

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – DOUTORADO

MARLENE APARECIDA WISCHRAL SIMIONATO

Deficiência e Personalidade: o que pode revelar uma Biografia -  
Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural

Maringá  
2018

MARLENE APARECIDA WISCHRAL SIMIONATO

Deficiência e Personalidade: o que pode revelar uma Biografia -  
Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Área de concentração: Desenvolvimento humano e Processos Educativos.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilda Gonçalves Dias Facci

Maringá  
2018

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)**

S589d Simionato, Marlene Aparecida Wischral  
Deficiência e personalidade: o que pode revelar  
uma biografia - contribuições da psicologia  
Histórico-Cultural / Marlene Aparecida Wischral  
Simionato. -- Maringá, 2018.  
246 f. : il., figs.

Orientador: Prof. Dr. Marilda Gonçalves Dias  
Facci.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de  
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,  
Departamento Psicologia, Programa de Pós-Graduação  
em Psicologia, 2018.

1. Psicologia Histórico-Cultural 2. Deficiência  
visual. 3. Cegueira. 4. Deficiência. 5.  
Personalidade. I. Facci, Marilda Gonçalves Dias,  
orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro  
de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento  
Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia.  
III. Título.

CDD 21.ed.


ECSL-1202/9

MARLENE APARECIDA WISCHRAL SIMIONATO

*Deficiência e Personalidade: o que pode revelar uma biografia – contribuições da Psicologia Histórico-Cultural*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Psicologia.

COMISSÃO JULGADORA



Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci  
PPI/Universidade Estadual de Maringá (Presidente)



Profa. Dra. Maria Julia Lemes  
PPI/Universidade Estadual de Maringá



Profa. Dra. Sonia Mari Shima Barroco  
PPI/Universidade Estadual de Maringá



Profa. Dra. Iracema Neno Cecílio Tada  
Universidade Federal de Rondônia– UNIR



Profa. Dra. Tatiana Platzer do Amaral  
Universidade de Mogi das Cruzes – UMC

Aprovado em: 25 de junho de 2018.

Local da defesa: Bloco 118 – sala de vídeo, Campus da UEM.

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho

Ao meu Mô,  
“por supuesto”, a melhor parte de minha vida.

Sheinah,  
filha querida, companheira e cúmplice.

Théo Yan,  
filho querido, “coragem e luta”, sinto sua falta.

## AGRADECIMENTOS

Muitas foram as pessoas que estiveram comigo nesta jornada: professores, colegas de trabalho e de estudo, familiares, amigos, alunos; todos a reiterar que homem algum se faz humano sozinho. Registro neste momento meu carinho e gratidão a cada uma delas e especialmente:

- À Universidade Estadual de Maringá – UEM, por meio do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, pela oportunidade de formação dentro da minha “casa”, onde vivo desde 1979, quando comecei a graduação.

- À Marilda Gonçalves Dias Facci, minha orientadora, carinhosamente Marildinha, pessoa querida, continente que, pacientemente, me ajudou a pensar.

- Aos professores do Doutorado: Eduardo Augusto Tomanik, Lucia Cecilia da Silva, Maria Lucia Boarini, Marilda Gonçalves Dias Facci, Sonia Mari Shima Barroco, pelos ensinamentos e por todas as contribuições teóricas.

- À Sonia Mari Shima Barroco e Maria Julia Lemes Ribeiro, mais que membros da Banca, amigas queridas que me acompanham de perto na jornada da docência.

- Às professoras Iracema Neno Cecilio Tada e Tatiana Platzer do Amaral, membros da Banca, de quem recebi importantes contribuições para desenvolver e concluir o presente trabalho.

- Aos “companheirinhos” do Doutorado, pelo compartilhamento nesta importante trajetória, por procurarmos, juntos, honrar esta primeira turma.

- À Sylvia Mara Pires de Freitas, colega de Departamento e de turma, presente que ganhei desta pós-graduação, amiga que, com agilidade e carinho me amparou no percurso.

- À Rossana Guimarães Coutinho Moraes, querida amiga Rô, guardiã da nossa amizade, sempre presente, na alegria e na tristeza.

- À Elizabeh Lima, amiga-madrinha, companheira antiga, nos meus avanços e recuos.
  
- Ao Antonio Cesar dos Santos, pelo socorro técnico quando o computador deu problema e eu, assustada com a máquina, pedi ajuda em momentos sempre “fora de hora”; amigo querido que recebi como herança do meu amado filho.
  
- À Ana Teresa Fernandes Barros, pelo “Abstract”; Raíssa França, pela revisão gramatical; Ana Paula Alves Vieira, pela normatização; Cássio David da Silva, pelo “Résumé”; por atenderem meus pedidos de urgência.
  
- Aos meus queridos alunos, que já estiveram e que hoje estão no nosso PAD – Projeto Arte e Deficiência.
  
- À Sheinah Eléine, filha querida, que me conhece pelo olhar, sem precisar de palavra, pelo suporte nos momentos exatos.
  
- Ao meu amado Antonio, que de longa data me acompanha. Paciente, sossegado e tolerante Mô, “porque tu me chegaste sem me dizer que vinhas... porque já eras meu, sem eu saber sequer... porque foste na vida como o amanhecer, porque foste o que tinha de ser”.
  
- Especialmente à Clara, por permitir que eu entrasse, de novo, na sua vida.
  
- A todas as pessoas que não nomeiei, mas que me ajudaram, de um modo ou de outro, a iniciar, percorrer e concluir esta jornada.

A todos, sem exceção, sinceramente agradeço e peço a Deus que os guarde, sempre e com especial carinho, como se na palma de Sua mão.

Simionato, M. A. W. (2018). *Deficiência e Personalidade: o que pode revelar uma Biografia - contribuições da psicologia histórico-cultural* (Tese de Doutorado em Psicologia). Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR.

## RESUMO

Este trabalho contém os resultados da pesquisa realizada com o objetivo de discutir as mediações que ocorrem na vida da pessoa com deficiência, que impactam na formação e no desenvolvimento da personalidade. Fundamenta-se nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, que tem como método o Materialismo Histórico-Dialético. A metodologia adotada centra-se no estudo bibliográfico e pesquisa de campo por meio da biografia. Está organizado em quatro seções: a primeira, “Constituição e Desenvolvimento Histórico da Concepção de Deficiência”, refere-se ao trajeto de constituição da deficiência ao longo da história, desde a antiguidade até os dias atuais. Aborda a dialética da inclusão-exclusão, diante da dinamicidade e das contradições do desenvolvimento social, e expõe experiências de inclusão e educação inclusiva nos vários níveis de ensino até o nível superior, mostrando que neste nível de ensino há que se avançar ainda em termos de acessibilidade e permanência da pessoa com deficiência. A segunda seção versa sobre “A Psicologia Histórico-Cultural e os Pressupostos Teóricos para o atendimento à Pessoa com Deficiência”; apresenta apontamentos de Vigotski para a educação especial e suas principais proposições relativas à deficiência visual e à pessoa cega, orientadas por três princípios que regem o pensamento vigotskiano: da qualidade do desenvolvimento psíquico, da deficiência como primária e secundária e o princípio da compensação social, tendo, este último, grande destaque nos escritos do autor. A terceira seção expõe sobre “A Constituição da Personalidade a partir da Psicologia Histórico-Cultural” e sua intervinculação com a consciência e a atividade vital humana, apresentando as três qualidades que compõem a personalidade: o temperamento, as capacidades e o caráter. O temperamento se destaca como a propriedade mais primitiva da personalidade, que mais se assenta sobre a base biológica; a capacidade, como a qualidade psíquica que está mais diretamente ligada à atividade concreta do homem, atuando sempre na direção de atender as suas necessidades; o caráter, por sua vez, é compreendido como a propriedade da personalidade que mais nitidamente conserva sua natureza social, por sua vinculação mais direta com os valores, convicções e ideais que integram o entorno social do indivíduo. Esta seção aborda ainda a constituição da biografia, que se origina e se desenvolve na



atividade do sujeito, a qual se desdobra em qualidades e características distintas: a atividade abstrata e a atividade concreta. A quarta seção, “Do encontro com Clara: o caminho para a construção da Biografia”, apresenta o percurso metodológico do estudo em tela, explicita os procedimentos adotados na realização de sua parte empírica e constitui a etapa de análise e interpretação do processo de personalização de uma pessoa cega. Toma-se a atividade como ponto de partida, como material fundamental por meio do qual cada indivíduo tece sua biografia. Considerando que a personalidade se constitui no contexto da atividade vital do indivíduo e em articulação com o desenvolvimento de sua consciência, e considerando o objetivo deste estudo, de discutir as mediações que ocorrem na vida da pessoa com deficiência, na formação e no desenvolvimento da sua personalidade, trabalho com a tese de que a (re)composição da biografia, como processo de co-autoria com o sujeito da história/narrativa, pode ser uma estratégia de trabalho do psicólogo para a constituição de uma psicologia da personalidade. Como resultado deste trabalho, destaco a importância das mediações e do processo de escolarização para o desenvolvimento das potencialidades da pessoa cega, no decisivo papel que desempenham no desenvolvimento e humanização do indivíduo. Entendo que é necessário que a psicologia avance na compreensão do psiquismo humano, no conhecimento da personalidade - sua constituição e desenvolvimento -, que supere a concepção idealista e estanque que embasa suas práticas rumo a compreensão do homem em sua singularidade, como individualidade cujo fundamento não se encontra no indivíduo tomado isoladamente, mas no mundo social, nas relações objetivas que trava com os outros homens, na produção material da vida, onde escreve sua biografia.

**Palavras-chave:** Cegueira. Deficiência. Personalidade. Biografia. Psicologia Histórico-Cultural.

Simionato, M. A. W. (2018). *Deficiency and Personality: what can be revealed in a Biography - Contributions of Cultural-Historical Psychology* (PhD Thesis in Psychology). Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR.

### **ABSTRACT**

This work contains the results of the research done with the objective of discussing the mediations that occur in the life of the person with disabilities, which impact on the formation and development of the personality. It is based on the assumptions of Cultural-Historical Psychology, whose method is Historical-Dialectical Materialism. The adopted methodology focuses on the bibliographical study and field research through the biography. It is organized in four sections: the first, "Constitution and Historical Development of the Concept of Disability," refers to the path of constitution of disability throughout history, from ancient times to the present day. Addresses the dialectic of inclusion-exclusion, given the dynamism and social development controversies, and exposes experiences of inclusion and inclusive education in different levels of education to the high level, showing that this level of education has to go forward in terms of accessibility and permanence of the disabled person. The second section deals with "Cultural- Historical Psychology and Theoretical Assumptions for the Care of the Person with Disabilities"; presents Vygotsky's notes for special education and its main propositions relating to visually impaired and blind person, guided by three principles that rule Vygotskian thought: the quality of psychic development, primary and secondary disabilities and the principle of social compensation, and, the latter, a major highlight in the author's writings. The third section expounds "The Constitution of the personality from the Cultural-historical Psychology" and its link with consciousness and vital human activity, showing the three qualities that compose personality: temperament, abilities and character. Temperament stands out as the most primitive property of the personality, which most rests on the biological basis; capacity, as the psychic quality that is most directly linked to the concrete activity of man, always acting in the direction of attending to his needs; character, in turn, is understood as the property of the personality that most clearly retains its social nature, by its intense direct attachment to the values, convictions and ideals that integrate the social environment of the subject. This section also addresses the constitution of biography, which originates and develops in the subject's activity, which unfolds in distinct qualities and characteristics: abstract activity and concrete activity. The fourth section, "From the meeting with Clara: the way to making the Biography", presents the methodological course of the study on screen, evidences the procedures adopted in the accomplishment of its empirical part and constitutes the stage of analysis and interpretation of the personalization

process of a blind person. Activity is taken as the starting point, as the fundamental material through which each subject weaves his biography. Considering that the personality is constituted in the context of the subjects vital activity and in articulation with the development of his conscience, and considering the purpose of this study, to discuss the mediations that occur in the life of the person with disability, in the formation and the development of his personality, I work with the thesis that the (re) composition of the biography, as a process of co-authorship with the subject of the story / narrative, may be a work strategy of the psychologist for the constitution of a personality psychology. As a result of this work, I emphasize the importance of mediations and the process of schooling for the development of the potentialities of the blind person, in the decisive role they play in the development and humanization of the subject. I think it's necessary that psychology advances in understanding the human psyche and the knowledge of personality - its constitution and development - that overcomes the idealistic and tight design that supports their practices towards the understanding of man in his singularity as individuality whose foundation does not is found in the isolated subject, but in the social world, in the objective relations he engages with other men, in the material production of life, where he writes his biography.

**Key Words:** Blindness. Disabilities. Personality. Biography. Cultural-Historical Psychology.

Simionato, M. A. W. (2018). *Handicap et Personnalité : ce que peut révéler une Biographie – contributions de la Psychologie Historique-Culturelle*. (Thèse de Doctorat em Psychologie). Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR.

## RÉSUMÉ

Ce travail présente les résultats d'une recherche dont l'objectif est de discuter les médiations qui se donnent dans la vie de la personne handicapée et leurs effets produits dans la formation et développement de la personnalité. Ses fondements sont dans les présuppositions de la Psychologie Historique-Culturelle, qui a comme méthode le Matérialisme Historique-Dialectique. La méthodologie adoptée est centrée dans l'étude bibliographique et dans la recherche de la biographie. Il est organisé en quatre sections: la première, "Constitution et Développement Historique de la Conception de Handicap", il s'agit du trajet de la constitution du handicap tout au long de l'histoire, depuis l'antiquité jusqu'à l'actualité. Elle aborde la dialectique de l'inclusion-exclusion face à la dynamique et aux contradictoires du développement social et expose quelques expériences d'inclusion et d'éducation inclusive dans plusieurs niveaux d'enseignement jusqu'au niveau supérieur montrant qu'à ce niveau d'enseignement il faut qu'on avance en termes d'accessibilité et de permanence de la personne handicapée. La deuxième section, "La Psychologie Historique-Culturelle et les présuppositions théoriques pour l'attention à la personne handicapée" présente quelques notes de Vigotski pour l'éducation spéciale et ses principales propositions relatives à la déficience visuelle et à la personne aveugle, orientées par trois principes qui dirigent la pensée vigotskienne: la qualité du développement psychique, la déficience primaire et secondaire et le principe de la compensation sociale, ce dernier avec grande importance dans les écrits de l'auteur. La troisième section expose "La Constitution de la Personnalité à partir de la Psychologie Historique-Culturelle" et son inter-liaison avec la conscience et l'activité vitale humaine et présente les trois qualités de la personnalité: le tempérament, les capacités et le caractère. Le tempérament ressort comme la propriété la plus primitive de la personnalité, celle qui s'appuie le plus sur la base biologique; la capacité, étant la qualité psychique la plus directement liée à l'activité concrète de l'homme, jouant toujours vers la réponse à ses besoins; le caractère, de sa part, est compris comme la propriété de la personnalité qui conserve le plus sa nature sociale, par sa liaison plus directe avec les valeurs, les convictions et les idéaux qui intègrent l'univers en dehors de l'individu. Cette section aborde aussi la constitution de la biographie, qui s'origine et se développe dans l'activité du sujet, qui se dédouble en qualités et caractéristiques distinctes: l'activité abstraite et l'activité concrète. La quatrième section, "De la rencontre avec Clara: le chemin pour la construction de la

Biographie”, présente le parcours méthodologique de cette étude, elle explique les procédures adoptées dans la réalisation de son côté empirique et constitue l’étape d’analyse et d’interprétation du processus de personnalisation d’une personne aveugle. L’activité est le point de départ, le matériel fondamental par lequel chaque individu construit sa biographie. En considérant que la personnalité se constitue dans le contexte de l’activité vitale de l’individu et en articulation avec le développement de sa conscience, et en considérant l’objectif de cette étude, celui de discuter les médiations qui se donnent dans la vie de la personne handicapée, dans la formation et développement de sa personnalité, je travaille avec la thèse de que la (re)composition de la biographie, comme processus en co-auteur avec le sujet de l’histoire/narrative, peut être une stratégie de travail du psychologue pour la constitution d’une psychologie de la personnalité. Comme résultat de ce travail, je souligne l’importance des médiations et du processus d’éducation pour le développement des potentialités de la personne aveugle, dans les rôles importants qu’elles jouent dans le développement et dans l’humanisation de l’individu. À mon avis il faut que la Psychologie avance dans la compréhension du psychisme humain, dans la connaissance de la personnalité – sa constitution et développement -, qu’elle surmonte la conception idéaliste et étanche qui fonde ses pratiques vers la compréhension de l’homme en sa singularité, comme individualité dont le fondement n’est pas dans l’individu isolé, mais dans le monde social, dans les relations objectives qu’il établit avec les autres hommes, dans la production matérielle de la vie, ou il écrit sa biographie.

**Mots-clé:** Cécité. Handicap. Personnalité. Biographie. Psychologie Historique-Culturelle.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>SEÇÃO I - CONSTITUIÇÃO E DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DA CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA</b> .....	29
1.1 O PERCURSO HISTÓRICO E A CONSTITUIÇÃO DA CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA .....	33
1.1.1 A Dialética da Inclusão-Exclusão nas contradições da sociedade .....	45
1.1.2 Sobre a Inclusão e a Educação Especial em alguns Países da Europa .....	53
1.1.3 Da História da Inclusão-Exclusão e da Educação Especial no Brasil .....	60
1.1.4 A Inclusão no Ensino Superior no Brasil .....	68
1.2 – TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....	73
<b>SEÇÃO II - A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA O ATENDIMENTO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA</b> .....	76
2.1 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E O ENFOQUE À EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	76
2.1.1 Alguns Apontamentos Sobre a Educação Especial na Perspectiva de Vigotski .....	78
2.1.2 Vigotski e a Deficiência Visual .....	85
2.2 TRAÇANDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....	96
<b>SEÇÃO III - A CONSTITUIÇÃO DA PERSONALIDADE A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL</b> .....	97
3.1 A CONSTITUIÇÃO DO PSIQUISMO .....	101
3.1.1 As relações entre atividade, consciência e personalidade .....	102
3.2 A CONSTITUIÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE .....	119
3.2.1 Das qualidades da personalidade .....	123
3.2.1.1 O temperamento .....	124
3.2.1.2 As capacidades .....	133
3.2.1.3 O caráter .....	139
3.3 A CONSTRUÇÃO DA BIOGRAFIA .....	144
3.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....	159
<b>SEÇÃO IV - DO ENCONTRO COM CLARA: O CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DA BIOGRAFIA</b> .....	161
4.1 OS PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA A PESQUISA .....	168
4.1.1 O estudo biográfico .....	174
4.1.2 A participante da pesquisa .....	175
4.2 APRESENTANDO CLARA .....	176
4.2.1 Dos eixos de análise e interpretação para construção da biografia .....	177
4.2.2 As mediações ocorridas para o desenvolvimento das potencialidades .....	177
4.2.3 O processo de escolarização enquanto norte para o desenvolvimento .....	189
4.2.4 O encontro com a atividade profissional .....	193
4.3 DO PROCESSO DE PERSONALIZAÇÃO DE UMA PESSOA CEGA: ANÁLISE DA HISTÓRIA DE CLARA .....	195
<b>À GUIA DE CONCLUSÃO</b> .....	221

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	228
<b>APÊNDICE 1</b> .....	239
<b>APÊNDICE 2</b> .....	241
<b>APÊNDICE 3</b> .....	242
<b>APÊNDICE 4</b> .....	245

## INTRODUÇÃO

“No tempo em que festejavam o dia dos meus anos, eu era feliz e ninguém estava morto. Na casa antiga, até eu fazer anos era uma tradição de há séculos, e a alegria de todos, e a minha, estava certa com uma religião qualquer. No tempo em que festejavam o dia dos meus anos, eu tinha a grande saúde de não perceber coisa nenhuma. De ser inteligente para entre a família, e de não ter as esperanças que os outros tinham por mim. Quando vim a ter esperanças, já não sabia ter esperanças”.  
 (“Aniversário”, Álvaro de Campos, 1997)

Num outro tempo tive de reaprender a ter esperanças...

### **Como tudo começou: breve solilóquio ou um relato autobiográfico desta pesquisadora**

Nasci em pleno verão de 1956, no Rio Grande do Sul, quarta filha de um pai militar e de uma mãe professora. Minhas lembranças da infância não são tão nítidas, como já observei serem as de meus irmãos, amigos e muitas das pessoas que conheço; certamente porque nossa percepção é seletiva, e lembramos daquilo que nos é mais significativo. Sei que mudamos muito, de cidade em cidade, percorrendo os quatro Estados do sul do País, por conta da profissão do meu pai que, no exército, esteve designado na construção de estradas; naquele tempo, eram os soldados, os militares que construíam as estradas do Brasil. Do meu nome, lembro que minha mãe dizia ter sido em homenagem a uma famosa atriz de cinema da época. O “Aparecida” foi para homenagear a Santa, Nossa Senhora, padroeira do Brasil.

Do meu pai, guardo-o como o melhor que alguém podia ter. Gentil, discreto, carinhoso, atencioso, presente nos momentos importantes da minha trajetória escolar e pessoal. Da minha mãe, sei que deixou a docência para acompanhar as atividades do marido; lembro-me que gostava de música, vivia a cantar e recitar poemas, era uma pessoa culta. Lembro-me da mulher alta, morena bonita e vaidosa, unhas esmaltadas de vermelho, sempre no alto dos saltos, que desde cedo se apresentava perfumada, cabelos arrumados, maquiada, como se estivesse sempre pronta para um passeio ou algum evento. Uma mulher que sempre fez questão de marcar presença; superlativa em quase tudo, falava alto, declamava



poemas e cantava alto, do mesmo modo que ralhava conosco no mesmo tom. Imperativa, assertiva, decidida e decisiva, sempre achei que, mais do que meu pai, minha mãe é que foi o militar da casa. Hoje, mais madura, compreendido o misto de resistência/inveja que sempre alimentei em relação a ela, reconheço que sempre a admirei muito!

De minha avó materna, que sempre morou conosco, lembro-me que foi quem nos criou e educou, cuidando das idas ao médico e ao dentista sempre que um de nós precisava, das idas à missa aos domingos de manhã, da frequência nas aulas de catequese; verificando os dias de prova e as tarefas da escola, se as roupas e os calçados estavam em ordem, se já havíamos tomado banho, se estávamos com fome, enfim, zelando e organizando o cotidiano de seus cinco netos nas ausências de minha mãe, que estava quase sempre a acompanhar o marido pelas estradas da vida. Curiosamente, essas ausências não chegavam a ser tristes, pois minha avó preenchia minha vida com rigor e disciplina, mas também com carinho e cuidado. Nada nos faltava, a tudo providenciava. A volta de meus pais dessas viagens era quase uma festa, marcada sempre por inúmeros presentes e novidades. Hoje, comparo esses retornos como à passagem de alquimistas por um lugar pequeno e isolado, pois chegavam carregados de objetos nunca vistos, aparelhos, brinquedos, roupas, aromas e comidas, livros e discos, novos conhecimentos. A ausência era quase que desejada em função do que a volta prometia!

Éramos cinco: meu irmão mais velho, depois duas irmãs, eu e a caçula da família. Da infância, guardo lembranças esparsas - algumas vagas outras mais nítidas - dos grandes quintais e dos numerosos cães que estavam sempre nas nossas brincadeiras; das casas espaçosas e ensolaradas, com janelas altas e cortinas esvoaçantes; das muitas crianças que povoavam nossa casa, aproveitando os espaços para brincar. Fui uma criança tímida, retraída, e me considerava feia. Era considerada inteligente pela família e pela escola. E assim foi ao longo de toda a escola primária e durante um bom período no decorrer da vida. No Grupo Escolar Barão de Antonina, acumulei uma porção de medalhas, declarações de mérito e reconhecimento. Lembro-me que, a cada começo de ano, havia professoras que, de certa forma, disputavam para ter-me como aluna. Lembro-me também que, nas festas de encerramento de cada ano letivo, lá estava meu pai, anônimo, à paisana, no fundo do salão, a prestigiar a minha festa! Não lembro e nunca soube direito onde estava minha mãe.

Depois, no ginásio, uma parte dele cursado no sul do Paraná, e outra parte já na Capital, no Instituto de Educação, parece que meu destaque acadêmico foi assentando. Eu já não brilhava tanto nas notas, nem havia medalhas. Mas pela minha trajetória, a família esperava muito desta sua filha e, certamente, eu iria para a universidade! As opções eram fazer o Científico, ou Contabilidade, ou o Magistério. Fiz a Escola Normal porque, nessa

época, eu já havia decidido que ensinar era o que eu queria fazer, que professora era o que eu queria ser. Talvez também - e inconscientemente - para agradar minha mãe, professora. Hoje, pensando bem, acredito que devo isto a ela.

Nesse período, dentro de um padrão desejável de aluna, que cumpria com suas tarefas de modo ágil e em conformidade com o esperado, eu continuava a ser reconhecida por colegas e professores; penso que me destacava das outras colegas pelas posições que tinha diante de professores, dos conteúdos das disciplinas e da própria futura profissão, não sem me debater entre o medo e a coragem de me posicionar. Meu destaque, se este é o nome, era porque mesmo sendo quieta e reservada, não deixava de manifestar meu entendimento e opiniões, de defender e representar as colegas em solicitações discentes; minhas colegas diziam que eu “enfrentava”. Se era enfrentamento, isto ainda hoje me soa estranho, como uma qualidade que custo a reconhecer exista em mim.

Eis que, terminado o Magistério, fiz o vestibular para Letras e não fui aprovada; enfrentei o que foi a minha primeira grande derrota. Era o início de 1974. Meio que sem saber o que fazer nem para que lado ir, matriculei-me num curso de teatro na Fundação Teatro Guaíra. Na verdade, nos matriculamos, meu pai e eu, naquele curso - que ele inclusive não agüentou frequentar, pois as aulas, principalmente de expressão corporal e interpretação exigiam bastante, e ele se sentia meio fora de forma para acompanhar tudo.

A partir daí, mais ou menos anônima em meio aos meus jovens colegas, um tanto diferentes do esperado para a juventude da época, parece que fui me sentindo mais à vontade no ambiente e comigo mesma. Esqueci de dizer que fui a filha para a qual minha mãe sempre precisou dizer, claramente desapontada: “filha, ponha um vestido!”, “penteie o cabelo!”, “passe um batonzinho!”, ou ainda “sente direito, com modos de menina!”; comentários como esses foram muito comuns na minha adolescência.

Apesar de ter sido criada num padrão burguês, educada para estudar, mas também e principalmente, para fazer um bom casamento, curiosamente naquele ambiente me senti entre meus pares. Ridiculamente mimada, até eu fazer 18 anos, poucas vezes tinha andado pela cidade a pé ou de ônibus (circular, lotação); na maioria das vezes era levada de carro pelo pai ou pelo irmão, ou então de táxi. Digo curiosamente porque, ao mesmo tempo em que eu era certinha, não queria sê-lo! E, de repente, me vi num mundo completamente diferente daquele que eu conhecia, descontraído, irreverente, questionador, onde certamente eu não encontraria o que a família sonhou para mim. Foi uma grande mudança!

Um tempo importante da minha história começou naquele ano de 1974, naquele curso de teatro! Foi quando conheci meu amado Mô, a melhor parte da minha vida. Assim que o vi,

me apaixonei, e assim continuo, em pleno 2018. Fizemos uma história rápida, em cerca de um mês estávamos juntos, percorrendo às avessas o que a família havia idealizado para mim, em termos de namoro, noivado e casamento. Não teve nada disso, apenas o choque geral da família, em especial de minha mãe e irmãos mais velhos e a vergonha que demonstraram pelo rápido avesso do sonho. Não havia como dar crédito à minha escolha de, literalmente, juntar-me a alguém desconhecido, que nem eu mesma sabia de onde tinha vindo.

Passados quarenta e quatro anos, de tempos em tempos contabilizo o tempo que já temos juntos, que ultrapassou em muito o tempo que tenho comigo apenas. Tivemos dois filhos e tenho uma imensa alegria por ele ser o pai das minhas crianças! Amoroso, presente, corajoso, nunca se furtou em tomar as rédeas na educação deles dois, quando eu me esquivava ou fraquejava diante de alguma situação. Figurativamente, costumo dizer que, com ele, aprendi a andar! Foi sempre o meu maior incentivador à que eu voltasse a estudar, anos mais tarde, em 1979, quando já morávamos em Maringá, e a faculdade não era gratuita, “mas não tem problema”, ele dizia, “a gente pega o crédito educativo!” E assim foi. Cursei Psicologia na primeira turma da Universidade Estadual de Maringá (UEM), enquanto também meu Mô estudava lá e, mais tarde, também nossos filhos estudaram nela. Em todo esse tempo, minha vida esteve muito ligada à UEM.

Em 1986, assim que terminei a faculdade, ingressei na carreira docente da UEM, no Departamento de Psicologia (DPI), primeiramente como Professora Colaboradora e, no ano seguinte, através de concurso específico, como Professora Auxiliar no quadro efetivo da Universidade. Desde os primeiros anos do magistério, envolvi-me com disciplinas através das quais fui cultivando afinidade com a Psicologia Histórico-Cultural, acerca da estrutura da atividade humana, da origem e estrutura da consciência, pelo caráter social e histórico que a Teoria lhes confere, nos movimentos de apropriação e objetivação em que os homens fazem as circunstâncias – se objetivam – e cada indivíduo, para fazer-se singular, apropria-se dos resultados da história e os torna seus (Duarte, 1993). Remonta desse tempo, portanto, meu interesse acadêmico e o encantamento pessoal pelo princípio da unidade e inseparabilidade entre atividade e consciência, tal como proposto por Leontiev (1978a, 1978b).

Com a temática das deficiências, minha aproximação se deu, a princípio, por intermédio de uma colega de trabalho do DPI, em 1998, quando passei a participar do projeto de ensino “Arte e Deficiência: o cinema mostrando a vida”, então coordenado por ela; e conforme fui me familiarizando com as leituras, senti-me cada vez mais enredada pelo assunto e por sua realidade. Até a presente data, continuo envolvida com o projeto, onde venho mantendo contato com o tema; este contato se estende também às pessoas com

deficiência, através de um trabalho que oriento quando da realização dos concursos vestibulares da UEM.

Meu ofício como professora foi concentrado na graduação e na pós-graduação *latu-sensu*. Ao longo do tempo, orientei monografias em dois cursos de especialização do DPI – Educação Especial, do qual participei ministrando disciplinas em duas turmas, e Teoria Histórico-Cultural, em que ministrei disciplinas em seis turmas, sempre no entorno da temática das deficiências e do desenvolvimento do psiquismo, em especial, da consciência articulada à atividade. A partir de 2000, quando a companheira de trabalho se afastou para cursar pós-graduação, assumi a coordenação do referido projeto, no qual também passei a orientar acadêmicos não só de psicologia, mas de outros cursos de graduação.

Como o próprio título do projeto indica, o fio condutor das atividades nele realizadas é refletir sobre as deficiências e as relações com as pessoas com deficiência a partir de filmes que assistimos e de textos que estudamos para melhor compreender a temática. Também realizamos regularmente um evento de extensão, o “Ciclo de Estudos sobre Deficiência” – já na sua XIV edição em 2018 – em que elegemos uma deficiência ou um tema, como por exemplo, a formação escolar, as relações familiares, a amizade, o preconceito, a vida profissional, etc., convidamos palestrantes - deficientes ou não, familiares, acadêmicos, profissionais, professores que atuam na área – ou apresentamos um filme e promovemos uma discussão junto com os participantes do evento. Um evento relativamente simples, mas que os alunos do projeto preparam com zelo, cuidando dos seus detalhes, e que repercute positivamente na sua formação pessoal e acadêmica.

A propósito, quero enfatizar que é justo nas atividades do projeto que localizo o que há de melhor e mais feliz nas realizações do meu ofício. Primeiro, porque na regularidade dos encontros semanais com eles, no convívio com sua juventude, sinto que continuamente renovo as energias e a vitalidade. No cotidiano dessas atividades, sinto que construímos uma relação mais próxima até do que a da sala de aula costuma propiciar. Segundo, porque localizo nessas atividades do projeto a repercussão mais direta e positiva na formação geral dos alunos e na minha própria formação. O contato com a temática das deficiências nos instiga e nos desafia constantemente a refletir sobre nossas concepções, conhecimentos e preconceitos. Meus alunos dizem, e eu acredito, que participar do projeto ajuda a suprir o que ainda falta na sua formação em relação a esse universo.

Penso que é nesses pequenos lugares, o espaço das aulas e das reuniões de projetos, onde o debate acontece, que as sementes de afeto, resistência e transformação podem germinar. Nesses lugares podemos criar contextos e situações que oportunizem não só

compreensões, mas possibilidades de ações; acredito que por mais alienada que seja a atividade, ela é o lugar de fazer/ser a diferença. As palavras de Amaral (1998, p. 27), ao fazer alusão ao dito popular ‘água mole em pedra dura tanto bate até que fura’, traduzem o que sinto e penso: “acredito que podemos – cada um de nós – de alguma forma contribuir para que a ‘água mole’ seja a reflexão continuada e compartilhada, e a ‘pedra dura’, o conglomerado construído pelos saberes e fazeres cristalizados, que emanam de uma bem estruturada ideologia”. Assim, penso que a ‘pedra dura’ pode ser atravessada, conhecida e enfrentada nesses pequenos espaços-oportunidades junto dos alunos.

No contato com os alunos, junto com eles, podemos criar espaços e estados de exceção, que rompam com a regra da excessiva submissão diante da vida, que subvertam o processo generalizado de aceleração e superficialidade das relações. O que quero dizer é que neste contato mais pontual e próximo é que visualizo e reconheço com mais nitidez e propriedade e a qualidade do desenvolvimento dos discentes, das atividades mais simples às mais elaboradas, seja quando se debruçam na produção de um trabalho para apresentação em algum evento científico, na elaboração de um artigo com vistas a possível publicação, na coordenação e realização de eventos de extensão, ou na proposição e desenvolvimento de um projeto de iniciação científica. Acredito que tudo isso confere uma especial qualidade ao desenvolvimento pessoal e à formação profissional dos alunos que tive e tenho sob orientação em atividades diversas, num recíproco movimento de formação de sentidos, de contínuas apropriações e objetivações da sua/nossa condição acadêmica e humana.

A partir do ano 2000, através desse mesmo projeto de ensino, venho participando dos concursos vestibulares da UEM, inicialmente como fiscal especial e depois como coordenadora de Bloco, no acompanhamento da aplicação das provas a candidatos com deficiência. Nessas ocasiões temos, eu e meus alunos, a oportunidade de uma experiência real com pessoas com deficiência, de um contato para além do que diz a literatura, em que podemos, na realidade, perceber sua potencialidade e dificuldades. Não tenho dúvidas de que, ao longo dos anos, esse envolvimento com as deficiências tem deixado positivas marcas na formação dos meus alunos, despertando neles um interesse que antes não existia, e desenvolvendo em cada um deles um olhar qualitativamente diferenciado sobre a temática e um genuíno respeito para com as pessoas com deficiência. Uma experiência que tem contribuído muito para o seu amadurecimento.

Percebo mudanças em minha trajetória pessoal-profissional, em que me sinto inquieta, continuamente desafiada, encorajada a continuar. Reconheço que essa vivência foi o que me impulsionou, mais tarde, já no Mestrado, a estudar sobre algo que era parte do meu cotidiano,

que fazia sentido para mim, quando realizei minha pesquisa focalizando as condições de acesso e a trajetória das pessoas com deficiência na universidade e o papel das relações familiares nesse processo.

### **E a história continua...**

Professora é o que sou e este ofício é a via pela qual constantemente me constituo no mundo como personalidade, na relação com meus alunos e alunas, com minhas companheiras de trabalho, impulsionada por eles. A docência é a via de atividade em que tenho a oportunidade de fazer-me melhor, tanto no aspecto intelectual – estudando, adquirindo novos conhecimentos e compartilhando-os com/entre meus pares – quanto nas esferas moral e afetiva, refletindo coletivamente sobre o universo social em que estamos inseridos, que nos enreda e arrebatava em meio às suas contradições.

Pensar sobre minha trajetória necessariamente me leva a colocar em destaque os alunos que tive-tenho e as companheiras de profissão, que de há muito me acompanham nesta jornada; estão entre as pessoas que mais prezo, das quais recebo vívidas expressões de amizade, de inclusão no trabalho, de incentivo ao estudo; das quais recebi o apoio inimaginável, o amparo amoroso de que tanto precisei, quando da experiência mais dolorosa que já tive, ao perder meu amado filho. Veio dessas pessoas amigas, naquele triste ano de 2005, o suporte silencioso, franco e corajoso para que eu seguisse com a atividade e reaprendesse a ter esperanças.

Ao refletir sobre minha trajetória profissional-acadêmica, encontro em Martins (2002) a inspiração e o respaldo teórico para compreender as escolhas que fiz-faço no decurso desse trajeto. De acordo com o autor, há três dimensões temporais que concorrem para a produção de sentidos pelos indivíduos nas relações que estabelecem e nas escolhas que fazem: o *tempo longo*, das construções histórico-sociais, dos conteúdos culturais que antecedem a vivência individual; o *tempo vivido*, das linguagens sociais apreendidas nos processos de socialização, ao longo de cada história pessoal e o *tempo curto* ou *dialógico*, das interações face-a-face.

Assim compreendendo, sinto que há uma dimensão temporal a mim muito significativa na proposição do presente trabalho: há um tempo histórico, social e profissional eu diria, que continua atuando na determinação e escolha do tema; há também um tempo vivido nesta opção de estudo, construído ao longo da minha história pessoal e há, sobretudo, um tempo curto, dialógico, que constantemente me impulsiona, instiga, provoca, desafia, convida a refletir sobre o assunto. Tomo aqui por empréstimo as palavras de Sforni (2003),

que traduzem o significado da realização deste estudo, agora no Doutorado, nesta temática e nesta etapa de vida pessoal:

Uma pesquisa constitui-se realmente em atividade quando motivos profissionais e pessoais estão mobilizados para o mesmo fim. Mesmo constituindo-se em um trabalho científico, a pesquisa, na condição de atividade, não exclui o aspecto emocional. As intenções são, explícita ou implicitamente, movidas por insatisfações e ideais, sentimentos que transitam do pessimismo ao otimismo e que, não raro, escapam à racionalidade. Uma pesquisa é justamente a busca da racionalidade no trato dos fenômenos, a procura da cientificidade em meio às paixões, ainda que movida por elas. (p. 9)

A história continua e os desafios também, na mescla das dimensões temporais que permeiam a vida, a minha atividade, e ao sabor dos motivos profissionais e pessoais que me impulsionam e me arrebatam da direção da temática. Agora, no Doutorado, e refletindo sobre a minha trajetória profissional, sei que não “cheguei” simplesmente ao tema deficiência; na verdade, como relatei, esta temática me acompanha desde há muito, está presente na minha atividade, ainda que não de maneira ostensiva ou explícita.

Quando, em 2015, ingressei no Doutorado, lembro que, por ocasião da proposição em sala de aula, da avaliação de uma disciplina e da tarefa de produzir um ensaio - que contemplasse uma reflexão metodológica a qual descrevesse a metodologia e justificasse o método que cada aluno pretendia utilizar em sua pesquisa, relacionando ao tema que pretendia estudar, e mais (!), fazê-lo de forma a que tal texto fosse publicável - rapidamente identifiquei o vivo e instigante interesse pelo assunto se avolumar internamente, e uma certeza que me disse, de imediato, que havia ainda muito a dizer, pensar, escrever sobre o tema. Confesso que, de início, senti alguma dificuldade em pensar-me capaz de realizá-la, porque um tanto confusa e surpreendida que fui pela proposta daquela ocasião – escrever um ensaio! - e dividida entre o que ditam os discursos, os padrões e os argumentos do que aprendi que seja a Ciência, de um lado, e de deixar-me levar pelo desafio da tentativa de valorizar, de dar voz e lugar à experiência, ao que diz a vivência, de outro lado.

Empenhei-me em enfrentar e superar o desafio que tinha pela frente e isto implicou em que eu compreendesse que a grandeza, a importância daquele trabalho, mas também deste que ora apresento, esteve-está na grandeza do próprio processo de produzi-los. Implicou ainda em que eu me situasse como pessoa e profissional cuja maior parte da vida foi vivida no

interior de uma universidade, compreendendo-a como instituição escolar-acadêmica que, desde a sua criação na Idade Média, tem atuado na definição e redefinição do modelo ortodoxo de Ciência, no estabelecimento e na defesa do conceito de Verdade, instituindo e validando a forma adequada ao rigor do conhecimento, conforme variavam no tempo as concepções a respeito dele.

Realizar o presente trabalho implicou também em que eu enfrentasse minhas próprias contradições, limitações; que eu refletisse sobre a minha formação que, orientada por uma tradição na psicologia, me apresentou-ensinou um percurso estanque da deficiência e da personalidade, desconectado das condições concretas em que foram-são, continuamente, produzidas. Implicou, em meio a tudo isso, que eu respondesse à indagação: o que é um ensaio, afinal?

Konder (2005) me ajudou a compreender o conceito: no cotidiano, a palavra ensaio significa prova, teste, momento de preparação, de tentativa, de experiência. O autor explica que foi com Michel de Montaigne, a partir da segunda metade do século XVI, que o ensaio passou a ser uma alternativa acadêmica à rigidez dos tratados científicos de então. Relata que na sua mais célebre obra, Montaigne exercitava um importante pressuposto metodológico, dizendo que tinha “a firme convicção de que cada indivíduo traz com ele, inteira, a condição humana” e, nesta perspectiva, defendia a não existência de um saber *à priori*, mas que se constituía no momento e no processo de sua produção; o escritor era então, a um só tempo, autor e tema de seus Ensaios (Montaigne, citado por Konder, 2005, p. 42).

Konder (2005) ressalta ainda que o ensaio, como gênero literário que proliferou na Europa a partir dos escritos de Montaigne, dividiu os profissionais, pesquisadores e professores da época que trabalhavam na construção do conhecimento: de um lado, “agradava a uns pela liberdade que permitia; e desagradava a outros pela suspeita de falta de rigor (adversários de Montaigne diriam mesmo: falta de compostura)” (p. 43). Desde então, a situação do ensaio vem se mantendo como paradoxal, porquanto “sua força está muito mais naquilo que ele recusa do que na clareza e na coerência daquilo que propõe” (p. 44). Essas afirmações me marcaram...

É um fato – é importante que se registre - que o ensaio vem se firmando como um gênero de escrita que não é acessível a qualquer escriba, senão àqueles que se dispõem a aventurar-se e a expor-se na tentativa de conjugar a liberdade da escrita ensaística com o devido respeito ao rigor científico. Pensando nisto, creio que o presente trabalho guarda algumas características do ensaio e aqui está posto, então, um de seus maiores desafios, numa tarefa que exige o equilíbrio entre o desvencilhamento da tradição e a abertura para o novo,



sem que se abra mão da credibilidade que um escrito comprometido e fundamentado confere ao seu autor.

### **Da composição do presente trabalho**

O trabalho que ora apresento é o resultado da pesquisa que desenvolvi e teve por objetivo discutir sobre as mediações que ocorrem na vida da pessoa com deficiência, uma pessoa cega, na formação e no desenvolvimento da sua personalidade, e está organizado em quatro seções. Na Seção I, denominada Constituição e Desenvolvimento Histórico da Concepção de Deficiência, apresento a trajetória de constituição da concepção de deficiência ao longo da história, desde a remota antiguidade até a atualidade, situando nesse trajeto as peculiaridades da dialética da inclusão-exclusão, frente às características e à dinamicidade das relações que os homens estabelecem, e diante das contradições do desenvolvimento social. Apresento experiências de inclusão e de educação especial em alguns países da Europa, e pontuo que a experiência brasileira de inclusão e suas proposições de educação inclusiva está alinhada ao que se desenvolveu e alcançou naqueles países, a partir de documentos comuns, como a Declaração de Salamanca (Brasil, 1997), entre outros. Demonstro que a partir dos anos 1990 é que a inclusão escolar no ensino superior tomou impulso no Brasil, e as várias pesquisas citadas assinalam que ainda é pouco conhecido o universo de alunos com deficiência nas universidades brasileiras, e que ainda há muito a ser feito em termos de acessibilidade e de permanência da pessoa com deficiência no ensino superior.

Na Seção II, intitulada A Psicologia Histórico-Cultural e os Pressupostos Teóricos para o atendimento à Pessoa com Deficiência, começo por situar a constituição desta nova psicologia no contexto da revolução russa no início do século XX, evidenciando tratar-se de uma teoria que tem seu embasamento filosófico no Materialismo Histórico-Dialético e entre seus fundamentos, a compreensão da formação do psiquismo como totalidade dentro de um processo histórico e social; essencialmente, uma teoria que busca pela superação do caráter natural do desenvolvimento do psiquismo humano. Apresento apontamentos de Vigotski acerca da educação especial e suas proposições relativas à deficiência visual e à cegueira, as quais estão orientadas por três princípios fundamentais: o princípio da qualidade do desenvolvimento psíquico; da relação entre deficiência primária e secundária, e o princípio da compensação social da deficiência; este último tem destaque no pensamento do autor, porquanto acredita que a educação deve criar as oportunidades para que a compensação social

da deficiência seja uma realidade no processo educativo e de formação da personalidade da criança, da pessoa com deficiência.

Na Seção III, que designo A Constituição da Personalidade a partir da Psicologia Histórico-Cultural, apresento a concepção de personalidade como uma instância psíquica processual, cuja formação consiste em uma série de estágios que vão se substituindo e de componentes que vão se intervenculando, conforme as vivências do indivíduo, e cujas particularidades qualitativas dependem das condições concretas da vida deste, da sua atividade vital. Destaco que a personalidade tem uma relação essencial com a esfera afetiva do desenvolvimento psíquico e saliento na explanação o processo de constituição do psiquismo humano em suas várias etapas históricas e em sua intervenculação com a atividade e a consciência dos homens.

Exponho nesta seção os pormenores de formação e desenvolvimento das propriedades da personalidade, a saber: o temperamento, as capacidades e o caráter, qualidades psíquicas que fazem de cada indivíduo um ser diferente dos demais. Dentre as três propriedades, o temperamento é a que mais se assenta numa base fisiológica, ancestral, primitiva; abarca uma vasta gama de características, tais como a suscetibilidade e o estilo de reação da pessoa frente a uma dada estimulação; seu funcionamento envolve a velocidade e a intensidade das respostas do indivíduo e a qualidade do ânimo que predomina em suas interações; na prática das interações sociais, o temperamento traduz-se como atividade nervosa cujas características se expressam no indivíduo sob a forma de ansiedade, irritabilidade, impulsividade, entusiasmo, parcimônia, recolhimento, etc.

Mostro que as capacidades, como segundo conjunto de qualidades da personalidade do homem, constituem um sistema de atividade psíquica íntima e diretamente ligado à atividade humana, sempre na direção de atender as necessidades do homem; que as capacidades são as condições psíquicas que o indivíduo dispõe e/ou desenvolve para realizar com êxito determinados tipos de atividade, e que elas só se desenvolveram em função das exigências que a vida prática foi colocando aos homens no decurso da história social. Suas origens estão nos processos mais remotos de apropriação e objetivação de nossos antepassados, transmitidas pela linguagem e por toda a cultura acumulada pela humanidade; tal é a importância desses processos, que as objetivações, uma vez apropriadas, tornam-se propriedades psicológicas individuais, tornam-se capacidades; transformam-se em qualidades que diferenciam uma pessoa das outras naquilo que lhes fornece o êxito, ou o melhor desempenho em determinadas atividades.

Quanto ao caráter, terceira propriedade psicológica constituinte da personalidade, argumento que este se forma e se desenvolve estreitamente ligado às capacidades e ao temperamento, porquanto se trata de uma particularidade psíquica, assim como as demais, elaborada e transformada no curso da vida, na atividade prática do homem. O caráter reflete o caminho que tem seguido o indivíduo, suas condições pessoais e sociais, seu modo de vida nas relações que estabelece; pode-se entender o caráter como o conjunto de reações de resposta que vão se tornando traços mais ou menos estáveis na relação do indivíduo com o meio circundante.

Demonstro no texto que, se o temperamento é considerado como a propriedade mais ancestral, primitiva e rudimentar da personalidade, o caráter, por seu turno, pode ser compreendido como a qualidade da personalidade que mais nitidamente conserva sua natureza social, ainda que traga consigo um profundo enraizamento nas vivências mais primitivas e peculiares do indivíduo, nos sentidos pessoais que este elabora em suas relações. Ou seja, o caráter é a qualidade da personalidade que mais expressa sua dimensão ideológica, social, fundado que é em ideais, convicções e valores que compõem o entorno social do indivíduo.

Por fim, discuto nesta seção o conteúdo que embasa a construção da biografia, considerada como um processo, como expressão da personalidade do indivíduo. Apresento a biografia a partir dos atos e das capacidades, enquanto elementos intervencidos no desenvolvimento de uma mesma atividade, em que os atos constituem a base para a formação das capacidades e estas, dialeticamente, constituem a condição fundamental para a concretização dos atos. Entendo que cada personalidade, conforme vai se constituindo, manifesta-se como uma grande acumulação dos mais variados atos, no decurso do tempo; por esta razão, cada ato individual do sujeito representa um momento de sua biografia, uma expressão de si; todavia, entendo que a personalidade se manifesta em sua madureza e plenitude quanto mais a biografia do indivíduo se encontrar engendrada por relações sociais fundamentais, do trabalho social.

Se a biografia – através dos atos e das capacidades - é o que revela e expressa a personalidade do homem, é fundamental que se compreenda o universo complexo da atividade vital humana, produtiva da vida, na qual está inserido o indivíduo, e na qual este emprega um tempo real de sua vida, em atividades que se desdobram com qualidades-características distintas: atividade *abstrata*, como a atividade pessoal do trabalho socialmente produtivo, no contexto da produção capitalista, e atividade *concreta*, como toda atividade pessoal que se relaciona diretamente com o próprio indivíduo, como, por exemplo, os atos de

satisfação direta de suas necessidades pessoais. Demonstro no texto que a questão do emprego do tempo pelo indivíduo, como componente essencial da infraestrutura da personalidade, tem uma importância fundamental enquanto sistema temporal das relações entre as grandes categorias da atividade, ou seja, as formas de atividade pessoal concreta e de atividade social abstrata.

