaptação à estrutura física da escola; e o contato com os professores são algumas novidades que fazem parte deste processo e serão discutidas a seguir.

4.1.2 Os primeiros dias de aula

O começo do período letivo é uma etapa marcante para alunos e seus familiares. Desde o início da compra do material escolar até os primeiros dias de aula, a apreensão de ambos é evidente, em função das novidades que surgem no ambiente escolar. Para a criança com deficiência visual, que inicia a formação no ensino fundamental, esse período pode ser um passo firme para a sua formação acadêmica ou um motivo para encerrar os seus estudos precocemente.

A partir do que foi investigado nesta pesquisa, percebi que o primeiro contato com pessoas desconhecidas em um novo ambiente é essencial para a permanência ou não dos alunos nas instituições de ensino. Os primeiros diálogos com colegas e professores, as dinâmicas de socialização em sala de aula e o contato com os demais funcionários das escolas foram recordados e descritos frequentemente pelos alunos, que descreveram interações positivas e negativas desse momento.

Na perspectiva dos responsáveis pelos alunos, trata-se de uma fase marcada pela angústia, pois é uma das primeiras situações em que as crianças são colocadas em um ambiente sem a presença de um familiar. O medo da reação dos demais alunos e a desconfiança da capacidade da escola de promover a inclusão educacional justificam o sentimento de angústia da família. Alguns familiares, inclusive, não foram capazes de deixar

seus filhos na escola e permaneceram nas instituições até o fim das aulas. O depoimento de Bianca ilustra os sentimentos envolvidos neste momento para a família:

Eu não conseguia ir pra casa, ficava olhando como ela se comportava, se tava brincando com os coleguinhas. Ela se comportava muito bem, não dava trabalho em nada... Era mais quieta que os outros... Muito mais. O problema era comigo mesmo. Ficava achando que alguma coisa ruim ia acontecer com ela, alguém ia maltratar ela (BIANA)

A transcrição acima está alinhada às conclusões de Oliveira (2007), que encontrou resultados similares aos deste estudo. Para as crianças entrevistadas, o primeiro contato com os seus colegas de classe foi um momento desafiador que ocorreu, geralmente, com o incentivo das professoras. Algumas dinâmicas de socialização - como as atividades de desenho em dupla, pinturas coletivas e as brincadeiras coletivas com massinha - contribuíram para a aproximação dos alunos. Em outros casos, prevaleceu a falta de sensibilidade dos docentes diante da deficiência. Foi pedido para que as crianças descrevessem objetos, falassem de si, caminhassem fora da sala de aula para conhecer as dependências da escola ou desenvolvessem outras atividades que inibiram a participação dos alunos entrevistados.

Mais exemplos de situações positivas e negativas foram relatados a mim em diversos encontros com os alunos - principalmente dentro da sala de aula - e serão apresentados em seguida. Importante destacar que as crianças exprimiram insegurança e vergonha para descrever os eventos negativos, além de medo da represália dos professores. Portanto, tais relatos só foram obtidos no final da coleta de dados deste estudo, quando já havia uma maior aproximação entre entrevistador e entrevistado.

(...) não fiquei triste na hora, só depois. Conversei com “mainha” e ela me acalmou mais... Então eu voltei [para escola] no outro dia. Mas fiquei triste, porque a professora disse na sala que era pra todo mundo ter cuidado comigo, cuidado pra não esbarrar em mim. Disse que todo dia alguém ia anotar as tarefas na minha agenda. E não falava comigo, falava com os outros. Como se eu não tivesse na sala (JOANA).

Na primeira semana a professora disse que a turma ia receber uma aluna “ceguinha”. Eu tenho nome e não gosto quando me chamam disso (FERNANDA).

O primeiro relato ilustra uma prática nociva do mercado já abordada por Damascena e Farias (2013) e Coelho e Abreu (2015): a crença de que a PCD é invisível nos ambientes de serviço. Assim como os varejistas de supermercados e de *shopping centers*, alguns docentes também ignoraram a presença dos alunos com deficiência visual e direcionaram o discurso para as demais pessoasvidentes que estavam no mesmo ambiente.

Para amenizar tais dificuldades do ambiente escolar, a amizade com os novos colegas é, certamente, um dos fatores preponderantes para a construção do senso de pertencimento ao ambiente escolar dos alunos deficientes e, consequentemente, fundamental para o contentamento dos seus responsáveis. Como já dito, os docentes podem contribuir para esse processo e incentivarem a aproximação dos alunos videntes com os deficientes visuais, por meio do desenvolvimento de dinâmicas e atividades lúdicas que objetivem a quebra de preconceitos e a aproximação das crianças. Essa aproximação é necessária não apenas para facilitar o processo aprendizagem dos alunos, mas também contribui para o desenvolvimento do seu senso de independência, visto que os novos laços de amizade os incentivam a participar das dinâmicas dentro e fora da sala de aula e facilitam a adaptação à nova rotina.

Além disso, a criança deficiente visual é desafiada desde o primeiro de aula a frequentar novos espaços físicos despreparados para PcD. As próprias “escolas amigas” do deficiente, na perspectiva dos gestores da ONG Lar e dos próprios alunos, apresentam diversas falhas em sua estrutura física. Diante disso, a construção de laços de amizade também contribui para a locomoção dos alunos na escola durante os primeiros meses de aula.

Complicado mesmo foi no começo, que eu não conhecia ninguém. Tive que mudar de escola, porque “mainha” mudou de emprego e não podia mais me levar de tarde. Então, quando cheguei lá [na nova escola], foi ruim, porque demorei pra me adaptar. A escola é meio isolada e eu demorei pra me localizar lá dentro, tinha muita gente, muito barulho... Quem me ajudou foi Rosana, minha amiga. Desde o começo, foi ela quem fez tudo por mim, me ajudava nas tarefas, ia comigo no banheiro (HORTÊNCIA).

Foi ruim, professor... Muito ruim. A professora até que tentava me ajudar, mas não tinha como me levar pros cantos [da escola]. A sorte foi que ela sempre colocava alguém [da turma] pra cuidar de mim, e nessa história eu conheci meus amigos. Agora a gente faz tudo junto, até jogar bola (QUEIROZ).

Outro elemento que contribuiu para a integração dos alunos deficientes visuais em suas escolas foi a aproximação desses com as demais crianças e professores com deficiência. Devido à existência de poucas escolas que possuem uma estrutura mínima para atender tal grupo de consumidores, os responsáveis das crianças acabam procurando as mesmas escolas para matricular seus filhos. Constatei, em apenas um relato, que o entrevistado não possuía contato com outros deficientes em sua escola, de maneira oposta aos demais depoimentos, onde as interações foram constantes e iniciadas desde os primeiros encontros na escola.

Contudo, parece que o intenso contato entre pessoas com deficiência nos primeiros dias de aula não se restringe às crianças que possuem a mesma limitação. O depoimento de Iara, Nando e Bruna trazem indícios de mais um aspecto interessante da

interação dos alunos com deficiência durante esse período inicial: crianças com diferentes deficiências procuram aproximar-se nas escolas.

A gente ficou amigos logo de cara. Ela enxerga tudo e eu posso correr. (...) a gente sabia como se ajudar, ainda bem que a gente mora perto. (...) Meu pai é amigo do pai dela, a gente faz tudo juntos (NANDO).

É, conheci ela lá na FUNAD. Minha mãe trabalha lá. (...) A gente não é da mesma sala, ela é mais velha do que eu. Mas é como se fosse, porque a gente vive juntas (IARA).

Tenho 2, o Pedro e a Carla. Ela anda de cadeiras de rodas e fala bem baixinho, é uma luta pra gente escutar (...). Gosto deles, a gente sempre fica juntos no intervalo (BRUNA).

Ao que parece, essa é uma das formas encontradas para evitar o isolamento que os alunos sofrem neste ambiente. A despeito do esforço de alguns professores em promover a interação dos alunos, o isolamento nas instituições educacionais foi uma das principais dificuldades iniciais enfrentadas. A dificuldade em compreender as brincadeiras dentro e fora de sala é um dos fatores que justificam isso, visto que, na maioria das escolas, não há uma preocupação em oferecer brinquedos que possibilitem a diversão dos alunos deficientes. Tais brinquedos e materiais ficam expostos apenas nas salas de recursos ou nos ambientes voltados para o atendimento do deficiente, os tornando acessíveis exclusivamente para as crianças com deficiência.

Contudo, faz-se necessário mencionar que tais ambientes são considerados como essenciais para o aprendizado do aluno com deficiência. Inclusive, a existência de tais espaços é um dos fatores decisivos para a escolha das escolas, visto que as impressoras e livros em Braille e as demais ferramentas pedagógicas inclusivas geralmente se encontram nesses espaços. Alguns depoimentos ilustram como os sujeitos de pesquisa utilizam as salas de recursos:

Lá na minha escola tem, eu vivo lá. Quando acabam as aulas, eu venho pra cá ou continuo por lá. Faço minhas tarefas, leio meus livros... É ótimo (JOANA).

Eu vivo lá na sala... Na SAAI [Sala de Atendimento e Apoio à Inclusão]. Deixo meus livros por lá mesmo, o senhor sabe como são pesados. Ai vou pra lá todo dia, às vezes passo o dia por lá mesmo. Aprendi o Braille na ONG Lar e na SAAI, tinha (PAULO).

Como descrito nas páginas anteriores, o processo de matrícula e o período de adaptação dos alunos às escolas são momentos essenciais para a percepção positiva ou negativos das crianças e de seus familiares sobre os serviços educacionais que estão sendo

ofertados. Quando esse processo é marcado pela falta de estrutura da escola e capacitação de seus profissionais, alguns alunos não retornam às escolas. Parte das crianças, inclusive, descreveu o quanto difícil é tentar explicar as razões da falta de motivação para os seus responsáveis. Nesse sentido, algumas crianças optaram por contar mentiras aos seus pais, como as transcrições abaixo evidenciam:

Não queria voltar, então disse que tava com dor aqui [apontando para os olhos] ou aqui [apontando para a barriga] (ANA).

Passava o intervalo sozinho, era ruim. Queria está em casa, brincando com meu primo. Então eu acordava e dizia que tava doente... era mais fácil (GEORGIA).

Contudo, diversos exemplos positivos também foram descritos. A integração entre os alunos bem conduzida pelos professores no início do período letivo é capaz de quebrar barreiras diversas. Diversos esclarecimentos devem ser oferecidos aos alunos videntes e aos seus pais sobre a deficiência e suas características. A concepção deturpada sobre a PcD, certamente, também é fruto da falta de informação e do estereótipo negativo reforçado pelos meios de comunicação, o que reforça a responsabilidade do professor diante quebra de preconceitos, como o relato abaixo demonstra.

Lá na minha escola tem, eu vivo lá. Quando acabam as aulas, eu venho pra cá ou continuo por lá. Faço minhas tarefas, leio meus livros... É ótimo (JOANA).

Eu vivo lá na sala... Na SAAI [Sala de Atendimento e Apoio à Inclusão]. Deixo meus livros por lá mesmo, o senhor sabe como são pesados. Ai vou pra lá todo dia, às vezes passo o dia por lá mesmo. Aprendi o Braille na ONG Lar e na SAAI, tinha (PAULO).

Os diretores e proprietários das escolas também exercem papel fundamental nesse processo. A realização de diálogos nas reuniões com os pais, por exemplo, foi mencionado como um exemplo de prática importante para a inclusão escolar. A ONG Lar e outras instituições que promovem a cidadania e o acesso à PcD possuem profissionais que, frequentemente, são convidados a participar de seminários, palestras e debates sobre o tema em instituições de ensino. Nesse sentido, a busca dos gestores escolares pela aproximação com tais organizações é uma forma de viabilizar a difusão das informações.

Depois da matrícula e do período de adaptação à nova instituição de ensino, alguns autores exercem um papel decisivo diante do consumo de serviços educacionais pelos alunos deficientes visuais. Tais atores já foram apresentados nas páginas anteriores, mas, diante de sua importância neste processo, as subseções seguintes serão destinadas a descrever

a atuação de cada um dos elementos, a saber: os colegas da escola, os docentes, os gestores da escola, a família e as ONGs.

4. 2. O dia-a-dia na escola

A rotina nas escolas públicas e privadas é repleta de interações com diferentes pessoas, que exercem maior ou menor influência na forma pela qual os alunos com deficiência visual consomem os serviços educacionais durante o ensino fundamental. Diante dos relatos e das observações, constatei que há três atores que interagem com maior frequência com os alunos nas escolas e influenciam diretamente no consumo desse serviço: os colegas da escola, os professores e os gestores escolares.

Nesse sentido, as páginas seguintes serão destinadas a retratar a rotina dos sujeitos de pesquisa, por meio de sua interação das crianças com os três atores.

4.2.1 Os colegas da escola

Tive a oportunidade de conversar com diversas crianças, adolescentes e adultos deficientes visuais durante o trabalho que desenvolvi na ONG Lar. A despeito das barreiras impostas pela sociedade e das queixas dos funcionários e usuários da organização sobre a os serviços educacionais oferecidos pelas escolas, um aspecto positivo que sempre me chamou atenção foi a quantidade de relatos de amizade que escutei dos alunos sobre os colegas de suas escolas. Aparentemente, eles são responsáveis diretos não somente pelo acolhimento e integração dos alunos, mas também pelo rendimento escolar dos alunos com deficiência.

No contexto investigado, apenas um aluno possui acompanhante em sala de aula. Diante dessa realidade, os demais alunos são essenciais para a compreensão do conteúdo em sala de aula pela criança cega ou com baixa visão, uma vez que os alunos videntes podem realizar um rodízio para anotar o que for necessário; ajudá-los nas dinâmicas e atividades em sala; e reler o enunciado dos exercícios.

Faço todas as atividades normalmente, às vezes faço sozinha... Se eu tiver o livro em Braille já faço a tarefa em casa, vou na ONG Lar e eles escrevem “tudinho” e depois mostro pra tia. Acostumei (...). Às vezes, preciso de alguém pra ler os textos pra mim, então peço pros meus colegas. Sempre tem um pra ler ou escrever o que eu preciso, eles revezam (IARA).

(...) consigo entender o que está escrito, se tiver com letra grande. Quando não dá, tiro dúvida com as meninas e consigo fazer (FERNANDA).

Interessante destacar que a adoção de tais práticas é fundamental não somente para os alunos com deficiência, mas também para a formação dos alunos videntes, que passam a compreender as diferenças das pessoas, suas limitações e as formas de adaptação à deficiência. Além disso, as atividades mencionadas também contribuem para o seu próprio aprendizado, uma vez que reforçam a fixação do conteúdo repassado pelos professores, como foi argumentado abaixo:

O que falta para alguns pais de videntes é a consciência de que estudar com um aluno cego, surdo, cadeirante ou deficiente intelectual é bom para os seus filhos. O reconhecimento das diferenças, a capacidade de se colocar no lugar do próximo e o desenvolvimento de novas formas de comunicação são elementos essenciais para a formação de uma criança e a construção de valores benéficos para o seu futuro. Muitos pais não entendem isso (...). Estão mais preocupados em matricular os filhos numa escola de renome ou que exija bastante de seus filhos. E tem medo colocar eles no mesmo ambiente que os [deficientes] visuais (BEATRIZ).

Além da realização de exercícios, os professores do ensino fundamental também organizam com frequência brincadeiras para os alunos durante e no intervalo das aulas. Esses momentos de descontração e interação são fundamentais para as crianças com deficiência, pois podem contribuir para a sua integração com os demais alunos, deixá-las mais confortáveis no ambiente escolar e fomentar a sua independência. Contudo, algumas brincadeiras realizadas dentro da sala de aula podem parecer sem graça para o aluno deficiente visual, caso a brincadeira envolva algum brinquedo que a criança não saiba como utilizá-lo.

Eu não brincava, porque achava sem graça. Não entendia o que eles estavam fazendo, não conseguia ver os desenhos... Era chato (NANDO).

Eles estavam fazendo alguma brincadeira que precisava correr e depois tinha que escrever na lousa. Fiquei só assistindo (FERNANDA).

Os professores podem direcionar a turma para atividades que sejam interessantes para todos os alunos, além de selecionar brinquedos mais atrativos para PCD - com cores luminosas (vermelho, amarelo, laranja) ou grandes contrastes (amarelo e preto, preto e branco); com partes móveis; sonoros; agradáveis ao toque; ou com texturas diferentes. Descobri isso na própria ONG Lar, dialogando com professores e alunos. Depois, encontrei textos que abordam a temática (vide SIAULYS, 2005) e comprovam o que eu havia aprendido na instituição

Antes, no intervalo e depois das aulas, os colegas da escola também são capazes de contribuir para o processo de inclusão, visto que as escolas do contexto investigado carecem de estrutura física acessível. A ausência de informações em Braille, pisos táteis e outros elementos que contribuem para locomoção dos alunos com deficiência nas escolas obrigam os alunos a dependerem dos demais colegas videntes, principalmente no período inicial de adaptação à escola.

Além da locomoção, a rotina de um aluno do ensino fundamental dentro uma escola pública ou privada é repleta de situações em que a ausência da visão pode causar vergonha, tristeza ou raiva às crianças com deficiência visual. A realização de atividades físicas, as idas ao banheiro e as brincadeiras no pátio são exemplos de situações pelas quais as crianças deficientes vivenciam e podem ser traumáticas, caso não haja o auxílio de seus colegas.

Não existe coisa pior do que se perder, não saber onde a gente está. Não existe. É difícil conseguir perguntar pra alguém como chega na sala, no banheiro... Até porque a maioria não sabe explicar. Respondem assim: “vai reto e dobra depois da coluna”. Mas eu não sei onde está a coluna! (...) Uma vez eu me perdi na escola, me distraí com alguma coisa e não sabia mais voltar pra sala. Foi horrível... E não tinha nenhuma amiga perto de mim (ELENA).

(...) na vez eu que fui tomar sorvete e caiu em cima de mim... Fiquei triste, porque fui limpar e piorou. Eu sempre estou com alguém por perto, mas não estava naquele dia (IARA).

No relato de Elena foi elucidada outra característica desse ambiente de serviço que dificulta a independência das crianças entrevistadas: a falta de sinalização. Outros alunos relataram situações similares, nas quais eles se perderam nas escolas e não tinham referência alguma para onde ir.

A influência dos colegas de sala na maneira em que as crianças entrevistadas se vestem e consomem novos produtos foi outro aspecto que me chamou atenção. A deficiência visual, certamente, não impediu que as crianças manifestassem a importância da interação com seus colegas em seu comportamento no consumo, como se observa a seguir:

Compro toda semana um [esmalte] diferente. Não posso fazer... É claro. Mas minha prima vai lá em casa e faz (CLÁUDIA).

Eu faço questão de comprar roupa nova sempre, gosto de blusa colorida. Pergunto as cores pra “mainha” e imagino se combina ou não (...). Não nasci cega, lembro das cores e de outras cores. Então não gosto de nada muito apagado, sem graça. Gosto das cores bem fortes, adoro vermelho (...). Batom eu também compro bastante com “mainha”.

Evidenciar esse elemento certamente foi uma surpresa pra mim, que também percebi na ONG Lar o apego de meus alunos aos bens materiais e às marcas. A minha aproximação aos sujeitos de pesquisa também foi marcada pela série de situações embaracosas vivenciadas por mim. Apesar de eu saber que estava lidando com alunos que possuíam limitação na visão, acabei sendo indelicado ou grosso com alguns alunos, devido ao meu pouco contato, até então, com PcD. Em uma dessas situações, pedi para um aluno pegar a caneta azul que estava em cima da mesa. Em outro momento, esbarrei em uma criança que estava andando em minha direção sem a bengala branca.

Depois dessas experiências e de escutar os relatos dos sujeitos de pesquisa, constatei que os alunos videntes também precisam de um período de adaptação para compreender as limitações de seus colegas e saber como ajudá-los. Apesar de eu ter consciência de que meus alunos eram deficientes visuais, o frequente contato apenas com pessoas videntes levou-me a cometer tais deslizes. O mesmo ocorreu com os colegas de classes das crianças entrevistadas.

(...) já esbarraram em mim várias vezes, perdi a conta (MAURO).

Depois que a professora explicou o que eu tinha, a coisa melhorou. Mas, antes, eles pediam pra eu pegar as coisas perto de mim e eu não conseguia achar... Não sabia onde estava. Deixava de brincar com eles por isso (...). Às vezes, eles ficavam com medo de mim... Não me tocavam. Ou falavam bem alto, como se eu fosse [deficiente] auditiva (PAULO).

Assim como ocorreu com as crianças videntes que estudam com os alunos com deficiência, após o período inicial de aproximação com os alunos da ONG Lar passei a evitar tais atitudes e saber como ajudá-las. De fato, ajuda um deficiente visual em suas atividades rotineiras é simples, mas pode ser percebido de maneira negativa pela PcD, caso não haja a compreensão de como auxiliá-las. Segurar os braços de um deficiente e tentar arrastá-los nas dependências da escola sem o seu consentimento e confundir deficiência visual com a auditiva foram exemplos de equívocos elencados pelos sujeitos de pesquisa. Além disso, quando me deslocava até a instituição, era comum encontrar pessoas fazendo o mesmo trajeto - saindo da parada de ônibus e indo em direção à ONG -, então presenciei com frequência cenas desse tipo.

Ainda em relação às interações entre os sujeitos de pesquisa e seus colegas, achei indícios de que a aproximação entre as crianças é capaz de contribuir para a diminuição dessas práticas e de amenizar o preconceito dos pais dos alunos videntes. Contudo, constatei que, em algumas escolas, os entrevistados foram isolados pelos demais estudantes. A falha na

integração dos alunos é apontada como uma das primeiras justificativas para a não socialização do aluno com deficiência e sua consequente desistência da aula. O relato abaixo traz um exemplo de falha no processo de integração:

Foi assim, ela [a professora] disse que tinha um aluno novo na sala e que todo mundo agora ia ser pai ou mãe de um coleguinha, porque ele precisava de ajuda. Aí, os “boyzinhos” já foram dizendo: eu não vou ser pai de ninguém, não. E falaram que eu tinha que me virar. A professora, então, ameaçou eles e disse que iam perder ponto, se não me ajudassem nas tarefas (...). Acho que não precisava disso... Fez foi piorar (QUEIROZ).

A partir do relato acima e do que já foi discutido anteriormente, percebe-se que o professor é outro ator essencial no processo inclusivo, capaz de promover a interação entre os alunos, viabilizar o processo de aprendizagem, amenizar o preconceito de alunos videntes e de seus pais. As interações dos docentes com as crianças serão abordadas a seguir.

4.2.2. Os professores

A decisão de matricular ou não o aluno em uma escola e a integração do aluno deficiente visual são momentos marcados pela influência do professor. Contudo, promover a interação dos alunos, incentivar a realização de atividades instigantes à criança cega ou com baixa visão, prestar esclarecimentos sobre o que é deficiência para alunos videntes e seus pais, certamente, não são as únicas atribuições de um professor disposto a promover a inclusão social de seus alunos.

A adaptação das ferramentas de ensino, por exemplo, é uma tarefa árdua para os docentes, principalmente àqueles sem experiência em ensinar PcD. Minha experiência na ONG Lar fez com que eu percebesse que, em muitas situações, o professor está disposto a ajudar o aluno a aprender, mas não sabe como. De fato, o aluno com deficiência visual precisa, necessariamente, de materiais especiais que permitam o seu aprendizado, como livros e exercícios em Braille, máquina de escrita em Braille (ou textos em fonte Arial 24 e cadernos com pautas largas, caso a criança apresente baixa visão). As provas também têm de ser adaptadas, de acordo com a necessidade do aluno. Contudo, apenas duas escolas (uma particular e outra pública) do contexto investigado possuem os materiais mencionados acima. Diante disso, os professores adotaram estratégias alternativas para suprir a necessidade dessas ferramentas:

Dou aula em Mangabeira, na escola que eu ensino não tinha DOSVOX [sistema operacional que permite a utilização de computadores para pessoas cegas desempenharem tarefas diversas]. Era difícil explicar pra um aluno cego o que é um computador e pra quê ele serve, se ele não podia utilizá-lo. Então, pesquisei algumas na Internet algumas ferramentas de ensino que me ajudaram. Meus alunos utilizavam o computador convencional e eu pedia para um aluno vidente dizer o que tinha na tela. Ou então, na maioria das vezes, eu levava meu *notebook* para a sala e dava a aula pra eles (...). Mas tinham coisas que realmente não davam, sem utilizar os outros sentidos o processo de aprendizagem fica bem difícil (FÁBIO).

Sim, é comum não ter livros em Braille nas escolas. A gente faz o que pode, traz eles pra cá, arranja livro emprestado. Mas, no meu caso, é pior, porque livro de inglês é difícil de achar. Acho que tem pouca demanda (...). Eu dava aula com o livro normal e utilizava outra metodologia de ensino. É até engraçado, porque depois descobri que tão utilizando a mesma metodologia pros alunos videntes (...). É baseada na conversação, o aluno precisa escrever pouco e conversar mais. Ele é forçado a interagir verbalmente o tempo todo, expandindo o vocabulário e formulando frases. Dificulta bastante na escrita, essa é a hora que o livro faz falta. Mas a compreensão deles é muito boa, os sentidos aguçados... Tenho alunos melhores que os videntes. Não são poucos.

A lentidão da impressão dos textos adaptados foi outra falha nas escolas mencionada com frequência nos relatos dos sujeitos de pesquisas. Desse modo, parte dos docentes acaba reservando um horário livre para ler os textos aos seus alunos com deficiência visual ou direcionando os familiares dos alunos a fazer isso em casa, por meio de anotações nas agendas. Diana e Eleno, pais de alunos, descreveram esses eventos e apresentaram suas impressões sobre o comportamento do professor:

Ela [Alana, professora de inglês] faz o que pode, ajuda a Fernanda na XXX [ela da escola] e aqui. Cansou de ler os livros que ela pede e fazer os exercícios com ele. Mas chega uma hora que não dá, ela tem as coisas dela pra resolver. E pede nossa ajuda. Eu leio muito devagar, meu filho... Minha visão não está lá essas coisas também. Mas tem primo e tio pra ler pra ela, quando a professora não pode (ELENO).

Ela [professora de matemática da escola] sempre manda um recadinho na agenda, dizendo o que ela precisa ler de novo, quais exercícios vão ser cobrados. É bom, ajuda a gente a participar... Saber o que está acontecendo (DIANA).

A criatividade dos docentes e o interesse em contribuir para a formação de seus alunos também os levaram a realizar adaptações em suas estratégias de ensino - como já mencionado nos relatos de Alana e Fábio. Presenciei na ONG Lar outro exemplo de prática criativa e efetiva para o aprendizado do aluno. Era uma aula de ciências, ministrada no setor Itinerante, para um aluno do 9º ano. O professor estava ajudando o aluno a resolver os exercícios propostos em sala de aula, até que o aluno fez questionamentos sobre a tabela periódica. O docente tentou explicar de diversas maneiras as características da tabela e dos seus elementos, mas a explicação não era boa o suficiente para que o aluno compreendesse.