Na Seção IV, denominada Do encontro com Clara: o caminho para a construção da Biografia, traço o percurso metodológico do estudo em tela e explicito os procedimentos que foram adotados na realização da parte empírica da pesquisa; apresento Clara, a pessoa cega colaboradora do presente trabalho, situando o leitor em relação à sua trajetória de vida. Apresento uma proposta de discussão do material obtido e, a partir dela, sugiro alguns pontos norteadores que constituem os eixos de análise que orientam a interpretação do conteúdo da biografia. Exponho e reflito sobre o processo de personalização de Clara, seguindo a via das diversas atividades que realizou ao longo de seu desenvolvimento

Nesta retrospectiva panorâmica acerca do estudo realizado, sintetizei o conteúdo sistematizado desde o momento da qualificação e o que foi elaborado posteriormente a ela, a partir das contribuições da Banca examinadora. Diante do exposto e considerando que a personalidade se constitui no contexto da atividade vital do indivíduo, tenho como tese que a (re)composição da biografia, como processo de co-autoria com o sujeito da história/narrativa, pode ser uma estratégia de trabalho do psicólogo para a constituição de uma psicologia da personalidade.

Sobre o caminho percorrido neste estudo, reitero que ele está numa relação direta e íntima com a minha própria biografia, posto que a trajetória de vida de qualquer pessoa mostra a maneira como ela foi-vai, no movimento contínuo de suas relações com o mundo, constituindo sua personalidade, no decurso de seu desenvolvimento e ao longo de sua atividade vital. Ainda que na maioria das vezes não nos percebamos como pessoa que tem uma maneira singular de fazer-se humana, de tecer sua biografia e de constituir sua personalidade de um modo peculiar, com relação ao trabalho que ora apresento, sinto que algumas clarezas me impulsionaram, na direção da temática, como já disse.

O caminho que escolhi, ao “abraçar” as proposições vigotskianas sobre a deficiência e a personalidade, na tentativa de melhor compreender o ser humano – aqui representado por minha colaboradora nesta pesquisa - foi determinado por algumas convicções que fui construindo, enquanto me apropriava dos fundamentos teóricos e metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, ao longo de meu desenvolvimento pessoal-profissional. Tais convicções são acompanhadas de algumas justificativas, tanto acadêmicas quanto sociais.

Acredito que a proposta da Psicologia Histórico-Cultural, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, ao se tornar suporte de pesquisa acadêmica e ao constituir-se propriamente em atividade da Psicologia, pode elucidar acerca da constituição do psiquismo humano, porquanto anuncia e amplia um caminho diferenciado para a compreensão desse psiquismo e ao trabalho do psicólogo. Também como justificativa acadêmica, creio poder pontuar que as pesquisas e as publicações no entorno dos temas ora estudados ainda não foram suficientemente realizadas, a ponto de não podermos considerar que o assunto já esteja equacionado com as demandas de nossa realidade social. No caso específico do presente estudo, penso que sua justificativa social está na possibilidade de elucidar, de um modo qualitativamente diferente, sobre as implicações da deficiência em sua relação dialética com a formação da personalidade e em sua intervinculação com a biografia do indivíduo, bem como sobre o seu impacto na compreensão da pessoa com deficiência.

Acredito nesta Teoria, por buscar a superação do que se passou a entender como modo natural de se conceber o desenvolvimento psíquico, tão comum nas diversas abordagens teóricas da Psicologia; por sua premissa essencial de compreensão do psiquismo humano como totalidade – que não é o tudo, mas a relação entre os elementos que sustentam um determinado fenômeno – dentro de um processo histórico e social; por sua defesa de que a deficiência não é um impedimento, ou o “fundo do poço” na vida de uma pessoa, mas ao contrário, um ponto de partida, uma oportunidade de descoberta de novas possibilidades, de criação de novas vias e processos para a compensação da deficiência; por sua compreensão da personalidade como expressão singular da universalidade humana, que não é dada *à priori* nem está pronta e acabada, mas se constitui mediada pelas particularidades através da atividade vital do indivíduo; por tudo isso, é que creio e defendo que a Psicologia Histórico-Cultural me responde, posto que reúne condições efetivas, plausíveis para uma intervenção guiada pela compreensão do psiquismo de forma não fragmentada, não isolada do contexto social-cultural em que o sujeito vive e se desenvolve.

Como este trabalho tem por objetivo geral discutir as mediações que ocorrem na vida da pessoa com deficiência na formação e no desenvolvimento da personalidade, à luz da Psicologia Histórico-Cultural, considero que, para atingí-lo, estão interpostos outros objetivos intermediários, específicos. Entre esses objetivos específicos que auxiliaram no atingimento desse objetivo maior, geral do presente trabalho, estão os que seguem: 1) discorrer sobre o movimento de constituição e desenvolvimento histórico da deficiência; 2) evidenciar e discutir os pressupostos teóricos para o atendimento à pessoa com deficiência, especificamente para a pessoa com deficiência visual; 3) estudar um conteúdo sobre a

constituição e desenvolvimento da personalidade, que venha a contribuir com trabalhos já existentes sobre o tema; 4) identificar fundamentos e meios para melhor compreender a constituição da biografia de uma pessoa com deficiência visual; e, 5) apresentar contribuições relativas à relação dialética entre deficiência, biografia e desenvolvimento da personalidade.

Acredito que, entre a Qualificação e este momento, em que finalizo a pesquisa realizada, esses objetivos foram alcançados, cada um deles contemplado, respectivamente, pelo conteúdo apresentado nas Seções I, II e III deste trabalho; o quarto e quinto objetivos específicos foram contemplados na Seção IV, quando da análise e interpretação do processo de personalização de nossa biografada.

## **SEÇÃO I - CONSTITUIÇÃO E DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DA CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA**

Na seção que se inicia, o intuito é apresentar o movimento de constituição da concepção de deficiência no decurso da história, de modo a mostrar as oscilações ou peculiaridades das ideias sobre o conceito em diferentes momentos e lugares, bem como apresentar distintas práticas sociais em relação às pessoas com deficiência, desde a antiguidade até os dias atuais.

Temos ciência de que esta retrospectiva contém lacunas e incompletudes, até porque entre os próprios estudiosos do tema, a exemplo de Carmo (1991), Bianchetti (1995), Amaral (1995), Masini e Bazon (2005), há a ressalva de que não existem muitas nem precisas informações sobre o que, de fato, ocorria na antiguidade com relação à deficiência e aos deficientes. O que se sabe, por tais estudos, é que desde os tempos mais antigos, de registros bíblicos à sociedade greco-romana, por exemplo, havia uma correlação da deficiência com alguma forma de punição divina, sobrenatural, permeada por ambiguidades e superstições, e que essa perspectiva mítica se encontra em grande parte da história da concepção de deficiência.

Antes de dar início a esta incursão histórica sobre como se constituiu e se desenvolveu a concepção de deficiência, devemos assinalar duas questões. Primeiro, que o objetivo deste trabalho não é discutir ou aprofundar sobre a história da deficiência, mas abordar seu trajeto, o que nos ajuda a melhor compreendê-la. Destarte, tomamos aqui as palavras de Amaral (1995, p. 41), que traduzem nosso intento nesta empreita:

embora a intenção não seja a de esgotar tema tão vasto como a “história da deficiência” e suas inúmeras representações sociais, penso que percorrer, mesmo que sucintamente, esse percurso pode localizar mais claramente a questão, especialmente para alguns leitores que não estejam com ela familiarizados.

Com relação à história da deficiência, acreditamos ser oportuno mencionar o trabalho de Silva (1986), que trata deste percurso, numa sistematização cuidadosa e detalhada sobre assunto tão importante. Sua obra representa contribuição significativa para a compreensão da trajetória dos deficientes e das concepções de deficiência no mundo de ontem e de hoje.

A segunda questão que trazemos aqui diz respeito ao termo “deficiência”. Na compreensão de Vygotski (2000, 2012a), a linguagem verbal, seja oral ou escrita, veicula significados que se atribuem a palavras, fatos, fenômenos, objetos e pessoas ao longo do desenvolvimento social. Leontiev (1978a, p. 129) assinala que, do ponto de vista da história da linguagem

...as palavras deixam de ser diretamente portadoras de conteúdo refletido: elas transformam-no indiretamente. Do ponto de vista da história da consciência social, descobre-se que isto está ligado com o fato de que “a uma ideologia expressa na língua se substitui uma ideologia expressa pela língua”.

Assim sendo, não podemos esquecer que cada termo da língua, no complexo sistema de significações verbais, pode expressar conteúdos distintos e até opostos; pode promover uma conjugação igualmente complexa de sentidos nos indivíduos que utilizam essa língua em suas relações cotidianas. Deste modo é que tais significados e sentidos vão se fixando e se disseminando entre as pessoas do grupo, veiculando conteúdos diversos.

Como o assunto é a linguagem, e porque o discurso empregado e a própria terminologia utilizada para designar, definir e caracterizar a deficiência, por não serem neutros, estão historicamente impregnados de ambiguidades, duplos sentidos e preconceito, cremos ser pertinente explicitar o termo que adotamos. Nosso ponto de partida é a compreensão de que a conexão entre a linguagem e o uso de determinadas palavras ou conceitos expressa as necessidades e valores de uma determinada época.

Conforme afirma Omote (citado por Amaral, 1995, p. 60), “usualmente os discursos acerca da deficiência não são retratos dela mas retratos de como ela é interpretada através de parâmetros ideológicos”, consideramos que a linguagem não se isenta de veicular conteúdos ideológicos, o que requer de nossa parte especial atenção às palavras que empregamos, ao modo como as utilizamos, e ao contexto em que as utilizamos. Isso tudo nos leva, de tempos em tempos, a rever palavras e conceitos que empregamos, para acompanhar a utilização da terminologia considerada a mais “politicamente correta”.

Tuleski (2008) discute essa questão, asseverando, porém, que “a transformação não se faz apenas nos ‘nomes’ e sim nas relações..., na forma como se explicam estas relações e no seu conteúdo” (p. 103). Assinala que é necessário entender as palavras utilizadas e os seus significados, de modo a compreendê-los no contexto das relações concretas em que são veiculados. De acordo com a autora, sem este tipo de reflexão, “a mudança terminológica é



insignificante: de nada adianta trocar o nome..., se as relações sociais que dão significado a estas concepções não forem transformadas” (p. 104).

Bueno (2004) refere que a substituição, de tempos em tempos, de um determinado termo por outro, reflete a conexão existente entre o conceito e a história. O autor considera que essa alternância na substituição dos termos cumpre uma dupla função, ora encobrindo as determinações sociais e históricas da caracterização e definição da deficiência, ora evidenciando a necessidade de superação de tais determinações.

Amaral (1995, 1998), faz considerações sobre a terminologia utilizada quando das tentativas de conceituação do que seja a deficiência. Conforme a autora, que se baseia no que diz a Organização Mundial de Saúde sobre o assunto, a deficiência se refere

...a uma perda ou anormalidade de estrutura ou função: deficiências são relativas a toda alteração do corpo ou da aparência física, de um órgão ou de uma função, qualquer que seja a sua causa; em princípio deficiências significam perturbações no nível de órgão. (Amaral, 1998, p. 24, grifos da autora)

Associados a este conceito, estão a incapacidade e a desvantagem, os quais Amaral (1998) refere como sendo:

Incapacidade: ...restrição de atividades em decorrência de uma deficiência. *Incapacidades refletem as consequências das deficiências em termos de desempenho e atividade funcional do indivíduo; as incapacidades representam perturbações ao nível da própria pessoa.*

Desvantagem: ...refere-se à condição social de prejuízo resultante de deficiência e/ou incapacidade: *desvantagens dizem respeito aos prejuízos que o indivíduo experimenta devido à sua deficiência e incapacidade; as desvantagens refletem pois a adaptação do indivíduo e a interação dele com seu meio.* (p. 25, grifos da autora)

Amaral (1995, 1998), ao analisar a terminologia empregada para referir-se ao deficiente, defende a utilização do termo “pessoa com deficiência”, por julgar que este responde mais coerentemente ao que seja um sujeito portador de deficiência. A autora considera que a deficiência se constitui como “fenômeno global, distribuída em dois subfenômenos: *deficiência primária* (deficiência e incapacidade) e *deficiência secundária* (desvantagem) (1998, p.25, grifos da autora).

Na compreensão da autora, comparável ao exposto sobre o assunto por Vigotski, nas décadas de 1920 e 1930, a deficiência primária está ligada a aspectos descritivos, intrínsecos às limitações em si; engloba a deficiência e a incapacidade. Já a deficiência secundária, a aspectos relativos, valorativos, extrínsecos ao fenômeno. Observa que a desvantagem remete à ideia de prejuízo e comporta tanto peculiaridades intrapsíquicas quanto especificamente sociais, econômicas e culturais.

A autora ressalta que

...a questão conceitual (e seus desdobramentos em definições e nomenclaturas) não se limita a mero exercício de retórica, como querem alguns... Penso que, mais que isso, a questão conceitual pode encaminhar para novas formas de interação humana, uma vez que se ponham a descoberto os aspectos intimamente vinculados à desvantagem, especialmente em sua vertente social. (Amaral, 1998, p. 26)

Amaral (1998) considera que

...a reflexão sistemática sobre a questão conceitual é de extrema importância para a simultânea/subsequente reflexão sistemática sobre o cotidiano das pessoas com deficiência, cotidiano este então, e só então, pensado profundamente imerso na rede de significações da própria condição de deficiência. (p. 27)

Para ressaltar a importância dessa reflexão, a autora faz alusão ao dito popular “água mole em pedra dura, tanto bate até que fura”:

Acredito que podemos – cada um de nós - de alguma forma contribuir para que a “água mole” seja a reflexão continuada e compartilhada, e a “pedra dura”, o conglomerado constituído pelos saberes e fazeres cristalizados, que emanam de uma bem estruturada ideologia. (Amaral, 1998, p. 27)

Com base nos argumentos dos autores, defendemos e adotamos o termo *pessoa com deficiência*. Entendemos que, dentre os vários termos criados historicamente para designar o deficiente, o excepcional, o portador de necessidades especiais, ou de necessidades educativas especiais, entre outros, esta terminologia guarda a qualidade de conservar na palavra “pessoa” a unicidade do sujeito, a sua dignidade como ser humano e, nas palavras “com deficiência”, a

dimensão de sua diferença; os termos guardam também a possibilidade de apreendê-la (a pessoa com deficiência) o mais plenamente possível, na dimensão de seus direitos e de sua humanidade. Assim, esclarecemos que quando, em algumas passagens do presente estudo, aparecerem termos isolados para designar a pessoa com deficiência, como “deficiente” ou “deficiente mental”, por exemplo, estes foram utilizados apenas para mantê-los em conformidade com o contexto, a fonte ou o autor em que foram mencionados.

Feitas estas observações, apresentamos a forma como a Seção I está organizada.

Esta seção contempla, além da trajetória histórica da concepção de deficiência, uma exposição sobre a dialética da inclusão-exclusão, enquanto uma contraditoriedade do desenvolvimento social. Expomos experiências de inclusão e educação inclusiva em alguns países da Europa, e pontuamos que tais experiências estrangeiras influenciaram no desenvolvimento da nossa experiência nacional. Após essa exposição, mostramos como o nosso país tem lidado com estas questões, inclusive no universo do ensino superior. É oportuno elucidar também que, no presente trabalho, ao abordar o universo das deficiências, será dado foco à cegueira, a qual discutiremos à luz da Psicologia Histórico-Cultural.

## 1.1 O PERCURSO HISTÓRICO E A CONSTITUIÇÃO DA CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA

Iniciamos esta incursão acerca da trajetória histórica da deficiência assinalando primeiramente que, na atualidade, a condição humana das pessoas com deficiência é um tema que tem ocupado lugar de destaque nas discussões científicas, acadêmicas e midiáticas do cotidiano, em função da crescente visibilidade e participação de tais pessoas na produção, manutenção e transformação das relações sociais. Em segundo lugar, reiteramos que variam no tempo e nas diferentes culturas as ideias e práticas acerca das pessoas com deficiência ou com necessidades educativas especiais, desde serem consideradas seres à parte, rejeitadas socialmente por seus “defeitos”, a se constituírem foco de atenção e intervenção social assistencial e humanitária, até se tornarem pessoas de direitos com status de cidadão. Trata-se de uma longa e densa trajetória, permeada por contraditoriedades e ambiguidades.

Historicamente, são bem variadas as concepções sobre deficiência; observa-se que, desde os tempos mais antigos, as pessoas com algum tipo de deficiência já se deparavam com impasses e problemas sociais. Havia na antiguidade dois tipos básicos de tratamento dado aos idosos, doentes e aqueles com deficiência: um que se caracterizava pela aceitação, tolerância e apoio, e outro que se pautava no menosprezo, no abandono ou na eliminação.

Carmo (1991) e Bianchetti (1995) relatam que entre os primitivos, por exemplo, cuja sobrevivência dependia dos recursos que a natureza proporcionava, como a caça e a pesca, e cuja organização cultural se caracterizava pelo nomadismo, os indivíduos idosos, doentes ou com deficiências – fossem elas naturais ou decorrentes da própria luta pela sobrevivência – eram abandonados pelos demais do grupo em locais ermos ou perigosos, onde morriam por inanição ou devorados por animais. Longe de parecer cruel ou desumano, se considerarmos que, no contexto da vida nômade daqueles primitivos tais indivíduos dificultavam ou mesmo retardavam a movimentação coletiva, colocando em risco todo o grupo, podemos ter outra compreensão dessas práticas.

Na Grécia antiga havia situações em que as pessoas com deficiência eram simplesmente eliminadas ou abandonadas para a morte, em consonância com o pensamento da época que as considerava como um reflexo da ira dos deuses. A exposição ou abandono de uma pessoa com deficiência não representava negligência, nem mesmo crueldade; ao contrário, significava a redenção dos erros da comunidade. Amaral (1995, p.43) escreve sobre este assunto:

Quanto ao universo greco-romano, sabe-se que as pessoas desviantes/diferentes/deficientes tinham, conforme o momento histórico e os valores vigentes, seu destino selado de forma inexorável: ora eram mortas, assim que percebidas como deficientes, ora eram simplesmente abandonadas à “sua sorte”, numa prática então eufemisticamente chamada de “exposição”.

Carmo (1991) e Bianchetti (1995) também referem que, na Grécia antiga, nascer ou tornar-se deficiente contrariava as necessidades da época, da crença e do culto à perfeição do corpo para a formação de guerreiros, idealizados a partir da projeção daquela sociedade de semelhança com os deuses. García e Beatón (2004, p. 18) relatam a existência de

...medidas adotadas em Esparta, povo de grandes exércitos, em que um conselho de anciãos examinava, imediatamente após o nascimento de uma criança, suas características físicas. Se o conselho inferia que ele não possuía as qualidades requeridas para chegar a ser um grande guerreiro, o bebê era jogado de uma grande montanha para ser eliminado.

Na longa Idade Média, entre os séculos IV e XVI, sob a forte influência do Cristianismo, que considerava a todos como criaturas de Deus, as pessoas com deficiência não eram mais expostas para a morte, mas tampouco tinham direitos, muito menos à educação. García e Beatón (2004, p. 17) assinalam que

...algumas das representações da época sobre as pessoas com deficiência se constituíam como um sintoma de humanismo, de vocação altruísta do homem, observada também em nossos dias, quando falamos dos direitos (ainda não conquistados) de que elas ocupem um lugar na sociedade como todos os demais; recebam educação que as desenvolvam; não sejam tratadas como doentes ou não colocadas em asilos, sanatórios ou instituições que as afastem do convívio social ao qual pertençam e necessitam para alcançar seu desenvolvimento humano pleno.

Um sentimento ambíguo existia em relação às pessoas com deficiência: ao mesmo tempo em que eram tidas como pessoas escolhidas por Deus para missões divinas, eram também consideradas seres dominados por forças malignas, que foram punidas pela Divindade. Razão porque avançou na Idade Média a associação da deficiência com a culpa e o pecado, a sua oscilação entre o profano e o sagrado, tendo se tornado comum a prática do apedrejamento dos indivíduos quando considerados possuídos por forças malignas. (Simionato, 2006)

Amaral (1995, pp. 48-9) assim se refere à ambiguidade que existia em relação às pessoas com deficiência:

“instalada” na superstição e na ambiguidade, dilacerando-se entre o bem e o mal, entre o imperfeito como presença do demônio e como presença de Deus na diversidade da Natureza, a Idade Média reconhece a existência da alma no deficiente e prescreve ora a dádiva da caridade, ora o açoite. Isto porque, muitas vezes, o deficiente era considerado possuído pelo demônio, pois entendia-se que quando faltavam a razão e a perfeição, aí estava o “mal”. Em consequência, eram frequentes os rituais de flagelação.

Bianchetti (1995) assinala ainda que, na transição da sociedade feudal para o capitalismo, a necessidade e a busca por novos mercados por meio das grandes navegações representaram impulso às descobertas e desafios às ciências. Na base material da sociedade, à

medida que foram sendo tecidas, ao nível teórico-ideológico, as explicações e as justificativas para a hegemonia burguesa, foram surgindo gradativamente um novo entendimento e uma nova linguagem acerca da deficiência, então relacionada à disfuncionalidade do corpo. Uma visão organicista confirmou-se na produção capitalista, apregoando o especialismo e exigindo dos indivíduos cada vez mais eficiência no desempenho de suas tarefas.

Nessa transição rumo ao capitalismo, uma nova linguagem e um novo entendimento acerca da deficiência foram surgindo e se desenvolvendo, face as novas necessidades da base material da sociedade. Amaral (1995, p. 49) relata que “no século XVIII algumas inovações surgem no universo da Ciência, embora a herança da Idade Média se faça ainda presente”.

No final dos anos 1700, à época da Revolução Francesa, frente aos ideais de igualdade, liberdade e fraternidade, as pessoas com deficiência eram entregues às organizações religiosas e de caridade sem que houvesse a preocupação de educá-las. Por influência daqueles ideais revolucionários, já no decorrer do século XIX, prevaleceu o atendimento caritativo, filantrópico e religioso, com o encaminhamento das pessoas com deficiência às instituições assistenciais e, assim, o caráter assistencial do atendimento a tais pessoas foi sendo disseminado no Ocidente.

Segundo Amaral (1995), remonta desse período o início do reconhecimento da dimensão humana das pessoas com deficiência, numa mescla de abordagens e atuações que oscilavam ainda entre o assistencial e o religioso, mas que apontavam para uma outra concepção de deficiência. Para a autora, o século XIX é reconhecido como o período de superação da concepção de deficiência como doença ou castigo, quando se inicia o entendimento desta como “estado” ou “condição” (p. 50), passando a concepção de deficiência a supor tratamento diferenciado, o que incluía o atendimento educacional.

Chegou-se ao século XX sem que as diversas concepções e as variadas formas de tratar os indivíduos com necessidades especiais tenham mudado significativamente. São marcantes, embora um tanto invisíveis, as práticas sociais assistenciais, discriminatórias e excludentes destinadas às pessoas com deficiência. Os avanços da ciência e da tecnologia foram indicando formas novas de dominação, repetição e alienação do trabalho (des)humano vivenciado na sociedade. Este aparato alcança as relações de todos os homens, com deficiência ou não, gerando vivências de discriminação e exclusão.

O período pós-guerra, a partir do final da década de 1940, marcou uma verdadeira ebulição social na América do Norte e Europa, em torno dos valores humanos e das novas concepções políticas, jurídicas, filosóficas e sociais decorrentes daquele conflito mundial. Nesse período, organizações humanitárias mundiais, especialmente a Organização das Nações

Unidas – ONU e a Organização Mundial de Saúde – OMS contribuíram para disseminar na sociedade a noção de direito às mais diversas instâncias da vida do homem, então profundamente marcada pela destruição decorrente do contexto da Guerra Mundial. Essa luta por direitos tem sua expressão máxima na Declaração dos Direitos Humanos aprovada em 1948.

Desde então, o empenho desses organismos tem sido na direção de que todos os homens – com ou sem deficiência - sejam sujeitos com direitos e deveres. Assim, considerados “cidadãos”, esta condição lhes confere possibilidades de participação na vida social e nas formas de sua integração escolar e profissional.

Ribeiro e Simionato (2012), referindo-se às transformações sociais, nas formas de conceber e atuar com as pessoas com deficiência, pontuam que

...o século XXI – devido às discussões presentes nos mais diversos setores da sociedade, campanhas veiculadas em jornais, revistas, televisão, bem como em congressos, encontros que ocorriam, inclusive, no meio acadêmico a respeito da inclusão da pessoa com deficiência – tem-se mostrado um século de desafios, um século de mudanças significativas no qual a sociedade busca realmente entender e aceitar a participação das pessoas deficientes na vida produtiva e social. (p. 34)

Observa-se que, gradativamente, os meios de comunicação, por intermédio das mais diversas mídias, têm dedicado um maior espaço para noticiar o empenho das pessoas com deficiência na luta por seus direitos civis e humanos. De acordo com Vash (1988, p. 264),

O que ainda falta é retratá-las como pessoas comuns, a quem apenas acontece ter uma deficiência, e que vivem uma vida comum, de uma forma bastante comum. Somente isso será capaz de interromper a imagem estereotipada das pessoas deficientes como cronicamente amarradas com preocupações com a deficiência, seja trágica seja heroicamente, e raras vezes com o tempo ou capacidade para viver uma vida igual à de qualquer outra pessoa.

Na compreensão da autora, as pessoas com deficiência, assim como todas as demais, estão preocupadas com a realização da *vida* objetiva em seu dia-a-dia. Assim sendo, assevera que é necessário que cada vez mais, as mídias veiculem “... imagens de pessoas deficientes como ‘gente comum’, sem atenção exageradamente dramatizada para um único aspecto de

suas vidas, a deficiência, o que cria reações dissociantes nos leitores e nos espectadores, seja a diferença retratada como patética ou heroica” (p. 264).

Vash (1988) assinala ainda que raramente as pessoas com deficiência aparecem nos filmes ou nos comerciais da televisão como ‘pontas’ ou em cenas de multidão, como se não existissem no mundo real enquanto partes desse universo anônimo de seres humanos. A autora exemplifica seu raciocínio, dizendo que

... além disso, quando a pessoa deficiente é apresentada num papel chave, a deficiência é quase sempre o assunto de destaque, em vez de ser um assunto de fundo, como na vida real. Partindo dos comerciais de TV assistidos pelo cidadão médio mais de uma hora por dia, as pessoas deficientes não escovam os dentes, não fritam frango, não usam perfumes, não comem pudim nem enceram o assoalho. As mensagens combinadas da programação e dos comerciais da TV sugerem também que elas estão muito ocupadas com sua miséria objeta ou com sua coragem sobre-humana. Isso não ajuda a quebrar os estereótipos que resultam em altamente destrutivas distinções *nós-elas*. (p. 264, grifos nossos)<sup>1</sup>

Ao adentrar-se no século XXI, o paradigma mundial que tem predominado nas relações com as pessoas com deficiência é o da inclusão, a partir da convivência com/entre as diferenças. No Brasil, em meio aos variados discursos, fala-se também em integração social das pessoas com necessidades especiais; observa-se mesmo uma luta pela possibilidade de integração/inclusão da pessoa com deficiência, numa tentativa de não diferenciar as pessoas - com ou sem deficiência -, em que o lema é “ser diferente é normal”.

Klein e Silva (2012) assinalam que a questão das diferenças individuais tem sido foco de inúmeras discussões, em várias aéreas do conhecimento e sob distintos ângulos de visão.

---

<sup>1</sup> No prólogo do livro “Enfrentando a Deficiência – a manifestação, a psicologia, a reabilitação” (Vash, 1988), o leitor é esclarecido de que ele, embora não se defina como de natureza autobiográfica, contém a experiência de vida da autora como pessoa com uma deficiência severa ao longo de mais de cinquenta anos. O livro traz, com propriedade, a voz de quem conhece muito bem a experiência da deficiência, ao colocá-la como importante recurso para a reflexão acerca da temática. No prefácio, a autora revela um segredo ao leitor: “A inscrição ‘CLV:cs’ no final de qualquer coisa que bato bem acabada é uma brincadeira pessoal. As duas pessoas são uma só. As letras ‘cs’ são as iniciais de Carolyn Scotton, meu nome quando fui rejeitada para atendimento, aos dezenove anos de idade, pelo programa estadual-federal de Reabilitação Profissional, porque me recusei a abandonar o objetivo ‘não realista’ de me tornar psicóloga e a adotar o objetivo ‘prático’ de me tornar secretária. Serve como um lembrete de quão erradas podem estar as pessoas dos dois lados da mesa. Na época, menos de três anos após a aquisição de pólio, julguei que meu conselheiro devia estar louco para pensar que eu, com a debilidade dos membros superiores, pudesse algum dia aprender a datilografar. Eu achava que eu também devia estar louca para aspirar um objetivo de alto nível que o intrigava. Estávamos ambos enredados em preconceitos que obscureciam nossa capacidade de enxergar.”



Asseveram que o tema não é simples, mas, ao contrário, complexo e delicado, o que exige cuidadosa reflexão. Pelo caráter ideológico que a linguagem comporta, o termo “diferença” pode facilmente ser colocado no lugar do de “desigualdade”, sem que se dê conta dessa transmutação.

Conforme as autoras, as diferenças individuais existem, são fatos da vida humana. A forma como as tratamos – ignorando-as, respeitando-as, superando-as, combatendo-as – depende tanto da natureza dessas diferenças quanto do modo como a sociedade as compreende, valorizando-as ou depreciando-as.

De acordo com Klein e Silva (2012), algumas diferenças, por não resultarem em limitação para a pessoa e não interferirem no seu desenvolvimento, podem ser mais facilmente ignoradas. Outras, por se caracterizarem como impeditivas ao desenvolvimento e realização da pessoa, devem ser superadas, ou até mesmo combatidas. Combatida a diferença, aquilo que nele se constituiu como a causa da sua limitação, e não o sujeito, enfatizam as autoras.

Klein e Silva (2012) exemplificam, dizendo que, por muito tempo

...os cegos ficaram à margem do mundo letrado, porque a sociedade não buscou ou não conseguiu produzir meios de superar as limitações desses sujeitos quanto ao letramento. Entretanto, homens e mulheres que se insurgiram contra as limitações derivadas da cegueira conseguiram produzir recursos (entre eles, destaca-se o sistema braile) que tornaram os cegos perfeitamente capazes de acesso à cultura letrada, propiciando-lhes melhores condições de atingirem um desenvolvimento pleno. (p.33)

Pelo exemplo dado, vemos que as diferenças que se caracterizam como impeditivas ao pleno desenvolvimento do sujeito podem e devem ser superadas e combatidas, criando-se condições e recursos que possibilitem a realização da pessoa.

Numa sociedade de classes como a nossa, o combate a tais diferenças implica em que se enfrentem e se eliminem as suas causas. Este é o empreendimento combativo a ser assumido, se se pretende uma sociedade igualitária, e que pode ocorrer pela via da educação, a qual pode ser tomada como uma via possível de enfrentamento à desigualdade travestida de diferença. Assim, conforme enfatizam Klein e Silva (2012), a educação pode constituir um universo em que tais diferenças sejam explícita e energeticamente combatidas, rumo à superação das desigualdades.

Mais do que uma possível frase de efeito, o “ser diferente é normal” pode refletir uma tentativa de valorização da diversidade das capacidades humanas. A diferença, então, é compreendida como característica do ser humano, em sua singularidade, no sentido da valorização da pessoa, tal como se apresenta, com suas peculiaridades, potencialidades e limitações.

Nesta perspectiva, refletem-se também os desdobramentos de um movimento de reivindicação generalizada por direitos civis, na defesa da diversidade cultural, que ainda é relativamente novo - ou estranho - na sociedade, mas que se intensificou após a segunda Grande Guerra e ganhou novo impulso a partir dos anos 1960, por meio das lutas de vários movimentos sociais organizados na Europa e América do Norte, a exemplo dos movimentos Feminista e Estudantil, os quais tiveram maior expressão em nosso país a partir da década de 1970.

De acordo com Caiado, Gonçalves, Telles e Macalli (2014), a história da luta pelos direitos da pessoa com deficiência no Brasil é pouco divulgada, conseqüentemente, pouco conhecida. As autoras relatam que a Constituição Federal de 1988 representa marco importante nesta história, ao incluir em seus capítulos a questão dos direitos de tais pessoas. Junto a isto, a luta por esses direitos específicos ganhou força ao entrar nas pautas reivindicativas de vários movimentos internacionais e nacionais, disto resultando um novo conceito de deficiência.

Com base no texto da Constituição de 1988 e no Decreto nº 6.949/2009, que ratifica, com status de Emenda Constitucional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada e aprovada em reunião da ONU em 2006, Caiado et al. (2014) apresentam o novo conceito, adotado no Brasil:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Decreto n. 6.949, 2009, art. 1º, citado por Caiado et al. 2014, pp. 242-3)

No entendimento de Caiado et al. (2014), este conceito remete às questões da diversidade e da desigualdade, uma vez que a condição da deficiência se evidencia em sua interlocução com as construções sociais historicamente produzidas, como as barreiras e os impedimentos físicos, atitudinais e relacionais, que afetam a efetiva participação social da

pessoa com deficiência. Diversidade e desigualdade são conceitos sobre os quais pouco se fala, pouco se pensa. De acordo com as autoras, que reiteram as considerações de Klein e Silva (2012) sobre diferença e desigualdade, o próprio conhecimento produzido na área da educação especial raramente articula a deficiência com as desigualdades sociais.

Com vistas a enfatizar o que apresentamos até o momento, e já para salientar a linha teórica que orienta este estudo, ressaltamos que, na história da evolução das concepções de deficiência, Vygotski (1997, 2012b) situa três etapas fundamentais, cada uma com uma orientação e tendência específica.

A primeira etapa o autor denomina como mística, uma longa época que abrange toda a Antiguidade, a Idade Média e grande parte da Modernidade, e da qual o mundo contemporâneo guarda uma série de vestígios, opiniões, crenças, lendas e provérbios. Nesse período, de acordo com Vygotski (1997), a cegueira, por exemplo, era considerada como uma desgraça, pois “se via na cegueira, antes de tudo, uma desgraça a que se referiam com terror supersticioso e com respeito”<sup>2</sup> (p. 100)<sup>3</sup>, uma fatalidade que se abatia sobre o indivíduo, reverenciada e referenciada num misto de terror, superstição e respeito. O cego era um ser desvalido, indefeso e circunscrito à condição fatal de não enxergar o mundo.

Associado a isto, desenvolveu-se a concepção de que o cego, justamente pela falta da visão física, desenvolvia outras forças, místicas e superiores da alma, vindo dessa época a crença de que os cegos podem desenvolver outro tipo de visão, mais elevada, espiritual. Não raro o termo “cegueira”, por exemplo, é utilizado atualmente em nossa sociedade como sinônimo de incapacidade de um indivíduo ou grupo, para marcar uma dificuldade deste em perceber/compreender determinada situação ou fenômeno. Tal analogia remete à concepção mística que se constituiu diante da cegueira, do cego como sujeito desvalido e incapaz, além de revelar o preconceito que se alimenta e se perpetua em relação à pessoa cega.

A segunda etapa é denominada pelo autor como ingenuamente biológica e sua aparição remonta ao século XVIII, ocasião em que a ciência foi colocada no lugar da mística. Essa nova concepção teve como consequência a criação de métodos educativos e de instrução dos deficientes, com vistas à sua incorporação social e cultural. Teoricamente, nesta época se desenvolveu o pensamento de que a perda de uma das funções da percepção, a falta de um órgão, podia ser compensada com o funcionamento acelerado de outros órgãos, como audição e tato, no caso específico dos cegos. Estes desenvolveriam, de modo aguçado e excepcional,

---

<sup>2</sup> Todas as traduções que se encontram no presente trabalho são de total responsabilidade da autora. As citações na língua do material de origem serão reproduzidas nas notas de rodapé após as citações traduzidas.

<sup>3</sup> Se veía en la ceguera, ante todo, una enorme desgracia a que la se referían con terror supersticioso y con respecto.

um sentido especial, um sexto sentido, inalcançável ao vidente. Aí reside, segundo Vygotski (1997), o aspecto ingênuo dessa concepção, posto que tal compensação não é de ordem biológica, mas uma compensação sociopsicológica geral que segue um curso complexo e indireto, sem absolutamente substituir a função, nem ocupar o lugar do órgão deficiente.

Vygotski (1997) fala da terceira etapa, denominando-a científica, posto que é a época em que a ciência, pela observação rigorosa da experiência, admitiu que a cegueira não é apenas um defeito, uma insuficiência do organismo, mas também um propulsor de novas forças e novas funções na pessoa cega. O autor enfatiza que a possibilidade de o cego ler e escrever pelo Sistema Braille, por exemplo, resultou mais importante e efetiva que o “sexto sentido” e a sutileza do tato e da audição a ele atribuídos.

Klein e Silva (2012) assinalam que a deficiência de uma pessoa é definida somente em comparação com uma determinada referência, uma dada concepção de homem, supostamente ideal, que referencia o que é a deficiência e o deficiente. Na trajetória destes conceitos há uma ênfase biologicista que concebe a condição do sujeito com deficiência como dada e imutável, ou apenas levemente influenciável pelo entorno social. Essa ênfase tem contribuído para a disseminação e perpetuação de ideias e práticas discriminatórias e excludentes.

Em sentido oposto, para a Psicologia Histórico-Cultural, cuja concepção de homem se funda na defesa de suas infinitas possibilidades de transformar a si próprio e ao seu entorno, no contexto da sua atividade vital,

...a deficiência passa a ter como referência não uma forma abstrata e inatingível, mas uma possibilidade que pode e deve ser objetivamente construída e cuja realização transcende o indivíduo, configurando uma responsabilidade que se estende à sociedade na qual ele se encontra integrado. (Klein & Silva, 2012, p. 25)

Por esta razão, a deficiência não é algo que se restringe à esfera exclusivamente individual, mas condição afeta à toda sociedade, uma situação que pode ser enfrentada, criando-se mediadores para superar aquilo que está em nível biológico.

À luz desta compreensão da deficiência, Vygotski (1997, 2012b) refere que, o que até então era um defeito, ou mesmo uma desgraça, como já mencionamos, converte-se em ponto de partida, em força motriz para o desenvolvimento psíquico da personalidade. Conforme o autor, as dificuldades geradas pela deficiência podem ser superadas, e o indivíduo deficiente pode alcançar um nível superior de desenvolvimento, transformando o defeito em capacidade, a deficiência em talento, a debilidade em uma nova força, com novo valor.

Todavia, o autor pontua que o resultado bem-sucedido não é o único nem o mais frequente na luta pela superação das limitações das deficiências. Vygotski (1997) assinala que essa luta tem dois desenlaces possíveis e que o fracasso, em seus mais variados graus de manifestação, é bastante comum nestes casos. O autor considera que, embora a cegueira coloque o indivíduo numa posição social particular e difícil – dado que o padrão cultural em que este se insere é aquele criado para atender o padrão socialmente construído pelas e para as pessoas videntes - a compensação social é o que pode orientar a formação da personalidade para que seja considerada socialmente válida e útil, e isto implica em atitudes e práticas inclusivas.

Para explicar o conceito de compensação social, Vygotski (1997) busca fundamento na teoria biológica da supercompensação orgânica, sobre a qual diz o seguinte:

O organismo constitui um sistema de órgãos relativamente fechado e internamente conectado, que possui uma grande reserva de energia potencial e de forças latentes. Atua nos instantes de perigo como um todo único, mobilizando as reservas ocultas de forças acumuladas, concentrando no lugar de risco com maior prodigalidade as doses muito maiores de antitóxico que a dose de tóxico que o ameaça. De tal modo, o organismo não só compensa o dano que o martiriza, mas está sempre elaborando um excedente, uma vantagem sobre o perigo, e que o coloca em um estado mais elevado de defesa do que teria antes da aparição do perigo. (p. 42)<sup>4</sup>

Para o autor, no processo de constituição e desenvolvimento da personalidade, a supercompensação desempenha um papel igualmente importante. Vygotski (1997, p. 45) assevera que “assim como a vida de todo organismo está orientada pela exigência biológica da adaptação, a vida da personalidade está orientada pelas exigências de seu ser social”.<sup>5</sup> Por esta razão, o autor considera que

---

<sup>4</sup> El organismo constituye un sistema de órganos relativamente cerrado e internamente conectado, que posee una gran reserva de energía potencial y de fuerzas latentes. Actúa en los instantes de peligro como un todo único, movilizand o las reservas ocultas de fuerzas acumuladas, concentrando en el lugar de riesgo con mayor prodigalidad las dosis mucho más grandes de antitóxico que la dosis de tóxico que lo amenaza. De tal modo, el organismo no sólo compensa el daño que se le infiere, sino que siempre está elaborando un excedente, una ventaja sobre el peligro, que lo pone en un estado más elevado de defensa que tenía antes de la aparición del peligro.

<sup>5</sup> Así como la vida de todo organismo está orientada por la exigencia biológica de la adaptación, la vida de la personalidad está orientada por las exigencias de su ser social.

A educação de crianças com diferentes deficiências deve basear-se em que, simultaneamente com a deficiência também estão dadas as tendências psicológicas de orientação oposta, estão dadas as possibilidades compensatórias para superar a deficiência e que precisamente são estas as que estão em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz. (Vygotski, 1997, p. 47)<sup>6</sup>

Assevera ainda que “antes se pensava que na criança cega, toda a vida e todo o desenvolvimento seguiriam na direção da cegueira. A nova lei diz que vão em sentido contrário”. (Vygotski, 1997, p. 104)<sup>7</sup> Destarte, a cegueira deve ser compreendida não como algo dado no destino do cego, como uma fatalidade, não apenas em sua vinculação com o passado do indivíduo, mas na perspectiva de seu futuro, de um devir fundado e transformado pela prática da compensação social. O autor russo chama atenção, constantemente, para a necessidade de compreender a deficiência como uma questão social, para além da esfera biológica.

A referir-se à construção do novo homem soviético e da nova sociedade, no contexto da Revolução Russa, Vygotski (2012b) reitera a dimensão social da educação para com a deficiência, afirmando que

A educação social, que surge na grandiosa época de reconstrução definitiva da humanidade, está chamada a realizar o que sempre sonhou a humanidade como um milagre religioso: que os cegos vejam e que os surdos falem.

Provavelmente, a humanidade vencerá, cedo ou tarde, a cegueira, a surdez e a debilidade mental. Mas as vencerá muito antes no plano social e pedagógico que no plano médico e biológico. É possível que não esteja longe o tempo em que a pedagogia se envergonhe do próprio conceito “criança deficiente”, como sinal de um defeito insuperável de sua natureza... Está em nossas mãos fazer que a criança cega, surda ou débil mental não sejam deficientes... Fisicamente, a cegueira e a surdez, todavia existirão durante muito tempo na terra. O cego seguirá sendo cego, e o surdo, surdo, mas deixarão de ser deficientes porque a defectividade é um conceito social... A

---

<sup>6</sup> La educación de niños con diferentes defectos debe basarse en que, simultáneamente con el defecto también están dadas las tendencias psicológicas de orientación opuesta, están dadas las posibilidades compensatorias para superar el defecto y que precisamente son éstas las que salen al primer plano en el desarrollo del niño y deben ser incluídas en el proceso educativo como su fuerza motriz.

<sup>7</sup> Antes se pensaba que en el niño ciego, toda la vida y todo el desarrollo seguirían la dirección de la ceguera. La nueva ley dice que van en sentido contrario.

cegueira em si não faz uma criança deficiente, não é uma defectividade, quer dizer, uma deficiência, uma carência, uma enfermidade. Chega a sê-lo somente em certas condições sociais de existência do cego. É um signo da diferença entre sua conduta e a conduta dos outros.

A educação social vencerá a defectividade. Então, provavelmente, não nos compreenderão quando dissermos de uma criança cega que é deficiente, mas sim por que dirão de um cego que é um cego e de um surdo que é um surdo, *e nada mais*. (p. 82, grifos do autor)<sup>8</sup>

O olhar alternativo sobre as diferenças, e mesmo a defesa e o respeito às pessoas com deficiência tem se tornado cada vez mais comum em nossa sociedade, assim como tem eclodido diferentes movimentos ou coletivos que denunciam a exclusão. Porém, no mundo contemporâneo, no qual impera uma convenção de beleza e normalidade, onde se cultua o corpo perfeito - não mais como na Grécia antiga, para a formação de guerreiros, mas para atender às demandas sociais de consumo desses corpos perfeitos -, não se pode negar que a experiência de nascer ou tornar-se deficiente pode ser difícil e dolorosa.

A deficiência, então, não sendo desejável, quase não encontra lugar em nossa sociedade, como nos mostra o controverso-contraditório percurso das concepções sobre o assunto, que encobre a relação dialética intrínseca ao processo de inclusão-exclusão das pessoas com deficiência. É o que discutiremos no próximo item.

### **1.1.1 A Dialética da Inclusão-Exclusão nas contraditoriedades da sociedade**

---

<sup>8</sup> La educación social, que surge en la grandiosa época de reconstrucción definitiva de la humanidad, está llamada a realizarlo que siempre soñó la humanidad como un milagro religioso: que los ciegos vean y los mudos hablen.

Probablemente, la humanidad vencerá, tarde o temprano, a la ceguera, a la sordera ya la debilidad mental. Pero las vencerá mucho antes en el plano social y pedagógico que en el plano médico y biológico. Es posible que no esté lejano el tiempo en que la pedagogía se avergüence del propio concepto “niño deficiente” como señalamiento de un defecto insuperable de su naturaleza... Está en nuestras manos hacer que el niño ciego, sordo o débil mental no sean deficientes... Físicamente, la ceguera y la sordera todavía existirán durante mucho tiempo en la tierra. El ciego seguirá siendo ciego, y el sordo, sordo, pero dejarán de ser deficientes porque la defectividad es un concepto social... La ceguera en sí no hace al niño deficiente, no es una defectividad, es decir, una deficiencia, una carencia, una enfermedad. Llega a serlo solo en ciertas condiciones sociales de existencia del ciego. Es un signo de la diferencia entre su conducta y la conducta de los otros.

La educación social vencerá a la defectividad. Entonces, probablemente, no nos comprenderán cuando digamos de un niño ciego que es deficiente, sino que dirán de un ciego que es un ciego y de un sordo que es un sordo, y *nada más*.

Expressões como ‘defectividade’, ‘defeito’, ‘defectologia’, usadas por Vigotski, estão em conformidade com o contexto e a época em que tal terminologia era utilizada.

Ao iniciarmos este item, cabe assinalar que a trajetória das relações entre os homens, com e sem deficiência, comporta concepções e práticas contraditórias, quase sempre veladas e cheias de ambiguidades, que ocultam a dimensão dialética entre inclusão e exclusão dessas relações, mas que se expressam ao longo das transformações de sua atividade vital.

Desde as suas origens, por meio da atividade humana vital, consciente e social, e por sua natureza coletiva, o homem vem se diferenciando de toda espécie animal inteligente, transformando a si, aos outros e ao meio: apropriando-se da natureza, desenvolvendo a linguagem, construindo instrumentos e criando significados, lenta e constantemente se singularizando. Neste processo, ao mesmo tempo em que tece a sua individualidade, constrói, juntamente de outros homens, a história do gênero humano (Duarte, 1993).

Ao se colocar no centro de tudo, exacerbando seu poder e domínio através do trabalho, o homem passou a compartimentar a realidade para melhor conhecê-la e subjugar-la. Estendeu essa lógica de ser-no-mundo aos seus semelhantes, e o trabalho, enquanto atividade que nasceu coletiva, tornou-se a principal via pela qual os homens se distanciam entre si. Em outras palavras, a via que hoje conduz a humanidade a perder-se de si própria é a mesma que, nas suas origens, foi cenário e pano de fundo da construção de sua humanidade: o trabalho.

Para Marx (1996), o trabalho

...é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a natureza externa a ele ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (p. 297)

Respaldo nas ideias de Marx, Leontiev (1978a) afirma que “o trabalho é um processo que liga o homem à natureza, o processo de ação do homem sobre a natureza”. (p. 74) O autor enfatiza que, nas suas origens, o trabalho esteve em íntima relação com a fabricação de instrumentos e com a socialidade do homem, com a sua capacidade de estabelecer relações não apenas com a natureza, mas também com os outros homens: “o trabalho é, desde a origem, um processo mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido lato) e pela sociedade” (p. 74), porquanto “o trabalho é uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação” (p.75).



Leontiev (1978a) entende por instrumento todo objeto por meio do qual se realizam ações e operações de trabalho. Para o autor, “o instrumento não é apenas um objeto de forma particular, de propriedades físicas determinadas; é também um objeto social, isto é, tendo um certo modo de emprego, elaborado socialmente no decurso do trabalho coletivo e atribuído a ele” (p. 82).

O pesquisador afirma que “o fabrico e o uso de instrumentos só é possível em ligação com a consciência do fim da ação de trabalho” (p. 82). Explica sua afirmação com o exemplo do machado: para além de sua composição física de cabo e lâmina de corte, o machado é um meio de ação, elaborado e conservado socialmente, cujas operações de trabalho realizadas materialmente estão como que cristalizadas nele. E assim é com todos os instrumentos criados pelo homem. Razão por que, segundo o autor, “dispor de um instrumento não significa simplesmente possuí-lo, mas dominar o meio de ação de que ele é o objeto material de realização” (Leontiev, 1978a).