Nesse momento, o professor pegou um teclado para computador e pediu para que o aluno tocassem nas teclas. A explicação passou então a ser baseada nos estímulos táteis e o aluno rapidamente entendeu do que a tabela periódica se trata.

Interessante notar que a adaptação das ferramentas pedagógicas não depende apenas da criatividade dos docentes, mas há diversas publicações que abordam a temática. Na área da Educação há diversos estudos voltados para o assunto que relatam possibilidades de adaptação das ferramentas de ensino nas diferentes áreas de estudo.

Ainda em relação às ferramentas pedagógicas adotadas, professores e gestores da ONG Lar entrevistados relataram que os próprios materiais e brinquedos encontrados nas salas de recursos ou nos ambientes das escolas voltados para alunos com deficiência possuem problemas em seu formato. Na perspectiva desses, a significação tátil (o material didático deve possuir relevo perceptível e, tanto quanto possível, constituir-se de diferentes texturas para melhor destacar as partes componentes) e a fidelidade (o material deve possuir representação tão exata quanto possível do modelo original) são geralmente desconsideradas na confecção e utilização dos brinquedos, o que gera prejuízo às crianças, como evidenciam os relatos abaixo:

Penso que a sala de aula representa só metade na formação de aluno na escola. As brincadeiras no pátio e na sala, o ambiente familiar, o atendimento nos centros de apoio... Tudo isso faz parte da formação da criança, que precisa se sentir acolhida pra conseguir se desenvolver (...). E as brincadeiras nas escolas são fundamentais. Pena que há pouca ou quase nenhuma preocupação com os brinquedos. Os estímulos são diferentes, não tem como ser igual... Mas a gente só lembra dos livros e da impressora em Braille, esquece dos brinquedos (EDISON)

(...) pior é a mania de aumentar o tamanho dos brinquedos, isso atrapalha bastante. O [deficiente] visual precisa ter a noção do tamanho das coisas, e vai imaginar isso pegando nos objetos. Se você faz uma boneca com um rosto enorme ou com as pernas curtas, isso vai influenciar na maneira como ele percebe as bonecas (CARLA).

Assim como foi constatado em outras investigações desenvolvidas sobre a deficiência visual no ensino fundamental e superior (MANTOAN, 2003; LEITE, 2013), os equívocos cometidos pelos professores também ocorrem dentro da sala de aula, no momento da exposição do conteúdo. A utilização da lousa sem que seja dito o que está sendo escrito, os diálogos em voz baixa ou com a utilização de mímicas são exemplos de situações comuns no dia-a-dia dos sujeitos de pesquisa entrevistados que interferem em seu aprendizado.

Além desses equívocos, alguns docentes também demonstraram que não acreditam na capacidade dos entrevistados de assimilar o conteúdo abordado em sala de aula.

O estereótipo negativo de tais professores provocou uma série de eventos prejudiciais à formação da identidade de seus alunos deficientes visuais.

Ela achava que eu nunca ia aprender, que era difícil demais. E eu não pedia pra ela ditar as coisas, tinha vergonha. Até que meu irmão descobriu e disse ao meu pai. Melhorou um pouco, mas ela ainda acha que eu sou um peso na sala... Dá pra perceber (PAULO).

Faço nada lá, vou só pra brincar (...). A professora diz que está bom (GEÓRGIA).

Ela não me contou, fiquei sabendo, porque converso com a mãe dos outros alunos... A gente tem que procurar se informar, não é? Então descobri que Iarinha não estava fazendo os exercícios na sala. A professora dizia que não precisava. E quando ela não levava feito, também não era cobrada (ÁGATA).

Como está descrito acima, a crença de que o aluno cego ou com visão subnormal é incapaz de aprender associado ao excesso de piedade levaram os docentes a tratarem seus alunos de maneira diferenciada, os avaliando de maneira mais branda e comprometendo o seu desenvolvimento.

No início de minha experiência na ONG Lar também cometi equívocos similares com meus alunos. A vontade de ajudá-los e a crença de que tais crianças não possuíam atendimento adequado em suas escolas, levou-me a tratá-los com excesso de compaixão e comprometer o seu aprendizado. Devido ao auxílio que possui dos demais professores, passei a perceber que os alunos não deviam ser tratados de maneira especial, mas, acima de tudo, como crianças que também precisam de disciplina.

Um evento foi marcante para que eu percebesse isso. Dois irmãos vinham com frequência para a ONG Lar a fim de obter auxílio da resolução de suas atividades diárias. O mais velho era cego e o mais novo possuía visão subnormal (possuía alguma percepção luminosa), mas escrevia em Braille. As dúvidas de matemática eram sempre apresentadas a outros professores da organização, que fazia questão de atendê-los em horários distintos. Não entendia o motivo da separação, mas ele dizia que o irmão mais novo era preguiçoso e precisava ser mais independente. Até que um dia os dois vieram até mim com dúvidas e o professor que os auxiliava não estava presente. Decidi atendê-los ao mesmo tempo, pois as dúvidas eram parecidas. Rapidamente percebi o porquê da separação dos irmãos: o mais velho, que é cego, dominava o Braille e realmente demonstrava mais interesse do que o mais novo, que não gostava de escrever em Braille. Portanto, o irmão velho anotava os exercícios e as resoluções enquanto que o mais novo apenas esperava o seu irmão.

O exemplo acima foi apresentado para ilustrar que, assim como as crianças videntes, o aluno do ensino fundamental que possui deficiência visual deve ser cobrado e avaliado pelos professores. No sentido contrário, era comum encontrar na ONG Lar alunos entre o sétimo e o nono ano com dificuldades de aprendizado de alunos dos primeiros anos. Quando questionados sobre a sua aprovação, os alunos relataram que os professores simplesmente os liberavam das avaliações, assim como se observa abaixo:

Eu não precisei fazer a prova... Ela me passou. Disse que eu precisava vir mais vezes pra cá, estudar mais pra começar o ensino médio bem. Mas eu passei sem ter feito a prova (...). Foi muito bom, visse? (QUEIROZ).

[A professora] pediu que fizesse algumas tarefas e não me preocupasse, porque ia passar de ano (GEORGIA).

A má formação dos docentes, relatada acima, foi evidenciada em diversos relatos. A partir de minhas observações e dos diálogos que realizei na ONG Lar, encontrei indícios de que essa realidade é motivada por uma série de fatores, como a falta de incentivo dos gestores escolares da rede pública e privada, a baixa renumeração dos docentes - que os impedem de investir em sua capacitação e os obrigam a trabalhar em mais de uma instituição - e a própria falta de interesse de alguns docentes.

Outro aspecto relacionado ao papel do professor na prestação de serviços educacionais para o aluno do ensino fundamental é o impacto positivo da aproximação entre as escolas regulares e as ONGs/associações de apoio aos deficientes. Esse relacionamento, quando estimulado pelos docentes, traz resultados para os alunos. Os sujeitos de pesquisa mencionaram que os professores do ensino regular que procuram se aproximar dos professores da ONGs e associações em prol do acompanhamento dos seus alunos conseguem identificar as principais dificuldades de seus alunos e, consequentemente, encontram soluções efetivas com mais rapidez. Um exemplo foi relatado por Denise e se encontra abaixo:

Ela veio conversar com “painho”, pediu o telefone da minha professora aqui de matemática. Então, ela começou a mandar os exercícios pra professora daqui, sem passar por mim. A XXX [professora da ONG Lar] passava pro Braille e me mandava. Depois de eu resolver, ela escrevia as respostas e eu levava pra escola. Só assim que comecei a aprender mesmo (DENISE).

Exemplos positivos da prestação de serviços educacionais por professores ainda foram mencionados e merecem ser retratados. Além das ações realizadas na sala de aula, como a adaptação de gráficos, mapas e desenhos, pais de alunos relataram que alguns docentes buscaram ser o elo entre a escola e o lar das crianças, difundindo o aprendizado de

seus alunos e explicando aos seus pais maneiras de contribuir para o desenvolvimento de seus filhos.

Meu tempo é curto, professor... E eu não me dou bem com as letras, fica difícil de ajudar. Mas ela faz questão de contar tudo que está acontecendo lá na sala, no que ele está com dificuldade... É um anjo (BIANCA).

Além dos professores, os gestores das escolas exercem grande influência no comportamento de consumos de estudantes do ensino fundamental, pois são agentes que devem prezar pela prestação de serviço adequada. A oferta de um serviço educacional capaz de atender às necessidades dos alunos com deficiência exige um esforço coletivo os coordenadores, diretores e proprietários das escolas, que podem mobilizar recursos para a inclusão educacional. Desse modo, o papel dos gestores escolares será discutido a seguir.

4.2.3 Os gestores escolares

A gestão de uma escola pública ou privada é complexa e exige dos profissionais habilidades diversas para lidar com as pressões internas e externas da rotina de um gestor escolar. Enquanto o diretor de escola pública é avaliado em função de indicadores municipais ou estaduais e precisa oferecer resultados positivos para barganhar maior repasse de recursos, o gestor de uma instituição privada é pressionado pelos proprietários da escola, que exigem um constante aumento do lucro de suas organizações.

Diante disso, é tarefa árdua direcionar a atenção para as pessoas com deficiência e utilizar recursos financeiros e técnicos para a inclusão desses alunos, visto que as PCD são percebidas pelo mercado como consumidoras de baixo poder aquisitivo e capazes de comprometer o rendimento da escola nas avaliações governamentais (SMEHAL; SEMINOTTO, 2008).

Essa percepção negativa desencadeou diversas ações que comprometeram o consumo dos serviços educacionais e levou os sujeitos de pesquisa deste estudo a vivenciarem situações de vulnerabilidade de consumo. A despeito dos dispositivos legais que obrigam as escolas a matricularem alunos com deficiência visual, adquirirem materiais pedagógicos inclusivos e atentarem-se para a acessibilidade, empecilhos diversos foram apresentados desde a matrícula do aluno até o fim do período letivo. Importante mencionar que ações e programas inclusivos também foram relatados e serão apresentados neste subtópico.

O primeiro aspecto a ser destacado é a influência que diretores e proprietários das escolas possuem no direcionamento de recursos para a acessibilidade. A partir das observações e da análise dos relatos, percebi que a intensa concorrência das escolas particulares levou muitos proprietários e diretores de escola a desconsiderarem os seus alunos que possuem deficiência visual. Em alguns casos, professores e coordenadores pedagógicos apresentaram demandas relacionadas à inclusão, mas tais demandas não foram atendidas. O argumento de que os recursos financeiros são limitados foi geralmente utilizado, como os relatos abaixo evidenciam:

Ele [diretor da escola] praticamente riu da minha cara. Mostrou o valor da conta de luz e perguntou se eu tinha dinheiro pra pagar por isso tudo, porque ele não tinha (FÁBIO).

Infelizmente, não há uma cultura de inclusão das escolas e João Pessoa. Nossa batalha é grande e antiga, mas é difícil você colocar na cabeça de dono de escola que não tem a ver com bondade, caridade... Nada disso. É a lei. É a obrigação dele e dos outros donos de escola. Mas o argumento da falta de recursos é sempre utilizado... Dizem que o governo devia enviar dinheiro pra eles (DAIANE).

De maneira contrária às demandas dos professores e responsáveis pelos alunos, parte dos gestores escolares não direcionou recursos para a compra de materiais pedagógicos adequados, investimentos em acessibilidade e capacitação dos professores, pois argumentou que o número de alunos com deficiência dispostos a estudarem em seus estabelecimentos não justifica os gastos envolvidos com a inclusão. Na perspectiva desses gestores, os investimentos em acessibilidade devem ser custeados pelo Estado e os professores devem por si próprios buscarem capacitação pedagógica para ensinar alunos com deficiência.

No caso dos gestores de escolas públicas, a dificuldade em obter dinheiro e operacionalizar projetos são alguns dos argumentos utilizados. A inclusão desse grupo de alunos não é vista como prioritária, uma vez que, assim como os gestores de colégios particulares, os responsáveis pelas instituições educacionais públicas entendem que o contingente de alunos deficientes não justifica os gastos que deveriam ser realizados. Os relatos de Eleno e Célia ilustram os desafios que os responsáveis pelos alunos precisam enfrentar diante da realidade na escola pública e privada, respectivamente:

Minha neta disse que tava querendo estudar geografia e não tinha como... Porque na escola não tinha ninguém pra ler (...). E eles não vão mudar, não vão colocar ninguém (...). É triste escutar isso e não poder fazer nada (ELENO).

(...) [A proprietária da escola] disse que não tinha condições de comprar os livros em Braille, a máquina de escrever, colocar o DOSVOX... Nada. Disse que, se fosse escutar os pedidos de todos os pais, a escola ia fechar (CÉLIA).

Outro aspecto a ser destacado é que o diretor escolar exerce grande influência na cultura da escola em relação à inclusão. Assim como uma cultura escolar inclusiva será mais efetivamente implantada se as relações escolares forem permeadas pelo respeito ao outro e por uma postura democrática da gestão escolar (SILVA; LEME, 2009), a ausência de uma preocupação com o outro e uma postura autoritária dos gestores escolares atrapalham a inclusão.

Em contrapartida, a aproximação dos diretores de escola com ONGs que atendem PCD é outra forma aumentar o conhecimento sobre o assunto e promover a inclusão escolar. Nessas organizações civis, há profissionais de diversas áreas que possuem conhecimento acadêmico e longa vivência com alunos deficientes, o que os tornam aptos a assessorarem os gestores escolares e apontarem quais mudanças devem ser feitas. Algumas dessas mudanças não envolvem altos investimentos financeiros.

Aliás, essa foi uma das primeiras revelações que tive ao trabalhar na ONG Lar. A limitação de recursos era evidente e ficou mais grave com a mudança na legislação nacional, que retirou da ONG Lar o papel de alfabetizar as crianças com deficiência e transferiu a responsabilidade para as escolas, e sua consequente diminuição no repasse de verbas públicas. Portanto, era comum a realização de sorteios, festas e bingos para arrecadar recursos. Diante desse cenário, percebi que o diferencial da ONG não estava da estrutura física da instituição, mas na formação dos profissionais e na crença de que as crianças de lá possuem plenas condições de serem profissionais qualificados. Inclusive, era comum escutar relatos de professores e gestores da ONG sobre ex-alunos cegos da instituição que se tornaram profissionais bem sucedidos, como promotores de justiça, professores, empresários e gestores públicos.

Constatei em observações na ONG Lar que, muitas vezes, os próprios alunos sabiam quais alterações deveriam ser feitas na instituição para melhorar o seu aprendizado. A altura da voz, os ruídos na sala de aula e a repetição das frases são exemplos de aspectos que passei a considerar em minhas aulas, devido ao *feedback* recebido pelos alunos. No caso da estrutura física da escola e dos aspectos relacionados à gestão escolar, a mudança da estrutura física da escola ou da sala de aula, por exemplo, é um elemento que pode atrapalhar os alunos e a noção espacial que possuem do espaço físico. O relato de Hortência evidencia que o

cuidado dos gestores escolares em escutar as demandas dos alunos pode ser um diferencial para as escolas:

Ele [diretor da escola] foi até minha sala e veio conversar comigo. Pediu pra eu levar minha mãe um dia pra lá, porque queria conversar com ela. Então, disse pra gente que estava disposto a ajudar, que as coisas são difíceis na escola, mas ele ia fazer o que podia. Aí, eu cheguei pra ele e disse... Disse que as mesas do refeitório eram pontudas e eu já tinha me machucado. Que ficava doidinha quando eles mudavam as cadeiras de lá do lugar, porque eles mudavam tudo, visse? E disse também que a moça do refeitório me chamava de coitadinha, ceguinha... Eu detesto! E ele foi atrás de resolver (...). Foi ótimo (HORTÊNCIA).

O final da transcrição acima ilustra outro importante aspecto: a interação dos sujeitos de pesquisa nas escolas não é restrita aos colegas da escola e aos docentes, mas também acontece com os demais colaboradores da instituição. Disso isso, é fundamental que os debates sobre deficiência não sejam realizados apenas com os pais dos alunos e com o corpo docente, mas também os funcionários do refeitório, auxiliares de limpeza, seguranças etc.

Ademais, há outras formas de melhorar a prestação de serviços para o aluno deficiente visual. Como foi relatado por Hortência, o respeito da comunidade escolar interfere diretamente no bem-estar subjetivo dos alunos. Sabendo disso, a realização de debates na escola sobre o tema e o desenvolvimento de treinamentos são ações importantes para esse grupo de consumo. Queiroz, que estuda em uma pequena escola na região metropolitana de João Pessoa, descreveu os benefícios gerados pela atenção a esses aspectos.

A diretora chamou um médico e outra pessoa pra falar na reunião dos pais... “Mainha” veio me contar depois. Explicaram o que eu tinha (...). Acho que ajudou sim... Ajudou (...). Eles pararam de implicar. (QUEIROZ).

Além dos colegas de sala de aula, dos professores e dos gestores escolares, há outros elementos que não se encontram nas escolas e influenciam diretamente no comportamento das crianças no ambiente escolar, como as famílias e organizações sociais. Os dois atores serão retratados em seguida.

4.3 Além da escola: o papel da família e das ONGs

Independente da deficiência, a família é um dos principais influenciadores no comportamento de consumo das pessoas. A convivência com os pais, irmãos, tios e demais

familiares é fundamental para a formação dos valores individuais e para as práticas de consumo, o que reforça o argumento de que a família deve ser a unidade de análise nos estudos sobre consumo (BAGOZZI, 2000). No caso das PCD, há outros aspectos envolvidos na influência dos familiares sobre o comportamento de consumo, visto que a família “molda os desejos de consumo dessas pessoas de forma quase sempre muito artificial, e com base no estigma carregado pelo deficiente” (FARIA, 2015, p. 306) e também pode ser o elemento que toma as decisões de compra.

Em relação às crianças com deficiência visual, os seus familiares certamente tomam as decisões relativas sobre a permanência ou não nas escolas. Contudo, diante do que foi identificado na etapa empírica desta pesquisa, constatei que a família também exerce influência em outros diversos aspectos - que discutirei em seguida. E, além da família, as ONGs também têm influência direta sobre as práticas de consumo dos sujeitos de pesquisa, e serão retratadas mais adiante.

4.3.1 O ambiente familiar

As dificuldades durante a matrícula dos alunos e nos primeiros dias de aula do ensino fundamental são alguns dos desafios iniciais enfrentados pelos familiares de crianças com deficiência visual. A maneira pela qual os familiares lidam com essas e as demais dificuldades no consumo de serviços educacionais é um fator determinante para a formação no ensino básico, visto que esse ambiente ainda é marcado pela falta de profissionalismo e respeito às leis.

Ao dialogar com as crianças, encontrei indícios de que irmãos e primos, pela proximidade de idade, são familiares que interferem diretamente no rendimento escolar dos alunos e nas suas práticas de consumo, visto que, em algumas situações, são esses familiares que ajudam nas lições de casa, acompanham as crianças até as escolas e convivem com mais proximidade com as crianças. Essa influência é maior ainda quando os irmãos e primos dos alunos deficientes estudam na mesma escola. Contudo, a relação pode ser positiva, quando o familiar ajuda a criança, interage frequentemente com ela e assume o papel de protetor, ou negativa, quando ele simplesmente ignora o familiar.

Vou e volto com meu primo... A gente pega o mesmo ônibus (...). A gente faz tudo juntos na escola, quando não está na aula... Ele me defende também. Deixa ninguém falar nada comigo (ANA).

Gosto dela não. Faz de conta que eu não existo. Se eu pudesse, nem estudava na mesma escola que ela (...). Acho que [a prima] tem vergonha (FERNANDA).

Sim, ele é meu melhor amigo. Me leva pra escola todo dia, depois vai me buscar. Tenho que contar tudo que aconteceu, se não ele briga (...). Os dois [o irmão e a namorada do irmão] conversam muito comigo, porque ele é mais velho, não é? Acaba que euuento mais as coisas pra ele do que pro meu pai (LAURO).

Identifiquei outras situações que indicam como a vergonha das crianças pode prejudicá-los. Em uma das aulas de matemática, um aluno de escola particular chegou até mim com dúvidas sobre os exercícios discutidos em sala de aula. Esse aluno, que possui baixa visão, não conseguia resolver as atividades, pois estava confundindo números e símbolos matemáticos. Conversei com um colega da ONG Lar e perguntei o porquê daquele aluno não realizar os exercícios em Braille, nem participar das aulas para aprender esse processo de escrita e leitura, visto que sua deficiência parecia estar progredindo e comprometendo a sua leitura. Fui informado, então, que a mãe do aluno não o autorizava a ter essas aulas, pois acreditava que o seu filho ficaria “dependente” da ferramenta. Também dizia que aquilo era “coisa de cego”, e seu filho tinha apenas dificuldade para ler.

Além da vergonha, o excesso de proteção de algumas mães foi apontado como outro elemento que inibe a formação dos alunos, assim. Não era raro encontrar listas de exercícios voltadas para as crianças que tinham sido feitas por seus pais. Beatriz tem uma opinião sobre isso:

É o espírito de mãe mesmo, a gente que ajudar, proteger... E não sabe como. Meus filhos não são visuais, então não sei como é. Mas imagino que seja mais forte ainda (...). Então, às vezes atrapalha, ao invés de ajudar. Muitas vezes. Tem mãe aqui que prefere fazer as tarefas do filho do que ver ele reprovando. Uma vez eu descobri, mas nosso papel não é brigar, criticar. É mais importante esclarecer pra família que as dificuldades existem e vão continuar existindo na escola, e o aluno tem que ser capaz de fazer suas atividades com independência (...). Pedir ajuda é normal, errado é fazer pelo filho (QUEIROZ).

Além do medo de reprovar as séries, em alguns momentos eu percebi que o excesso de proteção se estende às atividades físicas. A despeito da existência de uma série de esportes adaptados e voltados para deficientes visuais, parte das famílias desmotiva as crianças a participarem dessas atividades. É importante ressaltar que os esportes também fazem da prestação dos serviços educacionais e são fundamentais para a construção da identidade dos alunos.

Também identifiquei outros fatores que parecem determinar a relação dos familiares com as crianças. Um deles é a presença de outros familiares com deficiência visual

na família. Quando isso ocorre, encontrei indícios de que o processo de aceitação da deficiência é mais rápido e a luta pela prestação de serviços adequada é mais intensa. O estigma social carregado pelo deficiente visual não é encontrado apenas nos ambientes públicos, mas também pode se manifestar dentro da própria. Portanto, possuir outros familiares com igual deficiência auxilia na diminuição dos preconceitos e na conscientização dos diretos da PCD:

É, meu tio também é cego. Acho que foi mais difícil pros outros meninos, lá em casa tem meu irmão que também é... (ELENA).

Os livros são iguais, a gente aprendeu logo cedo a se virar... Aprendemos juntos. E meu tio também ensinou muito, ele é cego também (OTÁVIO).

É um processo longo, árduo. Muitos fatores vão determinar se o aluno termina ou não o ensino médio, e a estrutura familiar essencial (...). Mas posso garantir que, se a criança tiver outro familiar com a mesma deficiência, esse processo é menos doloroso. A família, como um todo, já sabe como lidar com a deficiência, as adaptações que precisa fazer (DAIANE).

Outro elemento fundamental é o nível de informação da família sobre a deficiência. O acesso às redes sociais virtuais, por exemplo, vem sendo fundamental para a difusão de informações relativas à inclusão escolar entre os pais, que compartilham suas experiências nesses espaços virtuais. Tanto os alunos quanto os seus pais utilizam esses canais de comunicação - principalmente o Facebook - para conversar com outros deficientes e ficarem atualizados sobre a legislação voltada para PCD, as atividades artísticas e esportivas desenvolvidas e as novas tecnologias direcionadas a esse grupo de consumidores.

No caso dos familiares, essa interação pareceu ser positiva para eles, pois também foi capaz de informá-los sobre questões relativas à educação dos alunos.

Achava que era normal essa cobrança de taxas todo mês... Não sabia. Já tinham me dito aqui que não era, mas pagava do mesmo jeito. Até que vi o *post* no Facebook num grupo. O rapaz colocou a lei que falava sobre e tudo (...). Fui reclamar na escola (CÉLIA).

Eles postam lá [no grupo do Facebook] fotos dos meninos jogando basquete de cadeira de rodas e outros esportes... É muito bacana. (...). Num desses *posts*, descobri que tinha uma escola aqui em João Pessoa que estava sendo processada, por negar a matrícula a um aluno. Compartilhei na hora, a gente tem que ter se defender (ÁGATA).

Quando os familiares buscam informações sobre a deficiência, passam a compreender como podem, de fato, contribuir para a formação dos alunos. Ao interagir com maior frequência com os pais de outros alunos com deficiência e conseguirem maior suporte

emocional, novas soluções são identificadas para melhorar o desempenho educacional dos alunos.

Além da família, as ONGs também interferem na formação dos alunos e irei discutir como ocorre essa influência em seguida.

4.3.2 Atuação das ONGs

A quantidade de organizações da sociedade civil que atuam no atendimento e defesa dos direitos da PCD em João Pessoa já nos traz um indício da importância dessas instituições para a prestação de serviços educacionais na capital Paraíba. As 18 instituições (listadas no Apêndice B) lidam com diferentes tipos de deficiência - a maioria lida com tipos específicos de deficiência - e possuem serviços diversos. Por isso, foi comum encontrar profissionais na ONG Lar que já atuaram em outras instituições, ou alunos que sejam atendidos por duas ou três instituições simultaneamente.

De maneira geral, um benefício comum das instituições é o de prestar esclarecimentos iniciais sobre a deficiência de seus usuários e conscientizar seus familiares sobre as verdades e os mitos relativos à condição dos novos frequentadores. Por geralmente possuir um corpo de funcionários com diferentes especialidades, esses espaços oferecem aos pais e demais familiares das crianças importantes esclarecimentos para aqueles que têm pouco conhecimento sobre a vida de deficiente visual

Eles chegam aqui cheios de dúvidas, quase sempre muito abalados. No primeiro momento, nosso papel é muito mais de acolher, acalmar e mostrar pra ele que não é o fim do mundo. Pelo contrário, é o início de uma vida de desafios, mas muito prazerosa. Conviver com pessoas que nos surpreendem diariamente é muito bom (...). Mas o começo é difícil, claro. Tem a vergonha, o medo, a raiva até. Tem sim tudo isso (EDISON).

Achei que era o fim do mundo, que meu filho ia passar o dia em casa, pro resto da vida. Sem aprender nada. A gente estuda, sabe que não é assim. Mas, quando acontece com a gente, é diferente, viu? Quem me acolheu foi a XXX [ex-presidente da ONG LAR], me explicou tudo. Aos (DIANA)

De maneira geral, os medos dos responsáveis pelas crianças, ao saberem que ela está ou ficará deficiente visual, são similares. A experiência dos profissionais das ONGs, portanto, é crucial para prestar os primeiros esclarecimentos. Atualmente, o acesso à informação está mais fácil, facilitando a conscientização dos familiares. Contudo, o contato com tais organizações ainda contribui nesse momento. Outro benefício oferecido por essas

organizações aos seus usuários é a possibilidade de aproximação entre as crianças com deficiência e de seus familiares. Como já mencionado, a aproximação dos pais é essencial para o compartilhamento de informações e a aceitação da deficiência.