Considerado desde suas origens, o trabalho material de intercâmbio entre o homem e a natureza é a primeira forma de atividade, que define e modela a natureza social do homem. Diferentemente do animal, que também necessita da natureza para reproduzir a si próprio e à vida da espécie, e que também realiza atividade instrumental, só o homem trabalha, pois, por meio do trabalho, seu desenvolvimento supera um sistema de produção e reprodução da vida restrito ao plano biológico, rumo ao desenvolvimento de uma natureza humanizada.

Ainda que a atividade instrumental dos animais cumpra uma certa função operacional, ela não se fixa, não se torna permanente para eles. Isto significa que qualquer que seja o objeto utilizado pelo animal, esse não se torna suporte permanente para outras operações, não se torna um instrumento. Significa, portanto, que o objeto não é pensado, não é refletido conscientemente pelo animal. Nas palavras de Leontiev (1978a), “chamamos pensamento, em sentido próprio, o processo de reflexo consciente da realidade, nas suas propriedades, ligações e relações objetivas, incluindo mesmo os objetos inacessíveis à percepção sensível imediata” (p. 84).

Recorrendo ao exemplo da atividade instrumental dos macacos, o autor afirma que assim que determinado objeto tenha desempenhado a sua função nas mãos do animal torna-se, imediatamente, um objeto qualquer, que não lhe desperta nenhum interesse. Razão porque, segundo Leontiev (1978a, p. 83), os animais não trabalham, posto que “os animais não fabricam instrumentos e não os conservam. O instrumento do homem, em contrapartida, é fabricado e é procurado, é conservado pelo homem e ele próprio conserva o meio de ação que realiza”.

Embora se utilize da natureza, o animal produz modificações meramente por sua presença nela, ao passo que o homem a domina, submete-a aos seus interesses e necessidades, produzindo seus meios de vida por meio do trabalho. Marx e Engels (1982) consideram que este é o ponto fulcral que distingue a inteligência animal do psiquismo humano, a atividade instrumental animal da atividade humana, diferença que é determinada pelo trabalho:

O primeiro pressuposto de toda história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro ato *histórico* destes indivíduos, pelo qual se distinguem dos animais, não é o fato de pensar, mas o de *produzir seus meios de vida*. Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo este que é condicionado por sua organização corporal. Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. (p. 27, grifos dos autores)

Nesta rápida digressão, a exposição acerca do trabalho humano remete à sua vital importância na constituição da humanidade do homem. O trabalho foi e continua sendo, a forma especial por meio da qual os sujeitos desenvolvem (ou não) a sua humanidade, constroem a cultura e a transmitem às gerações seguintes.

Na sociedade em que vivemos, é comum as pessoas crescerem esperando e querendo trabalhar. O mundo do trabalho é a promessa da sociedade capitalista de autonomia e liberdade ao homem; o trabalho se tornou a via pela qual o ser humano obtém recompensas externas socialmente valorizadas, como dinheiro, prestígio e poder, e também recompensas internas, ligadas a autoestima e realização pessoal.

Assim, vemos que ao longo do desenvolvimento social, de atividade produtiva e produtora de vida, o trabalho se tornou assalariado, racionalizado, despersonalizado, e passou a gerar escravidão, desumanização e exclusão. Este aspecto evidencia a dimensão negativa que a atividade vital do homem adquiriu no sistema capitalista: de uma atividade que nega a sua humanidade, e que lhe causa estranheza, a ponto de o homem não se reconhecer naquilo que faz. Marx (2008, p. 80) assim se refere ao assunto:

...o objeto que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um ser *estranho*, como um *poder independente* do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisal, é a *objetivação* do trabalho. Esta efetivação do

trabalho aparece ao estado nacional-econômico como *desefetivação* do trabalhador, a objetivação como *perda* do objeto e *servidão* ao objeto, a apropriação como *estranhamento*, como *alienação*. (grifos do autor)

Pelas transformações ocorridas na atividade trabalho, esse estranhamento passa a ser o quadro geral da situação do trabalhador. Sua alienação, dentro desse quadro de estranheza, no distanciamento do trabalhador do produto do seu trabalho, inverte o sentido original da sua atividade, pois é o objeto, o produto do seu trabalho que se objetiva, e não o homem.

Nessa objetivação invertida está a desejetivação do trabalhador, que aumenta sempre e cada vez mais, a distância entre o trabalhador e o produto do seu trabalho, a servidão à produção, e sua apropriação estranhada, invertida, alienada. Marx (2008, p. 82) assim explica:

O estranhamento do trabalhador em seu objeto se expressa... em que quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; que quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador.

Nesse processo, o homem passou a ver a si próprio, a natureza e os outros homens como coisas às quais pode sempre se sobrepor. Frente tão marcantes mudanças no homem, as consequências geradas pela sua atividade produtiva e, mais contemporaneamente, a globalização econômica e cultural que vivemos, as relações de exclusão se generalizam e se expressam na vida humana em toda sua complexidade e contraditoriedade. Isto se traduz, no mundo de hoje, na transmutação da exclusão em inclusão social.

Nos dias de hoje, muito se fala em exclusão social. Trata-se de um conceito ambíguo e até contraditório. Ambíguo porque pouco preciso do ponto de vista ideológico, tido como espécie de “conceito mala ou bonde”, pois carrega/comporta qualquer fenômeno social, sem que se perceba exatamente o significado que lhe subjaz. Contraditório porque, conforme comenta Sawaia (2001, p. 8), possui a “qualidade de conter em si a sua negação e não existir sem ela, isto é, ser idêntico à inclusão (inserção social perversa)”. Entende-se, pelas palavras da autora, que a sociedade exclui para poder incluir.

Guareschi (1992) também compreende a exclusão de maneira semelhante, assinalando que o excluído não existe por si mesmo, mas enquanto realidade ligada à outra, pois só existe em relação à inclusão, como uma parte constitutiva dela. O autor enfatiza que a sociedade necessita do excluído para que os homens se afirmem no exercício de relações sociais assimétricas, desiguais, relações de dominação, onde uma das partes se apodera do poder do outro, tratando-o com desigualdade e injustiça.

Tem-se então, em lugar da exclusão, a dialética inclusão-exclusão, pois o excluído não está à margem da sociedade, mas, ao contrário, sustenta e repõe a ordem social. E, para melhor compreender esta dialética, há que se tomar a inclusão e a exclusão como processos complexos, que envolvem aspectos materiais, políticos, relacionais e subjetivos. Na atualidade, o conceito de inclusão emerge justamente na medida em que o seu contraponto, entre todas as formas de bens materiais, culturais, simbólicos e espirituais produzidos pela humanidade, torna-se cada vez mais um gigante aos nossos olhos: a exclusão.

Razão porque, conforme Guareschi (1992) e Sawaia (2001), é preciso que se busque compreender as relações de exclusão-inclusão em sua perspectiva processual e dialética, de intervinculação afetiva, econômica, cultural, política, histórica e social. Daí também a complexidade desse processo, que implica em tentar apreender como o mundo ocidental lidou, na esfera da realidade concreta, com os meandros da dialética da inclusão-exclusão.

No universo das deficiências, a inclusão tem sido considerada um tema controverso: positiva para alguns, negativa para outros. Positiva enquanto oposição à exclusão generalizada e irrefletida das pessoas com deficiência. Negativa, na perspectiva da inclusão indiscriminada, enquanto tentativa desprovida de avaliações prévias, que não leva em consideração as condições e necessidades de atendimento, seja do ponto de vista dos recursos humanos ou das adaptações físicas e materiais; e também da perspectiva de que muito daquilo que é determinado na forma de lei nem sempre é contemplado em termos de recursos financeiros.

Masini e Bazon (2005) recuperam o sentido etimológico do termo, lembrando que a inclusão, do verbo transitivo direto incluir (do latim *includere*) significa inserir, abranger, compreender, conter, envolver, fazer parte ou participar de. As autoras assinalam que falar da inclusão escolar, por exemplo, é falar do aluno que está contido na escola, que participa daquilo que o sistema de educação oferece.

Vash (1988) pontua que as pessoas que se tornam deficientes ainda na infância podem, desde cedo, começar a experimentar aquilo que mais tarde pode se tornar tanto um obstáculo quanto um fator de sucesso na obtenção e na manutenção de um trabalho, e até mesmo na evolução de uma carreira profissional. A autora enfatiza que, entre os possíveis fatores

positivos para que a pessoa com deficiência atinja um patamar bem-sucedido na realização de seu futuro, por meio de sua atividade produtiva, estão as experiências escolares e de vida propiciadas por uma educação diversificada e rica em conteúdo.

Porém, a autora assinala que o entorno social, familiar e escolar, influencia as escolhas profissionais de jovens com ou sem deficiência e interfere sempre nessas escolhas, seja sinalizando, não raramente, a pretensão profissional da pessoa como inadequada às suas capacidades, e orientando-a para possibilidades mais simples e limitadas de atividade produtiva, seja incentivando a pessoa deficiente – e isto sim é raro - a desafiar os limites de sua deficiência e enfrentar as dificuldades que se colocam.

Por uma via ou pela outra, a pessoa, com ou sem deficiência está sujeita, na sociedade capitalista, a se deparar com a situação de desemprego, subemprego, de não-emprego – por meio das atividades temporárias, esporádicas ou sazonais -, situações essas que conduzem a que o sujeito se sinta destituído das possibilidades de exercer poderes sociais, políticos e econômicos. No caso das pessoas com deficiência, tanto nas situações de não-emprego, como nas que se tratam de um primeiro emprego, Vash (1988, p. 107) considera que

Quando não se encontra nenhum modelo de papel que demonstre concretamente que uma pessoa cega, surda, paralisada ou retardada pode desempenhar um determinado trabalho e desempenhá-lo bem, é fácil concluir que o trabalho em questão deve estar entre os impossíveis... Assim, muitas pessoas deficientes, ao entrar em campos não mapeados com trilhas já percorridas por trabalhadores deficientes, devem tomar decisões, subjetivamente de alto risco, na escolha do que, objetivamente, podem ser coisas seguras em face da interação das limitações funcionais com as exigências do trabalho. Felizmente, com o aparecimento de legislação protetora a respeito das oportunidades de emprego para trabalhadores deficientes, está mais fácil encontrar os modelos de papel.

As considerações da autora acerca da inserção da pessoa com deficiência na atividade produtiva têm uma conotação positiva, não deixam de ser verdadeiras. Porém, na atualidade, um dos segmentos sociais que mais tem denunciado o processo de exclusão é justamente o das pessoas com deficiência, porquanto são duplamente excluídas ou aparentemente incluídas: da atividade produtiva e de uma das principais instâncias de socialização e humanização dos homens, que é a educação. Este segmento da população representa uma espécie de denúncia

existente entre o ideal formado em torno do conceito de cidadania, de um lado, e a prática cotidiana, constituída em meio a relações discriminatórias de outro lado.

Klein e Silva (2012) afirmam que, quando a deficiência de uma pessoa é de natureza biológica, a experiência de exclusão pode se tornar ainda maior, pois

...pode ocorrer – e geralmente ocorre – uma tripla violência: a expropriação dos recursos e instrumentos que constituem o gênero; o não investimento na produção de recursos e instrumentos que visem especificamente a superação de deficiências orgânicas não genéricas; a expropriação de recursos e instrumentos já existentes para a superação de deficiências orgânicas não genéricas. (p. 29)

Assim, compreende-se que a deficiência, nos seus distintos modos de aparição e nos diferentes níveis de comprometimento, constitui-se atrelada aos modos como a concebe a prática social. Compreende-se também que a deficiência de natureza biológica, a exemplo da cegueira, pode ser compensada pela criação de condições, meios e recursos que viabilizem o pleno desenvolvimento do sujeito e potencializem as capacidades deste. Destarte, fica evidente, nas palavras de Vygotski (2012b) que “o desenvolvimento cultural é a esfera fundamental donde resulta possível a compensação da insuficiência. Donde resulta impossível um desenvolvimento orgânico ulterior, se abre ilimitadamente o caminho do desenvolvimento cultural” (p. 187)<sup>9</sup>.

A emergência das discussões sobre o conceito de sociedade inclusiva e de movimentos pela integração ou inclusão das pessoas deficientes, pela defesa de respeito aos seus direitos, surge no contexto das contradições das propostas da sociedade neoliberal. Diante do culto à individualidade e da sobreposição do privado ao coletivo, um caminho alternativo vem se delineando: o da busca da inclusão de todos em todos os lugares, sejam físicos ou sociais, em que a vida em coletividade ganha relevância, sendo necessário saber conviver com os outros, principalmente quando esses outros são bem diferentes da maioria.

Sob a ótica do capitalismo, na qual tudo pode ser transformado em mercadoria, as pessoas com deficiência, ainda que à margem do sistema - posto que compõem o universo de excluídos -, compõem ao mesmo tempo um nicho específico para o mercado. Sua marginalidade é relativa, visto que na condição de excluídos também sustentam a estrutura capitalista; constituem um importante segmento de consumo dos produtos do sistema, a

---

<sup>9</sup> El desarrollo cultural es la esfera fundamental donde resulta posible la compensación de la insuficiencia. Donde resulta imposible un desarrollo orgânico ulterior, se abre ilimitadamente el camino del desarrollo cultural.

exemplo da “moda inclusiva”, do “turismo inclusivo”, dos editoriais e aplicativos que a tecnologia disponibiliza especificamente para surdos e cegos, para citar alguns.

Isso reflete a cultura que se cria no entorno dos interesses do capital em gerar sempre novas mercadorias. Não obstante, trata-se de uma realidade que pode e precisa ser mudada, quanto mais se compreenda sua forma histórica de constituição e reprodução na prática social.

No item que segue apresentaremos algumas tentativas de inclusão e medidas no entorno da educação especial adotadas por alguns países europeus, que acabaram por influenciar o que se fez em nosso país em relação ao assunto, seja por conta da nossa condição geral de dependência econômica de países mais poderosos, seja porque as proposições de mudança que sustentam tais tentativas de inclusão das pessoas com deficiência e a educação destas são baseadas em documentos comuns, globais, como veremos adiante.

### **1.1.2 Sobre a Inclusão e a Educação Especial em alguns Países da Europa**

Ao iniciar este tópico, cremos ser conveniente esclarecer o porquê de salientar experiências de alguns países e não de outros, do continente Europeu e não da Ásia ou Oceania, por exemplo. A linha de raciocínio que percorremos, por mais que possa parecer óbvia, pauta-se na relação não explícita de soberania econômica de alguns países sobre outros, que rege o desenvolvimento destes países - o que nos coloca, historicamente, numa posição de relativa dependência de alguns deles em particular, ou em seu conjunto.

Ademais, vários autores, como Bueno (2004), Plaisance (2010), Rahme (2013), discutem essa questão e destacam a influência de outros países quando da adoção pelo Brasil de medidas relativas à educação especial. Também estes autores consideram nossa condição de dependência política e econômica como um fator preponderante nos rumos de nossa trajetória; esta relação de influência se evidencia na atualidade, num movimento de internacionalização das experiências, diante da relação globalizada entre os países, em que os meios de comunicação encurtam ou mesmo derrubam fronteiras entre as diversas culturas.

Feita esta observação, queremos assinalar que as experiências dos países da Europa, aqui abordadas e voltadas à inclusão e à educação especial, não constituem as únicas influências sobre a nossa realidade - a qual será apresentada mais adiante - mas ilustram, sem dúvida, o caminho trilhado na constituição de nossas próprias medidas a respeito do assunto. Cabe ressaltar também que, embora a dialética da inclusão-exclusão seja um tema presente

nos debates da atualidade, suas peculiaridades e contradições não são novas, tanto na história de nosso país quanto na história de outros.

Destarte, e antes de apresentarmos algumas experiências propriamente ditas de inclusão e a adoção de políticas de educação especial desses países europeus, salientamos nossa convicção de que as medidas adotadas pelo Brasil ao longo da história, na direção da inclusão escolar, resultam de uma histórica posição subalterna do nosso país em relação a países considerados mais desenvolvidos, cultural e economicamente dominantes sobre a realidade nacional.

Sendo assim, ressaltamos também que, na atualidade e de modo geral, o mundo vive um processo global de desenvolvimento da produção capitalista, o que faz com que os países – desenvolvidos e/ou em desenvolvimento - sofram, de diferentes maneiras, os impactos desse processo. Essa participação global compartilhada dos países se expressa, no que se refere à educação especial, na frequência e na similaridade das leis e documentos, dos discursos e das práticas a que os países recorrem para tratar das questões a ela afetas.

Vale lembrar que, mesmo sob o efeito de documentos, discursos e ações mais ou menos comuns, a posição diferenciada que cada país ocupa no jogo de forças da economia internacional se constitui como um aspecto decisivo que mais discrimina e segrega do que homogeneiza as políticas educacionais em todo o mundo – tanto as regulares quanto as voltadas à educação especial. Vejamos, pois, em linhas gerais e de modo breve, como tais países têm lidado com essas questões.

Em estudo realizado sobre a educação inclusiva na Espanha, Kassari (2010) assinala que, assim como acontece no Brasil, os documentos espanhóis que orientam a formulação das políticas públicas contemporâneas estão pautados nos conceitos de coesão social, inclusão e cidadania, e que tais conceitos traduzem preocupações semelhantes às contidas na legislação brasileira, principalmente em relação à atenção e ao respeito à diversidade.

De acordo com Kassari (2010), isto se explica, em grande parte, “pela fundamentação comum de acordos internacionais que têm servido de diretrizes em ambos os contextos” (p. 37), e de documentos também comuns, citando como exemplos a Declaração de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, promulgadas em 1990 e 1994, respectivamente. Sem sombra de dúvidas, a adoção da Declaração de Salamanca (Brasil, 1997) é um marco na busca por formas efetivas de inclusão das pessoas com deficiência, e na definição de políticas de educação especial, tanto nos países da Europa como na realidade brasileira.

Além desses dois documentos, Kassari (2010) destaca a Declaração de Madri, de 2003 e a 47ª Conferência Internacional de Educação, realizada em Genebra em 2004, como balizas



para a estruturação de uma política de educação inclusiva, não apenas na Espanha, mas igualmente no Brasil e nos demais países signatários da Organização das Nações Unidas – ONU, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO.

Tais documentos têm como eixo central a concepção de direito humano à educação, e concebem a inclusão como formas diversas de melhorar a vida das pessoas, destacando o papel e a função essenciais da educação nesse processo de oferecer as mesmas oportunidades e idêntica qualidade de meios, de “oferecer recursos e melhorar a oferta educativa em função das necessidades de cada um” (Kassar, 2010, p. 34).

Kassar (2010) analisa a questão do acesso das pessoas com deficiência ao nível universitário na Espanha, e referencia o Instituto Nacional de Estatística da Espanha, por meio do qual demonstra que havia naquele país, em 2008, cerca de 3,8 milhões de adultos com alguma deficiência (*discapacidad*).

O termo *discapacidad* representa um nome genérico – deficiência - que abrange vários componentes: desde deficiências físicas, limitações individuais na realização da atividade, até restrições na participação social; dimensões distintas que interatuam entre si. A autora refere que, àquela época, do total de alunos matriculados em cursos superiores, não chegava a 1% o registro de estudantes em situação de *discapacidad* nas universidades espanholas.

Laplane (2010), em análise acerca das políticas e práticas de inclusão na Inglaterra, salienta cinco perspectivas que se conjugam, sem se excluir nem seguir uma sequência cronológica: a perspectiva psicomédica, a sociológica, a curricular, a estratégica e a crítica. Conforme a autora, a inclusão escolar na Inglaterra guarda influências históricas que evidenciam a formatação de uma ideologia inclusiva marcadamente heterogênea.

As concepções e práticas inglesas que norteiam as políticas de inclusão encontram suporte na *perspectiva psicomédica*, da década de 1950, centrada na ideia de deficiência enquanto déficit, e que se constituiu a partir da necessidade de maior organização, controle e reconstrução social coincidente com os efeitos da segunda Grande Guerra.

Outra influência é a da perspectiva da *resposta sociológica*, sistema dos anos 1960 que criticava o modelo psicomédico e fazia um alerta para a prática da construção social da deficiência, porquanto feria o direito da pessoa a oportunidades iguais e mais justas.

Também vale citar as *abordagens curriculares*, tendência dos anos 1970 que defendia a importância de um currículo adequado ao atendimento das dificuldades de aprendizagem; as *estratégias para a melhoria da escola*, outra tendência que foi destaque na década de 1980 e enfatizava a organização dos sistemas escolares como principal elemento para a efetividade

do ensino; e ainda, a perspectiva dos *estudos críticos sobre a deficiência*, que vigorou nos anos 1990, e cujo empenho centrou-se na promoção de respostas políticas para os efeitos excludentes da produção social da deficiência (Laplane, 2010).

Segundo a análise feita pela autora da experiência inglesa, a literatura específica trata do assunto como se não houvessem descontinuidades na trajetória da adoção de medidas inclusivas pelo Reino Unido. Não obstante, cita o documento denominado *The Inclusion Charter* (Estatuto da Inclusão), escrito em 1989, e considerado como o primeiro documento que insere a educação inclusiva no contexto dos direitos humanos e da educação especial propriamente dita, colocando-a como compromisso político e meta para o país para o início do Século XXI. O referido documento defende a “necessidade de acabar com todos os tipos de segregação baseada na discriminação, devido à deficiência ou dificuldade de aprendizagem” (Laplane, 2010, p.23).

Entretanto, conforme pondera a autora, a perspectiva de inclusão escolar que se firmou no Reino Unido, no início dos anos 2000, foi a de se pensar a inclusão “como um processo que envolve a identificação e a minimização de barreiras à aprendizagem” (Laplane, 2010, p. 20). Nesta perspectiva, “a educação inclusiva diz respeito à qualidade da educação comum e não (propriamente) à educação especial” (p.21). Segundo Laplane (2010), a inclusão escolar no Reino Unido, embora leve em conta a existência das pessoas com deficiência nas discussões e estruturação de documentos oficiais, configura-se como reflexão bastante ampla, visto que extrapola e se distancia da parcela da população que é portadora de algum tipo de necessidade educativa especial.

Segundo a autora, um outro documento, denominado *Removing barriers for achievement* (Removendo barreiras para realizações), de 2004, incrementou a reflexão sobre o sucesso-fracasso escolar das crianças com deficiência na Inglaterra, com a defesa da intervenção precoce como um caminho a mais para se atingir melhores resultados, num processo de “inclusão marco zero”, de modo a alcançar o mais cedo possível as crianças com necessidades educacionais especiais daquele país. Laplane (2010) enfatiza a atualidade do referido documento, que tem se mantido como importante suporte para a formulação e readequação das políticas de inclusão escolar das crianças com deficiência no Reino Unido.

Mendes (2010) estudou a situação des *personnes handicapées*, termo utilizado na França para o que no Brasil se costuma designar as “pessoas com deficiência”. Segundo a autora, desde os anos 2000 o assunto vem ganhando destaque no cenário político daquele país; desde o governo de Jacques Chirac, em 2002, intensificou-se a discussão sobre a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade francesa. Entre os documentos que

orientam o movimento de inclusão na França, está a Lei nº 2005-102, cujo teor defende a “igualdade de direitos, oportunidades de participação e cidadania das pessoas com deficiência” (p. 41).

Segundo Mendes (2010), antes da referida lei, os debates franceses questionavam o emprego e o significado do termo *handicap*, que guardava ambiguidades: o sentido de inadaptação quando aplicado à infância, e de invalidez, quando aplicado à vida adulta.

Tais conotações perduraram até o início dos anos 2000, sendo que, mais precisamente no ano de 2001, na 54ª Assembleia da Organização Mundial da Saúde – OMS, o termo *handicap* passou a englobar todo tipo de barreira na forma de restrição na participação e nas atividades sociais. De incapacidade e desvantagem pessoal, a deficiência passou a gravitar no entorno da atividade e da participação social. Mendes (2010) aponta que, atualmente, na literatura francesa da educação especial, o termo *handicap* se refere às limitações decorrentes de “alterações em algumas funções específicas, físicas, sensoriais, cognitivas ou psíquicas, isoladas ou associadas” e que afetam o universo de relações nas quais as pessoas estão inseridas (p. 46).

De acordo com Mendes (2010), até a Lei nº 2005-102, prevalecia na França a prática de confinamento institucional de crianças e jovens com deficiência, como resultado de uma longa história de segregação dessas pessoas. Mendes (2010) assinala que a partir desta lei, cerca de cinco milhões de pessoas, em torno de 10% da população francesa, passaram a vislumbrar mais nitidamente as possibilidades de escolarização, na perspectiva da “inclusão escolar, entendida como a escolarização em tempo pleno em classe comum, na escola do bairro para onde a criança ou jovem iria se não fosse considerado em situação de deficiência” (p.41).

Mendes (2010) pontua que, a partir da implantação da referida lei, dois importantes órgãos públicos foram criados, a CDA – *Commission de Droits et d’Autonomie des Personnes Handicapées* (Comissão de Direitos e de Autonomia da Pessoas com Deficiência) e a MDPH – *Maison Departamental des Personnes Handicapées* (Secretaria/Departamento para Pessoas com Deficiência). Estes órgãos centralizam os serviços previstos às pessoas deficientes e seus familiares; tais serviços abrangem o acompanhamento das pessoas deficientes e das famílias, desde o diagnóstico e ao longo da vida. Isto implica na disponibilização de recursos específicos de suporte material à escolarização, ajuda humana e técnica para a adaptação de moradia ou veículo, recursos financeiros para cuidados em domicílio, transporte e atendimento médico-social, entre outras modalidades de recursos.

A contextualização do sistema francês de educação realizada por Mendes (2010) mostra uma estrutura de escolarização com 5 níveis, sendo:

Escola Maternal (*école maternelle*), para crianças de dois a cinco anos; Escola Elementar (*école élémentaire*), para crianças de seis a 10 anos; Colégio (*collège*), para crianças e jovens entre 11 a 15 anos; Liceu (*lycée*), para jovens de 16 a 18 anos; e Universidade (*université*): para os maiores de 18 anos. A escolaridade é obrigatória na faixa de seis a 16 anos, e o sistema é centralizado e controlado pelo Ministério da Educação, sendo a educação pública e laica para todos os níveis. (p. 52, grifos da autora)

A autora argumenta que as crianças em condição de deficiência contam com dispositivos diferenciados de escolarização, conforme segue:

... Cada escola tem a responsabilidade de matricular todas as crianças que residem dentro do seu setor de recrutamento. O projeto personalizado de escolarização define se a escolarização será “individualizada” ou “coletiva”. A “*escolarização individualizada*”, tida como a preferencial, ocorre quando a inserção do aluno se dá numa classe comum, seja em tempo parcial ou integral. Esta colocação passa antes por uma adaptação das condições de acolhimento previsto no projeto personalizado de escolarização. Quando inseridos numa classe comum esses alunos podem ser acompanhados por um “auxiliar de vida escolar” (AVS)... A “*escolarização coletiva*” ocorre quando a inserção do aluno se dá no seio de um dispositivo específico, a “classe de integração escolar”. Trata-se de uma espécie de classe especial inserida numa escola comum, formada em geral por 10 a 12 alunos, todos com o mesmo tipo de deficiência (intelectual, auditiva, visual e motora). A escolarização pode ainda se dar nas classes de aperfeiçoamento, que são estruturas mais antigas, que também funcionam como classes especiais. (pp. 52-3, grifos da autora)

Na análise de Mendes (2010), após a Lei de 2005, a política francesa de inclusão das pessoas com deficiência contempla, sem dúvida, uma evolução de medidas de proteção social com vistas a impulsionar a acessibilidade, estimular a participação e favorecer a luta contra o preconceito e a opressão à que as pessoas com deficiência estão sujeitas.

Contudo, a autora ressalta que o sistema francês conserva em sua estrutura o que pode ser considerado um dos grandes entraves à inclusão escolar de crianças e jovens deficientes: a manutenção da natureza paralela de dois subsistemas de atendimento, para os quais aquela sociedade ainda não definiu um destino mais claro e objetivo. A responsabilidade continua a recair sobre as famílias quando da dura escolha que tem pela frente: decidir pela escola comum e percorrer, até onde for possível, os níveis do sistema de educação geral do país, em escolas que pouco mudaram e que provavelmente resistem em acolher a criança-jovem com deficiência; ou optar por uma das muitas e tradicionais instituições médico-sociais que, por sua vez, não tem o compromisso de escolarizar.

A autora pondera que, mesmo nas condições de país desenvolvido, como é o caso da França, o Estado tem se colocado em posição ambígua frente os cidadãos, terceirizando funções que, em princípio, são suas, ao delegar, por exemplo, a prestação de serviços especializados aos deficientes à prestadores privados. Isto põe em xeque o papel do governo, que se isenta de exercer funções essenciais relativas à defesa e garantia da saúde, e reduz um papel que é cada vez mais mínimo e fraco para com os direitos básicos da população (Mendes, 2010). E conclui assinalando que

...no caso das pessoas em situação de deficiência, o que parece ainda não ter ocorrido é a dissociação dos direitos sociais. Na prática, uma mistura de assistencialismo, paternalismo, cuidado, e educação extra-escolar, ainda sem necessariamente estar acompanhada do direito a instrução escolar, parece ser ainda a tônica dos tratamentos dados à questão, apesar de toda a mudança no discurso político de diferentes países, inclusive dos considerados desenvolvidos. (p. 56)

Em suma, na França, a história do atendimento a crianças e adolescentes com deficiência está atrelada a dois sistemas paralelos de educação: o regular e o especializado. Segundo análise de Mendes (2010), neste início do Século XXI, a prerrogativa da educação para todos, especialmente sob os auspícios da Declaração de Salamanca, assim como ocorre em nosso país, é um direito a ser conquistado, pois ainda se perpetua, nas concepções e nas relações, uma exclusão tanto teórica quanto prática, porquanto uma exclusão que, antes de ser escolar e educacional, é uma exclusão social.

Os autores a que aludimos anteriormente (Bueno, 2004; Plaisance, 2010; Rahme, 2013) asseveram que podemos aprender com as experiências estrangeiras, certamente porque, guardadas as peculiaridades e características da realidade de cada país, os dilemas e desafios

que enfrentam se inscrevem na dimensão globalizada que marca as relações na contemporaneidade, relações nas quais nos situamos na condição de país econômica e politicamente dependente.

### **1.1.3 Da História da Inclusão-Exclusão e da Educação Especial no Brasil**

Em linhas gerais, como já dissemos, o Brasil está alinhado à situação verificada na Espanha e nos demais países citados, havendo muito ainda a ser feito na direção da inclusão escolar nos diversos níveis de escolarização, especialmente no ensino superior. Embora seja crescente nos países europeus e no Brasil a preocupação com a formulação de benefícios sociais destinados às pessoas com deficiência, voltados à educação especial, à inclusão escolar e social, estes, por vezes, ainda têm sido considerados insuficientes e até mesmo ineficientes.

Em se tratando da nossa realidade, observa-se que, desde o Brasil Colônia, temos inúmeros exemplos de situações de exclusão, abarcando todo tipo de excluído: doentes, velhos, bastardos e enjeitados sociais, índios, negros, deficientes e outros tantos. Em nosso país, nas campanhas assistenciais que marcam toda a trajetória do desenvolvimento nacional, observa-se que tais indivíduos não são propriamente marginais, mas integram e alimentam a engrenagem produtiva de maneira desigual; isto não é diferente em relação às pessoas que tem algum tipo de deficiência.

No contexto brasileiro, o entendimento e o atendimento dado particularmente aos deficientes tiveram início no século XIX com forte inspiração nas concepções e práticas europeias e norte-americanas. No início do século XX, passando pelo período das duas guerras mundiais até a década de 1960, sob a forte influência norte-americana em nossa sociedade, a história da Educação Especial no Brasil se organizou também de maneira assistencial, numa perspectiva segregativa, o que levou à segmentação e isolamento escolar e social das crianças e jovens com deficiência. A partir dos anos 1960, cresceu no país o número de instituições especializadas destinadas ao atendimento de deficientes mentais, visuais e auditivos, enquanto medidas legais do governo brasileiro que, à época, assumiu o atendimento à educação das pessoas com deficiência por meio de grandes campanhas educacionais (Mazzotta, 1998).

O milagre econômico ocorrido entre os anos 60 e 70 do século passado retrata uma situação de exclusão que se evidenciou no movimento de esvaziamento do campo; depois, como consequência, nos anos 80, ganharam visibilidade social os excluídos nas grandes

idades. Nos anos 90, viu-se a emergência de uma noção de despertamento, de não-cidadania, fruto do empobrecimento generalizado da população, o que acirrou as relações de exclusão e acarretou o desenvolvimento de relações precárias, frágeis, concomitantes a uma nova onda de políticas públicas dos órgãos oficiais voltadas ao saneamento de emergências sociais, que geraram uma inclusão também precária e marginal (Sawaia, 2001).

As situações-exemplo poderiam se estender indefinidamente, evidenciando, sob diversos ângulos, as práticas históricas de exclusão na sociedade brasileira. Nossa história comporta inúmeras situações de exclusão, de discriminação e segregação, inclusive das crianças, em sua condição de seres indefesos e dependentes perante os adultos, mas passando também, como já dissemos, pela população de idosos, imigrantes, indígenas, deficientes e outros tantos mais.

Remonta dos meados do II Império a história da implantação do atendimento às pessoas com deficiência no Brasil. Mazzotta (1998) assinala que essa trajetória teve dois grandes momentos: o primeiro que se estendeu do II Império à República (1854 a 1956), com a fundação por D. Pedro II em 1854 do Instituto dos Meninos Cegos e, em 1857, do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Ambos possibilitaram o início das discussões e das práticas acerca da educação das pessoas com deficiência no país. Mas foi somente no decorrer dos primeiros 50 anos do século XX que o atendimento educacional especial ganhou visibilidade no Brasil.

O segundo momento, entre os anos de 1957 a 1993, caracterizou-se pela criação de algumas instituições destinadas ao atendimento específico nas áreas de deficiência visual, auditiva, física e mental. O período teve grande importância pela adoção de algumas medidas legais do governo brasileiro, que assumiu o atendimento à educação das pessoas com necessidades especiais por meio de campanhas educacionais, as quais deram novo impulso à educação especial no país. Houve uma sucessão de campanhas oficiais até que, em 1986, foi criada a Secretaria de Educação Especial – SESPE; em 1990, foi reestruturado o Ministério da Educação e atribuídas, à Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb, as questões relativas à educação especial; e, no final de 1992, uma nova reorganização do Ministério e o reaparecimento da SESPE, Secretaria de Educação Especial (Mazzotta, 1998).

Novo impulso nacional ocorreu na área a partir de 1994, quando foi realizada na Espanha a Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, com representantes de 92 países, dentre eles o Brasil, que aprovaram a “Declaração de Salamanca”, comprometida especialmente em viabilizar a “Educação para Todos”. Desde

então, o governo brasileiro vem desencadeando discussões e ações com vistas à inclusão das pessoas com deficiência nos variados níveis de ensino (Mazzotta, 1998).

Em 1995, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação realizou o 1º Fórum Nacional de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior, com o objetivo de sistematizar um espaço de debates e ações acerca dos portadores de necessidades especiais com o envolvimento das áreas de ensino, pesquisa e extensão das Instituições de Ensino Superior – IES do país. A partir deste primeiro fórum nacional, as questões do ingresso e da permanência do aluno especial na universidade têm sido discutidas com mais frequência e propriedade nas IES, numa tentativa de se buscar alternativas que permitam o acesso dessa população ao ensino superior (Michels, 2000).

Estudiosas do tema, Masini e Bazon (2005) assim resumem as principais características do movimento de inclusão escolar no Brasil a partir dos anos de 1998: primeiro, o destaque à adoção da Declaração de Salamanca, como norteadora das diretrizes educacionais nas instâncias federais e estaduais, e a garantia, por meio de leis e decretos, da matrícula de alunos deficientes em escolas regulares.

Também, a inserção e crescente discussão/divulgação do tema inclusão em programas de pós-graduação, eventos científicos; reivindicações a favor da pessoa deficiente e repercussões nos meios de comunicação em geral e, por fim, a constatação de que o sistema educacional por si só não propicia a inclusão escolar em qualquer que seja o nível de ensino.

Para as autoras, a sociedade brasileira já percebeu que decretos não garantem o acesso nem a permanência na escola do aluno com deficiência, e que é preciso um movimento social amplo que conduza a mudanças atitudinais e transformações no interior das instituições escolares, bem como o atendimento às especificidades das deficiências com o correspondente preparo de professores.

Mazzotta (2011) concorda com a reflexão das autoras e reitera a tese da forte influência das concepções e práticas europeias sobre a forma brasileira de viabilizar um atendimento aos deficientes no âmbito da educação especial. Refere o autor que isto vem ocorrendo desde 1854, no II Império quando, por iniciativa de D. Pedro II, teve início no Brasil o atendimento educacional às pessoas com deficiência, estendendo-se até a República, já na década de 1950.

O pesquisador assinala ainda que a trajetória nacional do atendimento educacional às pessoas com deficiência passou por inúmeras mudanças, as quais, por meio de uma série de documentos, constituem marcos importantes na forma como evoluiu em nosso país o



atendimento educacional, o próprio processo de educabilidade e de inclusão social das pessoas com deficiência.

Na atualidade, entre tais documentos estão: a própria Constituição Federal de 1988, Carta Cidadã que assume a educação inclusiva como política pública educacional, conforme o inciso III do artigo 208 (Brasil, 1988); e a já citada Declaração de Salamanca, que resultou da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade”, realizada pelo governo da Espanha e pela UNESCO em 1994 (Brasil, 1997). Ambos os documentos foram decisivos para que o Brasil se posicionasse na direção da defesa da inclusão e no comprometimento da Nação como sociedade inclusiva.

Numa retrospectiva panorâmica, podemos dizer que, do início do século XX até a década de 1960, a história da educação especial no Brasil se organizou de maneira assistencial, numa perspectiva segregativa, o que levou à segmentação e isolamento escolar e social das crianças e jovens com deficiência. Nesse período cresceu no país o número de instituições especializadas destinadas ao atendimento de deficientes mentais, visuais e auditivos, enquanto medidas legais do governo brasileiro, que assumiu o atendimento à educação de portadores de necessidades especiais por meio de grandes campanhas educacionais (Mazzotta, 1998).

Ao refletir sobre a educação especial no Brasil no final do século XX, especialmente a partir da década de 1990, Mazzotta (2010) assim sintetiza as mais importantes alterações ocorridas: 1) a reafirmação e clarificação acerca da conveniência e viabilidade do ensino regular para as pessoas com deficiência; 2) a determinação explícita da obrigatoriedade de matrícula nos estabelecimentos públicos e particulares de ensino regular fundamental para deficientes, o que significou o rompimento com a noção de favor que até então impregnava a educação especial; 3) a garantia de educação especial em todos os níveis e modalidades de ensino, a partir da educação infantil; 4) a definição da própria educação infantil como modalidade de educação escolar integrante do sistema de ensino nacional; 5) a flexibilização da organização escolar para atender as necessidades educacionais especiais das pessoas com deficiência e dos superdotados, assegurando terminalidade específica e ou a aceleração de estudos no ensino fundamental; e 6) uma maior atenção à qualificação de professores especializados e comuns para a integração ou inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Alves (2008) pontua que também a Convenção da Guatemala de 1999, que trata da eliminação das formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, trouxe duas grandes contribuições, importantes para o desenvolvimento da inclusão escolar no Brasil, em

qualquer dos níveis de ensino: a crença e a defesa de que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as outras pessoas; e a explicitação e definição do conceito de discriminação, nas formas de diferenciação, exclusão ou restrição, baseadas na deficiência da pessoa.

Não obstante serem consideradas contribuições as discussões realizadas na Guatemala, a partir da crença e da defesa dos direitos da pessoa com deficiência, não se pode afirmar sobre sua efetiva repercussão prática na sociedade brasileira e tampouco acerca do refinamento dos conceitos, o qual, acreditamos, ainda não alcançou nossa prática social. Alves (2008) assinala ainda que a Convenção Internacional para os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas – ONU em 2006, também representa um marco, um avanço na direção da garantia, promoção e proteção dos direitos das pessoas com deficiência, da inclusão educacional destas no contexto nacional.

Sem dúvida, o Brasil vem acompanhando os discursos que defendem a inclusão no âmbito da educação. Nosso país conta com um conjunto de dispositivos legais, como decretos, normas, declarações etc., que visam promover tal inclusão nos vários níveis de ensino e, ao mesmo tempo, resolver as questões afetas a exclusão e segregação escolar e educacional.

Em análise acerca das políticas de inclusão escolar na Educação Básica, adotadas pelo governo brasileiro, e com base no Censo Escolar de 2013, Tada (2016) relata que

...a maioria dos estudantes com deficiência encontravam-se matriculados nas escolas públicas e no Ensino Fundamental, o que indica avanços importantes no que tange à garantia do acesso à educação regular àqueles que, até a década de 1990, eram alunos da Educação Especial, que pouco os instrumentalizava para o domínio da leitura e da escrita, quesitos importantíssimos em nossa sociedade letrada, em decorrência de uma prática pedagógica pautada na deficiência do aluno. (p. 106)

Entretanto, ao longo de uma série de pesquisas que tem desenvolvido com o intuito de analisar o processo de inclusão, Tada (2016) verificou situações rotineiras de práticas educativas de exclusão de alunos com deficiência. Entre tais práticas educativas excludentes verificadas pela autora, encontram-se desde o ato de matrícula dos alunos com deficiência, no qual não há registro ou apenas informações vagas, imprecisas acerca do diagnóstico, da vida escolar e das potencialidades do aluno; à fragilidade ou despreparo na formação de professores e equipe técnica que atuam com esse alunado; à falta de acessibilidade

arquitetônica nas escolas, o que dificulta, quando não, inviabiliza, a mobilidade do aluno com deficiência. Ainda que os “achados” da autora se refiram à Educação Básica, eles servem de elementos a uma reflexão mais ampla, sobre as práticas excludentes em qualquer dos níveis de ensino.

Macedo, Aimi, Tada e Souza (2014), ao refletirem sobre a inclusão no contexto escolar, enfatizam que os ideais sociais construídos historicamente, ao mesmo tempo que embasam as discussões sobre a temática, contribuem para a disseminação das práticas de exclusão. De acordo com as autoras,

...a inclusão é um reflexo da alienação à qual os homens estão submetidos na sociedade capitalista e representa a naturalização do fenômeno da exclusão pela via das anomalias, pois, se todos são partícipes da sociedade, o que há são formas marginalizadas de exclusão, ocasionando a necessidade de incluir aqueles que não condizem com o que se almeja para o indivíduo produtivo. (p. 180)

Para Macedo et al. (2014),

Pensar a inclusão escolar nos remete à questão da diversidade humana que invariavelmente ocorre, pois, a despeito de termos garantidos direitos iguais, somos diferentes em anseios, características, pretensões, capacidades e necessidades, que devem ser respeitadas e contempladas em todos os processos de convivência social e principalmente na formação da pessoa em instituições educacionais. (p. 180)

Esta afirmação é importante, pois as instituições em geral, particularmente as educacionais, na forma como se organizam e funcionam, refletem e reproduzem a complexa e contraditória estrutura social, pautada em relações desiguais, excludentes.

Em estudo sobre o processo de escolarização e subjetivação de alunos egressos de classes especiais de escolas públicas de São Paulo, Amaral (2004) analisou a condição de desprivilégio social que historicamente acompanha a pessoa com deficiência, colocando-a no polo negativo extremo da relação entre normalidade e anormalidade. Na análise das histórias de vida de duas mulheres cujo diagnóstico de deficiência mental leve as conduziu para atendimento em classe especial, a autora assinala que “o espaço educacional que, em princípio, é visto como uma saída para o aprender (Classe Especial), torna-se um espaço em que a possibilidade de acontecer o processo de aprendizagem é negada” (p.191).

O estudo de Amaral (2004) demonstra como se constituíram essas histórias de vida, sob a influência de uma série de fatores sociais, econômicos, educacionais e familiares. Demonstra ainda como se constituiu a profecia de incapacidade de aprender dessas pessoas, a qual foi reiterada ano a ano em suas trajetórias escolares. Em sua análise, a autora assinala também que a vivência de exclusão não se inicia nem se restringe a escola, mas que essa instituição, quando se pauta mais nos limites que nas potencialidades do aluno, comporta as bases sobre as quais se instaura e se explica o fracasso não só educacional, como social e pessoal do aluno em condições de deficiência.

Refletir sobre a questão da inclusão-exclusão implica admitir que homem nenhum se faz humano senão pelas sucessivas mediações com outros homens, no decurso da vida. No caso da escolarização das pessoas – com ou sem deficiência – esta reflexão coloca a educação no seu devido lugar de destaque. A Psicologia Histórico-Cultural, no contexto revolucionário em que se constituiu, teve a preocupação de imprimir à educação as bases para a transformação social necessária e almejada e, conseqüentemente, para a criação do novo homem e da nova sociedade. Para esta psicologia, a educação tem um papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo; a escola é a via essencial para a apropriação do conhecimento historicamente produzido, por meio do qual o indivíduo pode se tornar sujeito de suas ações.

Tuleski (2008, p. 143) enfatiza a importância da escola nesse processo de constituição de indivíduo-sujeito:

A escola seria uma das principais instituições para responder pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois ajuda a criança a se apropriar dos signos/mediadores culturais, que permitem o autodomínio ou autocontrole das capacidades mentais (intelectuais e emocionais).

A afirmação da autora nos ajuda a compreender o papel essencial da escola na humanização de uma criança, posto que, à luz da Psicologia Histórico-Cultural, não existe desenvolvimento se não houver aprendizagem, e a escola tem essa função formal essencial de transmissão da cultura às novas gerações. Sozinha, a criança não consegue resolver a complexidade dos problemas que a vida coloca; mas se torna paulatinamente capaz a medida em que a escola e a experiência promovam o refinamento de seu processo adaptativo. Quanto mais a criança puder se apropriar do mundo exterior, por meio de técnicas, ferramentas ou signos historicamente produzidos, mais seu comportamento natural vai se tornando um comportamento cultural.

Pensar sobre a questão da inclusão requer que se reconheça que é justo na coletividade, em meio às apropriações e objetivações historicamente construídas pela humanidade, que cada indivíduo constitui sua personalidade.

Macedo et al. (2014, p. 188) asseveram que, na atualidade, a “... discussão acerca da inclusão escolar depende, sobretudo, do reconhecimento dos indivíduos como produto das relações históricas, buscando uma análise menos distanciada das condições sociais alienadas”. As autoras entendem “... que o atendimento escolar aos alunos com deficiência inclui a superação das contradições ocasionadas pelas lutas de classes, que valorizam os indivíduos apenas por aquilo que são capazes de produzir”.

Ignorar as contradições sociais, de acordo com Macedo et al. (2014), contribui para a polarização dos problemas sociais, em que a responsabilização por tais problemas recai ora num extremo, ora no outro. Entre tais problemas, destaca-se a culpabilização dos excluídos por sua condição marginal, que só faz perpetuar o preconceito que existe em relação às pessoas com deficiência. Como bem assinalam as autoras,

Uma das manifestações mais frequentes do preconceito é a atribuição de características inerentes aos alunos e suas famílias para justificar as dificuldades de aprendizagem usando-se como argumento a falta de condições físicas, intelectuais, emocionais e econômicas. Tal atitude dificulta sobremaneira o avanço no sentido de descobrir novas formas de educar, pois, na tentativa de resolver o que consideramos um pseudoproblema, os objetivos que de fato representam motivo de envolvimento ficam esquecidos. (Macedo et al., 2014, p. 185)

A partir dos estudos de autores que se debruçam sobre a questão da escolarização das pessoas com deficiência, entre os quais citamos Tada (2016), Macedo et al. (2014), Amaral (2004), bem como de outros não mencionados aqui, é possível compreender que a perspectiva emblemática de educação para todos da Convenção da ONU de 2006, sobre os direitos das pessoas com deficiência implica, na prática, a construção de subsídios para o desenvolvimento do sentimento de pertença das pessoas com deficiência à realidade social e educacional, para o desenvolvimento e maior qualidade da educação voltada para todos, e para o combate constante às formas de discriminação e preconceito em relação aos deficientes. Nesse processo, a escola, dentre outros setores da sociedade organizada, tem um papel inalienável, numa construção que é processual e que esbarra constantemente no preconceito generalizado que se cultiva em relação às pessoas deficientes e que depende de

interesses diversos, muitas vezes distintos e antagônicos, dos diferentes segmentos sociais e governamentais de cada sociedade (Alves, 2008).

Em continuidade a nossa exposição, no próximo item será apresentado o processo de inclusão escolar no Brasil, momento em que abordaremos o ensino superior e focalizaremos alguns dos desdobramentos desse processo, como um impulso a pesquisas e estudos que vêm se debruçando sobre a inclusão neste nível de ensino.

#### **1.1.4 A Inclusão no Ensino Superior no Brasil**

Ao dar início a este item, cremos ser pertinente explicar o foco que estamos dando à inclusão no ensino superior. O tema é aqui abordado visto que a literatura que trata do assunto é considerada ainda escassa, incipiente em nosso país. Então, temos duas questões que não podem ser ignoradas: de um lado, a literatura que discute sobre a inclusão nos demais níveis de ensino já se encontra bastante reconhecida, posto que os autores priorizam o estudo da inclusão na Educação Básica. De outro lado - e conseqüentemente - isto nos remete à literatura ainda escassa que trata da inclusão do jovem e do adulto com deficiência no ensino superior, da qual resulta a constatação de que pouco se sabe porque ainda pouco se escreve sobre o assunto.

Esta questão se torna mais grave se associarmos a isto a igualmente escassa produção na Psicologia sobre o desenvolvimento da personalidade, e aqui se pode incluir tanto a criança e o adolescente quanto o jovem e o adulto. Ao tratar da personalidade, a tradição da Psicologia ocidental restringe esta instância psíquica a um conteúdo pré-existente, dado *à priori* no indivíduo, que apenas vai se atualizando no decurso da vida, limitando-a (a personalidade) ao território da investigação clínica que, por seu turno, desconsidera as peculiaridades da personalidade nas distintas idades humanas, inseridas em atividades igualmente peculiares.