No caso das crianças, percebi que os colegas de classe, em algumas vezes, já se conheciam antes das aulas começarem. A procura dos seus responsáveis por grupos de apoio, centros de atendimento público, ONGs e médicos especialistas viabilizou a aproximação das crianças e de seus familiares, que acabam se aproximando para compartilhar as frustrações e dificuldades decorrentes do estigma da sociedade. Presenciei na ONG Lar dezenas de diálogos de pais, avós, tios e irmãos dos meus alunos com esse teor. Nos intervalos e após as aulas era comum encontrar os familiares juntos relatando eventos negativos ou compartilhando situações positivas.

Além disso, as dificuldades enfrentadas são parecidas e, ao iniciar o ensino fundamental, o aluno deficiente visual passa a desenvolver atividades com maior independência na escola. Desse modo, a realização aulas sobre AVD (Atividades da Vida Diária), que geralmente não são oferecidas nas escolas, é essencial para os alunos. Participei de uma dessas aulas como aluno e percebi o quanto importante elas são para os usuários da ONG Lar. Para participar da aula, o professor colocou uma faixa em meus olhos e fiquei sem enxergar nada. O encontro foi iniciado com um diálogo, onde o professor fez perguntas sobre a rotina dos alunos nos dias anteriores, questionou-lhes sobre as dificuldades que tiveram e explicou os objetivos da aula.

Tratava-se de um encontro para melhorar a habilidade dos alunos de locomoção com e sem a bengala. Eu possuía enorme vantagem sobre os demais alunos, por conhecer o espaço físico da instituição. Mas, para colocar-nos em uma situação de igualdade, a aula foi feita em um auditório da ONG, que eu não conhecia. Tínhamos que entrar no auditório, pedir informações na entrada e conseguir encontrar a cadeira que deveríamos sentar. Alguns obstáculos foram colocados no chão do auditório, como mesas e livros. Além disso, fizemos a mesma atividade sem nenhum som e com música num volume alto. Conseguí alcançar o objetivo, sem cometer nenhuma falha, apenas no final da aula, mas não consegui alcançá-lo com a música em volume alto. Depois de participar da experiência, conversei com outros alunos e um deles descreveu a importância dessas aulas:

Eu lembro que não sabia calçar meu sapato, lavar meu rosto direito, andar com a bengala. Na verdade eu fazia questão de não usar a bengala, era igual a uns aqui, que não usam ela. Mas aprendi pra quê serve e mais um monte de coisa. São as aulas que eu mais gosto (IARA).

Toda aula é assim, professor. A gente sempre aprende coisa nova, ou então repete o que já sabe, pra fazer melhor (...). Hoje foi até leve, acho que é porque o senhor participou (...). Tem dias aqui que a gente faz AVD e educação física ao mesmo tempo, são os melhores dias (...). Aprendo muita coisa.

O incentivo às atividades físicas também é outro benefício oferecido pelas ONGs. A ONG Lar também possui uma academia, oferece aulas de educação física, Goalball⁶ e Futebol de 5⁷ e judô. Há atletas amadores e profissionais paralímpicos que treinam na instituição. Um dos atletas profissionais, inclusive, é professor de história da instituição e também é atleta da seleção brasileira de Goalball. As suas conquistas foram difundidas frequentemente na instituição. E em uma das entrevistas a importância do professor foi mencionada por um aluno.

Ele é um exemplo, viu? Cego, que nem a gente, e é professor, está na seleção brasileira. Quando me dizem na escola que eu não posso jogar bola, que não posso brincar, correr, eu digo logo que meu professor é cego e faz tudo (...). O senhor sabia que ele mora só? Pois é, precisa de ninguém. Vou morar só um dia, igual a ele. E jogar na seleção também (...). Mas eu prefiro Futebol de 5 (PAULO).

As ONGs também são responsáveis, em muitos casos, por fazer o elo entre as famílias das PCD e os agentes de políticas públicas. A luta pela ampliação dos direitos dos deficientes nos ambientes escolares é uma das atribuições dessas instituições, que conseguem agir em parceria com o poder público para punir escolas que realizam práticas nocivas aos sujeitos de pesquisa. Além disso, outra forma de atuação da ONGs é na conscientização da PCD sobre os seus direitos. Prova disso é a cartilha “Conhecendo os direitos e exercendo cidadania” desenvolvida por uma organização social pessoense (Figura 6).

⁶ Goalball: Esporte em que cada time joga com três jogadores e todos usam vendas nos olhos. A quadra tem as mesmas dimensões da de vôlei e as partidas duram 20 minutos. De cada lado da quadra tem um gol com nove metros de largura e 1,2 de altura. Os atletas são, ao mesmo tempo, arremessadores e defensores. O arremesso, com as mãos, deve ser rasteiro e o objetivo é balançar a rede adversária. A bola possui um guizo em seu interior, que emite sons para que os jogadores saibam sua direção. O esporte é baseado nas percepções tática e auditiva e, por isso, não pode haver barulho no ginásio durante a partida, exceto no momento entre o gol e o reinício do jogo.

⁷ Futebol de 5: Esporte praticado em campos de grama sintética. O goleiro tem visão total e não pode ter participado de competições oficiais nos últimos cinco anos. Junto às linhas laterais são colocadas bandas que impedem que a bola saia do campo. Cada time é formado por cinco jogadores, sendo um goleiro e quatro na linha. As partidas são silenciosas e a bola tem guizos para orientar os atletas, que usam vendas nos olhos. Há um guia, o chamador, que fica atrás do gol, para orientar os jogadores, e que diz onde devem se posicionar em campo e para onde devem chutar. O jogo tem dois tempos de 25 minutos e intervalo de 10 minutos.

FIGURA 6 - Capa da cartilha “Conhecendo os direitos e exercendo cidadania”



Fonte: AC Social (2013)

Esse documento, que também foi desenvolvido em Braille, apresenta os direitos relativos à educação para o aluno com deficiência da Paraíba, uma vez que aborda a legislação nacional e local sobre o assunto. Documentos similares sobre essa e outras temáticas de interesse da PCD são desenvolvidos por ONGs e difundidos em páginas virtuais e redes sociais virtuais. Obviamente, há outros benefícios oferecidos pelas ONGs aos seus usuários. A capacitação para o mercado de trabalho, por exemplo, é uma das atribuições de organizações sociais que contribuem para esse grupo, porém, foi discutida aqui, devido ao foco em educação.

Depois de apresentar os principais achados deste estudo, onde o comportamento de consumo de serviços educacionais durante o ensino fundamental das crianças com deficiência com visual foi abordado desde a decisão de matrícula até a influência da comunidade escolar - composta por professores, gestores, colegas da escola e a família - e das ONGs, devo reforçar alguns pontos dos resultados desta pesquisa, antes de iniciar as considerações finais.

Em primeiro lugar, a análise dos resultados deste estudo evidenciou uma série de falhas na prestação de serviços de um segmento empresarial - o setor de educação - para um grupo de consumidores representativos na população brasileira - os deficientes visuais.

Aparentemente, os achados desta pesquisa possuem maior relevância para a área de Educação do que para Marketing, em função da discussão acima. Contudo, o estudo do comportamento de consumo, com vistas para o bem-estar individual e coletivo, é atribuição dos acadêmicos de marketing, que, vinculados ou não à abordagem transformativa, são capazes de oferecer um novo olhar sobre o ensino fundamental e aprimorar a prestação desse serviço.

No caso desta pesquisa, optei por conduzi-la sob a perspectiva da TCR. Além disso, um de seus objetivos foi o desenvolvimento de ações práticas para amenizar a vulnerabilidade de consumo dos sujeitos de pesquisa investigado. Desse modo, irei apresentar na seção seguinte as considerações finais da pesquisa e ações práticas desenvolvidas no contexto deste estudo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi desenvolvido com o objetivo de conhecer o comportamento de consumo dos deficientes visuais ao usufruírem de serviços educacionais durante o ensino fundamental, de forma a desenvolver iniciativas voltadas para amenizar sua vulnerabilidade de consumo. Um longo percurso foi percorrido até a realização deste documento, que será encerrado com algumas considerações finais sobre o que foi obtido nesta investigação. Iniciarei a seção discutindo os resultados do estudo em função dos objetivos específicos traçados. Em seguida, abordarei as contribuições teóricas, transformativas e metodológicas, além das implicações sociais desta pesquisa. Por fim, sugestões para estudos futuros são apresentadas.

Para o alcance do objetivo principal deste trabalho, mencionado no primeiro parágrafo, elencamos quatro objetivos secundários. O primeiro deles era investigar as práticas de consumo dos consumidores com deficiência visual ao usufruírem de serviços educacionais durante o ensino fundamental. Trata-se de um objetivo fundamental, pois envolve a compreensão dos hábitos dos sujeitos de pesquisa e seus familiares relacionados ao consumo deste serviço.

A partir do que foi coletado e discutido na seção anterior, fica evidente que as práticas de consumo desse tipo de serviço são iniciadas bem antes do início das aulas, pois, além do receio comum de todo pai em escolher a escola ideal para os seus filhos, a dificuldade em encontrar escolas adequadas para crianças com deficiência visual é maior e outros atores acabam participando da decisão de matrícula, como gestores e professores de ONGs e pais de outras crianças com deficiência.

A dependência de outras pessoas, por sinal, é um elemento do comportamento de consumo desse grupo de consumidores que me chamou a atenção por ser evidenciada em diversos momentos e incomodá-los bastante. A existência de poucas escolas com estrutura mínima para receber alunos com deficiência visual, o descumprimento da legislação vigente e a falta de capacitação de alguns professores são exemplos de fatores que obrigam os alunos e seus pais a procurarem maneiras alternativas de obter uma prestação de serviço adequada, como consultar ONGs para encaminhá-los às melhores escolas ou contratar profissionais para acompanhar os alunos nas escolas.

A despeito dessa dependência, algumas crianças demonstraram a mim formas de lidar com essa realidade com criatividade e resiliência. Aproximar-se de alunos e funcionários

da escola, identificar professores capazes de ajudá-los, explicar as limitações que possuem para os colegas de classe e obter informações nas redes sociais são formas de lidar com a deficiência e promover a independência. No caso dos responsáveis, buscar aproximação com os responsáveis de outros alunos deficientes visuais, aprender o Braille para auxiliar o seu filho em casa e manter um diálogo aberto com professores e gestores escolares foram as estratégias efetivas mais adotadas.

Assim como outros estudos constataram (KAUFMAN-SCARBOROUGH; CHILDERS, 2009; FARIA; SILVA, 2011; FARIA; MOTTA, 2012), a deficiência visual não impede esse grupo de consumo de se vestir bem, cuidar da sua aparência, valorizar experiências de consumo e marcas específicas de produtos, além de promover boca-a-boca positivo ou negativo.

O segundo objetivo específico foi inserido após a análise dos dados, visto que o papel de familiares, da comunidade escolar e das ONGs em relação aos consumidores com deficiência visual ao usufruírem de serviços educacionais durante o ensino fundamental foi um dos elementos que apareceram com maior frequência nas entrevistas, além de ser bastante evidenciado nas observações.

A família exerce grande influência na maneira pela qual os alunos se comportam e consomem os serviços educacionais. E essa influência não está relacionada apenas à escolha das escolas, mas reflete no desempenho dos alunos, no autoconceito que as crianças possuem, no senso de dependência no ambiente escolar. O apoio de irmãos e primos também é essencial para o bem-estar subjetivo dos alunos, visto que a inclusão escolar também envolve a interação fora da sala de aula e a aceitação daqueles que convivem e brincam com as crianças diariamente.

Contudo, a família também pode atrapalhar o processo inclusivo e ser um elemento que influencie os alunos a desistirem das escolas. Durante o ensino fundamental, muitas dificuldades serão enfrentadas por familiares que possuem crianças cegas ou com visão subnormal, em virtude das falhas na prestação de serviços dessas instituições. Alguns relatos demonstraram que os próprios pais de alguns alunos não acreditam no potencial de seus filhos e consideram que o esforço empregado para educá-los não será útil. Nesses casos, a criança acaba abandonando a escola.

Identificar as pressões e os estados de vulnerabilidade de consumo vivenciados pelos deficientes visuais ao usufruírem de serviços educacionais durante o ensino fundamental também foi um objetivo secundário traçado neste estudo, visto que o objeto de estudo deste

trabalho foi investigado sob o olhar da literatura de marketing relacionada à vulnerabilidade do consumidor.

As pressões exercidas pelas forças macroambientais, familiares, comunitárias e individuais desencadearem em diversas situações de vulnerabilidade do grupo de consumidores estudados. Ao que parece, o contexto pelo qual o deficiente visual está inserido exerce maior influência sobre as suas práticas de consumo do que a deficiência em si, portanto o cumprimento da legislação vigente, as barreiras físicas e atitudinais, a tecnologia disponível e a prestação adequada dos serviços são pressões macroambientais que interferem diretamente no bem-estar subjetivo dos sujeitos de pesquisa e, consequentemente, em seu comportamento de consumo. A impotência diante da cobrança de taxas abusivas, a falta de vagas em escolas públicas ou privadas e a ausência de materiais didáticos adequados são características do contexto investigado que acentuam o estado de vulnerabilidade dos entrevistados.