Até na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural há uma ênfase sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente, com e sem deficiência, em detrimento dos estudos sobre o desenvolvimento do jovem e do adulto. Vygotski (2012c) explica as razões disso:

Não incluímos a etapa da juventude nos esquemas da idade porque tanto as investigações teóricas como as empíricas nos obrigam a refutar o excessivo

prolongamento do desenvolvimento infantil e a não incluir nele os primeiros vinte e cinco anos do ser humano. Se nos guiarmos pelo significado geral e pelas leis fundamentais, a idade compreendida entre os dezoito e os vinte e cinco anos constitui melhor o período inicial na cadeia das idades maduras do que o período final na cadeia dos períodos do desenvolvimento infantil. (p. 261)<sup>10</sup>

Destarte, a juventude, considerada como o estágio inicial do período da maturidade, não foi incluída nos estudos da Teoria sobre o desenvolvimento humano, uma vez que o foco de tais estudos, guiados pelo “significado geral e pelas leis fundamentais” daquela sociedade, era compreender o desenvolvimento infantil. Esse “significado geral” e essas “leis fundamentais” podem ser melhor compreendidos no contexto das necessidades do período revolucionário da Rússia, no qual a questão fundamental era a formação do novo homem soviético, das novas gerações, com o desenvolvimento de novas atitudes e comportamentos para a construção da nova sociedade (Tuleski, 2008).

Assim, para a Psicologia Histórico-Cultural, alinhada com as necessidades históricas e sociais de seu tempo, atenta ao papel e ao lugar que a criança, o adolescente e o jovem desempenhavam naquela sociedade, e interessada em construir a nova sociedade a partir da formação das crianças, nada mais coerente que focalizar seus esforços na construção teórica e prática acerca do desenvolvimento infantil, posto que é a base para a compreensão do desenvolvimento do jovem e do adulto. Feita esta consideração, prosseguimos com nossa exposição.

Ao percorrer os marcos históricos da inclusão no mundo ocidental e focalizar os marcos deste processo na realidade brasileira, pode-se compreender que o Brasil, como país economicamente dependente de outros mais desenvolvidos, tomou como parâmetros para o seu processo de inclusão muito do que se pensava e fazia nesses países em relação ao assunto. Também é possível compreender que a década de 1990 representa um divisor de águas na defesa e nas ações em prol da inclusão escolar no País, nos vários níveis de ensino, com destaque ao ensino superior.

Bueno (2008), ao analisar trabalhos acadêmicos produzidos entre os anos de 1997 e 2003, abordando os temas inclusão escolar e educação inclusiva nos vários níveis de ensino,

---

<sup>10</sup> No incluimos la etapa de la Juventus en los esquemas de la edad porque tanto las investigaciones teóricas como las empíricas nos obligan a rechazar la excesiva prolongación del desarrollo infantil y a no incluir en él los primeros veinticinco años del ser humano. Si nos guiamos por el significado general y las leyes fundamentales, la edad comprendida entre los dieciocho y veinticinco años constituye más bien el eslabón inicial en la cadena de las edades maduras que el eslabón final en la cadena de los períodos del desarrollo infantil.

incluindo o nível universitário, verificou que naquele período houve uma produção média anual de pouco menos de vinte trabalhos, tendo a docência e a organização do trabalho escolar se apresentado como os assuntos de mais alta incidência nessas produções; e as relações saúde-educação e escola-comunidade como os temas de mais baixa incidência.

O autor assinala que, pela quantidade de produções e pelos temas enfocados, pode-se afirmar que está em lenta, mas gradativa construção, uma produção mais consistente sobre inclusão escolar e educação inclusiva, especialmente no ensino superior, havendo, porém, a necessidade de se intensificar o diálogo entre tais produções, para não incorrer no risco de, continuamente, reiterarem-se estudos que são semelhantes.

Também um estudo realizado por Barbosa et al. (2008) identifica que, além de serem ainda escassos os artigos sobre educação inclusiva em geral e no ensino superior nos periódicos nacionais de destaque em Educação e Psicologia, a “produção científica nesse âmbito é essencialmente teórica, individual e monotemática, que as necessidades educativas especiais (NEE) são tratadas de forma geral e que os escritos são publicados em poucos periódicos, com lacunas temporais significativas” (p. 42). Tais análises e estudos, mais que revelar fragilidades no âmbito da educação especial no país, evidenciam a necessidade de construir um sistema de educação pautado em ideais e práticas de inclusão social e cidadania plena, que efetivamente atenda as pessoas com necessidades educativas especiais.

Em seus estudos sobre a inclusão escolar e a educação especial brasileira, Mazzotta (2010) destaca o relevante e inadiável papel das universidades no interior do processo de avaliação da realidade escolar do país, especialmente das escolas públicas, com vistas a aprimorar o já conquistado na direção da inclusão das pessoas com deficiência. O autor defende e valoriza as contribuições da produção acadêmica frente à temática, entendendo-as como importantes subsídios para a efetiva formulação de políticas públicas educacionais e para a implantação de propostas administrativas e pedagógicas nos vários níveis da administração educacional, em particular aquelas voltadas para o ensino superior.

Peixoto (2004) assinala que a própria universidade ainda precisa ser colocada como contexto a ser compreendido neste universo. Ressalta que a universidade, mais do que analisar tal situação, precisa se colocar no interior dessa reflexão, uma vez que também ela se insere nesse contexto de formação educacional dos indivíduos jovens e adultos.

Conforme dados do Censo Demográfico do Instituto de Geografia e Estatística de 2010 (IBGE, 2010), o Brasil contava, à época, com 190 milhões de habitantes. Destes, 45,6 milhões de pessoas – cerca de 23,9% da população total – tinham algum tipo de deficiência, entre visual, auditiva, motora e intelectual; a maior ocorrência era de deficiência visual, que



afetava 18,6% da população brasileira, mas que aparecia como a deficiência educacionalmente menos restritiva.

Quanto ao nível de instrução, os dados indicavam que 6,7% da população com deficiência possuía curso superior. Assim, dos 190 milhões de brasileiros, 3 milhões de pessoas possuíam diploma de curso superior. Por outras palavras, apenas 1,5% da população brasileira tinha concluído uma faculdade. Esses números, além de evidenciarem a necessidade mais ampla de a educação superior se tornar um direito efetivo das pessoas com deficiência, mostram também o quanto esse universo – privilégio de uns poucos que conseguem ingressar e concluir um curso superior - é restrito, pouco conhecido.

Curiosamente e de certa forma, esses dados vêm de encontro ao que apresenta o Censo da Educação Superior do Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2014), acerca da década de 1990 até o ano de 2013, segundo o qual houve uma expansão deste nível de ensino no país, com aumento do número de matrículas na ordem de aproximadamente 475% em instituições presenciais, em torno de 368% em instituições federais, e de 559% em instituições privadas.

De acordo com o INEP (2014), naquele período, as matrículas em instituições privadas representaram quase 74% do total de instituições. Os dados ilustram o aumento das matrículas no ensino superior em instituições presenciais, públicas e privadas ocorrido entre a última década do Século XX até o ano de 2013. Não retratam especificamente o aumento do acesso ao nível superior de pessoas com deficiência; tampouco nos permitem dizer que a qualidade deste nível de ensino tenha acompanhado a expansão da oferta, ou mesmo que o número de pessoas – com ou sem deficiência – que concluíram os cursos se equipare ao aumento de matrículas.

Em estudo sobre as relações de inclusão-exclusão no ensino superior, Simionato (2006) reitera alguns achados de outras pesquisas, e refere que a literatura que trata do processo educacional das pessoas com deficiência nos níveis de ensino fundamental e médio é abundante e significativa: a inclusão escolar da criança e do adolescente com deficiência tem sido amplamente pesquisada e discutida em nosso país. Porém, a autora assinala que

A realidade é completamente diferente no que se refere à inclusão de adultos deficientes no ensino superior. Em termos de literatura, há muito o que ser construído. Michels (2000), Diniz (1997) e Bueno (1997) apontam que não existem dados, ou é pouco conhecido, o universo de alunos deficientes nas universidades em geral. Consequentemente, pouco se sabe sobre as situações e os recursos que favorecem ou

dificultam a inclusão do aluno com deficiência no ensino superior; quais as condições que propiciam a inclusão tanto na perspectiva educacional como social; como se sentem os alunos deficientes no âmbito do ensino superior no que diz respeito às relações interpessoais e às condições materiais encontradas frente as especificidades de suas deficiências; como percebem o processo de inclusão-exclusão na vida cotidiana e as suas repercussões na formação educacional. (Simionato, 2006, pp. 25-6)

Entretanto, em meio a esse território ainda por ser mais desvelado, autores como Michels (2000), Ribeiro (2012), entre outros, pontuam algumas iniciativas de universidades brasileiras na direção de um maior conhecimento dessa população específica. Simionato (2006), Simionato e Marcon (2012), Tavares e Garcia (2012), ao refletirem sobre a inclusão no ensino superior, e Rodrigueiro, Alencar, Silva e Ribeiro (2012), em pesquisa acerca do atendimento a pessoas com necessidades educacionais especiais, mencionam a existência do *Programa Multidisciplinar de Pesquisa e Apoio à Pessoa com Necessidades Especiais* na UEM – PROPAE -, programa institucional criado em 1994, com os objetivos de diagnosticar, avaliar e dar atendimento específico à excepcionalidade e desenvolver apoio psicopedagógico, tecnologias e metodologias adequadas. Conta com profissionais e pesquisadores de diversas áreas do conhecimento e tem trabalho em parceria com diversas entidades, visando a integração social e a inclusão educacional da pessoa deficiente.

O programa lida com questão complexa, como é a da diversidade das deficiências, com distintas concepções e histórias; o avanço e o sucesso das atividades do PROPAE vêm se assentando na Instituição ao longo do tempo, como parte de sua política de inclusão. Por meio de suas atividades, o programa visa atender os acadêmicos com deficiência na perspectiva de seus direitos, oferecendo suporte didático-pedagógico, recursos de informática que auxiliem em seu desenvolvimento, bem como um sistema de monitoria junto a esses alunos, para acompanhamento de sua trajetória na graduação e conhecimento de suas necessidades.

Neste contexto institucional, o serviço de fiscalização especial oferecido pela UEM por meio da Comissão do Vestibular, frente as especificidades das deficiências na situação do vestibular, emerge como medida positiva. Há fiscais de bloco e de sala treinados para o acompanhamento dos candidatos especiais; fiscais leitores que atendem, sempre que solicitados, auxiliando na leitura das provas. A Instituição oferece ainda um local específico para realização das provas dos candidatos especiais; tempo adicional de até uma hora e trinta minutos para a realização das provas; provas ampliadas ou em *Braille* para atender

necessidades específicas de baixa visão e cegueira; intérprete de *Libras*; computadores e programas específicos conforme as solicitações (Simionato, 2006; Ribeiro, 2012).

Esse conjunto de medidas constitui um atendimento diferenciado aos candidatos com deficiência, na direção do respeito aos seus direitos e na perspectiva de uma política de inclusão apenas iniciada na Instituição. Dizemos apenas iniciada, posto que a integração da pessoa com deficiência ao grupo não é automática, ao contrário, implica um processo de mudanças de atitude, planejamento e ações concretas que envolvam o círculo familiar, institucional e, extensivamente, a comunidade em geral - e isto tudo exige investimentos diferenciados e coletivos de médio e longo prazo.

As pesquisas dos autores revelam que pouco se conhece sobre as necessidades do alunado com deficiência ao longo da formação universitária, menos ainda se sabe sobre as condições de vida, as relações, a atividade das pessoas com deficiência que concluem um curso superior. Onde estão? O que fazem? Como vivem? Pouco se sabe. Parece que, conforme o decorrer do tempo, tais pessoas vão gradativamente se tornando voláteis, desaparecendo mesmo do mundo em que vivem. É sobre estas questões que será dado foco no presente estudo, quando nos debruçarmos sobre o processo de personalização da pessoa com deficiência, mais especificamente neste estudo, o processo de personalização de uma pessoa cega: conhecer a trajetória de formação acadêmica dessa pessoa e compreender o processo de formação e desenvolvimento de sua personalidade, na sua atividade, nas relações que estabelece, na construção de sua biografia.

## 1.2 – TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para finalizar esta seção, é oportuno tecer algumas considerações, a fim de destacar ao leitor aspectos relevantes discutidos ao longo do texto. Primeiramente, vimos que o percurso histórico e a constituição da deficiência estão impregnados por concepções diversas, entre as quais se situam três etapas, cada uma com uma orientação e tendência específica.

A primeira é identificada como etapa mística, uma longa época que abrange toda a Antiguidade, a Idade Média e grande parte da Modernidade, e da qual o mundo contemporâneo conserva uma série de vestígios, opiniões, crenças, lendas e provérbios.

A segunda, reconhecida como etapa biológica ingênua, data do século XVIII, ocasião em que a ciência foi colocada no lugar da mística. É coincidente com a criação de métodos educativos e de instrução dos deficientes, com vistas à sua incorporação social e cultural e com o surgimento de um pensamento segundo o qual a perda de uma das funções da

percepção, a falta de um órgão, podia ser compensada com o funcionamento acelerado de outros órgãos, como audição e tato, no caso específico dos cegos, os quais desenvolveriam, de modo aguçado e excepcional, um sentido especial, um sexto sentido, inalcançável ao vidente. Este é justamente o aspecto ingênuo dessa concepção, uma vez que tal compensação não é de ordem biológica, mas uma compensação sociopsicológica geral que segue um curso complexo e indireto, sem absolutamente substituir a função, nem ocupar o lugar do órgão deficiente.

A terceira etapa, denominada científica, é a época em que a ciência, por intermédio da observação rigorosa da experiência, admitiu que a cegueira, por exemplo, não é apenas um defeito, uma falta no organismo, mas também - e principalmente - uma oportunidade para que novas forças e novas funções se desenvolvam na pessoa cega.

Outro ponto a destacar é o das experiências de inclusão e educação inclusiva em países da Europa, entre os quais se observam algumas similaridades com a realidade brasileira, principalmente por conta da influência de documentos comuns a respeito do assunto. Pode-se dizer que o movimento como que cíclico, de avanços e recuos em relação a essas questões, é algo que se verifica tanto no Brasil como naqueles países europeus. Ao analisar o processo de inclusão escolar no norte do Brasil, Tada (2016), refere que

A falta de continuidade das ações também é outro entrave, pois quando um novo partido político assume o governo, seja federal, estadual ou municipal, infelizmente há uma prática rotineira de ruptura com relação a tudo aquilo que vinha sendo realizado pelo grupo anterior, provocando, assim, descontinuidade de ações, remanejamento de pessoas e de verbas públicas, o que muitas vezes desestabiliza o cotidiano escolar. (p. 117)

Embora sua análise não se refira especificamente ao nível superior de ensino, essa prática de descontinuidade de ações também se verifica no âmbito das universidades.

Mais um aspecto que deve ser mencionado é a situação, digamos, ainda frágil, da inclusão no ensino superior, em que se percebe que há muito a ser construído, na direção de garantir a acessibilidade e a permanência da pessoa com deficiência nas universidades brasileiras.

Na seção que segue serão apresentados alguns aspectos fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural, que se constituiu como um contraponto revolucionário às concepções teóricas vigentes, tanto na Rússia, no período posterior à Revolução de Outubro de 1917, como no próprio Ocidente, acerca das pessoas com deficiência e suas possibilidades de

educação. Apresentaremos o enfoque dado pela Teoria à educação especial, bem como alguns apontamentos de Vigotski para a educação especial e, ainda, as proposições do autor especificamente para a deficiência visual e cegueira. Veremos como a perspectiva da educação social para o novo homem soviético, no contexto da revolução russa, se prestou a respaldar uma proposta igualmente revolucionária de educação para as pessoas com deficiência em qualquer lugar do planeta, inclusive na contemporaneidade.

## **SEÇÃO II - A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA O ATENDIMENTO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA**

Tendo em vista que o objetivo deste estudo é compreender e discutir as mediações que ocorrem na vida da pessoa com deficiência visual na formação e no desenvolvimento da personalidade, a seção que ora inicia cumpre a finalidade de apresentar os fundamentos teóricos que sustentam as proposições de Vigotski para a educação especial e o atendimento à pessoa com deficiência. Em seus aspectos fundamentais, essas proposições se pautam na compreensão do psiquismo humano como totalidade, como expressão de um processo histórico e social e, por esta razão, um psiquismo que somente pode ser compreendido a partir de sua natureza social, sendo sua natureza humana mutável, em conformidade com o seu desenvolvimento histórico.

A compreensão vigotskiana do desenvolvimento e da educação da criança com deficiência, como veremos, está orientada por três princípios fundamentais: da qualidade do desenvolvimento psíquico em oposição às análises quantitativas deste; o da relação entre deficiência primária e secundária, na qual se salienta que as consequências sociais da deficiência acentuam, alimentam e perpetuam a própria deficiência; e o princípio da compensação social, em que se destacam os processos de mediação por outrem e de valorização das vias alternativas de desenvolvimento.

Com relação à cegueira, tem-se nas proposições de Vigotski a convicção de que ela não é uma desgraça na vida da pessoa, posto que sua presença cria novas e peculiares configurações da personalidade, novas forças que reestruturam o psiquismo. Desse modo e paradoxalmente, a cegueira não é tão somente um defeito, mas também e principalmente uma força, uma via de revelação de novas aptidões psíquicas. Assim, o conteúdo desta seção está diretamente ligado ao interesse central de nosso estudo, que é compreender as implicações da deficiência na formação e desenvolvimento da personalidade do indivíduo.

### **2.1 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E O ENFOQUE À EDUCAÇÃO ESPECIAL**

A Psicologia Histórico-Cultural é um sistema teórico elaborado pelos soviéticos Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Aleksei Nicolaievitch Leontiev (1903-1979), nas primeiras décadas do século XX, que se constituiu

comprometido e vinculado ao contexto sócio-político e econômico da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), em pleno clima revolucionário na Rússia, com o projeto de formular e consolidar uma Psicologia Geral que compreendesse o homem na sua complexidade e dinamicidade, em sua forma de ser e agir no mundo decorrente das relações estabelecidas com seu entorno social.

Esta nova psicologia de que os autores foram incumbidos de formular para a sociedade russa tem, entre seus aspectos mais importantes, a compreensão da formação do psiquismo como totalidade dentro de um processo histórico e social. Trata-se de uma teoria que tem seu embasamento filosófico no método e na filosofia do Materialismo Histórico-Dialético; e, por nele se pautar, a Psicologia Histórico-Cultural tem como aporte essencial a busca pela superação do caráter natural do desenvolvimento do psiquismo humano. Isto se constitui em aspecto fundamental para a compreensão de suas proposições e implicações no âmbito educacional.

Sierra (2010) relata que, até 1917, a educação russa era predominantemente governada pela burguesia, então proprietária das escolas particulares, e a Igreja era dona da maior parte das instituições de ensino e comandava a educação das classes populares, imprimindo em seus estabelecimentos conteúdos com uma forte influência religiosa. Por ocasião da Revolução de Outubro, numa perspectiva diametralmente oposta à que vigorava em praticamente toda a dimensão continental da Rússia, a nova educação revolucionária deveria voltar-se para a vida humana objetiva, o que significa dizer que deveria tornar-se mais atenta ao homem concreto, criativo, criador e humanizado por sua atividade vital, o trabalho.

Shuare (1990) pontua que a educação das pessoas com deficiência tem um lugar de destaque no conjunto da obra de Vigotski, embora os textos relativos às deficiências estejam compilados mais especificamente no Tomo V. Trata-se de uma produção que foi realizada mais intensamente entre os anos de 1925 e 1929, que versa sobre o desenvolvimento psíquico e a educação das pessoas com deficiência e que, segundo a autora, não pode ser compreendida de modo isolado do conjunto da obra de Vigotski, muito menos descontextualizada de seu movimento histórico, pois todo trabalho – seja teórico ou prático - guarda, efetivamente, as marcas de um tempo e de um lugar.

### 2.1.1 Alguns Apontamentos Sobre a Educação Especial na Perspectiva de Vigotski

A partir da década de 1980 é que os livros de Vigotski passaram a ser publicados no Brasil, impulsionando estudos sobre a temática do desenvolvimento humano. O que diferencia os autores citados - que formularam os princípios da nova Psicologia Geral - de outros estudiosos do tema é o fato de basearem-se no método e na filosofia do Materialismo Histórico-Dialético, razão porque defendem a tese de que o psiquismo é formado socialmente.

Nos escritos de Vigotski, Luria e Leontiev, um aspecto fundante da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão do desenvolvimento humano está em tratar o homem como sujeito histórico, que se humaniza “em conformidade com os espaços temporais, geográficos e socioeconômicos”, com que mantém contato (Barroco, Leonardo, & Silva, 2016, p. 323). Sendo assim, é possível entender que o desenvolvimento humano – seja o considerado normal, seja o especial, em qualquer de suas modalidades – é, sempre, histórico e social.

Daí resulta que intervenções sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural estejam voltadas para a busca de realização pelos indivíduos, de tudo o que de mais nobre e avançado a humanidade tenha já alcançado. O acesso aos bens produzidos, a esses signos mediadores que, gradativamente, são internalizados pelos indivíduos, favorece a produção de uma infinidade de novas conexões cerebrais nestes sujeitos, de tal modo que é possível afirmar que o corpo e o cérebro do homem – normal ou deficiente – são históricos, assim como sua consciência, suas faculdades psíquicas superiores e sua própria atividade, posto que resultam das mediações objetivas que os processos e os produtos criados culturalmente promovem em seu corpo e mente (Barroco et al., 2016).

No caso da pessoa com deficiência, o que a distingue das demais são as especificidades de sua estrutura orgânica e psíquica. A premissa vigotskiana básica para o assunto é de que a criança com deficiência não é menos desenvolvida que as outras, consideradas normais, apenas se desenvolve de modo diferente. Se o psiquismo humano é formado socialmente, então o desenvolvimento psíquico de uma criança com deficiência, mais do que depender dos aspectos biológicos desta ou das suas aquisições culturais, dependerá das oportunidades que lhe sejam oferecidas para que alcance estágios cada vez mais desenvolvidos da produção cultural a que chegou a humanidade.

Por esta razão, Leontiev (1978a) afirma que “o homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade” (p. 282), que homem algum nasce propriamente



humano. Como tais aquisições resultam do desenvolvimento das gerações anteriores e são incorporadas ao mundo concreto, na cultura humana, somente quando se apropria de tais aquisições é que o homem adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas, num processo que o coloca, “por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal” (p. 283).

Shuare (1990) relata que há, no conjunto da obra de Vigotski, uma preocupação com a educação das pessoas com deficiência, embora os textos relativos às deficiências estejam, em sua maioria, compilados no quinto tomo. Tais textos, segundo a autora, resultam de uma produção intensa de Vigotski, realizada na maior parte entre os anos de 1925 e 1929; textos em que o autor sistematiza estudos sobre o desenvolvimento psíquico da pessoa com deficiência e faz proposições educativas frente as especificidades de cada deficiência.

Ainda que as proposições de Vigotski devam ser consideradas no contexto de toda sua obra, do momento histórico de sua produção e do seu compromisso com a construção da educação para a nova sociedade soviética, é certo que o legado do autor pode nos ajudar a melhor compreender o desenvolvimento do psiquismo humano, e a empreender nossas investigações acerca da vida, das relações entre os homens, numa perspectiva histórico-social.

Em seus aspectos fundamentais, as proposições vigotskianas estão voltadas para a compreensão do psiquismo humano como uma totalidade dentro de um processo histórico e social; e justamente por sua natureza social, o psiquismo do homem não pode ser compreendido como dado à priori, mas apenas tendo sua natureza humana mutável, conforme o decurso de seu desenvolvimento histórico.

Como assinala Shuare (1990), no projeto intelectual de Vigotski era fundamental compreender o desenvolvimento psicológico não só das crianças com deficiência, mas especialmente delas, bem como elucidar alguns problemas pertinentes à neuropsicologia e à patopsicologia; mais ainda: seu projeto visava propor uma teoria geral do desenvolvimento humano.

Havia também, associado a isto, motivos de ordem prática: o período pós-revolução de 1917 resultou numa situação em que milhares de crianças ficaram em situação social de grande vulnerabilidade, uma grande maioria com deficiências diversas. Na tarefa de responder adequadamente a essa demanda, Vigotski foi incumbido, juntamente de outros pesquisadores russos, de elaborar propostas educacionais coerentes com o momento e o contexto político daquela sociedade. O envolvimento com esta e com outras tarefas essenciais para a consolidação da nova sociedade e para a constituição do novo homem soviético, concorreu

para a criação da chamada “Escola de Vigotski” e da Teoria Histórico-Cultural, como mais tarde viria a ser conhecida.

Sierra (2010) compila informações sobre a trajetória intelectual e a produção teórica de Vigotski, assinalando que, desde muito jovem, o autor mostrou-se disciplinado e competente, destacando-se entre os companheiros estudantes de sua idade. Homem culto, com o apoio da família, teve uma sólida formação geral, apropriando-se do conteúdo de obras clássicas da literatura e da filosofia. Teve uma vasta e profunda formação acadêmica, graduando-se em Direito e Psicologia. Foi um grande conhecedor das Artes e interessou-se também por outras áreas do conhecimento como as Ciências Sociais e a Linguística.

Sensível às questões humanas, Vigotski desenvolveu com agudeza uma percepção e uma capacidade de reflexão e análise sobre o psiquismo humano, sua constituição e transformação na coletividade. Com essas características, e como personalidade ativa que era, produziu cerca de 180 obras, sobre diversos assuntos, a grande maioria publicada em russo, espanhol e inglês. Produziu muito, mas viveu pouco: morreu aos 37 anos, em 11 de junho de 1934.

Sierra (2010) pontua duas questões interessantes em sua alusão à biografia de Vigotski e ao acesso à sua obra: uma diz respeito à “barreira da língua, que se apresenta como primeiro obstáculo a ser transposto, visto que é preciso dominar o espanhol, o inglês ou o russo” (p. 78). A outra questão se refere à chegada relativamente tardia da obra do autor em nosso país, pois somente a partir da década de 1980 o Brasil começou a ter acesso às publicações de Vigotski, o que levou a uma apropriação recente e ainda parcial de suas proposições.

A Psicologia Histórico-Cultural, especialmente no que se refere à *Defectologia* - termo próprio da época para referir-se ao universo do que hoje designamos educação especial -, sustenta um universo teórico-metodológico de conhecimentos que revoluciona a concepção tradicional acerca das deficiências e da educação especial, subsidiando proposições que visam ao máximo desenvolvimento das pessoas com deficiência. Nas palavras de Barroco (2012):

A Defectologia é um termo empregado por autores soviéticos e pelo próprio L. S. Vygotski (1896-1934), no início e ao longo do século XX. Diz respeito a uma área que congrega estudos teórico-metodológicos relativos e intervenções educacionais, similar ao que, hoje, denominamos de Educação Especial. (p. 41)

Assim sendo, pode contribuir para a educação das pessoas cujo comportamento é diferenciado, ou mesmo desviante, tanto devido a particularidades orgânicas do indivíduo,

quanto daquelas derivadas do processo educativo, as quais marcam, de um modo e de outro, o curso de seu desenvolvimento psíquico e a estruturação de sua personalidade. Para Vygotski (1997), uma criança cujo desenvolvimento está afetado por alguma deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida, atrasada em relação a seus pares normais, senão uma criança que se desenvolve de outro modo, qualitativamente diferente.

Da mesma maneira que cada criança, nas distintas etapas e fases de seu desenvolvimento, apresenta peculiaridades e características orgânicas e de personalidade específicas, também a criança deficiente apresenta um tipo de desenvolvimento qualitativamente peculiar, de acordo e nos limites do que a sua deficiência lhe impõe. O autor acredita que somente pela via da compreensão da peculiaridade qualitativa do desenvolvimento da criança deficiente é que a educação especial pode adquirir uma base metodológica consistente e coerente, com autoridade para conduzir o processo educativo dessa criança, promovendo o salto de qualidade em seu desenvolvimento.

À luz das proposições de Vygotski, as crianças cegas, ou com qualquer outro tipo de deficiência, podem desenvolver-se tanto quanto as normais, uma vez que a diferença está no fato de que as crianças com deficiência se desenvolvem de modo distinto, por outros caminhos, com outros meios. Faz-se importante, nestes casos, que a pedagogia e a psicologia conheçam a peculiaridade do caminho pelo qual devem conduzir/educar a criança deficiente, porquanto a chave desta peculiaridade está justamente na lei de transformação do menos da deficiência no mais da compensação.

Como dissemos no início desta seção, nas proposições vigotskianas estão intervinculados os *três princípios* que norteiam o pensamento de Vygotski (1997) sobre o desenvolvimento e a educação da criança com deficiência. Dentre eles, destacamos primeiramente o *princípio da qualidade do desenvolvimento psíquico*, que se opõe às análises quantitativas das deficiências, as quais se ocupam apenas com a mensuração e o estabelecimento de graus ou níveis de incapacidade ou limitação. Em oposição à essas análises quantitativas, o autor defende o aspecto qualitativo da deficiência, focalizando sua investigação no modo como se organiza e funciona o psiquismo em condições de deficiência.

Vygotski (1997), reiterando a dimensão qualitativa da deficiência, assinala que

Assim como a criança em cada etapa do desenvolvimento, em cada uma de suas fases, apresenta uma peculiaridade quantitativa, uma estrutura específica do organismo e da

personalidade, da mesma maneira a criança deficiente apresenta um tipo de desenvolvimento qualitativamente distinto, peculiar. (p. 12)<sup>11</sup>

O autor complementa, afirmando que

A criança cega ou surda pode alcançar no desenvolvimento o mesmo que a normal, mas as crianças com deficiência o alcançam de modo *distinto, por um caminho distinto, com outros meios*, e para o pedagogo é importante conhecer *a peculiaridade* do caminho pelo qual deve conduzir a criança. (p. 17, grifos do autor)<sup>12</sup>

O segundo princípio é o que se refere à relação entre *deficiência primária e deficiência secundária*, em que Vygotski (1997) distingue entre os agravos ao desenvolvimento os que são de ordem orgânica, primária, daqueles que são decorrentes das formas psicossociais de se pensar e lidar com a pessoa deficiente, e que constituem a deficiência secundária. Para o autor, em grande parte das vezes, “as conseqüências sociais da deficiência acentuam, alimentam e consolidam a própria deficiência” (p. 93).<sup>13</sup>

Assim sendo, as limitações secundárias, mediadas socialmente, evidenciam o quanto o universo cultural - por se embasar em um padrão de normalidade - interfere na criação de barreiras físicas, educacionais e atitudinais, que dificultam e mesmo impedem a participação social e cultural da pessoa com deficiência. Deste modo, está favorecida a criação de um círculo vicioso no qual, ao não se acreditar nas capacidades da pessoa deficiente, ao não se valorizar suas qualidades, não lhe são oferecidas as condições para que supere suas dificuldades.

O terceiro princípio que sustenta o pensamento de Vigotski pode ser expresso como aquele que sintetiza a relação entre *deficiência e compensação social*. Esta consiste, sobretudo, numa reação da pessoa frente à deficiência, na direção da superação de suas dificuldades ou limitações, a partir da mediação de outrem, de instrumentos artificiais, simbólicos ou materiais. O autor assinala que, na presença da deficiência, vias alternativas de

---

<sup>11</sup> Asi como el niño en cada etapa del desarrollo, en cada una de sus fases, presenta una peculiaridad cuantitativa, una estructura específica del organismo y de la personalidad, de igual manera el deficiente presenta un tipo de desarrollo cualitativamente distinto, peculiar.

<sup>12</sup> El niño ciego o sordo puede lograr en el desarrollo lo mismo que el normal, pero los niños con defecto lo logran de *distinto modo, por un camino distinto, con otros medios*, y para el pedagogo es importante conocer la *peculiaridad* del camino por el cual debe conducir al niño.

<sup>13</sup> Las consecuencias sociales del defecto acentúan, alimentan y consolidan el propio defecto.

desenvolvimento devem ser valorizadas, visto que seguem na direção da compensação social das limitações orgânicas e funcionais impostas pela condição deficiente.

Por esta razão, Vygotski (1997) acredita que a educação deve criar as oportunidades para que a compensação social da deficiência seja uma realidade no processo educativo e formativo da personalidade da criança deficiente. Sua concepção enfatiza que esse processo seja planejado e objetivo, de modo que promova a mais ampla apropriação cultural por parte da pessoa com deficiência.

Esta é a concepção de defectologia que Vygotski (1997) defende: uma ciência que tem corpo teórico-metodológico próprio e objeto de estudo específico, que precisa se comprometer a dominar e explicar as peculiaridades de seu objeto de estudo, os processos dinâmicos do desenvolvimento infantil, sobre os quais se debruça, sem perder de vista sua historicidade. Tais processos apresentam uma grande diversidade de formas, uma quantidade quase ilimitada de tipos diferentes. O autor concebe a defectologia como uma ciência que deve comprometer-se a descobrir as leis dessa diversidade e estabelecer os ciclos e as desproporções do desenvolvimento infantil.

Barroco (2012) complementa pontos importantes dessas proposições:

Em nosso entendimento, a apreensão dos homens de modo menos ‘fragmentado’ e a superação de uma concepção que toma por natural o percurso do desenvolvimento humano constituíram o âmago da obra vygotskiana e de seus colaboradores e continuadores. Vygotski (1997) em sua crítica à psicologia burguesa, indica a necessidade de o psicólogo não se firmar prioritariamente naquilo que se mostra de modo aparente e imediato, e de explicar a constituição do homem em sua historicidade e dinamicidade. (p. 44)

Vygotski (1997) assinala que “o mais importante é que, junto com o defeito, estão dadas as forças, as tendências, as aspirações para superá-lo ou nivelá-lo” (p. 15)<sup>14</sup>. Conforme o autor, ainda que precisamente seja a deficiência o que confere peculiaridade ao desenvolvimento da criança deficiente, é ela que cria formas alternativas de desenvolvimento, que podem ser infinitamente diversas, às vezes profundamente raras, e mesmo iguais ou semelhantes às que se observam no desenvolvimento típico da criança normal.

---

<sup>14</sup> Lo más importante es que, junto con el defecto, están dadas las fuerzas, las tendencias, las aspiraciones a superar-lo o nivelar-lo.

A tese central que se encontra na defectologia proposta pelo autor é de que “todo defeito cria estímulos para elaborar uma compensação” (Vygotski, 1997, p. 14)<sup>15</sup>. Embora esta lei de compensação possa ser aplicada também nas condições de desenvolvimento normal, ocorre que, na presença de uma deficiência, o defeito em questão tem um duplo papel no processo de formação e desenvolvimento da personalidade da criança. Se, de um lado, a deficiência representa o menos, a debilidade, aquilo que falta no desenvolvimento, de outro lado, justamente porque cria dificuldades e evidencia limitações, estimula um avanço elevado e intenso. No caso das funções psíquicas, por exemplo, a defasagem de uma capacidade se compensa, por completo ou em parte, com o intenso desenvolvimento de outra.

Parafraseando o psicólogo alemão W. Stern, e aludindo à presença da deficiência na vida do indivíduo, Vygotski (1997, p. 16) afirma que “aquilo que não me mata me faz mais forte; graças à compensação, da debilidade nasce a força, das carências nascem as necessidades”.<sup>16</sup> O autor acredita que

Seja qual for o desenvolvimento que lhe espere no processo de compensação, *sempre e em todas as circunstâncias* o desenvolvimento agravado por um defeito constitui um processo (orgânico e psicológico) de criação e recriação da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as funções de adaptação, da formação de novos processos sobreestruturados, substitutivos, niveladores que são gerados pelo defeito, e da abertura de novos caminhos para o desenvolvimento (Vygotski, 1997, p.16, grifos do autor).<sup>17</sup>

Uma vez apresentada brevemente a perspectiva teórica da Psicologia Histórico-Cultural acerca das deficiências, bem como a concepção de Vigotski para a educação especial, abordaremos no próximo item as proposições do autor específicas à deficiência visual. Nessas proposições, veremos como Vigotski destaca e defende a noção de compensação social da cegueira, colocando a linguagem como a principal fonte desse processo de compensação, como o elemento fundamental que faz a ligação entre a condição de deficiência

---

<sup>15</sup> Todo defecto crea los estímulos para elaborar una compensación.

<sup>16</sup> Aquello que no me mata me hace más fuerte; gracias a la compensación, de la debilidad nace la fuerza, de las carencias nacen las necesidades.

<sup>17</sup> Sea cual fuere el desenlace que le espere al proceso de compensación *siempre y en todas las circunstancias* el desarrollo agravado por un defecto constituye un proceso (orgánico y psicológico) de creación e recreación de la personalidad del niño, sobre la base de la organización de todas las funciones de adaptación, de la formación de nuevos procesos-sobreestruturados, substitutivos, niveladores, que son generados por el defecto y de la apertura de nuevos caminos de rodeo para el desarrollo.

vivenciada pelo cego e a experiência social acumulada, rumo à perene constituição da humanização deste.

### 2.1.2 Vigotski e a Deficiência Visual

*“A palavra vence a cegueira”*

(Vygotski, 1997)

A concepção de deficiência em Vigotski é diametralmente oposta à da psicologia tradicional, ainda impregnada pelas ideias cristãs de deficiência como sofrimento. Suas proposições não se detêm no sofrimento que causa a deficiência, “mas na sua superação, não na resignação diante do defeito, mas na rebelião contra ele; não na debilidade em si, mas nos impulsos e mananciais de energia que ela contém” (Vygotski, 2012b, p. 49).<sup>18</sup>

A educação das pessoas com deficiência visual é uma questão recorrente nos estudos de Vygotski (1997), pois aparece tanto nos textos em que discute e elabora os princípios gerais da educação das pessoas com deficiência, como naqueles em que se debruça especialmente sobre o desenvolvimento psicológico do indivíduo na presença da cegueira. Nas suas proposições acerca do assunto, o autor rejeita as ideias de compensação biológica do tato e da audição na presença da cegueira difundidas pela pedagogia e pela psicologia tradicionais.

Na tradição dessas ciências, por muito tempo se acreditou que a pessoa privada da visão era providencialmente compensada por uma maior acuidade dos demais sentidos, e a difusão dessa crença redundou numa teorização acerca da compensação sensorial, a qual teve grande influência nos estudos sobre a cegueira, posto que se afirmava que a ausência de um dos sentidos aumentava o grau de acuidade dos que restavam.

Sierra (2010) pondera que os estudos sobre a surdez e a cegueira elucidam as definições, causas, consequências, níveis de perda, tratamentos possíveis das deficiências visual e auditiva, buscando compreender as questões biológicas afetas a elas. À luz da Psicologia Histórico-Cultural, a autora entende que tais estudos não tratam o cego ou o surdo enquanto personalidades, pessoas que vivem num mundo de ouvintes e videntes.

Com base nos estudos realizados por Vigotski e seus colaboradores, Sierra (2010) assevera que é possível compreender o significado social e individual que a presença da

---

<sup>18</sup> Sino su superación, no la resignación ante el defecto, sino la rebelión contra él; no la debilidad en sí, sino los impulsos y manantiales de energía que encierra.

cegueira e da surdez impõe às pessoas, na constituição e no desenvolvimento de suas personalidades. A autora assinala que o pesquisador russo buscou mostrar que a deficiência, numa criança cega ou surda, não representa uma condição de doença ou anormalidade, o contrário, é a normalidade dessa criança; que sua condição de deficiência só será percebida indireta e secundariamente, no contato social.

Isto se reveste de uma grande importância, posto que

...a cegueira ou a surdez significam nada além da ausência de uma forma condicional que faz a ligação com o meio ambiente. Os órgãos da visão e da audição recebem e analisam elementos externos do ambiente que dividem o mundo em partes separadas, mediante estímulos que, unidos, representam nossas reações, ajudando assim o organismo a se adaptar ao meio ambiente. No caso da ausência de suas funções, o que se tem é um modo diferenciado de adaptação, mas comum às pessoas que assim se apresentam. (Sierra, 2010, p. 96)

Mas isto não significa, conforme ressalta a autora, negar a condição real dessas pessoas nem o atendimento educacional que elas requerem. A autora enfatiza que o conhecimento sobre a cegueira e a vida do cego não pode restringir-se ao estudo de suas funções, habilidades ou desvios tomados isoladamente, mas deve pautar-se na compreensão de todas as suas manifestações ao longo da vida; e que a escolarização do cego, o acesso deste à educação formal constitui a via efetiva por meio da qual, apropriando-se do conhecimento acumulado pelas gerações anteriores, a pessoa cega pode elevar-se a patamares superiores de formação da sua individualidade.

Vigotski defende e enfatiza a noção de compensação social, ao mesmo tempo em que procura desmistificar os inúmeros movimentos de compensação psíquica do cego que, comumente e equivocadamente, são considerados como dons ou atributos sobrenaturais. Assevera que os processos de compensação constituem novos nexos interfuncionais que se estabelecem no psiquismo do cego, diante das demandas que lhe são apresentadas pelo meio, e que constituem desafios a serem superados na vida cotidiana.

Vygotski (1997) pontua que tanto na literatura científica quanto nas concepções do senso comum frequentemente se encontram afirmações de que os cegos em geral apresentam um desenvolvimento da memória muito mais elevado que os videntes. O autor pondera que



seria mais correto dizer que nos cegos existe a *tendência* a um desenvolvimento elevado da memória;... Esta tendência, estabelecida de modo indubitável no psiquismo do cego se torna totalmente explicável à luz da compensação. A fim de conquistar uma posição na vida social, o homem cego está obrigado a desenvolver todas suas funções compensatórias. No cego a memória se desenvolve sob a pressão das tendências a compensar a deficiência criada pela cegueira. (p. 105, grifo nosso)<sup>19</sup>

Existem também concepções um tanto místicas com relação ao desenvolvimento da atenção pelo cego, pois se pensa que esta função superior, na presença da cegueira, se desenvolve de modo associado ao mágico, sobrenatural. É muito comum que o interesse geral recaia mais sobre as diferenças quantitativas do que qualitativas dessa função superior nos cegos e nos videntes. Vygotski (1997) alerta que seria mais correto indagarmos: “em que direção se desenvolve a atenção do cego?” (p. 105)<sup>20</sup> e explica que

A peculiaridade da atenção no cego consiste na especial força de concentração das excitações do ouvido e do tato que entram sucessivamente no campo da consciência, à diferença das sensações visuais que entram simultaneamente, de súbito, no campo visual, e que provocam uma rápida substituição e dispersão da atenção devido à concorrência de muitos estímulos simultâneos. Quando desejamos concentrar nossa atenção, fechamos os olhos e nos transformamos artificialmente em cegos. Está ligada a isto a particularidade oposta, que equilibra e delimita a atenção no cego: a plena concentração em só um objeto até o total esquecimento do meio circundante, até a imersão total no objeto, coisa que encontramos nos videntes, não se pode verificar nos cegos; o cego está obrigado, quaisquer que sejam as circunstâncias, a conservar certo contato com o mundo exterior através do ouvido, e por isso, até certo grau, sempre deve diminuir sua atenção auditiva em detrimento de sua concentração. (pp. 105-6)<sup>21</sup>

---

<sup>19</sup> Sería más correcto decir que en los ciegos existe una tendencia a un desarrollo elevado de la memoria;... Esta tendencia, establecida de modo indudable en la psique del ciego, se torna totalmente explicable a la luz de la compensación. A fin de conquistar una posición en la vida social, el hombre ciego está obligado a desarrollar todas sus funciones compensatorias. En el ciego la memoria se desarrolla bajo la presión de las tendencias a compensar la deficiencia creada por la ceguera.

<sup>20</sup> ¿En qué dirección se desarrolla la atención en el ciego?

<sup>21</sup> La peculiaridad de la atención en el ciego consiste en la especial fuerza de concentración de las excitaciones del oído y el tacto que entran sucesivamente en el campo de la conciencia, a diferencia de las sensaciones visuales que entran simultáneamente, de golpe, en el campo visual, y que provocan una rápida sustitución y dispersión de la atención a causa de la concurrencia de muchos estímulos simultâneos. Cuando deseamos concentrar nuestra atención, cerramos los ojos y nos transformamos artificialmente en ciegos. Está ligada a esto la particularidad opuesta, que equilibra y delimita la atención en el ciego: la plena concentración en un solo

Vygotski (2012b) pondera que a criança cega, assim como aquela que enxerga, também tem uma grande capacidade de domínio do espaço, tem mesmo uma maior inclinação para isso - maior que a da criança vidente, que tem menos dificuldade em se organizar no espaço graças à visão. O fato de não enxergar força a criança a exercitar outras funções e, neste sentido, sua deficiência não é uma debilidade, mas principalmente uma força; e “nesta verdade psicológica reside o alfa e o ômega da educação social das crianças com deficiência” (p. 48).<sup>22</sup>

Vygotski (1997) também dá foco à importância da linguagem e à sua capacidade de promover a superação dos limites que se colocam ao sujeito pela impossibilidade de acesso direto à experiência visual. O autor assinala que, ao longo do desenvolvimento da humanidade, a noção de intersubjetividade está presente na função da linguagem, pelo pressuposto de que o acesso à realidade se realiza na vida do indivíduo por meio das significações e pela mediação de outrem.

Essa ênfase da Psicologia Histórico-Cultural à importância da linguagem, em sua função de comunicação e de mediação por outrem na constituição da personalidade, começa na própria concepção de Vygotski (2012a), de que o desenvolvimento da linguagem reflete a história de formação de uma das mais importantes funções do comportamento cultural do homem. Nas palavras de Matiushkin (2012), “a linguagem é uma função psíquica superior que serve de meio de comunicação e é o elo social mais importante que media o desenvolvimento de todas as funções e formas psíquicas superiores do comportamento” (p. 363).<sup>23</sup> Tal é a nobreza da linguagem, pelo papel que ocupa e desempenha na constituição e no desenvolvimento do psiquismo humano.

Ao discutir sobre o desenvolvimento da linguagem, Vygotski (2012a) enfatiza que as palavras não são simplesmente inventadas, nem resultam de algum tipo de pacto ou mera convenção entre os homens para designar tal ou tal objeto. O autor explica que cada palavra tem uma história, algumas mais simples, outras mais complexas, mas sempre história:

---

objeto hasta el total olvido del medio circundante hasta la inmersión total en el objeto, cosa que encontramos en los videntes, no se puede verificar en los ciegos; el ciego está obligado, cualesquiera que sean las circunstancias, a conservar cierto contacto con el mundo exterior a través del oído y por eso, hasta cierto grado, siempre debe distribuir su atención auditiva en detrimento de su concentración.

<sup>22</sup> En esta verdad psicológica reside el alfa y el omega de la educación social de los niños con deficiencias.

<sup>23</sup> El lenguaje es una función psíquica superior que sirve de medio de comunicación y es el eslabón social más importante que media en el desarrollo de todas las funciones y formas psíquicas superiores del comportamiento.

A história de toda palavra demonstra que sua aparição esteve ligada a uma determinada imagem. Depois segundo as leis do desenvolvimento psicológico, tais palavras deram origem a outras. Assim pois, as palavras não se inventam, não são o resultado de condições externas ou decisões arbitrárias, mas que procedem ou se derivam de outras palavras. Às vezes, as novas palavras surgem por haver-se transferido o velho significado a novos objetos. (p.177)<sup>24</sup>

Isto quer dizer que, em suas origens, as palavras estão ligadas a imagens que, por sua vez, estão relacionadas com a reunião de um determinado som com seu significado. Vygotski (2012a) também afirma que cada palavra ou frase, que todo o léxico de uma língua, tem significado figurado. Isto significa que, quando usamos a linguagem em sentido figurado, estamos recorrendo a uma determinada imagem ou operação mental, por exemplo: estar numa “saia justa”, para designar um embaraço ou constrangimento; dar/receber um “abraço de urso”, para situações difíceis ou aparentemente sem saída; sentir-se numa “corda bamba”, para aludir a situações tensas ou de insegurança, etc.

Assim, no desenvolvimento da linguagem da criança, ocorre que os signos vão se fixando não porque tenham sido inventados por ela, mas por repetição, porque foram transmitidos pelos adultos que a cercam; deste modo ela assimila os signos. Quando uma criança assimila uma palavra, está assimilando uma imagem externa, relacionando diretamente a palavra com o objeto correspondente.

Dito isto, podemos afirmar que a linguagem tem a propriedade de conferir à realidade uma existência simbólica, pois, na verdade, o conhecimento humano não é mero produto de órgãos sensoriais dos homens, senão resultado de sucessivas apropriações que ocorrem nas e pelas relações sociais, nos modos de comunicação entre os sujeitos. O universo dos sentidos, sem negar a relevância do aparato sensorial humano, apenas possibilita, como coadjuvante, o acesso do indivíduo ao meio circundante.

Dando seguimento à exposição, no que diz respeito às pessoas cegas, Vygotski (1997) afirma que “a fonte de compensação na cegueira não é o desenvolvimento do tato ou a maior sutileza do ouvido, senão a linguagem, quer dizer, a utilização da experiência social, a

---

<sup>24</sup> La historia de toda palabra demuestra que su aparición estuvo ligada a una determinada imagen. Después según las leyes del desarrollo psicológico, tales palabras dieron origen a otras. Así pues, las palabras no se inventan, no son el resultado de condiciones externas o decisiones arbitrarias, sino que proceden o se derivan de otras palabras. A veces, las nuevas palabras surgen por haberse transferido el viejo significado a nuevos objetos.

comunicação com os videntes” (Vygotski, 1997, p. 107).<sup>25</sup> E, ao comparar a psicologia e as possibilidades de desenvolvimento do cego e do surdo, pondera ainda que

Do ponto de vista puramente orgânico, a surdez representa um defeito menor que a cegueira. Um animal cego possivelmente será mais desvalido que um surdo. O mundo da natureza entra em nós através dos olhos mais do que através dos ouvidos. Nosso mundo está organizado mais como fenômeno visual do que sonoro. Quase não existem funções biológicas importantes que sejam alteradas pela surdez; com a cegueira, em contrapartida, se perde a orientação espacial e a liberdade de movimentos, quer dizer, a função animal mais importante.