Sob a ótica dos sujeitos de pesquisa investigados, o consumo de serviços educacionais pode ser algo negativo, que acentue o autoconceito negativo e o senso dependência que possuem, ou o contrário. Dito isso, em relação ao último objetivo específico de analisar os significados atribuídos pelos consumidores com deficiência visual ao usufruírem de serviços educacionais durante o ensino fundamental, percebi que a entrada e a permanência dos alunos nas escolas podem ser momentos marcantes positivamente para eles, pois há um esforço em identificar estratégias de comunicação e interação dentro e fora da sala de aula e uma maior aproximação com pessoas da mesma idade. Realizar as atividades passadas pelos professores é uma forma do próprio aluno perceber que é capaz de possuir autonomia e usufruir dos serviços educacionais.

No que tange às contribuições teóricas desta investigação, é importante destacar que este estudo é o pioneiro em discutir a vulnerabilidade de consumidor nacionalmente sob a ótica da teoria da vulnerabilidade e resiliência dos consumidores (BAKER; MASON, 2012). As investigações anteriores (SILVA, 2011; CARVALHO, 2012; DAMASCENA, 2013; BARBOSA, 2014; MANO, 2014; SOUZA; DOS SANTOS, 2014; CARNEIRO *et al.*, 2014) analisaram a vulnerabilidade de consumo, primordialmente, em função do modelo de Baker *et al.* (2005) ou não consideraram a resiliência dos sujeitos investigados. Analisar a resiliência dos sujeitos em situação de vulnerabilidade é relevante para o desenvolvimento da temática, pois os grupos de consumo deixam de ser percebidos como sujeitos estáticos e passivos à vulnerabilidade, mas passam a ser considerados ativos e capazes de encontrar soluções para lidar com esse estado.

Outra importante contribuição teórica deste estudo foi iniciar o debate em marketing sobre a prestação de serviços educacionais no ensino fundamental. A despeito da vasta literatura nacional voltada para a compreensão do comportamento de consumo em *shopping centers*, serviços turísticos e restaurantes, esta é a primeira investigação nacional em marketing que trata deste tipo serviço e oferece um olhar diferente das publicações em Educação, pois entende o ensino fundamental como um serviço e o aluno como um consumidor. Além disso, esta investigação analisou o comportamento de consumo das crianças e a influência dos seus responsáveis desde o processo de matrícula até a decisão de permanência ou saída da escola, no sentido de outras investigações em Educação (MANTOAN, 2002; 2003; SANTOS; VIEIRA, 2006; RAMOS, 2007; LEITE, 2013), que focam na sala de aula.

Importante também destacar que os estudos brasileiros desenvolvidos à luz da Pesquisa Transformativa do Consumidor foram, em sua maioria, construídos sem a aproximação dos pesquisadores com os agentes de mudança social. Nesta investigação, interagi e me aproximei dos responsáveis pela ONG Lar, que tiveram papel fundamental na definição dos objetivos da pesquisa, do roteiro de entrevista e nos resultados da investigação, assim como Crockett *et al.* (2013) orientam.

Além da aproximação com os sujeitos de pesquisa, este trabalho possui outras implicações transformativas, visto que também foi conduzido para gerar iniciativas voltadas para amenizar sua vulnerabilidade de consumo das crianças com deficiência visual e avançar nos estudos vinculados à TCR.

Considerando que há seis diretrizes para o desenvolvimento de estudos transformativos - promover o bem-estar; promover a diversidade de paradigmas; empregar teorias e métodos rigorosos; evidenciar contextos socioculturais e situacionais; formar parcerias com consumidores e pesquisadores; e divulgar os resultados -, identifiquei um grupo de consumo que vivencia constantemente situações de vulnerabilidade e o estudei visando a promoção do seu bem-estar. Para isso, revisei a literatura nacional e internacional sobre a temática e investiguei o objeto de estudo com uma abordagem etnográfica, que envolveu o contato direto com os sujeitos de pesquisa e com os gestores da ONG Lar, profissionais de outras do conhecimento que possuem maior conhecimento e vivência sobre o assunto. A partir do que foi encontrado nos resultados deste estudo, busquei divulgar os resultados diretamente aos interessados, em conformidade com o processo de pesquisa transformativa (vide Quadro 11).

QUADRO 11 – Processo de pesquisa transformativa X Processo de pesquisa adotado

Etapas	Descrição	Etapas adotadas
Identificação do problema	Examina problemas sociais em sua complexidade e utiliza abordagens longitudinais e com múltiplas perspectivas.	Decisão de estudar PcD e o consumo de serviços básicos por cerca de um ano.
Grupo de pesquisadores	Grandes equipes multidisciplinares e multiculturais.	Desenvolvimento em parceria com pedagogos, psicólogos, assistentes sociais e demais profissionais da ONG Lar.
Definição dos sujeitos de pesquisa	Amostragem flexível e criativa, equilibrando rigor e relevância.	Seleção de alunos com deficiência visual, os seus pais e profissionais da área para condução de entrevistas.
Técnicas de coleta de dados	Adoção de um conjunto amplo de técnicas de coleta de dados, buscando maior inovação nos métodos utilizados.	Adoção de entrevistas narrativas e em profundidade, além de observações participantes.
Processo de análise	Análise colaborativa entre pesquisadores e participantes em prol da comunidade.	Os resultados foram transmitidos e o <i>feedback</i> foi dado pela comunidade escolar
Aplicação dos resultados	Etapa essencial numa pesquisa transformativa bem planejada.	Apresentações foram feitas aos professores, familiares e membros das ONGs
Disseminação da Pesquisa	Divulgar os resultados da pesquisa em uma ampla gama de veículos de comunicação utilizados pelos consumidores.	Buscou-se a divulgação em mídias impressas, mas não houve interesse para publicação

FONTE: Elaborado pelo autor (2016).

Depois de encerrar a etapa empírica, percebi que três grupos de interesse poderiam utilizar os resultados deste trabalho em benefício próprio e do grupo de consumo que investiguei: pais de alunos, representantes de ONGs e professores do ensino fundamental. Portanto, procurei comunicar os resultados prévios da investigação para eles.

Inicialmente, contei a direção da ONG Lar e busquei agendar uma reunião com os gestores e professores da instituição, a fim de realizar uma apresentação para eles sobre o que identifiquei. A dificuldade de encontrar um horário compatível para todos fez com que eu organizasse dois encontros: o primeiro com a vice-presidente da instituição, a coordenadora pedagógica, o assistente social e o presidente de uma associação que promove consultorias para inclusão social e o segundo com seis professores da organização. Nas duas ocasiões, aproveitei reuniões previamente estabelecidas e pedi um tempo para falar para os presentes sobre o que eu estava investigando e quais foram os resultados da pesquisa.

Também tentei agendar um encontro com os pais de alunos com deficiência e realizar outra apresentação, mas não obtive êxito, devido ao choque de horário. Portanto, adotei a mesma estratégia e aproveitei a reunião mensal dos pais e fiz a apresentação. Nos dois momentos, obtive *feedbacks* positivos e negativos sobre o desenvolvimento da pesquisa. Para alguns foi um momento esclarecedor e emocionante, pois envolvia uma “luta diária” da família. Já outros participantes dos encontros afirmaram que a pesquisa seria mais útil se,

após a sua conclusão, os resultados fossem divulgados na mídia impressa. Contatei algumas empresas para tentar realizar tal divulgação, mas não obtive êxito.

Em relação às contribuições metodológicas deste estudo, considero importante destacar que a condução de entrevistas narrativas curtas e realizadas em diferentes momentos pareceu ser uma boa opção de obter informações, principalmente quando os objetos de estudo são crianças ou idosos, ou seja, sujeitos de pesquisa que, geralmente, possuem menos paciência para dialogar durante dezenas de minutos, o que pode ocorrer em entrevistas em profundidade. Além disso, esse tipo de técnica de coleta de dados é uma interessante opção quando se busca dialogar com os sujeitos de pesquisa informalmente, sem que haja a formalidade de agendamento de horários ou a gravação dos diálogos em mais de um dispositivo.

Outro aspecto a ser destacado é que os serviços educacionais de ensino fundamental, que são oferecidos em escolas públicas ou particulares, foram investigados por meio da minha aproximação com uma ONG que oferece tais serviços, e não com uma escola propriamente dita. Essa estratégia alternativa parece ser relevante para pesquisadores que desejam se aproximar de sujeitos de pesquisa de difícil acesso para coleta de dados em estudos etnográficos ou que envolvam uma extensa coleta de dados.

No que diz respeito às implicações sociais deste estudo, é importante destacar que a matrícula de alunos com deficiência em qualquer escola pública é garantida por lei há mais de uma década e que a cobrança de taxas extras na matrícula e nas mensalidades é proibida por lei. Contudo, constatei que a legislação é descumprida e os responsáveis pelos alunos são obrigados a vivenciarem situações de impotência diante das práticas nocivas do mercado.

Outra importante implicação social desta investigação está relacionada aos resultados práticos gerados a partir das conclusões da pesquisa. Além das apresentações que foram realizadas, deve ser ressaltado que há 18 organizações da sociedade civil que atuam no atendimento e defesa dos direitos da PCD em João Pessoa (vide o Apêndice A) e que os principais resultados desta pesquisa foram repassados para os responsáveis dessas organizações.

Ainda deve ser mencionado que as investigações nacionais desenvolvidas com deficientes visuais em Administração ainda são raras. Dito isso, ampliar a discussão sobre a temática e minimizar o “silêncio acadêmico por parte dos pesquisadores da área” (FARIA; CARVALHO, 2013, p. 1) é outra forma de reduzir as barreiras enfrentadas por deficientes visuais e seus familiares, visto que apenas na Paraíba há 820 mil pessoas com dificuldade para enxergar (IBGE, 2010) e podem ser beneficiadas com os resultados obtidos.

Por fim, apresento algumas possibilidades de investigações futuras relacionadas a este estudo. Diversas pesquisas podem ser desenvolvidas à luz da abordagem transformativa, visto que as fronteiras de investigação da TCR continuam a se expandir internacionalmente, oferecendo aos acadêmicos nacionais *insights* para futuras pesquisas com fins para o bem-estar do consumidor brasileiro (COELHO, 2015). Lehmann e Hill (2012), por exemplo, ressaltaram que o estudo da compra compulsiva e atuação de crianças, idosos e pessoas em situação de pobreza enquanto consumidores são temáticas socialmente relevantes que podem ser exploradas em estudos transformativos, assim como o consumo de serviços de saúde, remédios e exercícios físicos. Além disso, futuras pesquisas que envolvam a realização de ações socialmente relevantes podem ser feitas em outros ambientes de consumo.

Pesquisadores interessados em compreender a vulnerabilidade dos consumidores também possuem uma série de opções para explorar a temática, uma vez que diversos grupos de consumidores vivenciam situações de vulnerabilidade, como intercambistas, negros, índios, idosos e o público LGBT. Além disso, em algumas situações as pessoas se tornam às práticas do mercado, devido ao estado no qual se encontram, como pessoas em estado de luto. Essa é outra relevante lacuna de pesquisa.

Ainda é possível destacar pessoas outros tipos de deficiência podem ser estudados por pesquisadores de marketing. Ao que parece, não há estudos nacionais sobre o comportamento de consumo de deficientes auditivos, uma interessante possibilidade de pesquisa. Apesar da recente contribuição de Faria (2015), compreender os hábitos de consumo de pessoas com deficiência intelectual também é outra lacuna de pesquisa.

Por fim, a representatividade de deficientes visuais não é condizente com as contribuições acadêmicas em marketing sobre o assunto. Estudar esse grupo de consumidores em outros ambientes de serviço, como bancos e supermercados, é outra relevante possibilidade de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ACR - ASSOCIATION FOR CONSUMER RESEARCH. Transformative Consumer Research. Disponível em: <<http://www.acrwebsite.org/web/tcr/transformative-consumer-research.aspx>> Acesso em: 10 mar. 2015a.
- ACR - ASSOCIATION FOR CONSUMER RESEARCH . What we stand for. Disponível em: <<http://www.acrwebsite.org/web/about-acr/what-we-stand-for.aspx>>. Acesso em: 04 fev. 2015b.
- ADKINS, N. R.; JAE, H. Marketplace vulnerability of limited english proficient consumers: opportunities to increase knowledge in Macromarketing. **Journal of Macromarketing**, v. 30, n. 1, p. 93-104, 2010.
- ADKINS, N.; OZANNE, J. Critical consumer education: empowering the low-literate consumer. **Journal of Macromarketing**, v. 25, n. 2, p. 153-162, 2005.
- AMARO, L., MEIRA, P., CAMARGO, S., SLONGO, L.; MACHADO, M. Em que posso ajudar? O varejo e os portadores de deficiência visual. **Negócios e Talentos**, v. 5, 2008.
- AMERICAN MARKETING ASSOCIATION. **Definition of Marketing** - approved July 2013. Disponível em: <<https://www.ama.org/AboutAMA/Pages/Definition-of-Marketing.aspx>>. Acesso em: 11 fev. 2015.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2008.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. In: FLICK, U. (Org.) Coleção pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- AC SOCIAL - Assessoria e Consultoria para Inclusão Social. **Conhecendo os direitos e exercendo cidadania**. 1 ed., João Pessoa, 2013.
- BAGOZZI, R. On the concept of international social action in consumer behavior. **Journal of Consumer Research**, v.27, n.1, 2000.
- BAKER, S. Consumer normalcy: understanding the value of shopping through narratives of consumers with visual impairments. **Journal of Retailing**, v. 82, p. 37-50, 2006.
- BAKER, S. Vulnerability and resilience in natural disasters: a marketing and public policy perspective. **Journal of Public Policy & Marketing**, v. 28, p. 114-123, 2009.
- BAKER, S.; GENTRY J. W.; RITTENBURG, T. L. Building understanding of the domain of consumer vulnerability. **Journal of Macromarketing**, v. 25, n. 2, p.1-12, 2005.
- BAKER, S.; KAUFMAN-SCARBOROUGH, C. Marketing and public accommodation: a retrospective on title III of the Americans with Disabilities Act. **Journal of Public Policy and Marketing**, v. 20, n. 2, p. 297-304, 2001.

BAKER, S.; HUNT, D.; RITTENBURG, T. Consumer vulnerability as a shared experience: tornado recovery process in Wright, Wyoming. **Journal of Public Policy & Marketing**: v. 26, p. 6-19, 2007a.

BAKER, S.; MASON, M. **Toward a process theory of consumer vulnerability and resilience**: illuminating its transformative potential. In: MICK, D.; PETTIGREW, S.; PECHMANN, C.; OZANNE, J. (Eds.) *Transformative Consumer Research for personal and collective well being: reviews and frontiers*. NY: Routledge, 2012.

BAKER, S.; MENZEL, J.; KAUFMAN-SCARBOROUGH, C. Perceptions of 'welcome' in retail settings: a critical incident study of experiences of consumers with disabilities. **The Journal of Services Marketing**, v. 21, n. 3, p. 160-173, 2007b.

BAKER, S.; STEPHENS, D.; HILL, R. Marketplace experiences of consumers with visual impairments: beyond the Americans with Disabilities Act. **Journal of Public Policy & Marketing**, v. 20, n. 2, 2001.

BARBOSA, O. T. **Estímulos táteis no ambiente de varejo**: investigando a experiência de consumo de indivíduos com deficiência visual na perspectiva transformativa do consumidor. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco (PROPAD/UFPE), Recife, 2014.

BARNARD, J. Consumer rights of the elderly as vulnerable consumers in South Africa: some comparative aspects of the Consumer Protection Act 68 of 2008. **International Journal of Consumer Studies**, v. 39, n. 3, p. 223-229, 2015.

BARNES, C. Disability studies: new or not so new directions? **Disability and Society**, v. 14, p. 577-580, 1999.

BARNES, C. MERCER, G. **Disability**. Key Concepts (Polity Press), 2003.

BELK, R.; CASOTTI, L.. Ethnographic research in marketing: past, present, and possible futures. **Remark**, v. 13, n. 6, 2014.

BENJAMIM, A.; BESSA, L.; MARQUES, C. **Manual de Direito do Consumidor**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007.

BORELLI, F. **Consumo responsável sob a perspectiva prático-teórica**: um estudo etnográfico em uma ecovila. Tese (Doutorado em Administração) - Instituto de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração da Universidade Federal do Rio de Janeiro (COPPEAD/UFRJ), Rio de Janeiro, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. GIL, Marta (Org.) Deficiência Visual. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Decreto nº 5.296. Regulamenta as Leis nos 10.048, e 10.098. 02 de Dezembro de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 06 jan. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 10 jul. 2015.

BRENKERT, G. Marketing and the vulnerable. **Business Ethics Quarterly**, Special Issue, n. 1, p. 7-20, 1998.

BRUNI, L.; CRUZ, A. Sentido cromático: tipos de defeitos e testes de avaliação clínica. **Arq. Bras. Oftalmol.**, São Paulo , v. 69, n. 5, p. 766-775, 2006.

BUENO, M. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: Implementação e organização escolar em Dourados/MS. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Dourados (MS), 2010.

BURRELL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organizational analysis**. London: Heinemann Educational Books, 1979.

CARNEIRO, M.; BELLINI, C.; PEREIRA, R. Obsolescência programada e vulnerabilidade do consumidor na indústria de aparelhos de tecnologia móvel. In: ENANPAD, 38., 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2014.

CARVALHO, D. **Do sonho ao sim**: a vulnerabilidade das mulheres no consumo dos ritos de casamento. 2012. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba (PPGA/UFPB), João Pessoa, 2012.

CARVALHO-FREITAS, M.; Inserção e gestão do trabalho de pessoas com deficiência: um estudo de caso. **RAC**, v. 13, p. 121-138, 2009.

CARVALHO-FREITAS, M.; MARQUES, A. A diversidade através da história: a inserção no trabalho de pessoas com deficiência. **Organizações e Sociedade**, v. 14, n. 41, p. 59-78, 2007.

CARVALHO-FREITAS, M.; MARQUES, A. Formas de ver as pessoas com deficiência: um estudo empírico do construto de concepções de deficiência em situações de trabalho. **RAM, Rev. Adm. Mackenzie**, v. 11, n. 3, p. 100-129, 2010.

CHILDERS, T.; KAUFMAN-SCARBOROUGH, C. Expanding opportunities for online shoppers with disabilities. **Journal of Business Research**, v. 62, n. 5, p. 572-578, 2009.

CLOUGH, B. Vulnerability and capacity to consent to sex – asking the right questions? **Child and Family Law Quarterly**, v. 26, n. 4, 2014.

COELHO, P. F. C. A Pesquisa Transformativa do Consumidor: reflexões e diretrizes para pesquisadores brasileiros. **E&G Economia e Gestão**, v. 15, n. 40, 2015.

COELHO, P.; ABREU, N. As consequências das falhas nos encontros de serviço em *shopping centers*: um estudo com consumidores deficientes visuais. In: Seminários em Administração, 18., 2015. São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2015.

COUTINHO, M. **Inclusão da pessoa com deficiência visual na educação superior e a construção de suas identidades.** Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, 2011 (Campo Grande, MS).

COUTINHO, L.; CARVALHO, J. Diversidade e ações afirmativas nas organizações brasileiras. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 4., 2007, Resende. **Anais...** Resende: AEDB, 2007.

CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CROCKETT, D.; DOWNEY, H.; FIRAT, A.; OZANNE, J.; PETTIGREW, S. Conceptualizing a transformative research agenda. **Journal of Business Research**, v. 66, n. 8, p. 1171-1178, 2013.

CROCKETT, D.; WALLENDORF, M. The role of normative political ideology in consumer behavior. **The Journal of Consumer Research**, v. 31, p. 511-528, 2004.

DALL'ACQUA, M. **Intervenção no ambiente escolar:** estimulação visual de uma criança com visão subnormal ou baixa visão. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

DAMASCENA, E. **Elementos sensoriais em supermercados:** uma investigação na perspectiva transformativa do consumidor junto a pessoas com deficiência visual. 2013. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco (PROPAD/UFPE), Recife, 2013.

DAMASCENA, E.; FARIAS, S. A. Os elementos sensoriais em supermercados: um estudo junto a pessoas com deficiência visual na perspectiva da pesquisa transformativa do consumidor. In: ENANPAD, 37., 2013, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2013.

DAMASCENA, E.; MELO, F.; BARBOSA, M. Qualidade do ambiente de serviços na perspectiva dos consumidores com deficiência motora – cadeirantes. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, dezembro, 2012

DAVIS, B.; PECHMANN, C. Introduction to the special issue on transformative consumer research for the journal of research for consumers. **Journal of Research for Consumers**, v. 19, 2011.

DAVIS, B.; PECHMANN, C. Introduction to the special issue on transformative consumer research: developing theory to mobilize efforts that improve consumer and societal well-being. **Journal of Business Research**, v. 66, p. 1168-1170, 2013.

DÍAZ, F; BORDAS, M.; GALVÃO, N.; MIRANDA, T. **Educação inclusiva, Deficiência e Contexto social:** questões contemporâneas. 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/20170/1/Educacao%20Inclusiva.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

EMERSON, R. Ethnography, interaction and ordinary trouble. **Ethnography**, v. 4, p. 535-548, 2009.

FARIA, M. **A eterna criança e as barreiras do ter**: consumo de pessoas com Síndrome de Down e suas famílias. Tese (Doutorado em Administração) - Instituto Coppead de Administração da Universidade Federal do Rio de Janeiro (COPPEAD/UFRJ), Rio de Janeiro, 2015.

FARIA, M.; CARVALHO, J. Comunicação mercadológica e pessoas com deficiências: semiologia da imagem de atletas paraolímpicos. In: ENANPAD, 34., 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2010.

FARIA, M.; CARVALHO, J. Mobilidade urbana e (in)dependência do consumidor: significados e sentimentos associados ao consumo de automóveis na perspectiva de pessoas com deficiências. In: ENANPAD, 37., 2013, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2013a.

FARIA, M.; CARVALHO, J. Diretrizes para pesquisas com foco em pessoas com deficiência: um estudo bibliométrico em administração. **Revista Ciências Administrativas**, v. 19, n. 1, p. 35-68, 2013b.

FARIA, M.; CASOTTI, L. Representações e estereótipos das pessoas com deficiência como consumidoras: o drama dos personagens com deficiência em telenovelas brasileiras. **O&S - Salvador**, v. 21, n. 70, p. 387-404, 2014.

FARIA, M.; CASOTTI, L.; CARVALHO, J. Mobilidade urbana e produtos de tecnologia assistiva sob a perspectiva da pesquisa transformativa In: ENANPAD, 38., 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2014a.

FARIA, M.; CASOTTI, L.; CARVALHO, J. O processo de decisão de compra de automóveis adaptados por consumidores com deficiência motora. In: EMA, 6., 2014, Gramado. **Anais...** Gramado: ANPAD, 2014.

FARIA, M.; MOTTA, P. C. Pessoas com deficiência visual: barreiras para o turismo de lazer. **Revista Turismo em Análise**, v. 23, p. 691-717, 2012.

FARIA, M.; SILVA, J. Composto para restaurantes: atendendo consumidores com deficiência visual. **Faces: Revista de Administração**, v. 10, n. 1, 2011.

FARIA, M.; SILVA, J.; FERREIRA, J. The visually impaired and consumption in restaurants. **International Journal of Contemporary Hospitality Management**, v. 24, n. 3, 2012.

FARIA, M.; VERGARA, S.; CARVALHO, L. Pesquisas com foco em Pessoas com Deficiência no campo da Administração: paradigmas e perspectivas epistemológica. **Revista Gestão e Planejamento**, v. 15, n. 1, p. 21-39, 2014b.

FERNANDES, F. Política de ampliação do ensino fundamental para nove anos – Pela inclusão das crianças de seis anos de idade na educação obrigatória. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/chagas_ensfundnovanos.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2014.

- FINEMAN, M. The vulnerable subject and the responsive state. **Emory Law Journal**, v. 60, p. 1-42, 2010.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FORSEY, M. Ethnography as participant listening. **Ethnography**, v. 4, p. 558–572, 2010.
- FOUCAULT, M. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FUNDAÇÃO DORINA NOWILL. **Relatório Anual de Atividades, 2012**. Disponível em: <http://www.fundacaodorina.org.br/uploads/relatorios-anuais/relatorio_anual_2012.doc> Acesso em: 04 jan. 2015.
- GARRETT, D.; TOUMANOFF, P. Are consumers disadvantaged or vulnerable? An examination of consumer complaints to the better business bureau. **The Journal of Consumer Affairs**, v. 44, n. 1, 2010.
- GAUDIOSO, T. **A análise normativa e brasileira e japonesa à luz da teoria da qualidade e responsabilidade civil do fabricante**. Dissertação (Mestrado em Direito). Curso de Pós-Graduação em Direito. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**, Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.
- GOETZ, J.; LECOMpte, M. **Ethnography and qualitative design in educational research**. New York: Academic Press, 1984.
- GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. São Paulo: Zahar, 1989.
- GORNI, D. Ensino fundamental de nove anos: estamos preparados para implantá-lo? **Ensaio: Avaliação das Políticas Públicas Educacionais**, v. 15, n. 54, p.67-80, 2007.
- INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. 2005. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br?catid=83&blogid=1&itemid=396>>. Acesso em: 09 nov. 2014.
- HUFSCHEMIDT, G. A comparative analysis of several vulnerability concepts. **Nat Hazards**, v. 58, p. 621–643, 2011.
- IBGE. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_impressao.php?id_noticia=2170>. Acesso em: 12 fev. 2015.
- JONES, J.; MIDDLETON, M. Ethical decision-making by consumers: the roles of product harm and consumer vulnerability. **Journal of Business Ethics**, v. 70, p. 247-264, 2007.
- JOVCHELOVICH, S.; BAUER M. **Entrevista Narrativa**. In: Bauer MW, Gaskell G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes; 2002.
- KAUFMAN, C. Shop 'Til you drop: tales from a physically challenged shopper. **The Journal of Consumer Marketing**, v. 12, n. 3, p. 51-67, 1995.

KAUFMAN-SCARBOROUGH, C. Retailers' perceptions of the Americans with Disabilities Act: suggestions for low-cost, high-impact accommodations for disabled shoppers. **Journal of Consumer Marketing**, v. 15, p. 94-110, 1998.

KAUFMAN-SCARBOROUGH, C. Reasonable access for mobility-disabled persons is more than widening the door. **Journal of Retailing**, v. 75, n. 4, p. 479-508, 1999.

KAUFMAN-SCARBOROUGH, C. Seeing through the eyes of the color - deficient shopper: consumer issues for public policy. **Journal of Consumer Policy**, v. 23, n. 4, p. 461 - 492, 2000.

KAUFMAN-SCARBOROUGH, C. Accessible advertising for visually-disabled persons: the case of color deficient consumers. **Journal of Consumer Marketing**, v. 18, n. 4, p. 303-316, 2001a.