Assim, do ponto de vista biológico, o cego perdeu mais que o surdo. Em contrapartida, para o homem, em que aparecem em primeiro plano as funções artificiais, sociais e técnicas, a surdez implica uma insuficiência muito maior que a cegueira. A surdez causa o mutismo, priva da linguagem, isola o homem, desconecta-o do contato social que se apoia na linguagem. O surdo como organismo, como corpo, tem maiores possibilidades de desenvolvimento que o cego; porém, o cego, como personalidade, como unidade social, se encontra em uma situação incomparavelmente mais favorável: tem a linguagem e, junto com ela, a possibilidade de sua plena valorização social. (Vygotski, 1997, p. 107)<sup>26</sup>

Por esta razão Vigotski (1997) afirma que a palavra vence a cegueira. Vygotski (2012b) assinala que cabe à educação conduzir o cego na vida, de modo a criar a compensação de sua insuficiência física, por outros caminhos, de outras maneiras. Conforme o autor, a cegueira e a surdez implicam simplesmente que falta um dos órgãos dos sentidos, uma das vias pelas quais o sujeito faz o nexos com o mundo exterior, mas que isto pode ser compensado.

---

<sup>25</sup> La fuente de la compensación en la ceguera no es el desarrollo del tacto o la mayor sutileza del oído, sino el lenguaje, es decir, la utilización de la experiencia social, la comunicación con los videntes.

<sup>26</sup> Desde el punto de vista puramente orgánico, la sordera representa un defecto menor que la ceguera. Un animal ciego posiblemente sea más desvalido que un sordo. El mundo de la naturaleza entra en nosotros a través de los ojos más que a través del oído. Nuestro mundo está organizado más como fenómeno visual que sonoro. Casi no existen funciones biológicas importantes que sean alteradas por la sordera; con la ceguera, en cambio, si pierde la orientación espacial y la libertad de movimientos, es decir, la función animal más importante.

Así, desde el ángulo biológico, el ciego ha perdido más que el sordo. En cambio, para el hombre, en quien aparecen en primer plano las funciones artificiales, sociales, técnicas, la sordera implica una insuficiencia mucho mayor que la ceguera. La sordera causa el mutismo, priva del lenguaje, aísla al hombre, lo desconecta del contacto social que se apoya en el lenguaje. El sordo como organismo, como cuerpo tiene mayores posibilidades de desarrollo que el ciego; pero el ciego como personalidad, como unidad social, se encuentra en una situación incomparablemente más favorable: tiene el lenguaje y junto con éste la posibilidad de plena validez social.

No âmbito da educação, impõe-se uma importante tarefa pedagógico-social: “não tanto de educar os cegos quanto de reeducar os videntes” (p. 85)<sup>27</sup> - processo este que implica mudanças de atitude diante do cego e da própria cegueira. Isto significa desvencilhar-se da influência mística que ainda permeia a concepção de deficiência, especialmente da cegueira. Só deste modo a cegueira e o cego poderão ser compreendidos na sua peculiaridade, na perspectiva real, não mística, de sua existência. Só assim, para Vygotski (2012a, b), pode ser superada a ideia de que o cego compensa biologicamente a falta da visão por meio de outros órgãos.

De acordo com Vygotski (2012b), é da maior importância conhecer as peculiaridades da criança com deficiência, pois só assim a pedagogia poderá decidir por qual caminho deve guiar a criança. O autor acredita que “a biografia de um cego não é similar à de um vidente; é impossível admitir que a cegueira não provoque uma singularidade profunda de toda a linha de desenvolvimento” (p. 50).<sup>28</sup> Nesta perspectiva, Vygotski (2012b) considera que

o importante não é que o cego veja as letras, mas que saiba ler. O importante é que o cego leia exatamente do mesmo modo que lemos nós e que aprenda a fazê-lo igual a uma criança normal. O importante é que o cego saiba escrever, mas não tem importância alguma que não o faça movendo o lápis sobre o papel. (p. 62)<sup>29</sup>

Destarte, para o autor, o mais importante é que a criança aprenda a ler, e não simplesmente que veja as letras. Do mesmo modo, é mais importante que a criança conheça e compreenda as pessoas do que simplesmente olhe-as nos olhos.

Com relação à importância da intersubjetividade, do papel da mediação de outros no processo de desenvolvimento da criança cega e do lugar da linguagem nesse processo, Vygotski (1997) assinala ainda que

O pensamento coletivo é a fonte principal de compensação das conseqüências da cegueira. Desenvolvendo o pensamento coletivo, eliminamos a conseqüência secundária da cegueira, rompemos no ponto mais débil toda a cadeia criada em torno

---

<sup>27</sup> No tanto de educar a los ciegos, cuanto de reeducar a los videntes.

<sup>28</sup> La biografía de un ciego no es similar a la de un vidente; es imposible admitir que la ceguera no provoque una singularidad profunda de toda la línea del desarrollo.

<sup>29</sup> Lo importante no es que el ciego vea las letras, sino que sepa leer. Lo importante es que el ciego lea exactamente del mismo modo que leemos nosotros y que aprenda a hacerlo igual que un niño normal. Lo importante es que el ciego sepa escribir, pero no tiene importancia alguna que lo haga moviendo la pluma por el papel.

do defeito e *eliminamos a própria causa do desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores na criança cega*, desdobrando diante dela possibilidades enormes e ilimitadas. (p. 230, grifos do autor)<sup>30</sup>

Barroco (2012) reitera o importante papel da experiência coletiva, assinalando que

... é pelo coletivo que o homem se torna mais individual e pode desenvolver uma atividade totalmente autônoma; e tornar-se tanto mais individualizado quanto maior a complexidade do desenvolvimento das relações sociais. Isto permite que ele se torne liberto da dependência imediata e total de um conjunto de seres humanos com o qual convive. (p. 52)

Porém, a autora adverte que, nos textos de Vigotski, seja qual for a temática abordada, o termo “coletividade” não representa meramente as relações sociais imediatas ou o conjunto das interações entre os indivíduos. “A coletividade também não diz respeito somente a um grupo escolar ou a um mero agregado de pessoas, mas tem esse entendimento de coletivo leninista” (Barroco, 2012, p. 63). Destarte, entende-se a concepção de coletividade no contexto do desenvolvimento humano como fundada no socialismo proposto por Lênin, que supunha, essencialmente, no ideal do cooperativismo, a superação das barreiras impostas pelo individualismo e pelas formas competitivas de relação social.

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, no que se refere ao desenvolvimento psicológico dos cegos, é importante considerar que a cegueira não é somente a falta de visão, ou o defeito de um órgão singular, porquanto provoca uma reestruturação muito profunda de todas as forças do organismo e do indivíduo como personalidade. Isto porque a falta orgânica da visão impulsiona os processos de compensação, os quais influenciam na formação, organização e reorganização das funções psíquicas do indivíduo.

Para Vigotski, as possíveis limitações do cego restringem-se aos aspectos de mobilidade e orientação espacial, uma vez que os processos do desenvolvimento psíquico, a exemplo das demais funções superiores, não são afetados pela cegueira e assim, preservados, atuam na superação das dificuldades secundárias à ela relacionadas. O autor afirma que

---

<sup>30</sup> El pensamiento colectivo es la fuente principal de compensación de las consecuencias de la ceguera. Desarrollando el pensamiento colectivo, eliminamos la consecuencia secundaria de la ceguera, rompemos en el punto más débil toda la cadena creada en torno del defecto y *eliminamos la propia causa del desarrollo incompleto de las funciones psíquicas superiores en el niño ciego*, desplegando ante el posibilidades enormes e ilimitadas.

A cegueira, ao criar uma nova e peculiar configuração da personalidade, origina novas forças, modifica as direções normais das funções, reestrutura e forma criativa e organicamente o psiquismo do homem. Por conseguinte, a cegueira não é só um defeito, uma deficiência, uma debilidade, senão também, em certo sentido, uma fonte de revelação de aptidões, uma vantagem, uma força (por mais estranho e paradoxal que isto possa parecer!). (Vygotski, 1997, p. 99)<sup>31</sup>

O autor assevera que “... o cego não vê o mundo igual a um vidente com os olhos vendados. O cego não vê a luz assim como o vidente não a vê com suas mãos, ou seja, não sente nem percebe diretamente o fato de que está privado da vista” (Vygotski, 1997, p. 104).<sup>32</sup> Esta afirmação do autor segue a direção da crítica às concepções sobre a cegueira como condição de subtração da experiência visual, que reduzem a pessoa cega à mera falta da visão.

Sua convicção no aspecto qualitativo do desenvolvimento psíquico na presença da cegueira conduz à que se compreenda que, diante dela, há forçosamente uma reestruturação de toda a atividade psíquica do indivíduo, de modo que suas funções psicológicas superiores assumam um papel diferente daquele que é desempenhado nos indivíduos que enxergam. Aqui se encontra a noção de sistema psicológico adotada pelo autor que está numa perspectiva diametralmente oposta àquela que se ocupa do debate acerca da localização das funções psíquicas, o que só empobrece e restringe a compreensão da dinâmica do funcionamento do psiquismo.

Na concepção do autor, o conceito de sistema psicológico consiste na configuração de distintas relações entre as funções psicológicas superiores que, por sua vez, formam um sistema mutável e dinâmico. O próprio conceito de sistema é uma expressão do amadurecimento das proposições teóricas de Vigotski, como se pode ver a seguir:

A ideia principal (extraordinariamente simples) consiste que durante o processo de desenvolvimento do comportamento, especialmente no processo de seu desenvolvimento histórico, o que muda não são tanto as funções, tal como tínhamos

---

<sup>31</sup> La ceguera, al crear una nueva y peculiar configuración de la personalidad origina nuevas fuerzas, modifica las direcciones normales de las funciones, reestructura y forma creativa y orgánicamente la psique del hombre. Por consiguiente, la ceguera es no sólo un defecto, una deficiencia, una debilidad, sino también, en cierto sentido, una fuente de revelación de aptitudes, una ventaja, una fuerza (¡por extraño y similar a una paradoja que esto suene!).

<sup>32</sup> ...el ciego no ve el mundo igual que un vidente con los ojos vendados. El ciego no ve la luz tal como el vidente no la ve con su mano, es decir, no siente ni percibe directamente el hecho de que está privado de la vista.

considerado anteriormente (era esse o nosso erro), nem sua estrutura, nem parte do seu desenvolvimento, mas *o que muda e se modifica são precisamente as relações*, o nexo das funções entre si, de maneira que surgem novos agrupamentos desconhecidos no nível anterior. É por isso que, quando se passa de nível a outro, com frequência a diferença essencial não decorre da mudança intrafuncional, mas das mudanças interfuncionais, as mudanças nos nexos interfuncionais, da estrutura interfuncional. (1996, p. 105, grifos nossos)

Esse processo se explica, na obra do autor (Vygotsky, 1987; Vygotski, 2000), no exemplo de mudança no nexo interfuncional entre a memória e o pensamento no decurso do desenvolvimento psíquico, no qual ele assinala que uma das diferenças fundamentais entre a criança pequena e o adolescente está no modo como estas duas funções se relacionam. Para a criança, pensar consiste em lembrar e, para o adolescente, lembrar resulta em pensar, visto que o pensamento, nessa fase mais avançada do desenvolvimento psíquico, diferentemente do que ocorre na criança pequena, assume o governo sobre a memória e a incorpora em seu funcionamento mediado, promovendo novas formações psicológicas, como é o caso da formação de conceitos pelo adolescente.

Estudos experimentais realizados por Vygotsky (1987) demonstram que, nos processos intelectuais dos adolescentes, gradativamente as formas primitivas de pensamento, sincrético e por complexos, vão desaparecendo, cedendo lugar à formação dos conceitos verdadeiros, num processo de desenvolvimento que vai do uso fortuito ao esporádico, até chegar à utilização frequente, mais definitiva. Esses achados experimentais do autor mostram que a qualidade psíquica do adolescente, assim como em qualquer outra etapa do desenvolvimento, é construída mediante a constante mudança de nexo interfuncional de suas funções superiores que, dialeticamente, se relacionam, na direção de responder e dar suporte às novas demandas psíquicas que derivam dessas relações.

Não pretendemos aqui aprofundar a discussão sobre o processo de formação dos conceitos nos adolescentes. O exemplo trazido cumpre a finalidade de ressaltar a importância da formação dos conceitos científicos pela linguagem e na educação escolar e, também, de colocar em destaque o movimento dialético de mudança de nexo das relações interfuncionais no decurso do desenvolvimento psíquico. Importa aqui enfatizar que o pressuposto da mudança de nexo das relações interfuncionais no desenvolvimento psicológico também se aplica no âmbito do desenvolvimento da criança com deficiência. Neste caso, a deficiência e seu processo de compensação social criam as possibilidades de que novos nexos



interfuncionais, sequer imaginados, se estabeleçam, diferentemente daqueles esperados no processo de desenvolvimento das crianças em condições normais.

Com relação à cegueira, por exemplo, isso se evidencia no papel que funções superiores como a memória, atenção e imaginação possuem na relação do indivíduo com o meio circundante: enquanto a criança com a visão intacta capta um determinado fenômeno ou objeto mediante um ato perceptivo imediato, a criança cega o apreende mediante a imaginação e a capacidade combinatória de sua mente. Razão porque, para Vigotski, o desenvolvimento das funções superiores – atenção voluntária, memória mediada, imaginação, pensamento verbal, entre outras – deve ser uma prioridade da educação dos indivíduos, seja na educação especial ou na regular.

O autor assevera que o objetivo da educação das pessoas com deficiência visual deve ser o mesmo das pessoas videntes, ainda que façam sua trajetória por vias alternativas, por conta de suas necessidades educacionais específicas. Vigotski defende que os cegos devem ter as mesmas oportunidades e receber as mesmas exigências que são destinadas aos alunos videntes, com vistas à sua mais ampla apropriação do conhecimento humano acumulado e ao desenvolvimento de sua autonomia.

Para sintetizar a concepção vigotskiana acerca das pessoas cegas, é importante assinalar que, em relação à educação dessas pessoas os estudos do autor contextualizam o percurso de evolução das concepções de cegueira, desde a Antiguidade e durante a Idade Média, em que predominaram os fundamentos religiosos por meio dos quais a cegueira tanto podia ser um castigo como uma dádiva divina. Na Idade Moderna, a concepção mística cede lugar à visão biológica, a qual explica a deficiência pelo viés da compensação orgânica e, mais contemporaneamente, a concepção sociopsicológica abre possibilidades à experiência, ao conhecimento e à educação, compreendendo a cegueira pelo processo de compensação social.

Para Vigotski, a cegueira não se reduz à falta de visão; é um fato da vida do indivíduo que provoca uma imensa reorganização de todas as forças do organismo e da personalidade do sujeito; a cegueira não é tão somente um defeito, mas uma via de revelação de novas aptidões psíquicas. Destarte, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, o cego é um indivíduo como qualquer outro que, tendo a peculiaridade de não enxergar, desenvolve-se de outro modo, por outras vias; essa peculiaridade incita o exercício, também peculiar, de suas funções superiores, as quais permitem que a deficiência não seja uma debilidade, mas principalmente uma força. Este processo indica um movimento de compensação psíquica, no qual novos nexos interfuncionais se estabelecem no psiquismo da pessoa cega na direção de

melhor responder às demandas do meio. Na perspectiva vigotskiana o cego será tão mais semelhante a qualquer outro sujeito quanto mais as vias alternativas de desenvolvimento forem reconhecidas e valorizadas e quanto mais os processos de mediação favorecerem seu desenvolvimento global, nisto resultando a compensação social, tão valorizada pelo autor.

## 2.2 TRAÇANDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No desenvolvimento desta seção, foram apresentados alguns aspectos fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural, que se constituiu como um contraponto revolucionário às concepções teóricas vigentes tanto na Rússia no período posterior à Revolução de Outubro de 1917, como no próprio Ocidente, acerca das pessoas com deficiência e suas possibilidades de educação. Mediante esta explanação, vimos como a perspectiva da educação social para o novo homem soviético se prestou a respaldar uma proposta também revolucionária de educação para as pessoas com deficiência, não somente naquele contexto social e temporal. Vimos também como se constituiu em um legado científico que pode fundamentar a construção de novos saberes e novas práticas, igualmente revolucionários, em diferentes contextos sócio-culturais, inclusive na realidade brasileira.

Na seção que segue, abordaremos a constituição e o desenvolvimento da personalidade, discorrendo sobre as raízes, as implicações e as peculiaridades enquanto conceito e formação psicológica. A partir de uma exposição sobre a constituição do psiquismo humano, mostraremos as relações essenciais que se estabelecem entre a atividade, a consciência e a personalidade; demonstraremos que a atividade vital humana é a mais importante das categorias psicológicas, o cenário e pano de fundo do processo de humanização dos homens, de constituição de sua consciência e de composição de sua biografia. Apresentaremos também as propriedades constituintes da personalidade, o temperamento, as capacidades e o caráter, evidenciando que seu desenvolvimento ocorre em íntima conexão com a atividade humana.

### **SEÇÃO III - A CONSTITUIÇÃO DA PERSONALIDADE A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Ao dar início à presente seção, acreditamos ser pertinente assinalar que o estudo sobre a constituição e desenvolvimento da personalidade, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, representa uma nova forma de compreender essa formação psicológica: em sua historicidade, enquanto instância psíquica em constante transformação, vinculada à dinâmica da atividade vital concreta que o homem realiza - um modo radicalmente diferenciado daquele que tradicionalmente a Psicologia tem veiculado, ao conceber a personalidade como estrutura psíquica pré-existente no indivíduo.

Na Europa ocidental e na América do Norte, a história da Psicologia é marcada pelo desenvolvimento de várias correntes, dentre elas o behaviorismo, o gestaltismo e o freudismo, as quais tratam a personalidade como um sistema psíquico fechado e pré-determinado, existente no indivíduo desde o seu nascimento, que dirige e regula toda sua estrutura psicológica. Elas constituem uma tradição que tem embasado a maioria dos estudos sobre a personalidade, mas que se afasta da natureza social e histórica do psiquismo humano, imprimindo aos fatos e fenômenos psicológicos do homem um caráter biologizante, considerando-os como conjunto de quesitos dados à priori, que apenas se atualizam no decurso de sua vida. Consequentemente, a compreensão acerca da personalidade, pautada nessa perspectiva idealista do desenvolvimento humano, está circunscrita muito mais num campo de descrição isolada do que propriamente de análise das formações psicológicas humanas (Leontiev, 1978a).

A Psicologia Histórico-Cultural, numa trajetória oposta à que predomina nessa tradição europeia e norte-americana citada, faz a defesa explícita da natureza sócio-histórica do psiquismo humano. Esta psicologia marxista, que se constituiu nas primeiras décadas do século XX, vinculada ao contexto revolucionário da Rússia e comprometida com a necessidade de construção de uma nova sociedade e de um novo homem, por sua importância e contribuições – em grande parte ainda por serem assimiladas, “... não é uma tendência particular, não é uma nova escola, mas uma nova etapa histórica que representa o princípio de uma psicologia autenticamente científica” (Leontiev, 1978a, p. 10).

Esta nova psicologia, cujo projeto fundamental era o de formular e consolidar uma Psicologia Geral que compreendesse o homem na sua complexidade e dinamicidade a partir das relações sociais estabelecidas tem, entre seus aspectos mais importantes, a compreensão

de que o psiquismo humano é uma totalidade, que se forma e se transforma dentro de um processo que é histórico e social. Conforme Leontiev (1978a), de modo inverso ao que concebe o ponto de vista naturalista, biologizante e tradicional da psicologia de praticamente todo o ocidente, a Psicologia Histórico-Cultural tem por princípio teórico e metodológico a concepção de que “... a personalidade é uma qualidade particular que o indivíduo natural adquire no sistema de suas relações sociais” (p. 13).

Sob esta perspectiva, na compreensão do autor, tudo o que constitui as propriedades antropológicas de um indivíduo assume o caráter de condições concretas dadas anteriormente para a formação de sua personalidade. Tais propriedades se manifestam como “... aquilo que determina, não os seus traços psicológicos, mas apenas as formas e os modos de suas manifestações” (Leontiev, 1978a, p. 12). Deste modo, evidencia-se a estreita relação que existe entre a formação da personalidade, a atividade própria dos homens e as transformações de sua consciência.

Em suas origens, o conceito de personalidade aparece associado à noção de pessoa. De acordo com Martins (2001), “pessoa, termo derivado do latim *persona*, que significa máscara caracterizadora teatral designa, no sentido mais geral do termo, o homem em suas relações com o mundo” (p.30).

Petrovski (1985) faz ainda uma distinção entre pessoa e indivíduo. O autor afirma que todos os seres são indivíduos:

O fato de pertencer à espécie humana está fixado no conceito de indivíduo. Podemos chamar indivíduo ao homem normal adulto, ao recém-nascido e ao idiota incapaz de aprender a linguagem ou os hábitos mais elementares, sem dúvida, somente o primeiro deles é pessoa, quer dizer, ser social incluído dentro das relações sociais e partícipe do desenvolvimento social. (p. 88)<sup>33</sup>

Pelas palavras do autor, entendemos que se trata de um homem específico – o adulto produtivo – e de um contexto de relações sociais específicas - do trabalho social - dentro de um modo de produção material da vida também específico. Considerando a realidade em que vivemos, trata-se do contexto de relações constituídas entre classes sociais distintas, antagônicas, no sistema capitalista de produção.

---

<sup>33</sup> El hecho de pertenecer a la especie humana está fijado en el concepto de individuo. Podemos llamar individuo al hombre normal, adulto, al recién nacido y al idiota incapaz de aprender el lenguaje o los hábitos más elementales, sin embargo, solamente el primero de ellos es persona, es decir, ser social incluido dentro de las relaciones sociales y partícipe del desarrollo social.

Para Petrovski (1985), falar sobre a personalidade pressupõe falar de um indivíduo, de um conceito que expressa a unicidade, a indivisibilidade, a integridade e a particularidade de um sujeito concreto, cuja formação genotípica continuamente se transforma na ontogênese, no decurso de toda sua vida; o indivíduo é resultado do desenvolvimento filo e ontogenético. Falar da personalidade requer que se focalize a formação e o desenvolvimento da atividade humana, porquanto a atividade é a unidade por meio da qual é possível analisá-la e apreendê-la.

O autor assevera que o processo de formação da personalidade tem um caráter historicamente determinado e que “... um dos aspectos mais característicos da personalidade humana é a sua individualidade, pela qual se entende um conjunto, único em seu gênero, de particularidades psicológicas que fazem a cada indivíduo diferente dos demais” (Petrovski 1985, p. 89).<sup>34</sup> Esse conjunto de particularidades a que se refere o autor é constituído pelo temperamento, pelas capacidades e pelo caráter do sujeito, além do conjunto de sentimentos, emoções e motivos que permeiam a realização de sua atividade.

Complementa sua compreensão de individualidade, afirmando que “... não há duas pessoas com um conjunto idêntico de particularidades psíquicas assinaladas; a personalidade humana é inconfundível em sua individualidade” (p. 89).<sup>35</sup> Isto significa, dito nas palavras de Sève (1979, p. 614), que “... a personalidade é o conceito científico que corresponde à unidade profunda destas duas simples fórmulas: o que um homem faz de sua vida e o que a sua vida faz dele”.

Para a Psicologia Soviética, a personalidade se manifesta e se forma, nas suas características e peculiaridades, no processo de interação do sujeito com o mundo circundante, em sua atividade. A atividade humana, por sua vez, depende das necessidades do homem, as quais incitam-no a agir. Para Petrovski (1985), “... a necessidade é um estado da personalidade que expressa sua dependência das condições concretas de existência, a qual atua como estímulo para a atividade do homem. A atividade da pessoa se manifesta no processo de satisfação das necessidades” (pp. 94-5).<sup>36</sup>

Destarte, a Psicologia Soviética, fundada na Teoria Histórico-Cultural, compreende e discute o conceito de personalidade como categoria fundante da constituição da humanidade

<sup>34</sup> Uno de los aspectos característicos de la personalidad humana es su individualidad, por la cual se entiende un conjunto, único en su género, de particularidades psicológicas que hacen a cada individuo diferente de los demás.

<sup>35</sup> No hay dos personas con un conjunto idéntico de las peculiaridades psíquicas señaladas; la personalidad humana es inconfundible en su individualidad.

<sup>36</sup> La necesidad es un estado de la persona que expresa su dependencia de las condiciones concretas de existencia y la cual actúa de estimulante para la actividad del hombre. La actividad de la persona se manifiesta en el proceso de la satisfacción de las necesidades.

do homem, tão somente atrelado às duas outras categorias, da atividade e da consciência. De acordo com esta Teoria, também as próprias peculiaridades psíquicas da personalidade devem ser compreendidas enquanto unidades, intervencionadas:

... a constituição psicológica da personalidade, a conjugação das peculiaridades psicológicas (traços do caráter, propriedades do temperamento, qualidades do intelecto, interesses dominantes, etc.) formam em cada homem concreto uma unidade permanente que pode ser considerada como constituição psíquica relativamente permanente da personalidade. (Petrovski, 1985, p. 90)<sup>37</sup>

À luz desta perspectiva, a personalidade é relativamente permanente, pois é um processo, cuja formação consiste em uma série de estágios que vão se substituindo e em componentes que vão se intervencionando conforme as vivências do indivíduo - e cujas particularidades qualitativas dependem das condições concretas da vida deste.

Assim sendo, cabe reiterar aqui que quando se menciona as condições concretas de existência do indivíduo, estas devem ser consideradas no contexto de relações sociais específicas, ou seja, no contexto do antagonismo das relações entre distintas classes sociais, e a partir do modo de produção material específico do sistema capitalista. Por esta razão, e à luz do referencial da Psicologia Histórico-Cultural, é possível afirmar que, por sua natureza social, o psiquismo humano não pode ser compreendido como dado à priori, senão como somente tendo sua natureza humana mutável, em conformidade com o seu desenvolvimento histórico.

No decorrer desta seção serão abordados os processos de constituição do psiquismo humano, desde a remota transição da condição hominizada rumo à sua humanização, tornada possível pelo desenvolvimento das categorias atividade, consciência e personalidade, as quais constituem o fundamento desse processo de formação e transformação psíquica, de humanização dos homens. Ao apresentar as especificidades de cada uma dessas categorias, em seus componentes específicos e em seus desdobramentos, bem como ao demonstrar que a intervencionação entre elas é o que determina a constituição psíquica humana, temos por objetivo aclarar a dimensão processual acima referida.

---

<sup>37</sup> La constitución psicológica de la personalidad, la conjugación de las peculiaridades psicológicas (rasgos del carácter, propiedades del temperamento, cualidades del intelecto, intereses predominantes, etc.) forman en cada hombre concreto una unidad permanente, que puede ser considerada como la constitución psíquica relativamente permanente de la personalidad.

Esta seção é delineada, portanto, pelo corpo teórico que orienta nossa investigação, a fim de que se compreenda como o meio, a realidade externa objetiva, pode transformar-se em realidade subjetiva, através da atividade vital humana, unidade de análise fundamental no processo de personalização do indivíduo. No item que segue, abordaremos a constituição e o desenvolvimento do psiquismo humano, evidenciando seu caráter histórico e sua dimensão social.

### 3.1 A CONSTITUIÇÃO DO PSIQUISMO

O ser humano se forma na relação com os outros homens por meio de um longo processo de transformações, que abarca desde a hominização inicial até à humanização, e que compreende uma série de etapas distintas. Leontiev (1978a) indica três estágios no desenvolvimento do psiquismo animal, que serviram de base para o processo evolutivo e o aparecimento da humanidade: o *estágio do psiquismo sensorial elementar*, o *estágio do psiquismo perceptivo* e o *estágio do intelecto*.

O primeiro estágio, do *psiquismo sensorial elementar*, engloba os primeiros organismos vivos, numa longa série de animais de organização anatômica mais rudimentar, como os vermes, crustáceos, moluscos e insetos, cuja atividade vital, em escala crescente e cada vez mais complexa, condiciona o desenvolvimento da sensibilidade. O segundo estágio, do *psiquismo perceptivo*, é marcado por modificações na estrutura da atividade, que resultam no desenvolvimento de uma atitude, posteriormente uma capacidade de os animais inferiores refletirem a realidade objetiva exterior, o que, por sua vez, impulsiona nesses animais o desenvolvimento cortical, com a aparição de processos de diferenciação e de generalização das imagens das coisas e o desenvolvimento de órgãos da motricidade exterior. Por fim, o terceiro estágio, denominado *estágio do intelecto*, é caracterizado por uma atividade extremamente complexa e por formas de reflexo da realidade igualmente complexas. Sua grande característica é o reflexo psíquico, compreendido como a aptidão para refletir as ações na realidade circundante nas suas relações objetivas.

Neste terceiro estágio, tem-se que, no psiquismo animal, a atividade é biológica e instintiva, assim como as formas de comunicação e as leis que governam o psiquismo como um todo, as leis da evolução biológica. Os símios antropóides são representativos deste estágio de desenvolvimento psíquico, em que a atividade resulta de um comportamento intelectual cada vez mais organizado. Razão porque Leontiev (1978a) considera que o mundo animal traz a gênese do pensamento, contém a pré-história da consciência humana.

Da preparação biológica de nossos ancestrais animais, passando pela hominização, rumo à humanização propriamente dita dos homens, transcorreu também um longo processo, numa vida gregária em que prevalecia ainda sem partilha os ditames das leis biológicas e instintivas, com seres possivelmente já em posição vertical e com a utilização de alguns utensílios rudimentares. Em continuidade a este processo, Leontiev (1978a) descreve uma etapa qualitativamente superior designada de “passagem ao homem”, período marcado pelo início da fabricação de instrumentos, pelo domínio do fogo e pelas primeiras formas, embrionárias ainda, de trabalho e sociedade.

A chegada ao Homo Sapiens, marca o ápice decisivo descrito pelo autor, de formação do homem, em que este se liberta totalmente da dependência inicial das condições biológicas, transmitidas pela hereditariedade, para depender doravante apenas das leis sócio-históricas para sua evolução. Esta virada qualitativa implica no surgimento da história social da humanidade, o que significa que a cultura produzida é cada vez mais elevada e cada vez mais o homem se distancia das exigências biológicas e hereditárias que marcaram o seu processo evolutivo.

Na sequência, discorreremos acerca da intervinculação entre a atividade, a consciência e a personalidade, que constituem as principais categorias por meio das quais, historicamente, os homens se humanizam.

### **3.1.1 As relações entre atividade, consciência e personalidade**

A atividade é a primeira e mais importante das categorias de humanização do homem e, nesta perspectiva, constitui-se como objeto de estudo de destaque na psicologia, não como uma parte ou elemento, mas como função formadora da própria consciência humana. A atividade constitui a substância da consciência humana e, nessa medida, é condição e expressão do reflexo psíquico. Leontiev (1978a) tem a convicção de que a pré-história da consciência humana na atividade instrumental dos ancestrais tem suas raízes no longo e complexo processo de desenvolvimento do psiquismo animal e, ao debruçar-se nos estudos sobre o desenvolvimento do psiquismo, defende o princípio da unidade e da inseparabilidade da atividade e da consciência, ao mesmo tempo em que enfatiza o caráter histórico de seu desenvolvimento.

A consciência humana, como expressão de uma nova forma superior de psiquismo, permite ao homem distinguir a realidade objetiva de seu reflexo, o que o leva a distinguir



igualmente o mundo das impressões interiores, não mais fundindo-se com a realidade circundante, mas passando, doravante, a ser capaz de observar a si mesmo. Aí está posta a gênese do que virá a ser o seu pensamento, nesta capacidade recém-inaugurada de distanciar-se, desprender-se dos fatos e fenômenos da realidade objetiva, “... pois que, na consciência, a imagem da realidade não se confunde com a do vivido pelo sujeito” (Leontiev, 1978a, p. 69).

É na atividade que são produzidas as condições de humanização dos homens; nela se forma o ser humano, pelos processos de objetivação e apropriação no decurso de sua atividade vital. Conforme bem argumenta Duarte (2013), é pelo trabalho que o homem se objetiva nos produtos/instrumentos que constrói e transfere para os objetos, materiais ou imateriais, a sua atividade física e mental, imprimindo-lhes a marca da sua natureza.

Ao mesmo tempo, é no decurso de sua atividade social e histórica que os indivíduos constantemente se apropriam do já produzido pelos outros homens. É justamente essa cultura acumulada que funciona como elemento mediador entre o processo histórico de formação do gênero humano e a formação de cada indivíduo como ser humano, pois a sua apropriação tem como consequência, no indivíduo, a reprodução das qualidades, capacidades e características humanas produzidas historicamente, num processo de criação contínua de novas aptidões e funções psíquicas.

Para Leontiev (1978b), os processos de toda atividade prática são sempre regulados por imagens subjetivas da realidade circundante; assim, a consciência não se configura como instância abstrata ou isolada, mas como processo com movimento real na atividade do sujeito social. Afirmar a unidade entre a atividade e a consciência significa compreender o psiquismo do homem dentro de um processo no qual a atividade condiciona a estruturação da consciência e esta, reciprocamente, promove a sua regulação.

O autor assinala que sejam quais forem as características, as formas e as condições em que ocorram as atividades humanas, qualquer que seja a forma que tome tal ou tal atividade, há que se considerá-la como vinculada às relações sociais, relações de classe, porquanto a atividade de cada homem depende, sempre, de seu lugar na sociedade, das condições em que se realiza e de como vai se conformando em circunstâncias individuais que são únicas, num mesmo processo em que forja a sua consciência. Também Vygotsky (2004) assinala a importância da relação de dependência entre a consciência e as condições de existência, o modo concreto por meio do qual o homem realiza sua vida. O autor pontua que nas condições capitalistas de produção da vida, numa sociedade altamente desenvolvida que adquiriu uma estrutura de classes complexa, esta relação não se dá de forma direta, uma vez que é mediada por um grande número de fatores materiais e imateriais também complexos.

Para este autor, não se pode dizer que a sociedade, em diferentes períodos históricos, tenha se constituído em um todo organizado e homogêneo e, especialmente em sua forma atual, em que a sociedade é regida por relações de classes com interesses distintos, também o psiquismo humano se expressa de modo não homogêneo e uniforme. Ao analisar a relação entre o desenvolvimento da consciência e as condições de existência, Vygotsky (2004) pontua que, desde a divisão inicial do trabalho, com a cisão entre campo e cidade, a qual limitou o desenvolvimento cultural do homem do campo e ditou modos de escravização do homem urbano através das particularidades de seu trabalho, até às formas contemporâneas, em que esta divisão alcançou níveis mais complexos de realização do trabalho humano, observa-se uma crescente degeneração das capacidades do homem.

O autor assevera que, como resultado dos avanços do capitalismo, o desenvolvimento da produção material acarretou um desenvolvimento distorcido das potencialidades do homem, que o coloca em uma dupla condição de alienação, de distanciamento de sua própria natureza humana, e dos produtos resultantes de suas ações de trabalho. Fundando-se no entendimento de Engels, de que o trabalho criou o homem, Vygotsky considera que novas formas de trabalho estarão sempre criando um novo homem, transformando seu psiquismo e determinando as expressões de sua consciência individual.

Leontiev (1978b), considerando a intervinculação entre a atividade vital do indivíduo, o desenvolvimento da sua consciência e as relações sociais estabelecidas, assim compreende a consciência individual:

...como forma especificamente humana do reflexo subjetivo da realidade objetiva, só pode ser compreendida como produto das relações e mediações que aparecem durante a formação e o desenvolvimento da sociedade. Fora do sistema destas relações (e fora da consciência social) não é possível a existência do psiquismo individual em forma de reflexo consciente, de imagens conscientes. (p. 103)<sup>38</sup>

Assevera ainda o autor que a característica básica, constitutiva de toda atividade, é a sua objetividade, até porque o objeto da atividade nos aparece de duas maneiras: primeiro, em sua existência independente, quando subordina e transforma a atividade do sujeito; segundo,

---

<sup>38</sup> ...como forma específicamente humana del reflejo subjetivo de la realidad objetiva sólo puede ser comprendida como producto de las relaciones y mediaciones que aparecen durante la formación y desarrollo de la sociedad. Fuera del sistema de estas relaciones (y fuera de la conciencia social) no es posible la existencia de la psiquis individual en forma de reflejo consciente, de imágenes conscientes.

como imagem do objeto, produto do reflexo psíquico de suas propriedades. Mas isto somente se torna possível quando, numa determinada etapa de seu desenvolvimento, o homem, ultrapassando as barreiras biológicas, rompendo com a fusão necessidade-objeto, torna-se e transforma - ele próprio e o mundo - objeto de sua atividade.

Vygotski (2012a) segue esta linha de raciocínio pois, para o autor, a atividade vital humana – o trabalho – é o ponto de maior relevância para a constituição e compreensão do psiquismo do homem, visto que, ao atuar sobre a natureza modifica-a e, ao fazê-lo, modifica a sua própria natureza. Neste movimento, a atividade vital humana ocupa lugar de destaque na transformação tanto da natureza natural quanto da natureza do homem, pois “... desperta as forças nelas adormecidas e subordina a dinâmica destas forças a seu próprio poder” (p. 85).<sup>39</sup>

Como apresentamos, também para Leontiev (1978b), a atividade ocupa lugar de destaque na vida do homem, determinando a formação de sua consciência individual e sendo provocada pelas suas necessidades, sempre dirigidas para sua satisfação. O autor acredita que são as necessidades, conscientes ou não, naturais ou culturais, materiais ou imateriais, pessoais ou sociais, que impulsionam as mais variadas formas de atividade do homem e somente deste modo, no contexto interno da atividade, podem garantir a sua formação, existência e desenvolvimento como organismo, como homem, indivíduo e personalidade.

Petrovski (1985) enfatiza que as necessidades têm um caráter social. Primeiramente, porque mesmo em situações de satisfação de necessidades pessoais, os homens utilizam meios e mecanismos historicamente desenvolvidos, tais como hábitos e formas sociais já constituídas e culturalmente transmitidas, a exemplo dos modos de preparo dos alimentos e utilização de temperos para prepará-los e de utensílios, como os talheres para degustá-los. Segundo, porque assim agindo, as

...múltiplas necessidades do homem expressam não tanto suas exigências estritamente pessoais como as exigências da sociedade, do coletivo, do grupo ao qual pertence a pessoa e com o qual conjuntamente trabalha, as necessidades do coletivo adquirem o caráter de necessidades pessoais. (p. 96)<sup>40</sup>

Ainda sobre as necessidades, Petrovski (1981, 1985) afirma que elas se diferenciam segundo sua origem e seu objeto. Quanto à origem, as necessidades podem ser naturais (de

---

<sup>39</sup> Despierta las fuerzas que dormitan en ella y subordina la dinámica de esas fuerzas a su propio poder.

<sup>40</sup> ...múltiples necesidades del hombre expresan no tanto sus exigencias estrechamente personales como las exigencias de la sociedad, del colectivo, del grupo al cual pertenece la persona y con el cual conjuntamente trabaja, las necesidades del colectivo adquieran el carácter de necesidades personales.

conservação, manutenção da vida, da espécie) e culturais (materiais e de meios que ao longo da vida social o homem foi produzindo para a satisfação de suas necessidades).

A depender do caráter que os objetos adquirem na vida humana, as necessidades podem ser materiais e espirituais. Materiais, quando expressam a maior ou menor dependência do sujeito frente aos objetos desenvolvidos pelo homem, como os de consumo, por exemplo. Espirituais, quando revelam a maior ou menor dependência em relação ao já produzido pela consciência social, cristalizado como bens culturais, tal como os livros, a música, as pinturas etc., e o valor social atribuído a essa produção, o seu lugar axiológico nas relações sociais.

Leontiev (1978a) defende que a humanidade do indivíduo é aprendida. Tornar-se homem significa aprender a agir, sentir, perceber, a se comportar diante das pessoas e coisas que nos rodeiam como humanos, e este aprendizado se dá em meio à atividade dos homens. Marx (2008) também acredita que cada indivíduo aprende, nas e pelas relações, a tornar-se humano. Afirma que

Cada uma das suas relações *humanas* com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos de sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento *objetivo* ou no seu *comportamento para com o objeto* a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade *humana*; seu comportamento para com o objeto é o *acionamento da efetividade humana* (por isso ela é precisamente tão múltiplice (*vielfach*) quanto múltiplas são as *determinações essenciais e atividades humanas, eficiência humana e sofrimento humano*, pois o sofrimento, humanamente apreendido, é autofruição do ser humano. (p. 108, grifos do autor)

Portanto, ao aprender a enxergar, a ouvir, o homem desenvolve seus órgãos dos sentidos, de tal modo que os sentidos, o espírito e as apropriações de outrem tornam-se a sua própria apropriação; o indivíduo se faz humano por meio das relações, no contexto de sua atividade vital, ao apropriar-se dos objetos, trazê-los para si, fazê-los seus. E assim sendo, objetivando-se, tanto teórica quanto praticamente, faz humanos seus sentidos, ao mesmo tempo em que cria um sentido humano genérico acerca dos objetos e da realidade circundante.

Marx (2008) afirma que

...a *formação* dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui. Pois não só os cinco sentidos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), numa palavra o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do *seu* objeto, pela natureza *humanizada*. (p. 110, grifos do autor)

Sua afirmação comporta a compreensão de que o indivíduo só existe como ser social, como membro de um grupo social, em cujo contexto segue a linha do desenvolvimento histórico. Em sua atividade, ao apropriar-se de conhecimentos que lhe conferem atributos humanos, o homem constitui-se como humano, como personalidade.

Para Leontiev (1978a), a *atividade* é compreendida como processos que são psicologicamente caracterizados pelo fato de que aquilo para o que tendem no seu conjunto, o seu objeto coincidir, sempre, com o elemento objetivo que incita o sujeito a uma dada atividade, ou seja, com o seu motivo. Entende-se que a atividade abarca tudo o que realizamos e que responde sempre a uma necessidade que lhe é própria; faz parte da vida cotidiana, naquilo que fazemos, nos modos como aprendemos a ser seres humanos.

Porém, o autor assinala que nem tudo o que realizamos na vida é relevante, vital, para nossa sobrevivência e aprendizado; algumas coisas são mais marcantes, tem maior impacto sobre nossas vidas, sobre nosso desenvolvimento. O autor se refere aos diferentes tipos e qualidades da atividade que realizamos ao longo da vida e que, por sua importância nas distintas etapas da vida do homem, são denominadas *atividades dominantes*.

*Atividade dominante* é aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psicológicos do indivíduo, bem como nas particularidades de sua personalidade, em um dado momento ou estágio de seu desenvolvimento – sempre em função de suas relações e do lugar que o indivíduo ocupa nelas (Leontiev, 1978a). Assim se dá com todo ser humano, seja criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso.

No caso da criança, por exemplo, e na relação de dependência que estabelece com o adulto, desenvolve com ele relações que têm valor de motivo, uma vez que, em situações que lhe são vitais, depende da atenção imediata e da aprovação do adulto que lhe é referência. Leontiev (1978a) compreende os *motivos* como aquilo que impulsiona, que gera uma dada atividade, sempre vinculados a uma necessidade do sujeito. Deste modo, posto que a relação entre a criança e adulto é permeada pela dependência dela em relação a ele, o vínculo essencial que se estabelece é o do adulto constituir-se como principal motivo da atividade da criança.

De acordo com Leontiev (1978a, 1978b), o motivo é o gerador da atividade, é aquilo que impulsiona a realização de uma dada atividade. O autor afirma que a atividade humana é polimotivada, porquanto responde, sempre e ao mesmo tempo, a mais de um ou mesmo a vários motivos.

Leontiev (1978b) faz a distinção entre os *motivos geradores de sentido* e os *motivos-estímulos*. Alguns motivos, ao impulsionarem a atividade, lhe conferem um sentido pessoal; a estes motivos, o autor designa “motivos geradores de sentido”. Na atividade que desencadeiam, se estabelece uma correspondência consciente entre motivos e fins, unificando o “porque” e o “para que” da atividade (Martins, 2001).

Outros motivos, por sua vez, ao cumprirem o papel básico de fatores impulsionadores, positivos ou negativos, de uma dada atividade, mas em ocasiões marcadamente emocionais e afetivas, tem reduzida sua função de gerar sentido, e o que prevalece é a sua função sinalizadora, de orientação interna: são os “motivos-estímulos”. Nestas condições afetivo-emocionais, os motivos se caracterizam como sinais ou estímulos internos, relacionados às vivências diretas do indivíduo. De acordo com Martins (2001):

As relações hierárquicas estabelecidas entre motivos geradores de sentido e os motivos-estímulos são, por sua vez, estabelecidas pela atividade da pessoa, de tal forma que numa atividade certo motivo pode cumprir a função de gerar sentido e em outra, a função de estimulação complementar e vice-versa. Desta forma, a estrutura da personalidade apenas pode ser desvelada na análise do sistema de atividades, pelo qual ambas, estrutura motivacional e personalidade se formam. (p. 99)

É na relação com o adulto que a criança internaliza o significado dos objetos, das normas sociais, gradualmente se apropriando da cultura do meio. Leontiev (1978a, 1978b) enfatiza a importância dos anos iniciais da vida da criança e, assim sintetiza o desenvolvimento psíquico infantil, caracterizando três importantes períodos ou estágios: 1) do primeiro ano de vida, que compreende desde o nascimento até 1 ano de idade, cuja característica principal é a relação emocional com o adulto, na ausência de outros recursos por parte da criança; em que sua atividade se caracteriza pela apropriação da realidade material que circunda imediatamente a criança; 2) da primeira infância, que abarca a idade entre 1 e 3 anos de idade, que é caracterizado pela atividade objetal, pela manipulação e experimentação direta dos objetos do meio circundante; e a atividade dominante é a exercitação lúdica, através da qual a criança se apropria de uma esfera maior de fenômenos e de relações com os adultos

que a cercam; 3) da infância pré-escolar, que engloba dos 3 aos 7 anos e que transita da aquisição da função semiótica, da representação simbólica ao jogo propriamente dito.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, cada estágio de desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada, por uma atividade principal. Nesta teoria, conforme Davidov (1988), seguem-se a esses três primeiros estágios outros três, assim compreendidos: o período escolar, dos 7 aos 12 anos, em que a atividade principal é o estudo e, pelas características desta atividade - centrada em deveres e tarefas - a criança passa a ocupar um lugar diferenciado na relação com o adulto, uma vez que o estudo se converte no principal intermediário do sistema de comunicação entre a criança e os adultos. Um período em que a assimilação e apropriação dos conhecimentos pela criança intensificará o desenvolvimento do pensamento e das funções psicológicas superiores e de capacidades como a reflexão, análise e a planificação mental.

Por volta dos 12 aos 17 anos, Davidov (1988) refere o período da comunicação íntima pessoal, comunicação intensa com os pares, que marca a chegada na adolescência, caracterizada por uma nova transição, uma nova mudança de posição que o jovem passa a ocupar na relação com os adultos. Nesta etapa, o jovem iguala-se ao adulto, ou mesmo supera-o, em função de seus conhecimentos e do desenvolvimento de suas capacidades, entre as quais as suas próprias forças físicas. Este período é marcado pelo desenvolvimento do pensamento por conceitos, pela assimilação da consciência social, pelo conhecimento das ciências e das artes, e pela estruturação do sentido pessoal da vida.

De acordo com Anjos e Duarte (2016), “a adolescência é um fenômeno produzido pela história das sociedades divididas em classes sociais” (p. 196). Os autores entendem que essa fase da vida

...tem sua origem na história das transformações pelas quais passaram as sociedades, ou seja, as transformações dos modos de produção. Em primeiro ponto a ser considerado é o de que a adolescência surgiu em consequência de um determinado grau, historicamente alcançado, de complexidade da vida social. (Anjos & Duarte, 2016, p. 196)

À luz da Psicologia Histórico-Cultural, a adolescência se caracteriza por um salto de qualidade no desenvolvimento psíquico, a um patamar superior que é sustentado por dois elementos fundamentais: a atividade-guia, compreendida como a comunicação íntima pessoal

e a atividade profissional/de estudo; e a função-guia, ou seja, a instauração do pensamento por conceitos (Anjos & Duarte, 2016).

Facci (2004) assinala que a chegada à adolescência marca a aparição desse novo tipo de atividade, a comunicação íntima pessoal e, por meio da

... comunicação pessoal com seus iguais, o adolescente forma os pontos de vista gerais sobre o mundo, sobre as relações entre as pessoas, sobre o próprio futuro e estrutura-se o sentido pessoal da vida. Esse comportamento em grupo ainda dá origem a novas tarefas e motivos da atividade dirigida ao futuro, e adquire o caráter de *atividade profissional/de estudo*. (p. 71, grifos da autora)

De acordo com a autora, a atividade de estudo continua sendo importante, seguindo seu curso de um modo mais elaborado, mais complexo. Conforme Facci (2004),

A interação com os companheiros é mediatizada por determinadas normas morais e éticas (regras do grupo). A atividade de estudo ainda continua sendo considerada importante para os jovens e ocorre, por parte dos alunos, o domínio da estrutura geral da atividade de estudo, a formação de seu caráter voluntário, a tomada de consciência das particularidades individuais de trabalho e a utilização desta atividade como meio para organizar as interações sociais com os companheiros de estudo. (p. 71)

A função-guia à que aludem Anjos e Duarte (2016), diz respeito a uma nova forma de pensamento que caracteriza a formação de conceitos, quando

O adolescente, por meio do pensamento por conceitos, avança na compreensão da realidade em que vive, das pessoas ao seu redor e de si mesmo. O pensamento preso ao imediato começa a dar lugar ao pensamento abstrato, e o conteúdo do pensamento do adolescente converte-se em convicção interna, em orientação dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em seus desejos e propósitos. (p. 207)

A adolescência é considerada como uma etapa em que o sujeito tende a reproduzir com seus pares, a relação que percebe existir entre os adultos. Trata-se de um movimento de busca, nas referências adultas, de um modelo, um ideal de ser humano. Nesta fase, o adolescente tende a imitar esses adultos de referência, reproduzindo suas maneiras de agir e se



comunicar. É, portanto, um período de transição, em que o sujeito, ao mesmo tempo que não é mais uma criança, tampouco é considerado um adulto.

Uma etapa final, compreendida como atividade profissional ou de estudo avançado, de formação especializada, técnico-profissional, ocorre por volta dos 17 aos 25 anos, quando o jovem passa a ser considerado adulto, quando se torna um trabalhador, com um novo lugar na sociedade, agora na produção material da vida.

Vygotski (2010), ao discutir o desenvolvimento do psiquismo, explica-o ocorrendo por fases: da tenra infância, da infância tardia e da adolescência. Também identifica cinco períodos etários no desenvolvimento humano: o período do primeiro ano de vida, dos dois meses a um ano; da infância precoce, que abrange de um a três anos; da idade pré-escolar, entre os três e sete anos; da idade escolar, entre oito e doze anos; e da puberdade, dos treze aos dezessete anos (Vygotski, 2012c).

Também Elkonin (1969) discorre sobre o desenvolvimento psíquico, identificando as seguintes etapas: a primeira infância, do nascimento aos três anos; a idade precoce, dos três aos sete anos; idade escolar primária, dos sete aos onze anos; idade escolar média ou adolescência, dos onze aos quinze anos; e a idade preparatória, ou juventude, dos quinze aos dezoito anos.

Nos vários autores soviéticos citados, a linha comum de explicação do desenvolvimento psíquico é a da atividade, em que a passagem de uma etapa do desenvolvimento para outra ocorre com o surgimento de novos motivos. Nas palavras de Vygotski (2012c), “o desenvolvimento da criança é um processo dialético, em que a passagem de um estágio a outro não se realiza pela via evolutiva, mas sim pela revolucionária” (p. 258)<sup>41</sup>. Sua afirmação evidencia o caráter revolucionário da atividade da criança nas suas distintas fases de desenvolvimento, em que necessidades internas e externas levam-na (a criança) a mudar de interesse, passando para uma nova atividade dominante, num processo dialético entre o “velho” e o “novo”.

Deste modo, o que era uma atividade principal, na passagem de um estágio para outro, torna-se “latente”, exercendo influência “subterrânea”. Razão porque, então, a atividade ser considerada revolucionária ao desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, à constituição da personalidade do homem.

Importa assinalar aqui que, para os autores soviéticos que citamos e que se ocuparam do estudo do desenvolvimento psíquico humano, os primeiros sete anos de vida são

---

<sup>41</sup> el desarrollo del niño es un proceso dialéctico donde el paso de un estágio a outro no se realiza por vía evolutiva, sino revolucionaria.

considerados como um período fértil, de intensa maturação orgânica, biológica, mas também social. Leontiev (1978a) assevera que duas condições gerais determinam o desenvolvimento psíquico: propriedades orgânicas e as propriedades sociais. Além disso, o autor defende que o psiquismo humano não surge e se desenvolve senão em condições humanas de vida, porquanto o cérebro humano não nasce pronto, mas constitui-se e se desenvolve em condições de vida e de educação bem definidas; e que, portanto, as aptidões e qualidades psíquicas do homem não são heranças biológicas, naturais e espontâneas, mas sociais por excelência. Daí a importância da referência adulta e também dos pares infantis mais maduros no processo de desenvolvimento da criança em que, efetivamente, esta aprende a ser um ser humano.

Ao longo deste processo, o adulto de referência desempenha papel relevante no desenvolvimento infantil, como vimos, mas, gradualmente, deixa de ser o motivo principal da atividade da criança, passando a ocupar outras posições. Com o tempo, conforme os estágios de desenvolvimento que percorre, o interesse infantil se transfere para os objetos, suas atividades e suas ações se ampliam e a criança como que incorpora os objetos, manejando-os mais concretamente.

Na criança, desde muito cedo, a atividade que desenvolve segue a direção de realizar e fortalecer os seus vínculos. Tudo aquilo que a criança faz está inserido em um mundo cultural organizado pleno de significações que tem, entre seus objetivos, o de transmitir ao novo membro recém-chegado a cultura e o conhecimento acumulados pelas gerações precedentes, a fim de torná-lo humano.

Antes mesmo da aquisição da linguagem, a criança já se comunica afetiva e emocionalmente com o adulto, com o mundo que a cerca: alegra-se, observa, imita, capta palavras e sons diversos, sorrisos e gestos que o adulto lhe dirige. Nesta interação, a atividade da criança vai se complexificando, desenvolvendo ações internas que tem origem nas ações de orientação externa dirigidas pelo adulto e, gradualmente, assimilando tais ações, vai promovendo e impulsionando o seu progresso, a expansão do seu psiquismo.

Pela historicidade do próprio psiquismo, e por ser a atividade um processo orientado por motivos e a unidade essencial a partir da qual se estrutura a personalidade, tem-se que toda atividade se manifesta sob a forma concreta de ações dos sujeitos envolvidos. Ao longo de seu desenvolvimento, a complexificação pela qual passou historicamente o processo de atividade dos homens permitiu que ela se decompusesse numa infinidade de ações e estas, por seu turno, em um universo igualmente largo de operações.

*Ações* são componentes da atividade cujos resultados imediatos não coincidem com os motivos da atividade; dito de outro modo, falamos de ação quando o motivo que a determina

não é dado nela mesma, mas na atividade da qual faz parte. Já as *operações* são processos variados que viabilizam as ações, referem-se ao “como realizar” as ações na atividade, representam os modos objetivos de realização das ações em condições específicas (Martins, 2001).

*Ações e operações*, na qualidade de componentes da atividade, implicam em que, continuamente, o sujeito da ação reflita psiquicamente as relações entre aquilo que faz, por que faz e como faz; o que, por sua vez, denota que estará exercitando, continuamente, o estabelecimento dos nexos entre os componentes de sua consciência, os significados sociais e os sentidos pessoais que lhe são correspondentes.

Assim Leontiev (1978a) compreende a ação: “... chamaremos ações aos processos em que o objeto da atividade (o seu fim) e o motivo (o gerador) não coincidem” (p. 77). O autor assevera que esta separação entre o objeto da atividade e o seu motivo só pode existir no interior de um processo coletivo, dos homens agindo sobre a natureza, a exemplo dos ancestrais primitivos diante da necessidade de alimento e com ações dos indivíduos no contexto de uma atividade coletiva, como no caso da atividade da caça. Na atividade humana, ressalta o autor, o resultado imediato da ação do indivíduo (assustar a caça, por exemplo) é religado ao resultado final pelas relações que se estabelecem entre os indivíduos; deste modo, apenas aparentemente, portanto, a ação de cada um dos sujeitos não está diretamente ligada ao todo.

Para que surja uma ação é necessário que o seu objeto, o seu fim imediato, seja conscientizado pelo sujeito na sua relação com o motivo da atividade. De nada adianta a realização de determinado ato se o sujeito não sabe o seu porquê. Não sendo uma ação consciente, o sujeito não compreende seus motivos; somente motivos compreendidos, conhecidos pelo sujeito em determinadas condições, podem transformar-se em motivos eficientes, dando origem a novos motivos ou, até mesmo, nova atividade.

No caso da criança, novas atividades vão sendo incorporadas ao longo de seu desenvolvimento, sempre na dependência dos motivos que as estão impulsionando, e novas ações podem ser desenvolvidas, quanto mais o motivo da atividade, uma vez conhecido por ela, adquira o caráter de motivo eficiente. Como bem enfatiza Leontiev (1978a), dependendo das necessidades do indivíduo e das condições de realização da atividade, o motivo de uma dada atividade pode deslocar-se para o objeto do ato realizado, o que reitera o já dito, de que uma ação pode se transformar em uma nova atividade.

Neste processo de surgimento de novas atividades há, concomitantemente, mudanças na atividade dominante, transposições de um estágio de desenvolvimento para outro,

mudanças na posição, no lugar social que o indivíduo ocupa nas relações que estabelece. Mudanças na atividade dominante provocam modificações no desenvolvimento psíquico do indivíduo, modificações nas características psicológicas de suas ações. Tornar-se capaz de refletir sobre o significado de uma ação ou da relação de uma ação com outra, sobre a crescente complexificação das ações e dos instrumentos de trabalho, representa o que Leontiev (1978a, 1978b) denominou “alargamento do domínio do consciente”, com o aparecimento de novas e mais complexas operações conscientes, no processo de decomposição da estrutura interna da consciência.

Para Leontiev (1978a, p. 92), “determinar os caracteres da estrutura interna da consciência é caracterizá-la psicologicamente”. O autor compreende o desenvolvimento da consciência ocorrendo em etapas, determinadas pela evolução da existência, razão porque defende que “... a estrutura interna da consciência humana está regularmente ligada à estrutura da atividade humana” (p. 99). Em seus argumentos, localiza o surgimento da consciência vinculado ao desenvolvimento de um tipo superior de atividade, em meio a relações de produção com qualidades e características específicas, quais sejam:

... quando os homens, já munidos de instrumentos primitivos, travavam uma luta coletiva contra a natureza; quando efetuavam o trabalho em comum e a propriedade dos meios de produção e dos seus frutos era comum; quando, por conseqüência, a divisão do trabalho, as relações de propriedade privada e a exploração do homem pelo homem não existiam. (Leontiev, 1978a, p. 100)

Nessa linha de pensamento, o autor enfatiza que

... a principal modificação de forma do reflexo psíquico quando da passagem à humanidade residia no fato de a realidade se mostrar ao homem na estabilidade objetiva das suas propriedades, na sua autonomia, na sua independência para com a relação subjetiva que o homem mantém com ela e para com as necessidades efetivas deste último. (Leontiev, 1978a, p. 92)

Porém, Leontiev (1978a) reconhece que o reflexo psíquico não existe senão vinculado à vida real, à existência concreta do indivíduo, o que implica na unicidade entre o representado mentalmente pelo sujeito e o sentido vital que o objeto refletido tem para com aquele. Quanto mais complexa se torna a atividade vital humana, mais complexas também se

tornam as formas de o homem refletir psiquicamente a realidade circundante e vice-versa. “O reflexo psíquico depende forçosamente da relação do sujeito com o objeto refletido, do seu sentido vital para o sujeito” (p. 93). No processo denominado pelo autor como de “alargamento do domínio do consciente”, expandem-se e complexificam-se as relações entre os *significados e o sentido* deles para o indivíduo.

Conforme Leontiev (1978a):

A significação é aquilo que num objeto ou fenômeno se descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas. A significação é refletida e fixada na linguagem, o que lhe confere a sua estabilidade. Sob a forma de significações linguísticas, constitui o conteúdo da consciência social; entrando no conteúdo da consciência social, torna-se assim a “consciência real” dos indivíduos, objetivando em si o sentido subjetivo que o refletido tem para eles... A significação é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vetor sensível, ordinariamente a palavra ou a locução... A significação pertence, portanto, antes do mais, ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos. (p. 94)

A *significação* é compreendida como o reflexo da realidade circundante, independentemente da relação individual ou pessoal do homem com ela. O autor afirma que as significações resultam da prática social da humanidade e representam as maneiras pelas quais os homens assimilam a experiência humana generalizada. Desta feita, as significações são, em suas origens, supra-individuais, pois derivam de relações sociais objetivas, de objetivações elaboradas historicamente.

Entretanto, a significação é também um fato da consciência individual. Leontiev (1978a) assevera que “... as significações não têm existência fora de cérebros humanos concretos” e destaca que

A realidade aparece ao homem na sua significação, mas de maneira particular. A significação mediatiza o reflexo do mundo pelo homem na medida em que ele tem consciência deste, isto é, na medida em que o seu reflexo do mundo se apóia na experiência da prática social e a integra. (p. 95)

O autor explica que as significações, cristalizadas socialmente como objetos das apropriações e objetivações dos homens, transformam-se em dados do reflexo psíquico de um

indivíduo determinado, ocupando nele um lugar específico e único e desempenhando um papel igualmente específico e único na vida deste indivíduo: trata-se do *sentido pessoal*. Nas relações sociais, as significações conservam seu conteúdo objetivo, o seu caráter social e histórico, porém, na vida concreta do indivíduo, e a depender sempre da relação que este mantém com o mundo circundante, elas adquirem um caráter individual, um sentido subjetivo.

Para Leontiev (1978a), “... o sentido é uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito”; e que “... para encontrar o sentido pessoal, deve-se descobrir o motivo que lhe corresponde” (p. 97). Tais afirmações reiteram a indiscutível intervinculação entre a atividade e a consciência do homem, a unicidade e a inseparabilidade de ambas, além de evidenciar a íntima conexão que existe entre os motivos, enquanto componentes estruturantes da atividade, com os sentidos subjetivos do indivíduo na realização de sua atividade. O autor assinala ainda que a significação e o sentido pessoal, embora pareçam fundidos na consciência, são conceitos distintos:

Todo sentido é sentido de qualquer coisa. Não há sentidos “puros”. Razão porque, subjetivamente, o sentido faz de certa maneira parte integrante do conteúdo da consciência e parece entrar na sua significação objetiva. Foi este fato que engendrou na psicologia e na lingüística psicologizante um grave mal-entendido que se traduz quer por uma total indiferenciação destes conceitos, quer pelo fato de o sentido ser considerado como a significação em função do contexto ou da situação. Na verdade, se bem que o sentido (sentido pessoal) e a significação pareçam, na introspecção, fundidos na consciência, devemos distinguir estes conceitos. Eles estão intrinsecamente ligados um ao outro, mas apenas por uma relação inversa da assinalada precedentemente; ou seja, é o sentido que se exprime nas significações (como o motivo nos fins) e não a significação no sentido. (Leontiev, 1978a, pp. 97-8)

O alargamento do domínio do consciente de que nos fala o autor e que consiste num processo de decomposição da estrutura interna da consciência incide diretamente sobre as ações do indivíduo, alterando os modos de realização de sua atividade. Isto se dá mediante o estabelecimento de novas e mais complexas relações entre as significações historicamente elaboradas e os sentidos pessoais que os sujeitos lhes atribuem. A relação inicial entre a significação e o sentido, unívoca e coincidente, característica da consciência primitiva de

nossos antepassados, é substituída, neste processo de decomposição, por novas relações, quanto mais se alarga e expande o psiquismo do homem no decurso da sua história social.

Deste modo, no caso da criança, por exemplo, compreende-se que sua atividade aparece e se desenvolve, desde muito cedo, a partir de seus motivos, e constantemente se transforma num complexo sistema de apropriações das significações socialmente elaboradas e de objetivações pessoais, por meio das quais cria, transforma e expande seu universo de sentidos subjetivos da realidade que a cerca. Em sua atividade, cada vez mais realiza vínculos com o homem por meio das coisas (objetos, brinquedos), e vínculos com as coisas por meio do homem (internalização de regras, normas, hábitos, costumes), a partir dos demais que a cercam, sempre em relações mediatizadas, seja por seus pares mais maduros, seja pelos adultos de referência.

Elkonin (1969) considera que todas as particularidades individuais da personalidade das crianças se formam em dependência das condições de vida e do trabalho educativo que se faz com elas. O autor também enfatiza o importante papel mediador do adulto na organização e condução de suas atividades, bem como dos pares da criança, nas distintas etapas de seu desenvolvimento, pois a atividade humana objetivada é o que embasa o desenvolvimento da sua personalidade, é o próprio fundamento desta. Reitera o caráter histórico-social da personalidade, na sua característica essencial de formação integral de tipo especial, que não é, absolutamente, condicionada de modo genotípico, defendendo, assim como o faz Leontiev (1978a, 1978b), que a personalidade *não nasce, mas se faz*.

Leontiev (1978b) compreende e defende a dimensão de processualidade, por meio da qual se constitui a personalidade do homem, ao afirmar que

O homem, como ser natural, é um indivíduo que possui determinada constituição física, um tipo de sistema nervoso, um temperamento, as forças dinâmicas próprias das necessidades biológicas, uma afetividade e muitos outros traços que, no curso do desenvolvimento ontogenético em parte se vão desenvolvendo, em parte se reprimem, em suma, mudam de diversas maneiras. Sem dúvida, não é a mudança destas propriedades inatas do homem o que engendra sua personalidade. (p. 138)<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> El hombre, como ser natural, es un individuo que posee determinada constitución física, un tipo de sistema nervioso, un temperamento, las fuerzas dinámicas propias de las necesidades biológicas, una afectividad y muchos otros rasgos que, en el curso del desarrollo ontogenético en parte se van desarrollando, en parte se reprimen, en suma, cambian de diversas maneras. Sin embargo, no es el cambio de esas propiedades innatas del hombre lo que engendra su personalidad.

Nas palavras do autor, “... a personalidade do homem ‘é produzida’, ou seja, é criada pelas relações sociais que estabelece o indivíduo em sua atividade” (p. 138)<sup>43</sup>; “... é determinada pela natureza das próprias relações que a engendram” (p. 140).<sup>44</sup> Neste processo é que o indivíduo aprende a ser humano, assimilando ações práticas ou modos de ação, mas principalmente desenvolvendo ações internas, de orientação, que se expressam em modos de lembrar, sentir, perceber, pensar – sempre mediados por algum outro ser humano – e que permitem ao indivíduo que examine e analise a natureza, os objetos, e compreenda as relações que se estabelecem.

Vimos que Leontiev (1978a) defende que ao longo dos primeiros anos de vida, num processo de assimilação do mais simples ao mais complexo, a criança vivencia um poderoso e vigoroso movimento de expansão psíquica. É o período em que desenvolve a comunicação elementar, afetiva, com o mundo circundante e com os adultos de referência; passa à manipulação concreta dos objetos e segue rumo a uma maior independência e autonomia, com o advento da imitação diferida, com a aquisição da função simbólica a qual permite que, na atividade infantil, os objetos substituam as pessoas de verdade, e as ações imaginárias se tornem autênticas.

Todas estas aquisições têm como pano de fundo o desenvolvimento e a complexificação da atividade infantil. No decurso dos primeiros sete anos, mas igualmente ao longo de toda a vida, novas necessidades, novos motivos e interesses vão dando origem a novos tipos de atividade. Leontiev (1978a, 1978b) argumenta que a atividade principal não só da criança, mas de qualquer ser humano, é sempre determinada pelo lugar que ocupa nas relações e pelas suas reais condições de vida na sociedade.

Vimos, pois, que atividade e ação constituem a base do desenvolvimento do psiquismo humano, que são mesmo as forças motoras que impulsionam este desenvolvimento. Sob esta perspectiva, compreende-se que a constituição de todas as particularidades de uma pessoa, a constituição de sua personalidade, está vinculada à posição real que ela ocupa no mundo, ao lugar objetivo que ocupa nas relações sociais. Conclui-se que nos diferentes tipos de atividades realizadas ao longo da vida é que se formam e se transformam as qualidades psíquicas e as particularidades individuais mais importantes de cada idade, porquanto constituem o lugar efetivo onde se constrói cada biografia, onde se constitui e se desenvolve cada personalidade.

---

<sup>43</sup> ...la personalidad del hombre “es producida”, o sea, es creada por las relaciones sociales que entabla el individuo en su actividad.

<sup>44</sup> ...es determinada por la naturaleza de las propias relaciones que la engendran.



Uma vez discutidos os elementos que compõem as categorias da atividade e da consciência do homem e os modos como tais categorias se constituem e se desenvolvem em estreita vinculação, desenhando os contornos de desenvolvimento da personalidade humana, passaremos, a seguir, à exposição acerca do processo de constituição da personalidade.

### 3.2 A CONSTITUIÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE

Leontiev (1978a, 1978b) e Sève (1979) são tidos como referência nos estudos sobre a personalidade e defendem a mesma linha de compreensão sobre o assunto. Estes autores entendem que a personalidade, assim como a consciência, é uma formação psicológica processual, que vai se delineando em face às relações vitais do indivíduo, como resultado da transformação de sua atividade objetivada.

Ambos os autores concordam que a constituição da psicologia científica da personalidade pertence ainda ao futuro. Referem-se às suas proposições acerca do assunto senão como ensaios preliminares sobre um tema de tamanha complexidade, que se apresenta como verdadeiro desafio para a construção dessa psicologia científica da personalidade.

Primeiro de tudo, porque acreditam que a personalidade humana, como objeto de investigação científica, não é diretamente acessível senão pela via das relações sociais no seu fundamento teórico, o Materialismo Histórico-Dialético. Segundo, porque consideram que o conceito de personalidade é, em sua raiz, um conceito específico, vinculado à biografia e ao trabalho social; conceito este que se opõe ao de individualidade natural, que existe no caso dos animais, e que é muito comum, senão o próprio fundamento na psicologia tradicional no tocante à personalidade.

Sève (1979) inclusive considera que, do modo como vem se desenvolvendo, “... a psicologia não detém, de forma alguma, o ‘segredo’ dos fatos humanos, pura e simplesmente porque esse ‘segredo’ não é de origem psicológica” (Poltzer, s.d. citado por Sève, 1979, p. 209). Se há “segredo”, ele está no conjunto das relações sociais, porquanto o ser humano não possui uma essência original dentro de si mesmo, senão o contrário: fora dele, em posição externa, no mundo das relações sociais, como bem colocaram Marx e Engels (1982) na VI Tese sobre Feuerbach: “... a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em realidade, é o conjunto das relações sociais” (p. 13).

Para Leontiev (1978b) e Sève (1979), três princípios regem o desenvolvimento da personalidade: como primeiro princípio, a *qualidade dos vínculos* que o indivíduo estabelece

com o meio circundante, o que abarca o universo de suas relações com as condições objetivas de existência. Sob este ângulo, podem ser consideradas as várias instituições sociais, como a família e a escola, a dimensão de classe social, de nacionalidade, e o tempo histórico em que este universo de relações se situa.

O segundo princípio refere-se ao *grau e à organização da hierarquização das atividades do indivíduo em relação aos seus motivos*. Evidencia-se aqui uma relação bastante imbricada: posto que não existe atividade sem que haja um motivo, tem-se que é justamente na realização da atividade que os motivos se organizam o que, por sua vez, dá direção aos vínculos que o sujeito vai constituindo.

Já o terceiro princípio diz respeito ao *grau de subordinação das atividades em relação aos motivos*, em face das possibilidades de diferenciação dos níveis de consciência do indivíduo em relação tanto aos seus motivos quanto à própria atividade que realiza. De acordo com os autores mencionados, a análise cuidadosa desses três princípios auxilia sobremaneira no estudo da formação da personalidade, na compreensão dos movimentos de transformação dessa categoria psicológica.

Conforme Sève (1979), o eixo do processo de personalização é dado pela estruturação da atividade e pelas relações que se estabelecem nessa estruturação, o que ele analisa em termos de infra e super-estruturas. Para Martins (2001), no *plano infra-estrutural* está o conteúdo objetivo da biografia, a atividade real do indivíduo concreto, aquilo que ele faz, a realidade prática de sua existência, o seu trabalho socialmente produtivo e as consequentes relações que mantém consigo mesmo e com os outros.

No *plano da super-estrutura* psicológica, Martins (2001) considera que está o conjunto de atividades que não contribuem diretamente para a produção e reprodução da personalidade, mas desempenham papel importante na regulação dos processos que a engendram. Nesta regulação, encontram-se os *reguladores espontâneos*, como as emoções, os sentimentos e as disposições afetivas; os *reguladores voluntários*, como os valores, as regras de conduta, os conhecimentos, os quais o indivíduo constantemente se esforça por atender; e, principalmente, a regulação mediatizada pela consciência de si e do mundo, que é representada pelo grau de autonomia do indivíduo diante de tais demandas espontâneas ou voluntárias.

Posto que as *emoções* e os sentimentos atuam de modo relevante no processo de estruturação da personalidade, estando presentes no conjunto de atos pelos quais o indivíduo realiza sua atividade, cabe focalizar em alguns detalhes a dinâmica destes estados psíquicos. Quanto às emoções, Smirnov, Leontiev, Rubinshtein e Tieplov (1961,1969) e Petrovski

(1981, 1985) consideram-nas vivências internas que estão entre as mais rudimentares e primitivas experimentadas pelo homem. São compreendidas como vivências afetivas relativamente simples, originalmente relacionadas com a satisfação ou a insatisfação das necessidades orgânicas mais elementares, a exemplo da água e da comida. Assim sendo, por suas origens, as emoções evidenciam a relação do indivíduo com o objeto, de forma intensa e passageira.

Entende-se que as emoções estão em estreita ligação com as sensações, na forma de reações afetivas relativas às pessoas, coisas, fatos ou fenômenos. Algumas cores, sons e odores, por exemplo, são mais agradáveis ao indivíduo; outros, ao contrário, são desagradáveis. Esta reação afetiva do sujeito frente tais elementos constitui o tom emocional das sensações. Sabe-se que as sensações têm grande importância na vida do homem, pois que ele reage às pessoas, objetos, fatos ou fenômenos no seu conjunto, gerando sentimentos e, num caráter circunstancial, suscitando emoções.

Consideradas como mediações não racionais ligadas não apenas a aspectos sensoriais, mas também perceptivos e mnemônicos, as emoções podem ser positivas (favoráveis) ou negativas (desfavoráveis). Este sentido da experiência pelo indivíduo pode, em última instância, tanto organizar quanto desorganizar sua atividade. Ou seja, viver determinadas situações de modo positivo ou negativo gera uma interferência significativa na atividade que o sujeito realiza.

Psicologicamente, as emoções se localizam entre a necessidade e o motivo e as possibilidades de realização de uma atividade; permeiam o movimento interno imediatamente anterior à avaliação e valoração racional de algo pelo indivíduo. Assim sendo, cumprem a função de sinais internos que indicam, sinalizam ou mesmo antecipam determinada situação (Leontiev, 1978b; Smirnov et al., 1969).

Petrovski (1981) assinala que há uma relação importante entre as emoções e os pensamentos do homem. As emoções influenciam o pensamento, podendo ser facilitadoras, ou configurarem-se como inibidoras. Emoções negativas, como o medo, podem interferir no curso do pensamento frente a solução de um problema; já as emoções positivas, derivadas da solução de problemas análogos, podem atuar como incentivo à consecução de determinada elaboração intelectual.

Para Martins (2001), "... as emoções estão inseparavelmente ligadas às necessidades, de cuja satisfação/insatisfação dependem" (p. 97). A autora assinala que, na realização da atividade, as necessidades do indivíduo se convertem em motivos e, numa progressão geométrica, quanto mais se complexifica a atividade do sujeito, mais se ampliam as condições

para criação de novas necessidades e, conseqüentemente, as possibilidades de surgimento de novos motivos, os quais se organizam em estruturas que sustentam a atividade do indivíduo e as próprias qualidades de sua personalidade. Nas palavras da autora:

Chamamos de estrutura motivacional da personalidade o conjunto de motivos construídos pelo indivíduo em decorrência das atividades que o põem em relação com o mundo, e de estrutura emocional, ao sistema de relações mútuas entre o experimentado pelo indivíduo e os sentimentos mobilizados pela experiência. (Martins, 2001, p. 97)

Quanto aos *sentimentos*, estes são compreendidos como sistemas de tendências relacionados aos objetos, pessoas etc., que são mais significativos ao homem. Estão também ligados às necessidades que historicamente foram sendo criadas pela vida em sociedade. Assim, são fixados no indivíduo por meio da satisfação/insatisfação de suas necessidades pessoais, provocando estados emocionais positivos ou negativos, servindo, portanto, de propulsores ou obstáculos à atividade do sujeito.

Sentimentos são especificamente humanos, são criações históricas e sociais; são aprendidos na transmissão cultural e, por esta razão, são relativamente estáveis e duradouros. A cultura humana é o pano de fundo por meio do qual, na atividade do sujeito, as emoções, as atitudes afetivas, vão se transformando em sentimentos. Sobre esta questão, a autora assim argumenta:

Considerando-se que os sentimentos resultam de uma generalização emocional, que se formam sobre a base da experiência pessoal emocional, esta estrutura depende das condições de vida, da educação e da própria concepção ideológica do indivíduo e do grupo ao qual pertence. A estrutura emocional organiza-se em uma espécie de “hierarquia de sentimentos” por onde uns sentimentos são predominantes e influenciam em maior grau o comportamento do indivíduo, outros tem caráter subordinado e, por último, aqueles que não têm significação maior durante um curto período de tempo. Esta organização sustenta atividade emocional do indivíduo face à realidade, bem como a carga emocional necessária para que o experimentado se configure enquanto vivência pessoal, ou vivência subjetiva. (Martins, 2001, p. 97)

Pelo exposto, temos que a aparição dos sentimentos - e não apenas deles, mas também das emoções - depende das condições em que vive o homem e, sobretudo, das necessidades ligadas às relações entre as pessoas na realização da atividade vital; que estão ligados inseparavelmente às necessidades culturais e espirituais da sociedade. Temos que o pleno desenvolvimento das personalidades se dá a partir da intervinculação entre as instâncias psíquicas da atividade e da consciência, e pelo reconhecimento da mediação nelas exercida pelas relações sociais.

Conceber o desenvolvimento da consciência de si em sua dimensão super-estrutural significa romper com a concepção idealista da Psicologia e afirmá-la (a consciência) como sendo determinada pelas condições concretas de existência. Entende-se, assim, que a autonomia do indivíduo está na dependência de que o auto-conhecimento seja construído em íntima conexão com a essência humana real, expressa historicamente em determinado tempo e em determinadas condições.

Tendo explanado as condições e os caminhos pelos quais se constitui a personalidade, em sua vinculação com a atividade e a consciência, e na sua relação essencial com a esfera afetiva do desenvolvimento psíquico, passaremos, na sequência, a apresentar como se forma sua estrutura interna, em que se constituem as suas qualidades, e como se dão as relações que se estabelecem entre suas propriedades-qualidades específicas, a saber: o temperamento, as capacidades e o caráter.

### **3.2.1 Das qualidades da personalidade**

Para Sève (1979), *ato e capacidade* são os dois conceitos de base sobre os quais se estrutura a personalidade. Por *ato*, o autor entende “... todo o comportamento do indivíduo, seja a que nível for, considerado não só enquanto comportamento, isto é, em relação *com o psiquismo*, mas também enquanto atividade concreta, isto é, em relação *com uma biografia*” (p. 436, grifos do autor), ressaltando ainda que se trata de um comportamento que tem sentido individual e que produz resultado social, a partir de escolhas, preferências e decisões do indivíduo. De acordo com o autor,

... todo ato é, por um lado, o ato *de um indivíduo*, um aspecto de sua biografia, uma expressão de si; mas, por outro lado, é igualmente o ato *de um mundo social*

*determinado*, um aspecto das relações sociais, uma expressão das condições históricas objetivas. (p. 437, grifos do autor)

Esta oposição polarizada entre o que é o ato enquanto momento de uma biografia, de um lado, e o que ele é enquanto momento das relações sociais, de outro lado, sugere reflexão importante, pois pode auxiliar na compreensão do conjunto de potencialidades atuais do indivíduo, inatas ou adquiridas, para efetuar um dado ato: as capacidades. Ao se considerar o ato no seu aspecto individual, como momento de uma biografia, ele nos aparece como sendo um processo circular, em que o momento do ato em si se vincula imediatamente a outros dois:

... o do resultado ou do produto no seio do qual o ato se prolonga ou desaparece, simultaneamente, e o das condições subjetivas de sua produção e da sua reprodução, que se manifestam dentro do próprio ato, por outras palavras, o das *capacidades* do indivíduo. (pp. 437-38, grifos do autor)

Esta concepção de capacidade remete ao trabalho humano não objetivado, ainda não materializado, que existe temporalmente, mas apenas na forma de possibilidade, de faculdade, de *capacidade de trabalho* do sujeito vivo, concreto. As capacidades abarcam, pois, a *totalidade* dos atos de um indivíduo, nela sendo incluídos desde os mais elementares e menos úteis socialmente. Sève (1979) afirma a relação dialética que existe entre ato e capacidade: “... condição individual para a concretização de um ato, a imensa maioria das capacidades é, em si mesma, produzida ou desenvolvida no indivíduo por meio de um conjunto de atos que constituem, por seu turno, a sua própria condição” (p. 439).

As *capacidades* constituem, portanto, o segundo conceito de base da teoria de Lucien Sève. Como vimos apresentando, caracterizam-se como conjunto de possibilidades atuais, inatas ou adquiridas para efetuar um dado ato. Depreende-se dessas considerações que toda atividade pressupõe uma capacidade e que a maioria das atividades são, simultaneamente, aprendizagem e exercício de capacidades (Leites, 1969).

Petrovski (1981, 1985) e Smirnov et al. (1961, 1969) relatam que a personalidade, enquanto se constitui por meio da atividade humana, guarda três grandes qualidades ou propriedades, que se formam de modo intervencido: o *temperamento*, as *capacidades* e o *caráter*. É sobre estas propriedades que será dado foco a seguir.

### 3.2.1.1 O temperamento

Dentre as qualidades da personalidade que fazem de cada indivíduo um ser diferente dos demais, o temperamento tem um papel fundamental. Estudiosos da personalidade, Smirnov et al. (1961, 1969) e Petrovski (1981, 1985) dão importantes contribuições ao tema. Conforme Smirnov et al. (1969), desde a medicina grega de Hipócrates (séc. V a.C.), havia um grande interesse acerca da natureza das diferenças individuais entre as pessoas, diferenças estas que faziam e fazem de cada indivíduo um ser diferente dos demais. Para os Antigos, o temperamento era considerado como a síntese dos “humores” ou líquidos que existem no organismo: o sangue, o muco e a bÍlis, cujas variações dependiam da proporção em que esses humores fundamentais se mesclavam no organismo. Esse interesse antigo se estendeu aos dias atuais, numa tentativa de desvendar os “mistérios” que comporta a individualidade de cada ser humano.

Petrovski (1981) compara a vida psÍquica do homem a um rio impetuoso, pois constantemente se modificam seus desejos, ideias, sentimentos, impressões da realidade, lembranças do passado e sonhos para o futuro. O curso desta torrente caudalosa é diferente em cada pessoa: umas, rÁpida e facilmente, de modo impetuoso, respondem aos fatos da vida; outras, mais moderadas, respondem ao meio de modo mais lento, são mais sensatas, Às vezes até apÁticas: trata-se do temperamento do homem.

Para o autor, o temperamento é uma das qualidades da personalidade de fundamental importância, porquanto dentre elas é a que mais concorre para que cada indivíduo seja único, diferente de todos os demais e, ao mesmo tempo, lembre a outrem, como os familiares, por exemplo. Curiosamente, não é considerado o mais importante componente da personalidade. Mas, por suas propriedades, que conferem tÔnus, fluxo, vivacidade e ritmo À constituição e expressão da personalidade, o temperamento ocupa este lugar de destaque no psiquismo humano. Suas propriedades determinam o curso desse rio caudaloso que é a vida psÍquica do homem. Merlin (1981) assinala que

...por propriedades do temperamento, entendemos aquelas propriedades do psiquismo individualmente estáveis que determinam a dinâmica da atividade psÍquica do homem, as quais permanecem relativamente constantes frente a diferentes conteúdos, motivos e fins da atividade e constituem a estrutura que caracteriza o tipo de temperamento. (p. 516)

Dentre as qualidades estruturais da personalidade, o temperamento é a que guarda mais nitidamente as marcas de sua herança biológica. Petrovski (1981, 1985) relata estudos

sobre as propriedades e a evolução dos processos nervosos superiores de alguns animais e do homem, e situa tais propriedades como oriundas de reflexos condicionados primitivos que, transformados no decurso do processo evolutivo, contemporaneamente compõem a dinâmica do sistema nervoso destes.

Smirnov et al. (1969) esclarecem que há diferenças na atividade nervosa superior ou no tipo de sistema nervoso, tanto dos animais como do homem, e que essas diferenças estão relacionadas com as peculiaridades do processo evolutivo dos humanos e dos animais. Os autores assinalam que tais diferenças também estão relacionadas com a individualidade do sujeito e que, na base dessas diferenças, estão as qualidades dos processos nervosos fundamentais, a excitação e a inibição.

Leites (1969) elucida que “... denomina-se tipo de sistema nervoso superior, ou da atividade superior do indivíduo, a combinação das qualidades principais e mais constantes da excitação e da inibição que é característica da atividade nervosa de um indivíduo em particular” (p. 450).<sup>45</sup> Pode-se compreender, portanto, que é justamente em meio a esse movimento combinatório que vão se constituindo tais diferenças. O autor complementa dizendo que “... a força, o equilíbrio e a mobilidade dos processos nervosos superiores que caracterizam os tipos de atividade nervosa superior das pessoas são a base fisiológica de seus temperamentos” (p. 455).<sup>46</sup>

Merlin (1981) toma por base os estudos realizados por Pavlov e admite três propriedades fundamentais do temperamento que se assentam numa base fisiológica:

1) a força dos processos de excitação e inibição; 2) o grau de equilíbrio entre as forças da excitação e da inibição ou, dito de outro modo, o equilíbrio do sistema nervoso; 3) a rapidez das mudanças da excitação para a inibição e vice-versa, melhor dizendo, a mobilidade dos processos nervosos. (pp. 516-17)<sup>47</sup>

Smirnov et al. (1961, 1969) e Petrovski (1981, 1985) consideram que, no tocante aos processos nervosos superiores do homem, a natureza fisico-química de tais processos

---

<sup>45</sup> Se denomina tipo de sistema nervoso superior, o de actividad nerviosa superior del animal, la combinación de las cualidades principales y más constantes de la excitación y de la inhibición que es característica para la actividad nerviosa superior de un animal aislado.

<sup>46</sup> La fuerza, el equilibrio y la movilidad de los procesos nerviosos que caracterizan los tipos de actividad nerviosa superior de las personas son la base fisiológica de sus temperamentos.

<sup>47</sup> 1) la fuerza de los procesos de excitación e inhibición; 2) el grado de equilibrio entre las fuerzas de la excitación y la inhibición o, dicho de otro modo, el equilibrio del sistema nervioso; 3) la rapidez de los cambios de la excitación por la inhibición y viceversa; expresado en distinta forma: la movilidad de los procesos nerviosos.



atualmente é ainda um tanto desconhecida. Porém, acreditam que essas propriedades se combinam, compondo o que se convencionou chamar de tipos básicos de sistema nervoso superior: 1) forte, equilibrado, rápido (vivo); 2) forte, equilibrado, lento (tranquilo); 3) forte, desequilibrado, irrefreável; 4) tipo débil.

Smirnov et al. (1969) enfatizam que esses tipos básicos não são puros, mas se conjugam numa infinidade de possibilidades, dando origem a uma gama de outros tipos combinados e intermediários. Já Merlin (1981) defende que há uma relação de dependência entre o temperamento e as propriedades do sistema nervoso, considerando que

... quanto mais se expresse no homem o grupo determinado de inter-relações das características individuais da atividade reflexo-condicionada, sobre cuja base se assentam as propriedades fisiológicas do sistema nervoso, tanto mais, ou pelo contrário, tanto menos se manifestará a correspondente propriedade do temperamento. (p. 518)<sup>48</sup>

O autor assinala que a dinâmica geral da atividade psíquica não depende somente do temperamento, senão também dos motivos, aquilo que gera, que impulsiona uma dada atividade, e do próprio estado psíquico do indivíduo frente os estímulos do meio, as demandas da realidade. Merlin (1981) acrescenta que

1) Diferentemente dos motivos e dos estados psíquicos, idênticas propriedades do temperamento se manifestam num mesmo homem nas formas mais diversas de atividade e com os mais diferentes objetivos, por exemplo, no trabalho, nas brincadeiras, no esporte. 2) As propriedades do temperamento são firmes e constantes no decurso de um longo período da vida ou de toda a vida do homem. 3) As diferentes propriedades do temperamento de um homem dado não se combinam casualmente, posto que estão relacionadas entre si e a leis objetivas, e constituem determinadas organizações e estruturas que caracterizam o tipo de temperamento. (p. 516)<sup>49</sup>

---

<sup>48</sup> ...mientras más se exprese en el hombre el grupo determinado de interrelaciones de las características individuales de la actividad reflejo-condicionada, sobre cuya base descansa la supuesta propiedad fisiológica del sistema nervioso, tanto más, o por el contrario, tanto menos se manifestará la correspondiente propiedad del temperamento.

<sup>49</sup> 1) A diferencia de los motivos y de los estados psíquicos, idénticas propiedades del temperamento se manifiestan en un mismo hombre en las más diversas formas de actividad y con los más diferentes objetivos; por ejemplo, en el trabajo, en el juego, en el deporte, durante las diferentes clases, etcétera. 2) Las propiedades del temperamento son firmes y constantes en el transcurso de un largo período de la vida o de toda la vida del hombre. 3) Las diferentes propiedades del temperamento en un hombre dado no se combinan casualmente, sino

De acordo com Petrovski (1981), embora seja praticamente impossível encontrar duas pessoas com propriedades idênticas de temperamento, há uma certa regularidade psíquica nos indivíduos, que permite falar de uma característica psicológica dos tipos de temperamento. Tal regularidade é determinada por algumas propriedades básicas:

1) A sensibilidade da relação entre o mínimo de forças e influências externas necessárias para provocar alguma reação psíquica no homem, de um lado e, de outro lado, a sensação de satisfação ou insatisfação de suas necessidades;

2) A reatividade do indivíduo, referente à força com que as pessoas reagem emocionalmente às influências externas;

3) A atividade, referente ao grau e ao modo com que o homem influencia o mundo circundante, no enfrentamento e na superação de obstáculos internos e externos, durante a realização de sua atividade;

4) A relação de correspondência entre a reatividade e a atividade, ou do que depende o maior grau da atividade do homem: se de circunstâncias casuais internas ou externas, do seu estado de ânimo, de seus conhecimentos, dos fins que objetiva ou de suas aspirações perante o meio;

5) O ritmo, o tempo, a rapidez da reação e dos processos psíquicos do indivíduo: rapidez dos movimentos, ritmo da linguagem, engenhosidade, agilidade mental;

6) A plasticidade e seu oposto, a qualidade da rigidez: com que agilidade ou não o homem se adapta às influências externas.

Essas propriedades permitem que se considere que um filho “puxou” ao pai ou algum outro familiar, por exemplo.

Quanto aos *tipos de temperamento*, Petrovski (1981, 1985) e Smirnov et al. (1961, 1969) referem-se a quatro: o tipo sanguíneo, o tipo colérico, o tipo fleumático e o tipo melancólico, os quais apresentam as seguintes características psicológicas:

O *tipo sanguíneo*, cuja característica psicológica mais evidente é a reatividade, a atividade e a sensibilidade elevadas: aquele sujeito vivaz, efusivo, expressivo, extrovertido e comunicativo, que apresenta estados de ânimo, sentimentos, interesses e aspirações marcantes e inconstantes, cujo tipo geral de sistema nervoso é forte, equilibrado e rápido.

O *tipo colérico* que, sob alguns aspectos, é parecido com o tipo sanguíneo, mas se diferencia do primeiro por uma sensibilidade um tanto menos evidente e por sua reatividade

---

que, están relacionadas entre sí con arreglo a leyes objetivas, y constituyen determinadas organizaciones y estructura que caracterizan el tipo de temperamento.

exacerbada, o que faz do indivíduo uma pessoa tida como desenfreada, impulsiva, inquieta, irascível: um sujeito que apresenta um ritmo psíquico rápido mas com menor plasticidade; é mais rígido que o tipo sanguíneo e mais instável nas aspirações e interesses. Seu tipo geral de sistema nervoso é forte, desequilibrado e passivo.

O *tipo fleumático*, cuja característica psicológica é de estabilidade, introversão pouca emotividade. Uma pessoa que dificilmente ri, se enraivece ou se entristece; que apresenta um ritmo mais lento de movimentos e de linguagem, tem dificuldade de reorganizar hábitos e costumes, e responde com dificuldade às impressões que tem das demandas externas. Seu tipo de sistema nervoso é forte, equilibrado e inerte.

O *tipo melancólico*, com a característica psicológica de elevada percepção e sensibilidade, conjugadas com um baixo limiar de reação, o que faz do indivíduo uma pessoa tímida, retraída, ressentido-se com facilidade e em exagero. Apresenta pouca reatividade, seus movimentos são parcos, pobres e inexpressivos; sua voz é baixa; desvia facilmente sua atenção. Seu ritmo psíquico é lento, mais rígido e introvertido. Por essas características, seu tipo de sistema nervoso é débil, frágil, sem vigor.

Leites (1969) assim resume as características dos tipos de temperamento:

... O temperamento é a manifestação na conduta e na atividade do homem do tipo de atividade nervosa superior. A manifestação do tipo forte, equilibrado e rápido da atividade nervosa é o temperamento sanguíneo. As particularidades da atividade nervosa do tipo forte, equilibrado e lento são a base fisiológica do temperamento fleumático. O tipo forte, desequilibrado corresponde ao colérico e o tipo débil, ao temperamento melancólico. (p. 455)<sup>50</sup>

Vale assinalar que as características psicológicas do temperamento e sua respectiva tipologia aqui apresentadas não constituem, absolutamente, um arcabouço de conhecimento fechado, rígido ou mesmo determinista. Entretanto, como resultado de investigações e estudos realizados pelos autores, devem ser levadas em consideração quando se tratam de reflexões sobre o processo de constituição da personalidade.

---

<sup>50</sup> El temperamento es la manifestación en la conducta y en la actividad del hombre del tipo de actividad nerviosa superior. La manifestación del tipo fuerte, equilibrado, rápido, de la actividad nerviosa es el temperamento sanguíneo. Las particularidades de la actividad nerviosa del tipo fuerte, equilibrado, son la base fisiológica del temperamento fleumático. El tipo fuerte, desequilibrado, corresponde al colérico, y el tipo débil, al temperamento melancólico.

Além de Smirnov et al. (1961, 1969) e Petrovski (1981, 1985), também Leontiev (1978b) e Sève (1979) tem pontos em comum com relação ao desenvolvimento das propriedades da personalidade, entre os quais o de considerarem que a herança tem um papel importante na origem do temperamento. Os autores também compartilham o seguinte ponto: o temperamento não surge pronto, com todas as suas características no momento do nascimento ou em uma determinada idade. Pelo contrário, consideram que as propriedades de um determinado tipo de temperamento não se manifestam todas de uma vez, mas gradualmente, conforme a idade do indivíduo e na dependência da maturação do seu sistema nervoso - este processo os autores entendem como de “maturação do temperamento”.

Para os autores, ao longo do processo de maturação, o temperamento, gradativamente, percorre uma via em que vai se adaptando às exigências da atividade do indivíduo, criando os liames e as correspondências entre a sua dimensão psíquica e as exigências da atividade em que objetivamente se envolve.

Smirnov et al. (1961, 1969) e Petrovski (1981, 1985) ainda assinalam a existência de uma outra via de adaptação do temperamento, que diz respeito às formas de individualização que os sujeitos mais frequentemente lançam mão para desenvolver suas atividades, e que variam de um tipo psicológico para outro, com maior ou menor funcionalidade prática. Os autores entendem que há ainda uma terceira via de adaptação das propriedades do temperamento à atividade concreta do indivíduo: a da superação das manifestações negativas do temperamento, através dos motivos.

Como dissemos anteriormente, a dinâmica das particularidades da atividade depende tanto do temperamento do indivíduo quanto de seus motivos. Por algumas razões esta terceira via de adaptação do temperamento se reveste de uma grande importância. Primeiro, porque revela que o temperamento não é imutável, ao contrário, pode mudar conforme as influências das condições de vida do sujeito e da própria atividade que realiza. Segundo, porque evidencia que cada temperamento tem aspectos positivos e negativos, e todo temperamento pode mudar conforme a idade.

Mas, para além da mera cronologia da idade e da maturação biológica do indivíduo, o que mais importa aqui é o universo das experiências do sujeito: o temperamento pode mudar em suas qualidades positivas e negativas, porquanto está constantemente submetido ao curso da vida e às condições concretas de sua atividade. Razão porque é importante reconhecer que as particularidades do temperamento se manifestam nas singularidades do trabalho mental de cada um, nas formas peculiares dos arranjos mentais do indivíduo frente as exigências do meio, e mediante suas experiências ao longo da vida, refletidas por sua consciência.

Uma terceira razão para dar destaque à qualidade adaptativa do temperamento diante de suas manifestações negativas no curso da atividade objetiva do indivíduo reside justamente no domínio consciente de seus motivos. O processo de maturação do temperamento - para o qual concorre a idade do sujeito, a maturação de seu sistema nervoso, as suas experiências concretas e as condições reais de sua existência - é o que lhe permite melhor adaptação à realidade, conhecendo as razões de seus motivos.

Sève (1979) e Smirnov et al. (1961, 1969) consideram o temperamento como a qualidade psíquica que sustenta o aspecto dinâmico da atividade psicológica geral do indivíduo. Descrevem-no como espécie de disposição inata do indivíduo que se entrelaça às experiências e reações básicas da pessoa perante a vida; por esta característica, o temperamento é considerado por Martins (2001) como uma propriedade da personalidade que se configura como um aspecto mais estável, biologicamente mais arraigado e, muitas vezes, herdado pelo indivíduo.