KAUFMAN-SCARBOROUGH, C. Sharing the experience of mobility disabled consumers: building understanding through the use of ethnographic research methods. **Journal of Contemporary Ethnography**, v. 30, n. 4, p. 430-464, 2001b.

KAUFMAN-SCARBOROUGH. C.; CHILDERS, T. Understanding markets as online public places: insights from consumers with visual impairments. **Journal of Public Policy & Marketing**, v. 28, n. 1, p. 16–28, 2009.

KOTLER, P.; LEVY, S. Broadening the concept of marketing. **Journal of Marketing**, v. 33, p. 10-15, 1969.

KOZINETS, R.; BELZ, F.; MCDONAGH, P. **Social media for social change: a Transformative Consumer Research perspective**. In: MICK, D.; PETTIGREW, S.; PECHMANN, C.; OZANNE, J. (Eds.) *Transformative Consumer Research for personal and collective well being: reviews and frontiers*. NY: Routledge, 2012.

LAWSON, R. **Consumer Behaviour**. Marketing theory – a student text, London: Thomson Learning, 2000, p. 132-149.

LEE, A. Integrating positivist and interpretative approaches to organizational research. **Organization Science**, v. 2, n. 4, 1991.

LEHMANN, D.; HILL, R. **Epilogue: suggestions for the future**. In: MICK, D.; PETTIGREW, S.; PECHMANN, C.; OZANNE, J. (Eds.) *Transformative Consumer Research for personal and collective well being: reviews and frontiers*. NY: Routledge, 2012.

LEITE, M. Educação inclusiva na percepção de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso em escola pública estadual de Minas Gerais. In: ENANPAD, 37., 2013, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2013.

LEITE, M. R.; SILVA, G. R. Inclusão da pessoa com deficiência visual nas instituições de educação superior de Belo Horizonte. In: ENANPAD, 30., 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2006.

MACINNIS, D.; FOLKES, V. The disciplinary status of consumer behavior: a sociology of science perspective on key controversies. **Journal of Consumer Research**, v. 36, n. 6, p. 899-914, 2010.

MAGNANI, J. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 17, p. 11-29, 2002.

MAGNANI, J. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 15, n. 32, p. 129-156, 2009.

MANTOAN, M. Ensinando a turma toda. **Pátio: Revista Pedagógica**, n.20, p. 18-23, 2002.

MANTOAN, M. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <<http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/links-uteis/acessibilidade-e-inclusao/textos>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

MAIA, J.; DEL PRETTE, A.; FREITAS, L. Habilidades sociais de pessoas com deficiência visual. **Rev. bras.ter. cogn.**, v. 4, n. 1, 2008.

MANO, R. F.; MEDEIROS, F. G.; DINIZ, I. S. F. N; ABREU, N. R. Transporte público e acessibilidade: um estudo comparativo da qualidade percebida e esperada por usuários com deficiências em João Pessoa. **GEPROS. Gestão da Produção, Operações e Sistemas**, v. 8, p. 71-84, 2013.

MANO, R. F. **Consumidor com Deficiência**: implicações de fatores pessoais e contextuais no consumo em redes varejistas de João Pessoa/PB. 2014. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba (PPGA/UFPB), João Pessoa, 2014.

MARI, C. Doctoral education and transformative consumer research. **Journal of Marketing Education**, v. 30, n. 5, p. 5-11, 2008.

MEIRA, P.; AMARO, L.; ALMEIDA, C. Ouvindo a voz do mercado: o varejo e os clientes portadores de deficiência auditiva. **Revista gestão organizacional**, v. 2, n. 1, p. 77-86, 2009.

MERRIAM, S. **Qualitative research**: a guide to design and implementation. New York: Jossey-Bass, 2009.

MERTENS, D. Transformative considerations: inclusion and social justice. **American Journal of Evaluation**, v. 28, n. 1, p. 86-90, 2007.

MICK, D.; PETTIGREW, S.; PECHMANN, C.; OZANNE, J. **Origins, qualities, and envisionments of Transformative Consumer Research**. In: MICK, D.; PETTIGREW, S.; PECHMANN, C.; OZANNE, J. (Eds.) *Transformative Consumer Research for personal and collective well being: reviews and frontiers*. NY: Routledge, 2012.

MICK, D. Meaning and mattering through transformative consumer research. Presidential Address before the Association for Consumer Research. **Advances in Consumer Research**, v. 33, p. 1-4, 2006. Disponível em: <<http://www.acrwebsite.org/volumes/12242/volumes/v33/NA-33>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

MOREIRA, L; ONUMA, F.; BORGES, C.; MIRANDA, A.; CAPPELLE M. O trabalho para os portadores de necessidades especiais: um caminhar pela diversidade através dos conceitos de poder, minoria e deficiência. In: ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO, 2., 2009. Curitiba. *Anais...* Curitiba: ANPAD, 2009.

MORGAN, F.; SCHULER, D.; STOLTMAN, J. A framework for examining the legal status of vulnerable consumers. **Journal of Public Policy and Marketing**, v. 14, n. 2, p. 267-277, 1995.

MUYLAERT, Camila Junqueira et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, Brasil, v. 48, p. 184-189, 2014.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: Uma Análise Histórica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100. p. 661-690, Out. 2007.

OLIVER, M. Social policy and disability: Some theoretical issues. **Disability, Handicap and Society**, v. 1, n. 1, p. 5-17, 1986.

OLIVER, M. Changing the social relations of research production? **Disability, Handicap and Society**, v. 7, p. 101-114, 1992.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Relatório mundial sobre a deficiência. São Paulo: SEDPcD, 2011. Disponível em: <http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9788564047020_por.pdf> Acesso em: 23 fev. 2015.

PADILHA, M. I. Pesquisa translacional: qual a importância para a prática da enfermagem? **Texto & Contexto - enferm.**, v. 20, n. 3, p. 419-424, 2011.

PAES DE PAULA, A. P.; MARANHÃO, C. M. S. A.; BARRETO, R. O.; KLECHEN, C. F. A tradição e a autonomia dos Estudos Organizacionais Críticos no Brasil. **RAE**, São Paulo, v. 50, n. 1, 2010.

PASCHOAL, C.; GOMES, M.; BRASIL, P. **Instituto Benjamin Constant em prosa, verso e sonhos**. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2014. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/Nucleus/?catid=192&blogid=3&itemid=10411>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

PAVIA, T.; MASON, M. Vulnerability and physical, cognitive, and behavioral impairment model extensions and open questions. **Journal of Macromarketing**, v. 34, n. 4, p. 471-485, 2014.

PENIAMINA, R., BREMER, P., CONNER, T. S., MIROSA, M. The food allergy journey: understanding the lived experiences of food-allergic consumers as a pathway towards improving their wellbeing. **Journal of Research for Consumers**, v. 25, p. 20-52, 2014.

PEREIRA, O.; MONTEIRO, I.; PEREIRA, A. L. A visibilidade da deficiência – uma revisão sobre as representações sociais das pessoas com deficiência e atletas paralímpicos nos media impressos. **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, v. 22, p. 199-217, 2011.

PETKUS, E. Incorporating Transformative Consumer Research into the consumer behavior course experience. **Journal of Marketing Education**, v. 32, n. 3, p. 292-299, 2010.

PINHEIRO, M.; PENA DA SILVA, E.; RODRIGUES, L. O ir e vir dos deficientes visuais: barreiras arquitetônicas e acadêmicas na UFMT. **Inclusão Social**, v. 3, n. 1, p. 48-65, 2008.

PINTO, A. A Inversão do ônus da prova nas relações consumeristas. **Revista de Direito do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 71, p.13 – 20, abr. 2007.

PINTO, M. FREITAS, R. O que os olhos não veem o coração não sente? Investigando experiências de compra por deficientes visuais no varejo de roupas. **REGE**, v. 20, n. 3, p. 387-405, 2013.

RAMOS, S. **Desafios da convivência no espaço educacional inclusivo**: um estudo de caso etnográfico sobre a deficiência visual. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007.

REEDY, J. **Marketing to Consumers with Disabilities**: How to Identify and Meet the Growing Market Needs of 43 Million Americans. Probus Publishing Company: Chicago, 1993.

ROSA, J. A.; GEIGER-ONETO, S.; FAJARDO, A. **Hope and innovativeness**: transformative factors for subsistence consumer-merchants. In: MICK, D.; PETTIGREW, S.; PECHMANN, C.; OZANNE, J. (Eds.) *Transformative Consumer Research for personal and collective well being: reviews and frontiers*. NY: Routledge, 2012.

SÁ, E. **Educação Inclusiva no Brasil: Sonho ou Realidade?** Disponível em: <<http://www.bancodeescola.com/palestra.htm>>. Acesso em: 14 mar. 2015.

SACCOL, A. Z. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em Administração. **Revista de Administração da UFSM**, v. 2, n. 2, p. 259-269, 2009.

SANTOS, L.; VIEIRA, L. Agora seu filho entra mais cedo na escola: a criança de seis anos no Ensino Fundamental em Minas Gerais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 775-796, 2006.

SMEHA, L; SEMINOTTO, N. Educação inclusiva: perspectivas da diferença no grupo de alunos. **Revista educação**, v. 33, n.2, p. 305-322, 2008.

SHULTZ II, C. J.; HOLBROOK, M. B. The paradoxical relationships between marketing and vulnerability. **Journal of Public Policy & Marketing**, v. 28, n.1, p. 124-127, 2009.

SIAULYS, M. O. C. O brincar para todos. São Paulo: Laramara, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brincartodos.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

SILVA, A. P. **Ser ou não ser? Eis a questão:** uma investigação sobre a vulnerabilidade dos consumidores. 2011. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba (PPGA/UFPB), João Pessoa, 2011.

SILVA, C. L.; LEME, M. I. S. O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 29, n. 3, p. 494-511, 2009.

SILVA JÚNIOR, S. **Qualidade de vida subjetiva e satisfação com as condições de consumo:** uma investigação em contextos geográficos nordestinos. Dissertação (Mestrado em Administração). Programa de Pós-Graduação em Administração. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SOUZA, A.; DOS SANTOS, M. Coelhinho da páscoa o que trazes para mim? Consumo, mais gastos, impulso e afins: a vulnerabilidade dos pais nas relações de consumo com os filhos. In: Seminários em Administração, 17., 2014. São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2014.

THOMAS, C. How is disability understood? An examination of sociological approaches. **Disability & Society**, v. 19, n. 6, p. 569-583, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TURETA, C. **Práticas organizativas em escolas de samba:** o setor de harmonia na produção do desfile do Vai-Vai. 2011. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (EAESP/FGV), São Paulo, 2011.

UNESCO - Organização das nações unidas para a educação, a ciência e a cultura. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos.** 2. ed. – Brasília: UNESCO, OREALC, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150585por.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2015.

VELUDO-DE-OLIVEIRA, T.; IKEDA, A. Valor em serviços educacionais. **RAE electron.**, São Paulo, v. 5, n. 2, 2006.

VELUDO-DE-OLIVEIRA, T.; IKEDA, A. Servqual em instituições educacionais: um estudo comparativo. **Alcance (UNIVALI)**, v. 14, p. 189-206, 2007.

WANG, J. TIAN, Q. Consumer vulnerability and marketplace exclusion: a case of rural migrants and financial services in China. **Journal of Macromarketing**, v. 34, n. 1, p. 45-56, 2014.

WILKIE, W.; MOORE, E. Marketing's contributions to society. **Journal of Marketing**, v. 63 (Special Issue), p. 198-218, 1999.

WILLIAMS, J.; HENDERSON, G. **Discrimination and Injustice in the Marketplace.** In: MICK, D.; PETTIGREW, S.; PECHMANN, C.; OZANNE, J. (Eds.) **Transformative**

Consumer Research for Personal and Collective Well Being: Reviews and Frontiers. NY: Routledge, 2012.

WHO - World Health Organization. **World health statistics 2009**. Disponível em: <http://www.who.int/gho/publications/world_health_statistics/EN_WHS09_Full.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2015.

WORTH, N. Visual impairment in the city: Young people's social strategies for independent mobility. **Urban Studies**, v. 50, n. 3, p. 574-586, 2013

YU, H.; TULLIO-POW, S.; AKHTAR, A.. Retail design and the visually impaired: A needs assessment. **Journal of Retailing and Consumer Services**, v. 24, p. 121-129, 2015.

APÊNDICE A - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

Capítulo IV: do direto à educação

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do caput deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;

II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras.

Art. 29. (VETADO).

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

APÊNDICE B - Relação das organizações da sociedade civil que atuam no atendimento e defesa dos direitos da PCD em João Pessoa

Associação Assessoria e Consultoria para Inclusão Social - AC Social
Associação Atlética dos Portadores de Deficiência da Paraíba - AAPD/PB
Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE
Associação de Pais, Amigos e Simpatizantes do Autista - ASAS
Associação de Surdos de João Pessoa - ASJP/PB
Associação dos Deficientes e Familiares - ASDEF
Associação dos Ostomizados da Paraíba
Associação dos Pais e Amigos do Autista da Paraíba - AMA - PB
Associação dos Portadores de Deficiência na Paraíba - APDEP
Associação Evangélica de Pessoas com Deficiência da Paraíba - ASSEDEF
Associação Paraibana de Cegos - APACE
Associação Paraibana de Deficientes - ASPADEF
Associação Paraibana de Equoterapia - ASPEQ
Centro de Atividades Especial Helena Holanda
Espaço Terapêutico Mundo Autista - ETMA
Fraternidade Cristã de Pessoas com Deficiência da Paraíba
Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha
Sociedade Pestalozzi da Paraíba