Porém, Martins (2001) pondera que “... para o estudo da personalidade, o temperamento é um importante aspecto, mas não o seu aspecto central, uma vez que representa apenas uma das variáveis para sua estruturação” (p.87). Sobre esta questão, Leontiev (1978b) afirma que

... as particularidades da atividade nervosa superior do indivíduo não se convertem em particularidade de sua personalidade nem a definem. Ainda que o funcionamento do sistema nervoso seja, por certo, uma premissa necessária para o desenvolvimento da personalidade, seu tipo não constitui de modo algum o ‘andaime’ sobre o qual ela se ‘constrói’. A força ou debilidade dos processos nervosos, seu equilíbrio, etc., se manifestam apenas ao nível dos mecanismos mediante os quais se leva a termo o sistema de relações do indivíduo com o mundo. É isto o que determina a diversidade de seu papel na formação da personalidade. (p. 139)<sup>51</sup>

Tal afirmação tem grande relevância já que, constantemente, as expressões da personalidade são associadas ou mesmo reduzidas aos processos nervosos superiores, e o temperamento é colocado ao patamar de principal via de constituição e manifestação da

---

<sup>51</sup> ...las particularidades de la actividad nerviosa superior del individuo no se convierten en peculiaridades de su personalidad ni la definen. Aunque el funcionamiento del sistema nervioso es, por cierto, una premisa necesaria para el desarrollo de la personalidad, su tipo no constituye en modo alguno el “andamiaje” sobre el cual ella “se construye”. La fuerza o debilidad de los procesos nerviosos, su equilibrio, etc., se manifiestan sólo a nivel de los mecanismos mediante los cuales se lleva a cabo el sistema de relaciones del individuo con el mundo. Es esto lo que determina la diversidad de su papel en la formación de la personalidad.

personalidade. Em contraposição a este equívoco, Martins (2001) reitera a concepção de que a Psicologia não é a guardiã ou a detentora dos “segredos” humanos, porquanto eles, se existem, não pertencem ao universo psicológico.

Leontiev (1978b) enfatiza que é muito comum a associação que é feita das características psicológicas do indivíduo com os processos nervosos superiores e propõe a seguinte situação para problematizar a questão:

... uma criança tem luxações congênitas na articulação ilíaca que a condena a coxear. Esta grosseira particularidade anatômica está muito distante de pertencer ao tipo de particularidade que se atribui à personalidade (ao que se denomina sua ‘estrutura’) sem dúvida, sua importância para a formação da personalidade é incomparavelmente maior que, por exemplo, um tipo débil de sistema nervoso. Pensemos somente como as crianças de sua idade correm pelo pátio atrás da bola, enquanto o pequeno coxo se mantém à parte; logo, quando for maior e chegar a época dos bailes, não lhe restará outro remédio senão ‘segurar a parede’. Como se formará em tais condições sua personalidade? É impossível predizer, e é impossível justamente porque mesmo uma peculiaridade tão notória do indivíduo não determina em um único sentido sua formação como personalidade. Por si só (esta peculiaridade) não pode produzir, digamos, um complexo de inferioridade, insociabilidade ou, pelo contrário, uma atitude de consideração afetuosa perante as pessoas e, em geral, nenhuma peculiaridade especificamente psíquica do homem como personalidade. O paradoxo reside em que as premissas do desenvolvimento da personalidade são, por sua essência, impessoais. (p. 139)<sup>52</sup>

Isto quer dizer que, apesar das características de constituição do temperamento, ele não pode, absolutamente, ser identificado como uma predeterminação do indivíduo, posto que

---

<sup>52</sup> ...un niño tiene luxaciones congénitas de la articulación ilíaca que lo condenan a la cojera. Esa grosera peculiaridad anatómica dista mucho de pertenecer al tipo de particularidades que se adjudican a la personalidad (a lo que se denomina su “estructura”) sin embargo, su importancia para la formación de la personalidad es incomparablemente mayor que, por ejemplo, un tipo débil de sistema nervioso. Pensemos sólo cómo los niños de su edad corren por el patio tras la pelota, mientras que el pequeño cojo se mantiene apartado; luego, cuando sea mayor y llegue la época de los bailes no lo quedará más remedio que “sostener la pared”. ¿Cómo se formará en tales condiciones su personalidad? Es imposible predecirlo, y es imposible justamente porque incluso una peculiaridad tan notoria del individuo no determina en un único sentido su formación como personalidad. *Por si sola* no puede producir, digamos, un complejo de inferioridad, insociabilidad, o, por el contrario, una actitud de consideración afectuosa hacia la gente, y, en general, ninguna peculiaridad específicamente psíquica del hombre como personalidad. La paradoja radica en que las premisas del desarrollo de la personalidad son, por su propia esencia, impersonales.

todos os indivíduos, qualquer que seja o tipo de temperamento, podem desenvolver qualidades humanas outras. Significa que o temperamento apenas põe em destaque a base constitucional inata da personalidade, mas os processos nervosos superiores são somente um dos fundamentos naturais que diferenciam uma pessoa das outras.

Pelo exposto, vimos que o temperamento abarca uma vasta gama de outras características, tais como a suscetibilidade e o estilo de reação da pessoa frente uma dada estimulação. Que seu funcionamento envolve a velocidade e a intensidade das respostas do indivíduo e a qualidade do ânimo que predomina em suas interações. E que, na prática das interações cotidianas, o temperamento traduz-se como atividade nervosa cujas características se expressam no indivíduo sob a forma de ansiedade, irritabilidade, impulsividade, entusiasmo, parcimônia, recolhimento, etc.

Smirnov et al.(1969) acreditam e reiteram que o temperamento é uma das propriedades ou qualidades da personalidade, mas não a mais importante. Para os autores, “... a conduta das pessoas não se determina pelo temperamento, senão pelas condições sociais de vida, pelo sistema de relações do indivíduo com a realidade. O temperamento se manifesta na conduta e na atividade, mas não as determina” (pp. 460-61).<sup>53</sup> Nesta perspectiva, configura-se apenas como uma das premissas que serve de pano de fundo, com uma significação que é secundária e periférica para o desenvolvimento das qualidades psíquicas mais importantes da personalidade, a exemplo das capacidades e do caráter do homem, que serão apresentados na sequência.

### *3.2.1.2 As capacidades*

Antes de adentrar nos pormenores que constituem as capacidades do homem, ressalto o que Petrovski (1985) pontua acerca desta qualidade da personalidade. Entre o final do século XIX e o início do século XX, a psicologia burguesa se propôs a investigar as capacidades humanas, num período em que se tentava atender as exigências da época, de seleção profissional para especialidades massivamente divulgadas. Conforme o autor, o estudo das capacidades adquiriu um caráter ambíguo:

Por uma parte, prometia revelar, de maneira objetiva, as capacidades reais de um trabalhador e sua aptidão para uma atividade laboral concreta para que não fosse

---

<sup>53</sup> ...la conducta de las personas no se determina por el temperamento, sino por las condiciones sociales de vida, por el sistema de relaciones del individuo con la realidad. El temperamento se manifiesta en la conducta y en la actividad pero no las determina.

difícil em verdade, escolher o trabalho conveniente a cada pessoa (orientação profissional) e selecionar as pessoas aptas para determinado trabalho (seleção profissional)... Por outra parte, essa idéia surgida no cerne do regime capitalista, foi aproveitada pelos psicólogos burgueses para “fundamentar”, do ponto de vista psicológico, a posição privilegiada dos representantes das classes dominantes nos quais, por meio de métodos especiais, “se descobria” um nível mais alto de capacidades. (p. 409)<sup>54</sup>

O caráter ideológico que guia as práticas da psicologia pode fazer com que prevaleçam os aspectos quantitativos das capacidades humanas. Petrovski (1985) acredita que as características qualitativa e quantitativa das capacidades estão inseparavelmente ligadas. Porém, de acordo com o autor, a psicologia burguesa, na forma de valorizar e hierarquizar tais características, apoiando-se em fatos/características isolados, contribuiu para que ganhassem destaque os aspectos quantitativos e se prestou a aplicar, de modo reacionário, os princípios de medição das capacidades, medições estas que, em tais condições, se tornaram instrumentos de controle, discriminação e opressão social.

Também Vygotski (1997) entende que o problema estava na forma como a psicologia burguesa valorizava e hierarquizava as capacidades humanas, e não propriamente na medição de tal ou tal capacidade; além do que, para o autor, fatos/características considerados isoladamente não traduzem as capacidades de uma pessoa. Conforme o pesquisador, uma criança não se desenvolve por si mesma, mas sim no contato permanente com os adultos; suas capacidades somente se desenvolvem no contexto de uma educação conduzida de modo consciente, intencional por parte dos adultos. Por essa razão, aquilo que por ventura ela não saiba ou não consiga fazer sozinha, poderá vir a sabê-lo e fazê-lo, em algum momento futuro, com a ajuda de um adulto - não significa que ela simplesmente não tenha capacidade para tal.

As capacidades representam o segundo conjunto de qualidades da personalidade do homem, as quais constituem um sistema de atividade psíquica íntima e diretamente ligado à atividade humana, sempre na direção de atender às necessidades do homem. Assim sendo, na qualidade de condições psíquicas que o indivíduo dispõe e/ou desenvolve para realizar com êxito determinados tipos de atividade, as capacidades se fixam como propriedade da

---

<sup>54</sup> Por una parte, prometía revelar, de manera objetiva, las capacidades reales de un trabajador y su aptitud para una actividad laboral concreta para que no fuera difícil en verdad, escoger el trabajo conveniente a dicha persona (orientación profesional) y seleccionar la gente apta para determinado trabajo (selección profesional)... Por otra parte, esa idea surgida en el seno del régimen capitalista, fue aprovechada por los psicólogos burgueses para “fundamentar”, desde el punto de vista psicológico, la posición privilegiada de los representantes de las clases dominantes en los cuales, por medio de métodos especiales “se descubriría” un nivel más alto de capacidades.



personalidade do indivíduo, podendo ser compreendidas como um sistema peculiar de atividade psíquica generalizada originária da atividade humana concreta, cujo objetivo essencial é a satisfação de necessidades.

Para Petrovski (1985), “... as capacidades são aquelas particularidades psicológicas da pessoa, das quais depende o adquirir conhecimentos, habilidades, hábitos, mas não se reduzem a estes conhecimentos, habilidades e hábitos” (p. 405).<sup>55</sup> Isto significa que as capacidades se formam por meio dessas aquisições, mas não se restringem à elas, porque generalizam-se, complexificam-se e expandem as possibilidades do indivíduo para novos processos de apropriação e objetivação.

A capacidade advém da exercitação psíquica que se refere ao *como* realizar concretamente uma atividade qualquer, em função de sua significação social e do lugar que ocupa a tal atividade no universo dos sentidos pessoais do próprio indivíduo. Nas palavras de Petrovski (1985), “... as capacidades revelam-se apenas no curso de uma atividade” (p. 406)<sup>56</sup> e, nesta perspectiva, estão em íntima conexão com os conhecimentos, hábitos e habilidades do indivíduo. Em última instância, pode-se dizer que a capacidade é fruto direto da história pessoal do indivíduo.

Apesar de serem resultado da história pessoal, as capacidades não são “dons” do indivíduo, são produtos da história humana. São desenvolvidas por intermédio da apropriação da linguagem, dos variados instrumentos de trabalho, das ciências, das artes, da cultura construída e acumulada pelas gerações precedentes. Smirnov et al. (1969) consideram que o homem constrói suas capacidades na medida em que conquista e que se apropria das objetivações humanas, e por estes processos de apropriação e objetivação é que o homem sintetiza a intervinculação das dimensões individual e social da história humana.

Como vimos apresentando, as capacidades do homem somente podem ser compreendidas no contexto da atividade concreta deste. Desde a criança até o adulto inserido na produção material objetiva de sua vida, é na atividade realizada que se pode verificar a formação e a manifestação das capacidades humanas.

Petrovski (1981) descreve as capacidades em íntima conexão com a aquisição de conhecimentos, habilidades e hábitos, ainda que em si mesmas não impliquem nem conduzam a tais conhecimentos, habilidades e hábitos. O que se observa é uma imbricada relação entre as capacidades e esses aspectos do desenvolvimento psíquico humano, pois, embora as

---

<sup>55</sup> Las capacidades son aquellas particularidades psicológicas de la persona de cuales depende el adquirir conocimientos, habilidades, hábitos, pero que no se reducen a dichos conocimientos, hábitos y habilidades.

<sup>56</sup> Las capacidades se revelan sólo en el curso de una actividad.

capacidades se desenvolvam por meio deles, não se restringem a eles, nem podem ser com eles (con)fundida.

Por um lado, o que desta relação peculiar se depreende é que, embora o homem se desenvolva com a apropriação de conhecimentos, a aquisição em si não representa o desenvolvimento de uma capacidade. Por outro lado, há, sem dúvida, uma intervenculação qualitativa entre capacidade e conhecimento. As capacidades são formações psíquicas complexas que se generalizam e ampliam as possibilidades de novas apropriações e objetivações; envolvem um conjunto de propriedades psíquicas - como atenção, percepção e aspectos do próprio temperamento do indivíduo - que se conjugam como condições para o êxito de determinada atividade, por meio de sucessivas estruturações internas e externas que promovem novas apropriações pelo indivíduo, e assim por diante, infinitamente, expandindo seu conhecimento.

Assim sendo, Petrovski (1981) destaca que as habilidades estão em íntima conexão com a realização das atividades. Diante de novas situações ou novos objetos, o indivíduo embasa seu comportamento nos conhecimentos e hábitos que já possui, transferindo-os/transladando-os para a execução dos procedimentos da atividade que se apresenta, em conformidade com os fins desta atividade.

Vemos que, nas palavras de Itelson (1981), “o termo *habilidadade* significa o domínio de um sistema complexo de atividades psíquicas e práticas, necessárias para a regulação conveniente da atividade, dos conhecimentos e dos hábitos que possui o sujeito” (p. 220, grifo do autor).<sup>57</sup> Sua concepção de habilidade reitera o entendimento de Petrovski acerca da imbricada relação que existe entre a atividade, a aquisição e o desenvolvimento das habilidades.

Há mesmo uma relação de dependência mútua, íntima e inseparável entre as propriedades psicológicas individuais da personalidade do indivíduo no tocante às capacidades, seus conhecimentos, habilidades e hábitos para que, em seu conjunto, todas se desenvolvam. Nesta perspectiva, capacidades, conhecimentos, habilidades e hábitos não se distinguem entre si. Para Petrovski (1981), a questão fulcral que se coloca é que “... as capacidades não se originam nos conhecimentos, habilidades e hábitos em si, *mas na dinâmica de sua aquisição*” (p. 561, grifos do autor).<sup>58</sup> O autor assinala, também, que

---

<sup>57</sup> El término *habilidad* significa el dominio de un sistema complejo de actividades psíquicas y prácticas, necesarias para la regulación conveniente de la actividad, de los conocimientos y de los hábitos que posee el sujeto.

<sup>58</sup> Las capacidades se originan no en los conocimientos, habilidades y hábitos como tales, sino *en la dinámica de su adquisición*.

Em relação com os hábitos, habilidades e conhecimentos, as capacidades do homem intervêm como *possibilidade*. Do mesmo modo que a semente lançada ao solo é somente uma possibilidade em relação com a floração, que pode crescer desta semente, mas somente a condição de que a estrutura, os componentes e a umidade do solo, a temperatura, o tempo, etc., sejam mais favoráveis, as capacidades do homem são somente possibilidades para a aquisição de conhecimentos e habilidades.

Que sejam ou não adquiridos estes conhecimentos e habilidades, que se transforme ou não a possibilidade em realidade, depende de múltiplas condições... A capacidade é a *possibilidade*, o nível necessário de êxito em uma ou em outra esfera, esta é a realidade. Em que se manifestem na criança capacidades musicais, de modo algum isto é garantia de que a criança possa chegar a ser um músico. Para que isto suceda, é necessário um ensino especial, constância, um bom estado de saúde, a presença do instrumento musical, livros de música e muitas outras condições, sem as quais as capacidades podem extinguir-se assim como não desenvolver-se. (Petrovski, 1981, p. 560, grifos do autor)<sup>59</sup>

O autor afirma ainda que as capacidades são propriedades psicológico-individuais da personalidade que evidenciam as diferenças pessoais, ou qualidades por meio das quais se diferencia um homem de outro, e que se revelam como condições e modos para realizar com êxito certo tipo de atividade. Ao fazê-lo, o autor assinala a proximidade entre capacidade e temperamento, uma vez que “... a rapidez, a profundidade, a facilidade e a solidez no processo de aquisição do domínio dos conhecimentos e habilidades, são de suma importância para uma atividade determinada” (Petrovski, 1981, p. 561)<sup>60</sup>, o que evidencia que propriedades do temperamento, como a suscetibilidade, o estilo, a velocidade e a intensidade das respostas do

---

<sup>59</sup> En relación con los hábitos, habilidades y conocimiento, las capacidades del hombre intervienen como *posibilidad*. De modo semejante a como la semilla lanzada al suelo es solo una posibilidad en relación con la inflorescencia, que puede crecer de esta semilla, pero solo a condición de que la estructura, los componentes y la humedad del suelo, la temperatura, el tiempo, etc., sean más favorables, las capacidades del hombre son solo posibilidades para la adquisición de conocimientos y habilidades.

Que sean o no adquiridos estos conocimientos y habilidades, que se transforme o no la posibilidad en realidad, depende de múltiples condiciones... La capacidad es la *posibilidad*, el nivel necesario de maestría en una o en otra esfera, esta es la realidad. El que se manifiesten en el niño capacidades musicales en modo alguno es garantía para que el niño pueda llegar a ser un músico. Para que esto suceda, es necesario una enseñanza especial, constancia, un buen estado de salud, la presencia del instrumento musical, libros de música y muchas otras condiciones, sin las cuales las capacidades pueden extinguirse así como no desarrollarse.

<sup>60</sup> ...la rapidez, la profundidad, la facilidad y la solidez en el proceso de adquisición del dominio de los conocimientos y habilidades, son de suma importancia para una actividad determinada.

indivíduo concorrem para dar ritmo, fluxo e tónus aos modos peculiares de cada indivíduo quando da realização de determinada atividade.

Com relação aos hábitos, Martins (2001) considera-os todo modo de agir que resulta de repetição, automação ou treino. A autora afirma que, uma vez instalados, os hábitos fixam-se na atividade dispensando planejamento prévio para sua execução, posto que as ações e operações que implicam já se consolidaram como algo automatizado no conjunto da atividade.

Itelson (1981) assevera que “o hábito surge como atividade consciente automatizada; funciona como procedimento automatizado para cumprir a atividade” (p. 24).<sup>61</sup> O autor explica que, na execução de uma dada atividade, o hábito tem por função liberar a consciência do controle imediato dos procedimentos que lhe são necessários, com vistas a que o resultado da atividade tenha êxito.

Enfatiza que um hábito se forma em condições de constância e adequação, em que o indivíduo recorre aos procedimentos de atividade que já adquiriu em tarefas análogas anteriores, e os translada para a situação atual. Assim, para Itelson (1981), um hábito bem elaborado supõe o traslado adequado de procedimentos para uma determinada atividade, o que ocorre quando o sujeito avalia criteriosamente a semelhança entre as tarefas e seleciona os mais adequados procedimentos para a sua solução.

Leites (1969) assevera que os hábitos são indispensáveis na realização das atividades, porque interferem diretamente na sua rapidez, ritmo e qualidade, mas assinala que os hábitos e as habilidades não podem ser direta e mecanicamente identificados com as capacidades. De acordo com o autor, “... as capacidades se consideram sempre do ponto de vista de como se realiza uma atividade qualquer. Toda capacidade é capacidade para algo: para uma ou outra aprendizagem, para um ou outro trabalho, etc.” (p. 433).<sup>62</sup>

As capacidades de perceber, sentir e memorizar, por exemplo - assim como todas as demais capacidades humanas -, só se desenvolveram em função das exigências que a vida prática foi colocando aos homens no decurso da história social. Conforme Leites (1969), quanto mais se desenvolveu a divisão e a especialização da atividade trabalho, mais as capacidades humanas foram se especializando. Nas palavras do autor, “... quanto mais ampla

---

<sup>61</sup> El hábito surge como actividad conscientemente automatizada; funciona como procedimiento automatizado para cumplir la actividad.

<sup>62</sup> Las capacidades se consideran siempre desde el punto de vista de cómo se realiza una actividad cualquiera. Toda capacidad es capacidad para algo: para uno u otro aprendizaje, para uno u otro trabajo, etc.

e variada se faz a atividade das pessoas, mais ampla e variadamente se desenvolvem suas capacidades” (p. 434).<sup>63</sup>

Razão porque as capacidades são compreendidas como produtos da história social. Suas origens estão nos processos mais remotos de apropriação e objetivação de nossos antepassados, transmitidas pela linguagem e por toda a cultura acumulada pela humanidade.

Como bem expressa Duarte (2013), os processos de apropriação e objetivação manifestam a dinâmica da relação essencial própria da atividade vital, do processo de autoconstrução do homem ao longo da história, por meio da atividade social, numa relação de mediação entre a história do indivíduo e a história do gênero. Onde os indivíduos, na comunicação com os outros homens – por intermédio da aprendizagem, da educação -, fazem as circunstâncias, se objetivam; e o indivíduo, para fazer-se singular, apropria-se do já produzido pela cultura, dos resultados da história, e os torna seus.

As objetivações, uma vez apropriadas, tornam-se propriedades psicológicas individuais, tornam-se capacidades; transformam-se em qualidades que diferenciam uma pessoa das outras naquilo que lhes fornece o êxito, ou o melhor desempenho em determinadas atividades.

Nisto reside o caráter psicológico da significação social de uma dada atividade: no quanto, em que grau e de que maneira o indivíduo se apropria dos fenômenos e dos produtos historicamente forjados. Neste aspecto é que se pode compreender também a própria dimensão histórica da formação, das manifestações e das transformações, não somente das capacidades do homem, mas igualmente do seu temperamento e caráter. É importante lembrar, ainda, que essa apropriação depende da classe social a qual o indivíduo pertence.

Em continuidade e para completar a exposição acerca das qualidades psíquicas que constituem o processo de personalização, resta apresentar então o caráter, terceiro componente da personalidade, que será discutido a seguir.

### *3.2.1.3 O caráter*

Na qualidade de terceira propriedade psicológica constituinte da personalidade, o caráter forma-se e desenvolve-se estreitamente ligado às duas outras já citadas, as capacidades e o temperamento. Assim como as demais qualidades da personalidade, trata-se de uma particularidade psíquica, elaborada e transformada no curso da vida, na atividade prática do

---

<sup>63</sup> ...cuanto más amplia y variada se hace la actividad de las personas, más amplia y variadamente se desarrollan sus capacidades.

homem. Na prática, na existência real do homem, o caráter reflete o caminho que tem seguido o indivíduo, suas condições pessoais e sociais, seu modo de vida nas relações que estabelece.

Conforme Krutetski (1969), “... cada pessoa se diferencia das demais pela originalidade de suas reações às influências da realidade, as quais caracterizam *sua atitude* diante daquilo que a influencia” (p. 462, grifo do autor).<sup>64</sup> Por esta afirmação, pode-se entender que o caráter se constitui como reações de resposta que vão se tornando traços mais ou menos estáveis na relação do indivíduo com o meio circundante.

Tais traços de caráter se firmam na estrutura da personalidade como sistemas de reações do indivíduo que resultam do seu reflexo psíquico da realidade e que são fixados e estabilizados na relação deste com o mundo. Em cada padrão de resposta que se torna traço de caráter se expressa uma atitude do indivíduo frente a aspectos e circunstâncias da realidade.

Krutetski (1969) complementa que “... o caráter se forma no curso de toda a vida do homem e depende das particularidades do caminho percorrido e de todos os tipos de influências sociais” (p. 489).<sup>65</sup> Considera ainda o autor que o caráter representa a combinação de características individuais que distinguem uma pessoa enquanto membro de um grupo e manifesta-se em todos os comportamentos e relações do indivíduo com o meio.

Caráter, que no grego significa “marca” ou “cunho”, assume na psicologia a noção de característica, de traço essencial que auxilia a denominar ou representar uma pessoa. Porém, como bem assinala Martins (2001),

... o caráter do indivíduo não representa uma soma de traços isolados, mas sim uma unidade constituída por inter-relações e influências mútuas entre eles. A estas unidades denominamos estrutura do caráter, formadas por sistemas de qualidades (também chamadas fatores) decorrentes das atitudes do indivíduo perante diferentes situações. (p. 92)

Martins (2001) pontua que os traços de caráter são condicionados pelas atitudes do indivíduo e que suas atitudes são, por seu turno, condicionadas pelas relações sociais. No decurso da atividade, o indivíduo desenvolve padrões de resposta compatíveis com distintas situações.

---

<sup>64</sup> ...cada persona se diferencia de las demás por la originalidad de sus reacciones a las influencias de la realidad, las cuales caracterizan *su actitud* hacia aquello que influye sobre ella.

<sup>65</sup> El carácter se forma en el curso de toda la vida del hombre y depende de las particularidades del camino recorrido y de todos los tipos de influencias sociales.

Cada traço de caráter se manifesta em correspondentes circunstâncias típicas, porquanto expressam a relação do indivíduo com determinadas circunstâncias e aspectos da realidade. Martins (2001) enfatiza que “... os traços de caráter manifestam-se principalmente, diante de situações conflitivas ou que demandam rápida tomada de decisão, sem análise prévia ou vacilação, do que resultam os altos esforços no sentido de sua mudança” (p. 94).

São os diversos traços de caráter, nas suas inter-relações e inter-influências, que formam a unidade denominada estrutura do caráter. Esta estrutura é compreendida por Merlin (1981) como

*... o conjunto de propriedades psíquicas individuais que se manifestam nos métodos da atividade típica de um indivíduo determinado; põe-se de manifesto em circunstâncias específicas e estão determinadas pelas relações da personalidade frente essas circunstâncias. (p. 536, grifos do autor)<sup>66</sup>*

O autor assevera que a estrutura do caráter é determinada por duas vias: de um lado, pela singularidade individual das emoções do sujeito em cada situação típica. De outro lado, pela característica individual dos métodos da atividade concreta do sujeito em cada situação. Então, é na confluência da singularidade emocional do indivíduo com os métodos a que este recorre para realizar sua atividade que se expressam seus traços de caráter.

Dentre as propriedades psíquicas que atuam na composição da personalidade, Smirnov et al. (1961, 1969) e Petrovski (1981, 1985) consideram que se combinam os seguintes traços: intelectuais, emocionais e volitivos. Desta combinação resulta a força estimuladora desses traços - força esta que se evidencia pela forma como determinado indivíduo se sente realizando tal ou tal atividade; por aquilo que o indivíduo mais valoriza na concretização do seu trabalho; pelos modos como realiza tal atividade.

Ao realizar sua atividade, o indivíduo trava uma luta constante com as situações adversas. É justo nessas ocasiões que o seu caráter é posto à prova. No enfrentamento ou na esquiva de circunstâncias desfavoráveis ou conflituosas, os traços intelectuais, emocionais e volitivos do caráter se conjugam ativa e dinamicamente e é essa conjugação que define o maior ou menor grau de racionalidade, de força de vontade e emotividade frente as

---

<sup>66</sup> ...el conjunto de propiedades psíquicas individuales, que se manifiestan en los métodos de la actividad típicos de un individuo determinado; se ponen de manifiesto en circunstancias específicas y están determinadas por las relaciones de la personalidad hacia esas circunstancias.

adversidades, e o próprio modo como o indivíduo soluciona ou encaminha a situação difícil ou desfavorável.

Smirnov et al. (1961, 1969) e Petrovski (1981, 1985) acreditam que os traços intelectuais, emocionais e volitivos do caráter estão indissolúvelmente relacionados entre si, definindo e movimentando as atitudes do indivíduo perante a vida. Merlin (1981) explica que

Na psicologia soviética distinguem-se quatro sistemas de propriedades ou de qualidades do caráter, determinados pelas atitudes do indivíduo: 1) As propriedades que expressam a *atitude frente ao coletivo e frente às pessoas distintas* (bondade, compaixão, exigência, arrogância). 2) As propriedades que expressam a *atitude diante do trabalho* (laboriosidade, preguiça, escrupulosidade, atitude responsável ou irresponsável, etc.). 3) As propriedades que expressam a *atitude frente as coisas ou objetos* (meticulosidade ou descuido, negligência ou preocupação, etc.). 4) As propriedades que expressam a *atitude diante de si mesmo* (amor próprio, honra, orgulho, vaidade, soberba, sinceridade, presunção, estupidez, etc.). (pp. 543-44, grifos nossos)<sup>67</sup>

Depreende-se desta afirmação que a intervinculação dos traços intelectuais, emocionais e volitivos do caráter do sujeito, em consonância com seu universo atitudinal, determina os traços do caráter que se objetivam frente a realidade externa – a sociedade, as outras pessoas e o trabalho –, tais como: humanismo, coleguismo, sinceridade, autenticidade, individualismo, egoísmo, negligência, iniciativa, honestidade, etc.), bem como os traços de caráter que se presentificam diante da realidade interna da própria pessoa, desdobrando-se em traços de auto avaliação (autocrítica, autoestima, arrogância, prepotência, segurança, insegurança etc.) e traços de volição: seu grau de determinação, decisão, independência, perseverança, coragem etc.. Para Martins (2001), os traços volitivos do caráter

... refletem como o indivíduo regula conscientemente sua atividade com vistas ao máximo desenvolvimento de si mesmo, como por exemplo: orientação a um fim

---

<sup>67</sup> En la psicología soviética se distinguen cuatro sistemas de propiedades del carácter, determinadas por diferentes actitudes del individuo: 1) Las propiedades que expresan la actitud hacia el colectivo y hacia distintas personas (la bondad, la compasión, la exigencia, la arrogancia). 2) Las propiedades que expresan la actitud ante el trabajo (laboriosidad, pereza, escrupulosidad, actitud responsable o irresponsable, etc.). 3) Las propiedades que expresan la actitud ante las cosas u objetos (meticulosidad o descuido, negligencia o preocupación, etc.). 4) Las propiedades que expresan la actitud ante sí mismo, (amor propio, honor, orgullo, vanidad, soberbia, sinceridad, presunción, fatuidad, etc.).



determinado, decisão própria, independência, sugestionabilidade, perseverança, domínio de si, auto-disciplina, coragem, etc. (p. 93)

Há, portanto, uma relação dinâmica e indissolúvel entre os traços intelectuais, emocionais e volitivos do caráter, que forma o que os autores denominam de estrutura do caráter, por intermédio de um sistema organizado de múltiplas qualidades. Pelo fato de estes traços estarem intervencidos às atitudes do indivíduo, tem-se que o caráter do sujeito se expressa num contexto complexo e igualmente múltiplo, em que concorrem suas atitudes frente ao coletivo, o trabalho e si próprio, conjugadas com seus traços intelectuais, emocionais e volitivos fundamentais. Por esta razão, a relação “personalidade-pessoas que a cercam” é complexa e *sui generis*, visto que se reveste de uma dinamicidade que é imprevisível, apesar de, nas relações concretas do cotidiano, o caráter do sujeito mostrar-se relativamente, e não raramente, homogêneo e estável, formando um todo integral.

Porém, como assinalamos, a integralidade do caráter humano é relativa, pois depende de um leque bastante amplo de possibilidades atitudinais do sujeito, as quais, mediante as circunstâncias específicas da realidade, farão com que prevaleça esta ou aquela atitude do indivíduo, em ligação intrínseca com o grau de profundidade, de estabilidade e de variabilidade da força do caráter desse indivíduo.

Assim sendo, profundidade, estabilidade, variabilidade e força do caráter estão inter-relacionadas e definem o que, na atividade concreta do sujeito, constituir-se-á como propriedade mais ou menos ativa, mais ou menos estável, mais ou menos profunda de seu caráter, a depender, sempre, da situação com que se depare o indivíduo.

Diante do exposto acerca das qualidades da personalidade - o temperamento, as capacidades e o caráter -, entende-se que este último se constitui como aquela que mais nitidamente conserva sua natureza social, ainda que traga consigo um profundo enraizamento nas vivências mais primitivas e peculiares do indivíduo, nos sentidos pessoais que elabora em suas relações. Como afirma Merlin (1981), “... nas pessoas que se desenvolvem e educam em diferentes condições sociais, se formam distintas propriedades do caráter. A pessoa não nasce bondosa ou mentirosa, folgada ou aplicada, boa ou má; adquire essas propriedades durante o desenvolvimento” (p. 549).<sup>68</sup>

---

<sup>68</sup> ...en las personas que se desarrollan y educan en diferentes condiciones sociales, se forman distintas propiedades del carácter. La persona no nace bondadosa o embustera, holgazana o aplicada, buena o mala; adquiere esas propiedades durante el desarrollo.

Ao refletir sobre as qualidades da personalidade, Martins (2001) enfatiza o aspecto social do caráter, afirmando que

... (o caráter) possui uma dimensão ideológica fundada em ideais, convicções, valores, etc., posto que da ideologia apropriada pelas pessoas derivará os princípios pelos quais orientarão seus atos, bem como o reforçamento social obtido por eles. Os traços de caráter se formam na relação mútua do indivíduo com o meio, ou seja, unicamente na coletividade que institui os modelos de reações às circunstâncias e os parâmetros para a auto-análise, enfim, fornece os pontos de orientação pelos quais as pessoas conduzem seus comportamentos e pelos quais regem a própria vida. (pp. 93-4)

Uma vez apresentadas e discutidas as propriedades-qualidades que concorrem para a estruturação da personalidade, apresentaremos, na sequência, o conteúdo que embasa a construção da biografia, considerada como um processo e - em sua gênese, a partir dos atos e das capacidades - como elementos intervencidos no desenvolvimento de uma mesma atividade, em que os atos são a base para a formação das capacidades e estas, dialeticamente, são a condição fundamental para a concretização dos atos. Passaremos, pois, à exposição de como se dá esse processo.

### 3.3 A CONSTRUÇÃO DA BIOGRAFIA

Quando se fala em biografias, é comum considerá-las como a descrição da vida de alguém, tal como as define os dicionários. Na própria literatura, salvo raríssimas exceções, “... a biografia, tal como é correntemente praticada, é um exemplo literário, até mesmo uma tarefa comercial, e não um estudo científico” (Sève, 1979, p. 529). Com uma compreensão completamente diferente sobre o que é a biografia definida pelos dicionários e corrente na literatura, o autor afirma que

... aquilo que nos é hoje em dia apresentado como uma investigação de índole biográfica não passa, com demasiada frequência, senão de repetições de antigas

tentativas de que tanto o contributo como os limites e os impasses se tornaram claramente patentes de há longo tempo a esta parte. (Sève, 1979, p. 529)

Para Sève (1979), as biografias se resumem, em sua imensa maioria, em “... séries e séries de anotações biográficas justapostas da forma mais banalmente sensacionalista” (p. 529), “... rematadas por interpretações apressadas” (p. 530) e superficiais. O autor afirma que, salvo as exceções,

... não existe nenhuma que solucione, de uma forma convincente, o *conjunto* extraordinariamente complexo dos problemas que se colocam ao biógrafo, na falta de este poder se apoiar numa teoria coerente e completa sobre o devir da personalidade e numa correspondente metodologia. (p. 528, grifo do autor)

O autor defende que a biografia é expressão da personalidade do indivíduo e que “... a personalidade é um sistema complexo de atos, e a especificidade de um ato está em produzir socialmente algo” (Sève, 1979, p. 427). Nesta medida, cada personalidade, conforme vai se constituindo, manifesta-se como uma grande acumulação dos mais variados atos, no decurso do tempo. Razão porque cada ato individual do sujeito representa um momento de sua biografia, uma expressão de si.

Ao mesmo tempo, cada ato é, também, expressão de um mundo social determinado, de condições sociais historicamente construídas. Para o autor, o momento de cada ato que se objetiva na atividade do sujeito está intrínseca e imediatamente ligado a outros dois, como já vimos, quais sejam:

... o do resultado ou do produto no seio do qual o ato se prolonga e desaparece, simultaneamente e o das condições objetivas da sua produção e da sua reprodução, que se manifestam adentro do próprio ato, por outras palavras, o das *capacidades* do indivíduo. (Sève, 1979, pp. 437-38, grifo do autor)

Esse movimento de concretização dos atos demonstra sua interlocução com as capacidades humanas - capacidades estas entendidas como o conjunto de potencialidades atuais do indivíduo, inatas ou adquiridas ao longo da vida, para efetuar qualquer que seja o tipo de ato. Trata-se de uma relação dialética entre ato e capacidade, porquanto “... a capacidade é a condição individual para a concretização do ato, mas a imensa maioria das

capacidades são, em si mesmas, produzidas ou desenvolvidas no indivíduo por meio de um conjunto de atos que constituem, por seu turno, a sua própria condição” (Sève, 1979, p. 439).

Em outras palavras, entende-se que os atos são a base para a formação das capacidades e estas, dialeticamente, são condição fundamental para a concretização dos atos. Sève (1979) destaca que o ato é “... a passagem, a mediação prática entre uma necessidade e seu produto” (p. 450), que o ato é aquilo que, inicialmente, liga o indivíduo com a sociedade e, também, posteriormente, aquilo que expressa um aspecto socialmente determinado do indivíduo. Desta feita, todo ato comporta certa dualidade pois é, ao mesmo tempo, um momento da biografia e uma expressão das condições históricas e sociais.

Esses dois aspectos reiteram a intervinculação entre ato e capacidade, como partes de um mesmo ciclo de atividade, e revelam que a própria atividade constitui em algo que se desdobra em dois setores fundamentais, a saber:

Chamo de *setor I* da atividade individual ao conjunto de atos que produzem, desenvolvem ou especificam determinadas capacidades. Chamo de *setor II* ao conjunto de atos que, colocando unicamente em ação as capacidades já existentes, produzem tal ou tal resultado a que o exercício dessas capacidades permite que cheguemos. (p. 439, grifos do autor)

Desta proposição, pode-se entender que, no desdobramento da atividade total do indivíduo, nos setores I e II, estão, respectivamente, os atos que produzem capacidades e os atos que põem em prática, que reproduzem as capacidades já existentes no indivíduo. O modo como tais setores vão se desenvolver na atividade do sujeito está na dependência do emprego do tempo pelo indivíduo no decurso da vida, e tem repercussões tanto pessoais quanto sociais.

Sève (1979) prossegue, afirmando que “... se todo ato representa um certo dispêndio fisiológico, pressupõe igualmente um certo dispêndio de tempo psicológico” (p. 476). Assim sendo, emerge aqui um conceito fundamental para que se compreenda a teoria geral proposta pelo autor acerca da personalidade, e a própria atividade do sujeito no seu desdobramento em setores I e II: o conceito de *emprego do tempo*.

Para Sève (1979), o conceito de emprego do tempo,

Como estrutura temporal concreta, exprime, portanto, a lógica de uma atividade, de uma personalidade singular... é a *infraestrutura real da personalidade desenvolvida*. Mas, bem entendido, para que o emprego do tempo possa ser um verdadeiro conceito

científico, é capital não confundir o emprego do tempo *empírico*, fenomenal... com o emprego do tempo *real*, essencial, isto é, o sistema das relações temporais efetivas entre as diversas categorias da atividade de um indivíduo, porque aqui, muito mais do que alhures, não podemos julgar um indivíduo na base da idéia que ele tem de si mesmo; é, pelo contrário, partindo do estudo científico do seu emprego do tempo real, eventualmente inconsciente, ou, em todo caso, irrefletido em larga medida, que poderemos tentar aperceber-nos das formas empíricas da sua vida e da consciência que dela tem. (pp. 467-68, grifos do autor)

Destarte, entende-se que, para reconhecer as categorias objetivas que compõem a atividade do sujeito, para construir uma autêntica *ciência* do emprego do tempo, não se pode considerar apenas a forma mais imediata do vivido pelo sujeito, mas sim, superá-la por meio dos princípios da ciência da história, o marxismo, numa análise dialética, “... para além das aparências imediatas, relacionada com o mundo social no seio do qual ela tem lugar e descoberta enquanto produto das estruturas desse mundo social” (Sève, 1979, p. 469).

O conceito de emprego do tempo, de acordo com Moura (2015), “contempla tanto o caráter de movimento e historicidade dos sujeitos, retratando a época e a sociedade do indivíduo, quanto a atividade que, para ele, corresponde à estrutura da personalidade” (p. 113). O autor explica ainda que:

Na sociedade capitalista o emprego do tempo é determinado pelas forças produtivas, pela divisão do trabalho e pela divisão de classes. Isto implica dizer que a infraestrutura da personalidade é influenciada pela sociedade, o que não quer dizer que a personalidade é simples reflexo social. É, na verdade, determinada externamente pelas condições sociais. Sève (1979) explica este ponto do seguinte modo: internamente a infraestrutura da personalidade é a expressão das capacidades psicológicas construídas ao longo da biografia e do modo como foi empregado o tempo; externamente, diz Sève, é impossível transformar livremente o seu emprego do tempo, ou seja, a vontade individual é impotente diante da imposição social de como o indivíduo deve empregar seu tempo e, conseqüentemente, desenvolver suas capacidades da personalidade. Essa dinâmica contraditória é que irá constituir a personalidade, em constante conflito e dupla determinação. (pp. 113-14)

Vale ressaltar que a compreensão de Sève (1979) sobre a personalidade desenvolvida parte de um pressuposto que até o presente não foi cientificamente tratado: o do emprego do tempo. Conforme o autor, conceber a

... personalidade como sendo a estrutura de uma atividade equivale necessariamente, a concebê-la como sendo uma estrutura cuja substância é o tempo, como sendo uma *estrutura temporal*, porque apenas uma estrutura temporal pode ser homogênea relativamente à lógica interna da *atividade* de um indivíduo, da sua *reprodução* e do seu *desenvolvimento*. O que nós procuramos... é a estrutura da própria atividade, noutros termos, a dialética do seu desenvolvimento no tempo, que representa *a unidade da sua estrutura de funcionamento e da sua lei de movimento histórico*. (pp. 466-67, grifos do autor)

Face ao que vimos expondo, é importante frisar que a personalidade tem, então, uma infraestrutura que é interna e externamente desenvolvida, contraditória e conflituosa. Tal infraestrutura se manifesta nos setores I e II da atividade, em atos que criam e desenvolvem capacidades, e atos que mobilizam, reproduzem as já existentes, respectivamente, constituindo e transformando continuamente a personalidade.

Sève (1979) considera que a psicologia da personalidade, tal como se apresenta constituída, sob a égide da psicologia tradicional e idealista, é frágil e incerta em suas definições e métodos e não dispõe de conceitos de base que lhe permitam situar o homem no contexto da história humana e no decurso da sua história, do seu trabalho. O autor critica a psicologia tradicional, que sequer aventa sobre o conceito de emprego do tempo e a própria importância dele na vida do homem, tampouco aborda cientificamente sua atividade, como infraestrutura da personalidade desenvolvida, em suas características objetivas. Afirma que

...uma psicologia que substitui as histórias de pessoas por histórias de coisas; que suprime o homem e, em seu lugar, erige em ator os processos; que põe de parte a multiplicidade dramática dos indivíduos e os substitui pela multiplicidade impessoal dos fenômenos, é uma *psicologia abstrata*. (p. 429, grifos do autor)

Sève (1979) propõe a psicologia da personalidade como ciência da vida real dos homens, na qual “... o material fundamental de toda investigação científica objetiva sobre a personalidade humana é a biografia” (p. 420). O autor enfatiza sua convicção na relevância

da história pessoal, da atividade objetivada do homem, para a constituição de novos alicerces para a psicologia da personalidade, ao indicar que “... a história social dos homens nunca passa da história do seu desenvolvimento individual” (Marx, s.d. citado por Sève, 1979, p. 103).

Para Leontiev (1978b) e Sève (1979), face o estado atual dos estudos sobre a personalidade, o que parece mais plausível é a construção de uma *ciência da biografia*, como um processo de apreensão do conjunto do indivíduo concreto. Com esta convicção, Sève (1979) defende que “... a biografia é para a personalidade o que a história é para a sociedade” (p. 614).

De acordo com os autores, a personalidade desenvolvida é precedida por formações precoces, oriundas da inserção da biografia em relações sociais variadas, que se constituem oscilando ora como de primeira relevância, ora como secundárias na vida do indivíduo, mas de importância indiscutível, tais como as relações familiares e escolares e as estruturas de linguagem que ele adquire no decurso de seu desenvolvimento. Por mais precoces que sejam, tais formações já podem ser chamadas “personalidade” (infantil, adolescente etc.), pois tratam de expressões das características do indivíduo concreto inserido e atuante em relações sociais, conforme a sua idade ou etapa de vida, num processo em que expande e revoluciona as suas funções psíquicas.

O que não se pode perder de vista é que o surgir da personalidade não pode efetuar-se plenamente senão quando a biografia do indivíduo se engendra em relações sociais fundamentais, do trabalho social. Estudar a personalidade “... significa, em primeiro lugar, descobrir e referenciar, na medida do possível, as particularidades biológicas e as estruturações infantis através das quais se efetuou a individualização, e de onde resultam as formas mais ou menos duráveis de atividade” (Sève, 1979, p. 625).

O autor salienta que somente a personalidade desenvolvida expressa, de forma integral, a especificidade psicológica da humanidade, historicamente desenvolvida e evoluída por meio do trabalho social, produtivo. Apenas no contexto da atividade vital dos indivíduos, atividade socialmente produtiva, é que se pode enfrentar o desafio de apreender a dialética da “vida pessoal”, no âmbito da qual continuamente se forma e se transforma a personalidade.

Esta convicção de Sève manifesta-se também ao defender a concepção de homem concreto, no movimento dialético que intervencula as duas dimensões da história (a individual e a social), ao considerar que “... a essência do indivíduo, para o marxismo adulto, é a de não conter originariamente em si a essência humana, mas sim de a encontrar fora, no seio das relações sociais” (p. 96); bem como ao reforçar sua crença na essência humana real,

não imaginária, “... na base do estudo concreto das relações sociais, das suas contradições efetivas e do seu desenvolvimento prático” (p. 119).

Vê-se nas proposições de Leontiev (1978a, 1978b) e de Sève (1979), que o que embasa a constituição da personalidade do homem é a sua biografia; que a infraestrutura da personalidade é interna e externamente desenvolvida; que o indivíduo, ao longo de sua biografia, atua por meio de sua atividade. Tem-se que o conjunto de suas relações com o mundo, pelas suas atividades, está sempre intervinculado com os motivos que as impulsionam e definem, e com as emoções e sentimentos que o indivíduo vivencia; que as atividades humanas são realizadas por um complexo conjunto de ações e operações, as quais não caracterizam diretamente a personalidade do homem, mas a sua atividade em si.

Os autores enfatizam que, embora possa caracterizar o homem, esse conjunto de ações e operações, que expressa hábitos, habilidades e conhecimentos apropriados, não revela a personalidade do homem. O que a revela é o conjunto das expressões humanas em atos e capacidades, a sua biografia, a qual se constitui no universo complexo do tempo de sua *atividade concreta* frente as imposições de sua *atividade abstrata*.

Assim se refere Sève (1979) sobre o assunto:

Podemos designar, de uma forma abreviada, a atividade pessoal do trabalho socialmente produtivo (no sentido do capitalismo), como sendo a *atividade abstrata...*, visto que é na exata medida em que é abstrata que esta é socialmente produtiva, fato que constitui igualmente o essencial do seu caráter psicologicamente produtivo: é sobretudo através do poder de compra do salário que o trabalho assalariado intervém na produção e na reprodução da personalidade. E chamaremos *atividade concreta* a toda a atividade pessoal que se relacione diretamente com o próprio indivíduo, como, por exemplo, os atos de satisfação direta das necessidades pessoais, a aprendizagem de novas capacidades estranhas ao exercício e às exigências do trabalho social. (p. 473, grifos do autor)

Sève (1979) ainda esclarece sobre o trabalho produtivo e a sua natureza peculiar no sistema capitalista, afirmando que

... só é produtivo o trabalho produtor de capital. Não é considerado produtivo senão o trabalhador que renda mais-valia para o capitalista, ou cujo trabalho seja fecundo para o capital. Um mestre-escola, por exemplo, é um trabalhador produtivo, não porque



contribua para a formação do espírito dos seus alunos, mas sim porque faz chegar dinheiro graúdo ao seu patrão. Um escritor é um trabalhador produtivo, não porque seja instrumento criador de idéias, mas sim porque contribui para enriquecer o livreiro editor e é, portanto, um trabalhador assalariado contratado por um capitalista. Por outras palavras, a especificidade do capitalismo está em que nele só tende a funcionar enquanto trabalho socialmente produtivo o trabalho *que adquire a forma abstrata*. (p. 472, grifos do autor)

A questão colocada em destaque por Sève (1979) é que, no contexto da sociedade capitalista, no terreno do trabalho social, uma parte central da vida do homem é transformada em mercadoria: a sua atividade e personalidade concretas se tornam atividade e personalidade abstratas. Razão porque o conceito de emprego do tempo pelo indivíduo, como componente essencial da infraestrutura da personalidade tem, para o autor, uma importância fundamental enquanto sistema temporal das relações entre as grandes categorias da atividade, ou seja, no embate entre as formas de atividade pessoal concreta e de atividade social abstrata.

Sève (1979) assinala que o emprego do tempo de forma coerente é uma prerrogativa da personalidade desenvolvida. Afirma que as crianças, mesmo as que já estão em processo de escolarização mais adiantado, são incapazes de organizar, por si mesmas, o seu emprego de tempo de modo coerente e efetivo.

Mais do que descrever a infraestrutura da personalidade no âmbito da sociedade capitalista, Sève (1979) se propõe a identificar suas "... principais contradições e, com isso, encontrar as vias de acesso às suas leis de desenvolvimento". De acordo com o autor, a contradição central desta questão assim se resume:

... a cisão entre personalidade concreta e personalidade abstrata opõe a atividade psicológica a si mesma e impõe-lhe uma forma de desenvolvimento que equivale a encerrá-la dentro de limites praticamente intransponíveis; a partir desse fato, todas as personalidades constituídas na base das relações capitalistas possuem uma topologia comum, mas a diversidade de condições concretas por meio das quais esta se manifesta e das formas de desenvolvimento contraditório que apresenta é inesgotável (p. 478).

O autor considera ainda que, como via geral,

A personalidade concreta surge, de início, como sendo um conjunto de atividades pessoais, até mesmo interpessoais, não alienadas, desenvolvendo-se como uma manifestação de si, mas a regra geral da sociedade capitalista é a de que esta personalidade concreta se encontra, simultaneamente, separada do trabalho social e essencialmente subordinada aos seus produtos, ou seja, à personalidade abstrata que a cerca, a invade, a esmaga, a desagrega de uma forma mais ou menos profunda, não só do exterior como também do seu próprio interior. Pelo contrário, a personalidade abstrata apresenta-se, de imediato, como sendo uma atividade alienada, submetida à necessidade externa e, em maior ou menor medida, estranha às aspirações da personalidade concreta, sendo, no entanto, precisamente nela que o indivíduo se encontra em presença das forças produtivas e das relações sociais desenvolvidas, dos meios imensos, criados no decurso da história humana, que permitem dominar a Natureza e organizar a sociedade... (pp.478-79)

Esta relação contraditória central que se encontra na quase totalidade das biografias, no contexto capitalista, põe em destaque o beco sem saída em que são submetidas, em termos do seu emprego do tempo. Sève (1979) explica que esta situação sem saída da personalidade concreta é devida à sua dependência da atividade social, ou seja, da personalidade abstrata que, por sua vez, não dispende das condições sociais que faltam ao desenvolvimento da personalidade concreta, acaba sendo um instrumento do capital, perpetuando tal situação. Por esta razão, antagonicamente, “... os dois homens que habitam cada indivíduo são cada um deles o instrumento da alienação do outro” (p.479).

Para o autor, somente na condição de personalidade desenvolvida - para a qual o emprego do tempo é uma realidade essencial -, quando o trabalhador consegue reclamar tempo para viver, é que este opera uma “virada” de qualidade na sua personalidade abstrata, na sua condição alienada. Em suas palavras,

Reclamar o tempo para viver, equivale, na prática... a efetuar a crítica da separação entre personalidade abstrata e personalidade concreta que o capitalismo acaba por vir, servindo-se de um bisturi invisível, a operar na nossa própria alma, a crítica de um *modo de vida* que exige o sacrifício da vida pessoal concreta à vida social abstrata, e da vida social abstrata às exigências da constante reprodução de todo o sistema. (pp.475-76, grifos do autor)

Pelo exposto, pode-se constatar que a teoria geral da personalidade proposta por Sève (1979) está fundamentada na análise da atividade total do indivíduo, por intermédio dos conceitos de ato e capacidade. Que o conceito de biografia, tecido constante e infinitamente na prática, na atividade do sujeito, permite que se compreenda a estruturação da própria atividade, desdobrada nos setores I e II, nos seus aspectos concreto e abstrato.

No bojo destas constatações temos que: a personalidade pode ser compreendida pelos atos e capacidades do homem; que os atos são estruturas temporais que ligam o indivíduo à sociedade, e que estão imediatamente ligados às capacidades, as quais se constituem pelo conjunto de atos, ao mesmo tempo que são, dialeticamente, compreendidas como condição para o desenvolvimento destes. Temos ainda que os atos que produzem ou desenvolvem capacidades constituem o setor I da atividade humana, e os que acionam ou mobilizam as capacidades já existentes, constituem o setor II dessa atividade.

Temos que a dinâmica de organização e desenvolvimento desses fatores todos é essencial para a compreensão da personalidade na via de realização da atividade humana, tanto a atividade concreta – que se relaciona diretamente com o sujeito -, quanto a atividade abstrata – constituída por aquilo que é determinado pelas demandas externas ao sujeito. Assim sendo, temos que é por meio do emprego do tempo que o indivíduo realiza suas modalidades de atividade, a concreta e a abstrata; e que, na sociedade capitalista, a forma predominante de realização da atividade pelo adulto produtivo, pela personalidade desenvolvida, é a forma abstrata.

Sève (1979) considera que a função psicológica mais decisiva na vida do homem está em conseguir assegurar, em condições objetivas as mais elevadas, o domínio do emprego do seu próprio tempo. Resta, então, abordar a topologia geral da relação “emprego do tempo-atividade” proposta pelo autor, a qual constitui a infraestrutura da personalidade.

Conforme a Figura 1, que apresentamos a seguir, tal topologia contempla quatro ciclos ou quadrantes, os quais são assim denominados, sob as respectivas legendas:

I: setor I da atividade;

II: setor II da atividade;

C: atividade concreta;

A: atividade abstrata.

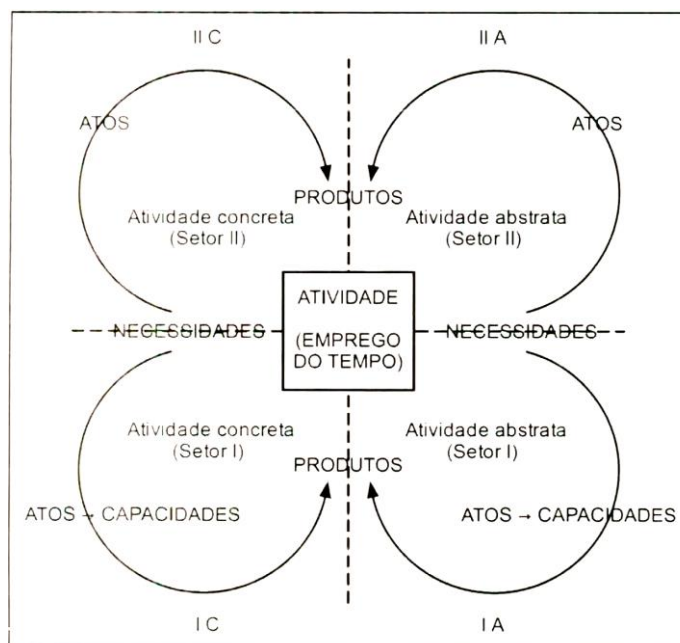


Figura 01. Topologia geral da atividade/emprego do tempo. Fonte: Sève (1979), p. 486.

Com base na Figura 01, a explicação dos quatro ciclos ou quadrantes:

IC: representado no ciclo ou quadrante inferior esquerdo, corresponde ao setor I da atividade concreta, como conjunto de atos e aprendizagens diretamente ligados ao indivíduo, que produzem, desenvolvem ou especificam determinadas capacidades.

IA: representado no ciclo ou quadrante inferior direito, corresponde ao setor I da atividade abstrata, como conjunto de atos em que incide diretamente o trabalho social, no qual se reproduzem as capacidades já existentes.

IIC: representado no quadrante superior esquerdo, corresponde às características da atividade do setor II da atividade concreta, relacionada ao exercício de capacidades já existentes por meio da atividade pessoal diretamente vinculada ao próprio indivíduo.

IIA: representado no ciclo superior direito, corresponde à junção do setor II da atividade com a sua modalidade abstrata, no exercício das capacidades já existentes, relacionado à atividade do trabalho socialmente produtivo.

Para reiterar o exposto, temos que os ciclos ou quadrantes propostos por Sève (1979) são denominados: IIC, IIA, IC e IA, e representam a correspondência entre os setores da atividade humana (I e II), com as modalidades desta, nas suas formas concreta (C) e abstrata (A). Assim sendo, Moura (2015, pp.115-16) explica que

IIC contém as características da junção da atividade concreta com o setor II, ou seja, o “conjunto de atos que põem em prática as capacidades a fim de retornarem

diretamente ao indivíduo” (Sève, 1979, p. 486). Já o quadrante IC corresponde ao setor I em junção com a atividade concreta, o que corresponde ao “conjunto das aprendizagens em que se constituem e desenvolvem as capacidades que são postas em prática no âmbito da atividade concreta [próprio indivíduo]” (Sève, 1979, p. 487). A indicação IIA compreende a atividade abstrata (trabalho social) em conjunto com o setor II, ou melhor, “é o conjunto dos atos em que consiste diretamente o trabalho social” (Sève, 1979, p. 487). E, por fim, a seção IA “é o conjunto das aprendizagens em que se constituem e desenvolvem as capacidades orientadas pela atividade social e pelas relações sociais em que esta se inscreve” (Sève, 1979, p. 487).

Essa topologia geral sustenta o que Sève (1979) denominou “esboço hipotético de topologia geral das personalidades criadas no seio das formas de individualidade capitalista” (p.487). Nela, o autor demonstra que a sua configuração varia, conforme a relação do emprego do tempo com a atividade, nas diferentes faixas etárias do indivíduo, sendo exemplificadas em quatro idades ou etapas distintas de desenvolvimento: 1) infância, a criança em idade escolar (Figura 2); 2) adolescência/juventude, o estudante que não tem necessidade de trabalhar para custear os estudos (Figura 3); 3) idade adulta, o operário que não possui atividades de lazer (Figura 4); e 4) velhice, uma pessoa idosa que realiza alguns trabalhos sociais (Figura 5).

Na figura 02 está retratada a topologia do emprego do tempo-atividade por uma criança em idade escolar (infância), conforme segue:

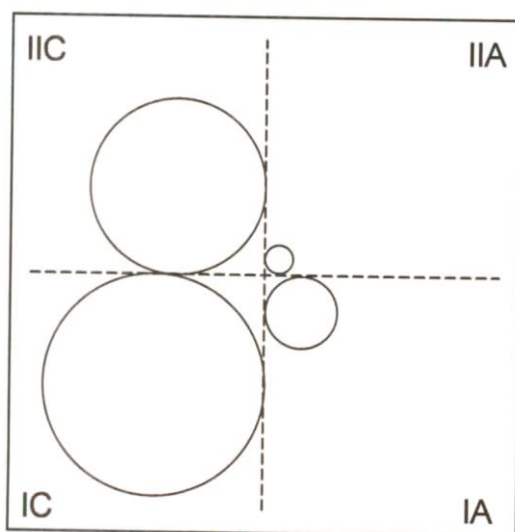


Figura 02. Topologia do emprego do tempo-atividade por uma criança em idade escolar (infância).  
Fonte: Sève (1979), p. 487.

Vê-se na topologia da figura 02 que, na infância, o quadrante IC é o maior, seguido do quadrante IIC. Isto significa que o emprego do tempo por uma criança em idade escolar está mais voltado para as atividades individuais que produzem e desenvolvem capacidades (setor I), as quais estão diretamente voltadas para o próprio indivíduo (atividade concreta). Ou seja, no processo de desenvolvimento de sua personalidade, as capacidades já existentes da criança estão constantemente sendo colocadas em prática e à prova. Sève (1979) descreve esta topologia da criança em idade escolar, compreendendo-a pelo

... domínio das atividades de aprendizagem orientadas para o ciclo da personalidade concreta, juntamente com o aspecto, extremamente subordinado, de preparação indireta para o trabalho social, importância dos atos de consumo concreto, ausência total de atividade abstrata, juntamente com, quando muito, uma participação nas prestações de serviços domésticos; a quase inexistência do que se refere ao lado direito do esquema, isto é, no respeitante à atividade abstrata, torna patente o fato de que a teoria da personalidade desenvolvida não possui ainda, num tal caso, muitas ocasiões para se manifestar no âmbito de suas diligências específicas. (p. 488)

Na Figura 03, conforme mostramos abaixo, está a topologia da relação entre o emprego do tempo e a atividade na adolescência/juventude (um estudante que não tem que trabalhar para pagar seus estudos).

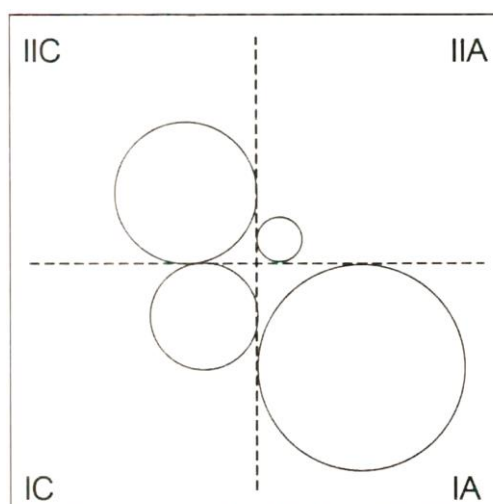


Figura 03. Topologia da relação entre o emprego do tempo e a atividade na adolescência/juventude.  
Fonte: Sève (1979), p. 487.

Na Figura 03, vê-se que o maior quadrante é o IA, com predomínio sobre os demais, posto que o jovem, nas condições colocadas, está envolvido majoritariamente com atividades que produzem e desenvolvem capacidades (setor I) relacionadas a si próprios ou ao trabalho produtivo (atividade abstrata). O segundo ciclo que se destaca na figura 3 é o do setor II, com as atividades realizadas por capacidades que já existem, vinculadas diretamente ao próprio indivíduo. Sève (1979) sintetiza esta topologia da seguinte maneira:

O esquema poderia ilustrar o emprego do tempo de um estudante que não tivesse necessidade de efetuar um trabalho social assalariado para pagar os seus estudos: domínio das aprendizagens da futura atividade abstrata, aprendizagens essas que possuem, além disso, de forma secundária, um caráter de aprendizagem concreta, importância das atividades de consumo concreto, ausência quase total, também neste caso, de atividade abstrata. (p. 488)

Na topologia hipotética da Figura 04, está representada a relação do emprego do tempo com a atividade de um operário que não possui atividade de lazer (idade adulta). A figura mostra que o trabalhador adulto concentra suas atividades no setor II, exercitando capacidades já existentes, e que suas práticas estão voltadas para o trabalho socialmente produtivo (atividade abstrata).

Abaixo, a topologia da vida adulta (Figura 04):

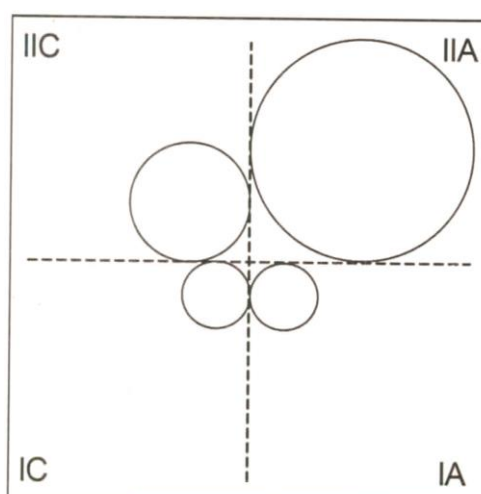


Figura 4. Relação do emprego do tempo com a atividade de um operário que não possui atividade de lazer.  
Fonte: Sève (1979), p. 487.

Sève (1979) assim descreve a topologia da Figura 04:

O esquema poderia corresponder ao emprego do tempo de um operário que não possuísse fora do seu trabalho na fábrica, senão atividades de prazer pessoal e relativas a tarefas domésticas, com exclusão de atividades militantes: domínio esmagador da atividade abstrata, sendo a aquisição de novas capacidades correspondentes reduzida a quase nada, importância limitada das atividades concretas em geral, sobretudo no respeitante ao setor I. (pp. 488-89)

Por fim, conforme mostramos abaixo, na topologia da velhice (Figura 05), está representada a relação do emprego do tempo com a atividade de uma pessoa idosa que exerce poucos trabalhos sociais. Vê-se que o quadrante que se destaca é o IIC, o que significa, de modo oposto ao que ocorre com o adulto produtivo, que o emprego do tempo de um idoso que realiza alguns trabalhos sociais tem a grande característica de realização de atividades mais voltadas ao próprio sujeito.

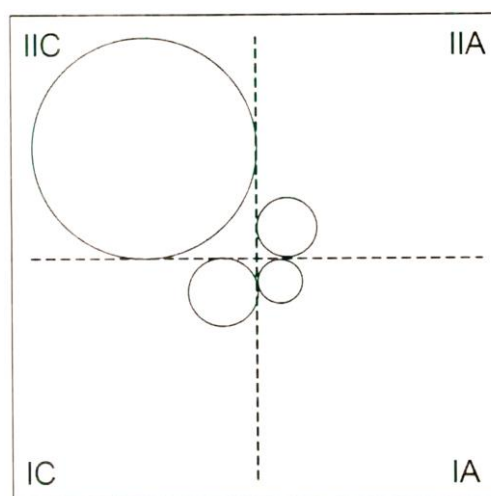


Figura 5. Topologia da velhice. Fonte: Sève (1979), p. 487.

A Figura 05 mostra que na velhice, o emprego do tempo se dá prioritariamente em atividades em que o indivíduo está mais voltado para si mesmo (atividade concreta), por meio de capacidades que, por já existirem, são do seu pleno domínio (setor II). Esta topologia é assim descrita por Sève (1979):

O último esquema poderia ilustrar o emprego do tempo de uma pessoa idosa, reformada, que efetuasse alguns poucos trabalhos sociais: domínio absoluto das



atividades de consumo concreto, redução extrema dos outros setores, particularmente das aprendizagens abstratas. (p. 489)

Vimos que a topologia geral por intermédio da qual Sève (1979) formula hipóteses para uma teoria científica da personalidade, didatiza as características do emprego do tempo e das atividades dominantes em cada fase ou idade humana. Tal topologia mostra que a relação “emprego do tempo-atividade” é dinâmica e fluida, alterando-se no decurso do processo de personalização.

### 3.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O conteúdo apresentado ao longo desta seção teve por objetivo evidenciar a formação do homem como personalidade. A exposição que ora finalizamos servirá de suporte para a análise da biografia da pessoa com deficiência, nosso objeto de estudo.

A personalidade, aqui compreendida como instância psíquica que se forma e se manifesta – nas suas características e peculiaridades - no processo de interação do sujeito com o mundo circundante está, indubitavelmente, intervinculada à presença da deficiência na vida subjetiva e concreta do indivíduo. Como fenômeno intersubjetivo e sistema integrado de qualidades psíquicas que orientam as ações e relações do indivíduo com o mundo, a personalidade, na forma como se estrutura, é o que confere à presença da deficiência na vida da pessoa a possibilidade de promover ou não a sua humanização.

Finalizando, portanto, a exposição desenvolvida nesta seção, podemos apresentar algumas considerações que se destacam, no que se refere à constituição e ao desenvolvimento da personalidade. Cabe ressaltar que Martins (2001) sintetiza três importantes aspectos acerca das qualidades da personalidade. O primeiro deles é que, enquanto propriedades da personalidade, o temperamento, as capacidades e o caráter desenvolvem-se e manifestam-se como um amálgama, sendo absolutamente ilusório o tratamento em separado de qualquer destas propriedades.

O segundo é que a aparição dessas propriedades na pessoa não se dá por si mesma, nem espontaneamente, senão colada ao processo que vincula a pessoa às suas condições reais de existência, às suas possibilidades de instrução e educação. E o terceiro, que as três propriedades da personalidade estão vinculadas aos estados psíquicos dinâmicos do indivíduo, os quais compreendem os seus motivos, emoções, sentimentos.

Quanto aos motivos, vimos ao longo desta seção que eles se formam diretamente vinculados à atividade dos sujeitos e às suas necessidades fundamentais. São os motivos que impulsionam e dão sustentação à realização da atividade humana, nos modos como pode ser realizada. Vimos igualmente que a atividade humana é polimotivada e que os motivos podem ser considerados compondo duas estruturas principais: os motivos geradores de sentido e os motivos-estímulo.

Acerca das emoções, vimos que elas existem também na vida animal, e que estão entre as vivências internas mais ancestrais experimentadas pelo homem. Com relação aos sentimentos, vimos que são um estado psíquico dinâmico especificamente humano, e que têm um caráter histórico que se modifica no decurso das condições sociais de vida.

Vimos ainda que os motivos, as emoções e os sentimentos estão intervinvidos à atividade do homem e às suas necessidades fundamentais, o que significa que a sua aparição e fixação na vida social se dão por meio da experiência pessoal, intimamente entrelaçados que estão à vida de cada indivíduo e com todos os traços de sua personalidade.

Assim sendo, o conteúdo dos motivos, das emoções e dos sentimentos do homem não é determinado diretamente; como vimos, apenas indiretamente pode ser compreendido, por intermédio da análise da atividade vital humana. Esta, por sua vez, é compreendida no interior de relações sociais, de uma prática social oriunda de relações entre classes distintas.

Ao fim e ao cabo, vimos também que o conteúdo das emoções, dos sentimentos e dos motivos dos homens pode ser melhor compreendido a partir da análise das propriedades ou qualidades da personalidade – o temperamento, as capacidades e o caráter.

A seção que na sequência será apresentada constitui uma exposição dos fundamentos metodológicos que orientam o presente trabalho. Nela discutiremos a realização do estudo biográfico e os seus desdobramentos, englobando a realização da entrevista semiestruturada e a elaboração de um relato autobiográfico pela pessoa colaboradora do presente estudo, seguidos da análise e interpretação desses conteúdos, tendo como mediação abstrata a fundamentação teórica presentemente sistematizada.

É oportuno e necessário assinalar que nosso empreendimento no estudo em tela, à luz dos fundamentos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético, representa apenas uma *tentativa* de elaboração e sistematização do conteúdo da pesquisa, face a complexidade de tais fundamentos.

## **SEÇÃO IV - DO ENCONTRO COM CLARA: O CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DA BIOGRAFIA**

Nas seções anteriores, apresentamos os princípios que norteiam a Psicologia Histórico-Cultural, em sua concepção de homem e de desenvolvimento psíquico. Refletimos acerca da historicidade da concepção de deficiência e de como essa concepção se transformou no decurso da vida em sociedade, e de como vem se expressando na prática social. Focalizamos a personalidade a partir de sua gênese, propriedades e desenvolvimento, analisando-a como formação psíquica tão somente humana, que se constitui nas relações do indivíduo com a sociedade, por meio de sua atividade vital.

A seção que se inicia aborda o percurso metodológico do estudo em tela, e tem por objetivo explicitar os procedimentos que foram adotados na realização da parte empírica desta pesquisa, bem como apresentar a pessoa colaboradora do presente trabalho, situando o leitor em relação à sua trajetória de vida. Também é apresentada a proposta de discussão do material obtido, com alguns pontos norteadores que constituem os eixos de análise e interpretação do conteúdo.

Nesta seção procuraremos compreender as bases sociais que sustentam a formação e o desenvolvimento da personalidade. Até o momento, vimos expondo que a formação, o desenvolvimento e a realização dos homens se dá por meio da história, a partir de condições tanto biológicas quanto socialmente determinadas; são essas condições que constituem as bases para o seu desenvolvimento psíquico, por meio de sua atividade vital.

A atividade humana, por sua natureza social e consciente, e em suas mais variadas possibilidades de manifestação, determina a formação das significações e dos sentidos pessoais do homem, dos sentimentos e emoções deste, dos motivos e das finalidades de suas ações, de suas capacidades e de seu caráter etc., delineando um complexo conjunto de processos que configuram o plano psicológico da existência humana. Trata-se do universo da personalidade, em que se conjugam, no contexto da atividade do homem e numa relação dialética, fatores internos – que se referem aos processos biológicos e psicológicos que representam as condições internas, subjetivas do sujeito - e fatores externos - que se referem às condições materiais da vida do indivíduo, ao conjunto de suas relações sociais.

Originária do complexo sistema de atividades do homem, a personalidade é compreendida como processo, como formação psíquica que resulta da relação do indivíduo com a sociedade, na qual se destacam dois aspectos: um externo, de natureza objetiva, e outro

interno, de natureza subjetiva. Assim considerada, a personalidade é, ao mesmo tempo, fruto da unicidade entre indivíduo e sociedade e da sua diferenciação, o que confere ao indivíduo a possibilidade de ser sujeito singular. Por outras palavras, a personalidade resulta de uma relação dialética - da unidade e da luta de contrários, que é o fundamento da relação indivíduo e sociedade.

A personalidade é resultado da atividade do indivíduo e esta, por sua vez, é condicionada por condições objetivas e subjetivas; tal imbricação é deveras importante, porque põe em destaque que a personalidade do indivíduo não se constitui por ele mesmo, tomado isoladamente por seus caracteres intrínsecos, nem separado do contexto social em que se insere, mas pela complexa relação entre esses dois fatores. A personalidade, então, se apresenta como expressão máxima da individualidade do sujeito.

Martins (2005), ao discorrer sobre a investigação científica à luz do Materialismo Histórico-Dialético, destaca que o estudo biográfico deve se pautar em três parâmetros básicos. Como o ponto de partida para a compreensão da personalidade é a atividade do indivíduo, a autora coloca como primeiro parâmetro a análise da estrutura da atividade, entendida como “... a ‘categoria mais simples de análise’, isto é, a totalidade menor que encerra em graus variados as propriedades e leis do desenvolvimento do todo, nisto residindo a intercondicionalidade entre o todo e suas partes” (p. 121).

Este primeiro parâmetro põe em evidência que a construção do conhecimento sobre a vida individual se orienta pela dialética entre singularidade, particularidade e universalidade. O indivíduo, sendo um ser social, é o todo menor, uma singularidade universal, posto que expressa e afirma – pela mediação da particularidade – o todo maior, ou seja, manifesta a vida social, a universalidade.

Como segundo parâmetro, Martins (2005, p. 19) destaca “... o processo relacional pesquisador-pesquisado, essencialmente dinâmico e interativo, que sustenta os sistemas de comunicação pelos quais o investigador lidará com a singularidade do investigado”. Neste encontro de singularidades, cabe ao pesquisador o exercício sensível de distinção entre a singularidade do outro e a sua própria. A autora enfatiza que

... é somente ao “elear” e “superar”, no significado dialético dos termos, a sua própria singularidade que ao pesquisador será possível penetrar no universo intelectual, linguístico e emocional do entrevistado, sem, entretanto, se deixar dominar por esse universo, estabelecendo uma relação fértil e reveladora para o tema pesquisado (Martins, 2005, p. 119).

Quanto ao terceiro parâmetro, Martins (2005) assinala a responsabilidade do pesquisador diante do pesquisado, em função do seu papel ativo na interpretação do objeto estudado, na construção do conhecimento. A interpretação do pesquisador é mediada pelas abstrações teóricas, numa etapa da investigação em que o concreto é constantemente pensado, analisado, reproduzido psicologicamente; esse momento de interpretação em que o concreto é pensado pelo investigador constitui o próprio método de análise da narrativa biográfica. A autora assim explica:

... partimos da narrativa biográfica, que nos apresenta uma representação geral, inicialmente “nebulosa”, sobre o processo de personalização de seu narrador. Esta narrativa constitui o objeto de análise a ser implementada pela integração entre as categorias teóricas de base e os dados objetivos da vida narrada. Por esta análise torna-se possível a decodificação e a reconstrução, pela reflexão do pesquisador, das múltiplas relações entre os dados que compõem a biografia. Uma vez identificados os pontos essenciais que sustentam o processo de personalização, torna-se possível o “caminho inverso”, ou, por outra, a elaboração da síntese pela qual se (re)elabora no plano teórico a biografia, compreendida então na totalidade de sua concreticidade histórico-social (Martins, 2005, p. 119).

Como vimos apresentando, a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski se embasa no método e na filosofia do Materialismo Histórico-Dialético. Shuare (1990) destaca que pautar-se nesse método implica a necessidade de se reconhecer o caráter dialético do conhecimento humano e a dimensão histórica do objeto investigado. Para a autora, tendo o psiquismo humano essa característica essencial da historicidade de sua constituição, a ciência psicológica precisa então comprometer-se a determinar as relações transitórias de dependência de seu objeto de estudo, e a superar as limitações provocadas por apropriações naturalizantes e fragmentadas do objeto investigado, que relembram sua natureza histórica. Barroco (2012) enfatiza esta questão, afirmando que

A historicidade recuperada também permite que se reconheça que a posição que cada indivíduo particular ocupa em um espaço social não foi estabelecida ao acaso. Ou seja, ninguém se faz sozinho e nem tem a sua participação e importância por si mesmo. Antes, a prática social o posiciona para um dado espaço e papel sociais.

A historicidade aplicada ao desvendamento do desenvolvimento permite que se pense que as funções psicológicas superiores têm sua gênese e desenvolvimento de acordo com a prática social. Se as considerarmos como funções históricas, também as reconheceremos como transitórias e, por isso, passíveis de mudanças (p. 62).

Destaca-se aqui que a prática social não é senão uma criação temporal humana, e nesta condição é que precisa ser compreendida. Deste modo, a Psicologia Histórico-Cultural, transpondo as barreiras das determinações biológicas, reconhecendo o caráter transitório do psiquismo humano e valorizando/defendendo a importância do processo educativo para a aprendizagem e para o desenvolvimento psíquico do indivíduo, assume uma posição completamente diferente da que se encontra na psicologia tradicional, idealista. Esta psicologia, para compreender e intervir junto aos sujeitos, na presença da deficiência, toma por princípio a dimensão histórica de sua constituição.

Ao estudar a constituição e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vigotski (1996) critica correntes psicológicas como o behaviorismo, o gestaltismo e o freudismo, por se afastarem da historicidade dos fatos e fenômenos psicológicos, e defende como possibilidade de superação dessas concepções idealistas e mecanicistas tomar como base os pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético. O autor indica três princípios metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, pautada nos pressupostos da referida filosofia.

O primeiro princípio está voltado para a concepção de unidade, em que se enfatiza que não é possível compreender o psiquismo humano por meio da fragmentação de suas funções, elementares ou superiores. O segundo engloba as noções de movimento e desenvolvimento, as quais expressam as contradições internas dos objetos e fenômenos, a sua dinamicidade, e são fundamentais para a compreensão do movimento histórico de constituição e transformação do psiquismo do homem, pois, para Vigotski, estudar algo historicamente significa estudar esse algo em movimento. O terceiro princípio é o da negação da negação em que, uma vez compreendidas as mudanças de quantidade e qualidade nas múltiplas relações que se estabelecem entre as funções psicológicas e que ampliam as condições de desenvolvimento psíquico dadas até um determinado momento, promove-se, num movimento ascendente, a sua superação. Superação que é negação da negação, mas que não supõe a negação em si da condição psíquica anterior, ao contrário, amplia-a, ampliando as possibilidades de conexões entre as funções psíquicas dadas.

Pasqualini (2010) ressalta que o sentido de universal no Materialismo Histórico-Dialético não pode confundir-se com as características comuns aos objetos ou fenômenos, pois esta concepção é própria da lógica formal. Na lógica dialética, o universal não está nas similaridades entre um e outro fenômeno, nos seus aspectos exteriores, mas na compreensão dos traços essenciais que os conectam, nos seus aspectos interiores.

A partir do conceito de homem para o marxismo, de que é um ser que produz instrumentos de trabalho, a autora explica que a base genética universal de tudo o que é humano no homem está na produção de instrumentos de trabalho. Produzir instrumentos de trabalho, é a forma específica do existir dos homens, da qual deriva toda a diversidade cultural, todas as qualidades humanas. Destarte, esse primeiro ato histórico humano, de produção de instrumentos, de meios para garantir de modo objetivo a sua existência, se manifesta historicamente e se conserva como a característica universal de cada homem e da sociedade em que vive.

Porém o singular, contendo as características do universal e do particular não pode, por isto, ser reduzido a essas categorias. Conforme Oliveira (2005, p. 28), “a universalidade é uma abstração que tem sua base concreta na própria realidade. Ela não pode ser compreendida por si mesma”. Para a autora, compreender a relação dialética entre a singularidade e a universalidade – de como o singular se constitui na universalidade e, ao mesmo tempo e reciprocamente, de como a universalidade se concretiza na infinidade de singularidades, tendo como termo mediador a particularidade - é a questão fulcral a ser desvelada pelo pesquisador.

A este respeito, Pasqualini (2010) considera que tomar a universalidade e a singularidade em si e por si mesmas é uma abstração, um esvaziamento dessas categorias dialéticas de compreensão do homem. É preciso considerá-las na relação que estabelecem com o particular. A autora ressalta que as categorias singular-particular-universal precisam ser entendidas como parâmetros da lógica dialética para a compreensão de determinado fenômeno, por intermédio das quais se atravessa, se supera sua expressão pseudoconcreta, aparente. E atravessar esta identidade aparente do fenômeno possibilita que se determine sua essência, desvelando as mediações particulares que condicionam o modo de ser da singularidade.

A personalidade, assim como qualquer outro fenômeno que é tomado como objeto de estudo, de análise científica, contém em si essas três dimensões – singular, particular e universal. Cada personalidade é singular, única e irrepetível. Tomada como referência empírica de uma investigação, como é o caso no presente trabalho - a personalidade de uma pessoa com deficiência - tem-se que a personalidade é uma singularidade particular, uma vez

que sua identidade se organiza e se apresenta numa complexa configuração de fatores, em que se conjugam sua história e todo o universo de relações com o meio que o sujeito estabeleceu no decurso de seu desenvolvimento, por meio de sua atividade.

Esse singular em que cada sujeito se constitui reflete a estrutura mediatizada dos processos psicológicos que “aparece sempre a partir da apropriação por um indivíduo das formas de comportamento que foram inicialmente formas e comportamento imediatamente social” (Leontiev, 1978a, p. 154). Ao apropriar-se de algo, seja um conhecimento, um conceito, o manejo de um instrumento, um saber fazer, etc., o indivíduo assimila, junto com esse algo, o seu aspecto mais interno e essencial que é o fato de ser uma construção originariamente social.

Leontiev (1978a) considera que, ao apropriar-se de algo, o indivíduo expressa uma das principais ideias da Psicologia Histórico-Cultural: “a tese de que o principal mecanismo do desenvolvimento psíquico do homem é o mecanismo de apropriação das diferentes espécies e formas sociais de atividade, historicamente construídas” (p. 155). Compreensão semelhante é encontrada em Duarte (2013), que defende que a dialética entre objetivação e apropriação é o eixo principal da dimensão histórica do desenvolvimento humano, o núcleo da dinâmica da prática social acumulada, por intermédio da qual se formam e se transformam os indivíduos.

Metodologicamente falando, a apreensão da singularidade é um momento de fundamental importância no processo de análise dialética de qualquer que seja o fenômeno. Mas esta apreensão não pode prescindir do esforço, por parte de quem investiga, de realização de um movimento que transponha as barreiras da identidade aparente, pseudoconcreta, do fenômeno que estuda, na direção de sua superação. Superar essa aparência significa desvelar as mediações particulares que determinam o modo de ser da singularidade, da personalidade (Lima, 2011). Superar o aspecto aparente do fenômeno consiste no exercício do princípio da negação da negação, lembrando que não se trata da negação em si da condição psíquica do fenômeno, como já dissemos, mas sua condição já ampliada, expandida pelas novas possibilidades de conexão entre as funções psíquicas dadas.

A esse respeito, Kosik (2010) explica que

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente e a atmosfera comum da vida cotidiana que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da *pseudoconcreticidade* (p. 15, grifo do autor).



O autor complementa, afirmando que

O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente: é mediada ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação de essência é precisamente a atividade do fenômeno (Kosik, 2010, p. 15).

Essa intervinculação entre aparência e essência, entre a parte e o todo, remete à dimensão materialista dialética de totalidade, a qual significa

Um processo indivisível cujos momentos são: a destruição da pseudoconcreticidade, isto é, da fetichista e aparente objetividade do fenômeno, e o conhecimento da sua autêntica objetividade; em segundo lugar, conhecimento do caráter histórico do fenômeno, no qual se manifesta de modo característico a dialética individual e do humano em geral; e enfim o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que ele ocupa no seio do corpo social (Kosik, 2010, p. 61).

Assim, no presente estudo, tomada como referência empírica de análise, a personalidade constitui uma singularidade particular; no plano de sua identidade enquanto fenômeno, compreendo que, por conta de uma complexa conjuntura de fatores, a forma como se organiza e se expressa na atividade, a personalidade é única e irrepetível. Percebo-me diante de um grande desafio, em um movimento de esforço para transpor uma lógica binária, mecânica e automática, para alcançar uma outra, em cujo interior, possa me compreender como pesquisadora/pessoa, em que ao mesmo tempo sou e me defino, enquanto produzo as condições de minha própria existência. O desafio que, em última instância não é apenas individual, mas de todo o universo acadêmico, se constitui em desenvolver a capacidade

subjetiva de suportar as contradições da realidade, de identificá-las, de compreendê-las. De perceber com mais clareza que as relações e os espaços são contraditórios, mas que eles próprios nos auxiliam no manejo de nossos recursos pessoais-profissionais.

Tal é o esforço empreendido na presente pesquisa, na direção do desvelamento das mediações particulares que condicionam o modo de ser da personalidade-singularidade nosso objeto de estudo, neste momento em que nos debruçamos sobre o seu processo de personalização. Dando prosseguimento à exposição, abordaremos os procedimentos adotados na realização da parte empírica da pesquisa; em seguida, farei uma apresentação da pessoa cega que colaborou no presente trabalho e, por fim, a partir do material obtido, será feita discussão dos pontos norteadores que constituem os eixos de análise e interpretação, para a construção desta biografia.

#### 4.1 OS PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA A PESQUISA

Por estar fundamentado nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, nosso estudo tem como fonte primária obras de Vigotski e colaboradores, especialmente Leontiev (1978a, b), para sustentar a discussão das categorias atividade, consciência e personalidade, Além destes, Sève (1979) e Martins (2001, 2007), entre outros autores, cujos escritos sintonizam com a fundamentação marxista acerca das grandes categorias que tratam dos processos de humanização e de personalização dos indivíduos; e ainda outros que auxiliem na compreensão de alguma questão mais pontual mas adjacente ao eixo de nosso estudo.

Para realizar o trabalho em tela, utilizamos a pesquisa bibliográfica e o estudo de caso como procedimentos metodológicos. A pesquisa bibliográfica foi/é continuamente realizada no decorrer deste estudo, a fim de subsidiar apreensões, compreensões e sínteses, tomadas de consciência, que vão ocorrendo justamente conforme se desenvolvem as reflexões acerca do assunto nos desdobramentos da relação que se estabelece com ele.

De acordo com Yin (2001), o “estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 32). O autor assevera que, nas suas origens, a realização de estudos de caso está vinculada a estudos sobre histórias de vida, em que se examinam “circunstâncias pessoais de famílias e indivíduos no trabalho social” (p. 31).

Trata-se de uma estratégia metodológica bem abrangente que pode incorporar várias fontes de informação, desde que fundamentada em proposições teóricas claramente definidas, que orientem tanto a coleta quanto a análise dos dados obtidos. O estudo de caso é aqui compreendido como modalidade de procedimento técnico-instrumental (Ventura, 2007), uma vez que pode subsidiar a generalização acerca de fenômenos mais amplos a partir da compreensão de um outro, singular.

Conforme Yin (2001, p. 29), há um preconceito em relação aos estudos de caso, principalmente em razão da lógica que tradicionalmente rege o pensamento da ciência moderna, “de que eles fornecem pouca base para se fazer uma generalização científica”, a partir da questão bastante comum de “como é possível generalizar a partir de um caso único”, ao que o autor assinala que os estudos de caso “são generalizáveis a proposições teóricas, e não a populações ou universos”. Estudos de caso único não representam ‘amostragens’, nem pretendem evidenciar generalizações estatísticas; “seu objetivo é justamente fazer uma análise ‘generalizante’ e não ‘particularizante’ do fenômeno”.

Yin (2001, p. 67) considera que utilizar o estudo de caso como procedimento metodológico é plenamente “justificável sob certas condições – nas quais o caso representa um teste crucial da teoria existente, nas quais o caso é um evento raro ou exclusivo ou nas quais o caso serve a um propósito revelador”. Ressaltamos esta última condição, em que o caso assume um caráter, um propósito revelador, uma vez que, à luz da Psicologia Histórico-Cultural, o sujeito singular, sendo um ser social, contém e representa as características da universalidade humana, pois “é uma síntese de múltiplas determinações” (Marx citado por Oliveira, 2005, p. 26). Por outras palavras, o estudo de caso contempla e revela o movimento dialético da construção singular na universalidade e o seu contrário, o movimento da concretização do universal na singularidade de cada homem, tendo a relação indivíduo-sociedade como universo particular de mediação entre o singular e o universal.

Como instrumentos dessa metodologia, utilizamos no estudo de caso uma entrevista semiestruturada e um relato autobiográfico escrito pela colaboradora deste trabalho. Mais que perguntas e respostas, o roteiro da entrevista contempla eixos temáticos relativos à trajetória da pessoa, englobando os processos de formação educacional e profissional, relacionando-os com a presença da deficiência na sua vida (Apêndice 1). O conteúdo das entrevistas é, conforme assinala Minayo (1993), ao mesmo tempo espontâneo e constrangido pela situação; os enunciados ocorrem numa tríplice dimensão: a do locutor (quem está enunciando); a do interlocutor (a quem a enunciação está sendo dirigida – e aí é que nos encontramos...) e a do objeto do discurso (que forma toma o que o autor dos enunciados diz).

Yin (2001, p. 112) considera que “uma das mais importantes fontes de informação para um estudo de caso são as entrevistas”, ocasião em que o entrevistado, ao mesmo tempo, tanto emite suas opiniões sobre fatos e situações específicos ou genéricos, quanto apresenta suas interpretações a respeito. Assim sendo, a entrevista constitui um momento importante e delicado dessa interlocução, pois implica, acima de tudo, em “saber ouvir”. O autor assevera que

O ato de ouvir envolve observar e perceber de uma maneira mais genérica e não se limita a uma modalidade meramente auricular. Ser um bom ouvinte significa ser capaz de assimilar um número enorme de novas informações sem pontos de vista tendenciosos. À medida que um entrevistado relata um incidente, o bom ouvinte escuta as palavras exatas utilizadas (algumas vezes, a terminologia reflete uma importante orientação), captura o humor e os componentes afetivos e compreende o contexto a partir do qual o entrevistado está percebendo o mundo. (Yin, 2001, p. 82)

O roteiro de Relato Autobiográfico (Apêndice 2), por sua vez, cumpre o objetivo de complementar informações obtidas na entrevista, de modo escrito e pelo próprio sujeito da pesquisa, mas não só isto. Vygotsky (1987) enfatiza a importância da escrita, assinalando que ela “também é uma fala sem interlocutor, dirigida a uma pessoa ausente ou imaginária, ou a ninguém em especial” (p. 85). O autor afirma ainda que

A escrita exige um trabalho consciente porque a sua relação com a fala interior é diferente da relação com a fala oral. Esta última precede a fala interior no decorrer do desenvolvimento, ao passo que a escrita segue a fala interior e pressupõe a sua existência (o ato de escrever implica uma tradução a partir da fala interior)... A fala interior é uma fala condensada e abreviada. A escrita é desenvolvida em toda a sua plenitude, é mais completa do que a fala oral. A fala interior é quase que inteiramente predicativa, porque a situação, o objeto do pensamento, é sempre conhecida por aquele que pensa. A escrita, ao contrário, tem que explicar plenamente a situação para que se torne inteligível. (Vygotsky, 1987, pp. 85-6)

Isto significa que, quanto mais a escrita vai se desenvolvendo, mais nos obriga a criar e recriar a situação sobre a qual se escreve, impulsionando-nos a representá-la para nós mesmos, exigindo uma elaboração psíquica de elevada qualidade, uma vez que implica na

expressão de sentimentos e fatos que mais facilmente seriam expressos por gestos, movimentos diversos e nuances de voz. Mas também, e acima de tudo, porque a escrita constitui importante recurso que possibilita reflexões, já que escrever sobre si próprio requer o exercício da consciência de si mesmo, a qual promove, por sua vez, uma capacidade mais complexa de elaboração lógica, racional e afetiva.

Para Caiado (2007), as histórias de vida são importantes fontes documentais, Na qualidade de fontes orais,

São relatos ou depoimentos orais registrados. Esses relatos ou depoimentos são induzidos, estimulados a partir de um roteiro (perguntas, fotografias, recortes de jornal, etc.) que o pesquisador apresenta ao entrevistado com o objetivo de “aquecer” a memória, de conduzir a entrevista a partir dos objetivos do trabalho. Portanto, a fonte oral se concretiza como corpo documental quando ela é transcrita para ser então trabalhada pelo pesquisador. (p. 147, grifo da autora)

A autora compreende as histórias de vida como

Realidade empírica, como um fragmento, ou uma síntese, que conserva múltiplas e complexas determinações da vida humana. Portanto, enquanto realidade empírica a história de vida de um indivíduo pode ser conhecida na sua aparência a partir de diferentes fontes, como: depoimentos orais, indicadores sociais, fotografias, documentos clínicos, escolares, trabalhistas. De posse de todos os dados orais e documentais deve-se passar para uma análise categorial que relacione essa vida particular às relações sociais que a engendraram e, assim, possa-se apreender os processos de constituição de um indivíduo concreto, síntese de múltiplas e complexas determinações. Mesmo com a utilização de diferentes e variadas fontes, não se nega aqui a primazia da escuta do depoimento oral como fonte relevante na construção dos dados. (Caiado, 2007, p. 147)

É importante registrar que o presente trabalho atendeu aos preceitos éticos de realização de estudos com seres humanos, tendo o projeto de pesquisa sido aprovado pelo Comitê de Ética da Instituição à que estou vinculada (UEM), através do parecer nº 1.857.540 (Apêndice 3). Após a aprovação pelo referido Comitê, foi dado seguimento aos procedimentos de localização da pessoa com deficiência egressa de um curso superior da

UEM, que faria parte desta pesquisa. Recorremos ao setor institucional responsável pelos assuntos acadêmicos da universidade, para localizar em seus registros e arquivos os acadêmicos que fizeram parte de uma pesquisa que realizamos entre 2004 e 2006, que versou sobre a inclusão-exclusão e as relações familiares de universitários com deficiência (Simionato, 2006). Interessava-nos saber que rumo tomou a vida daqueles jovens com deficiência, agora já graduados pela UEM.

À época, 8 estudantes compuseram a população estudada, sendo 2 da área de Ciências Humanas, 3 de Ciências Agrárias, 2 de Ciências Sociais e 1 de Ciências Biológicas. Eram predominantemente jovens, com idade entre 19 e 24 anos; 6 do sexo masculino e 2 do feminino; 3 eram deficientes físicos, cadeirantes, 2 eram cegos e 3 tinham deficiência visual parcial.

Chegou-se à colaboradora em questão depois de tentarmos localizar, dentre as oito indicações, a pessoa que quisesse/pudesse participar de nosso estudo. Nosso ponto de partida foi o local de residência do(a) então acadêmico(a) com deficiência: 2 residiam em outros Estados (São Paulo e Mato Grosso de Sul) e 6 constavam como residentes em Maringá ou cidades da região. Dentre as justificativas de impossibilidade para participação tivemos: mudança para outra cidade e alegações de falta de tempo e de interesse. Chegamos à nossa colaboradora, que prontamente concordou com o convite para participar da presente pesquisa.

Após contato para explicação dos objetivos e procedimentos do presente trabalho, marcou-se a data, o local e o horário para a realização da entrevista, a qual foi gravada em áudio, depois transcrita e, ao final da pesquisa seus registros serão destruídos. Quando da realização da Entrevista, procedeu-se a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 4) para participação na pesquisa em questão. Naquela ocasião, na sequência da entrevista, foi disponibilizado à colaboradora da pesquisa o roteiro para elaboração do Relato Autobiográfico, cujo registro ao final do presente trabalho, também será destruído.

Quando do momento da entrevista e da entrega do modelo de relato autobiográfico, considerei junto à colaboradora do estudo a possibilidade de realização de novos encontros, com vistas ao aprofundamento de um ou outro aspecto que necessitasse de ajuste, esclarecimento, ou acréscimo de informações, principalmente para conferir maior coerência e consistência à análise e interpretação do material produzido, ao que nossa colaboradora não colocou objeções.

Quando do Exame de Qualificação, em que apresentamos os resultados parciais do presente estudo, a entrevista inicial e o conteúdo do relato autobiográfico fizeram parte do

texto; naquela ocasião, o fato de não terem sido simplesmente colocados como um anexo do trabalho, teve o intuito de lhes dar destaque e, com isso, obter da banca contribuições que auxiliassem no processo de análise e interpretação dos pontos que elencamos como eixos norteadores de nosso estudo.

Entendemos que o conjunto do material resultante da entrevista e do relato autobiográfico, associado ao processo de análise e interpretação, compõem o que Sève (1979) designa *biografia*. Como gênero literário, a biografia caracteriza-se como modalidade discursiva, descritiva da vida de alguém. Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, trata-se de uma narrativa que reconstitui, analisa e interpreta passagens e fatos os mais relevantes da trajetória de vida de uma pessoa, associados à sua atividade vital produtiva. No presente estudo, portanto, a biografia resulta da análise e interpretação dos dados coletados; agora, nesta etapa final, integra o corpo do trabalho na forma de citações de falas de nossa colaboradora, as quais foram incorporadas ao texto com o intuito de lhe dar voz, presença e protagonismo.

Sève (1979) ressalta que a biografia é a expressão da personalidade do indivíduo e que esta é constituída por um complexo sistema de atos. Destarte, cada personalidade, à medida que vai se constituindo, vai configurando uma enorme acumulação de atos variados, os quais, tomados individualmente, representam um momento da biografia, uma expressão da individualidade do sujeito.

Cabe ainda dizer, que cada ato individual traz em si uma expressão do mundo social, do entorno objetivo à atividade do sujeito, que imprime nela as marcas das condições sociais historicamente construídas. Assim, cada ato que se objetiva na atividade do sujeito está ligado aos seus resultados ou seus desdobramentos, do mesmo modo que se encontra vinculado às condições objetivas de sua produção e reprodução.

No interstício dessas duas dimensões – do momento de concretização dos atos em sua relação com as condições históricas do meio – estão as capacidades do homem, compreendidas como conjunto de potencialidades atuais do indivíduo, inatas ou desenvolvidas no decorrer da vida, e que subsidiam a realização dos atos. Dialeticamente, na constituição de uma biografia, atos e capacidades se intervenculam, num movimento infinito, onde a capacidade é a condição individual de concretização do ato, mas também a capacidade, por ser produzida e desenvolvida por um complexo de atos é, em si mesma, a sua própria condição.

É importante frisar que um compromisso foi firmado entre nós de que, ao término desta pesquisa, uma versão da Tese será digitalizada e disponibilizada à colaboradora, para ter

acesso ao resultado final do presente estudo e com vistas à que seu conteúdo seja mais plenamente socializado junto a pessoas cegas.

Ao longo do presente trabalho foram realizadas duas entrevistas. Posteriormente a elas, por duas vezes agendamos novo encontro com a colaboradora e em ambas ocasiões ela precisou desmarcar. Mais adiante, tentamos um encontro mais informal, uma última conversa, sem o uso de gravador, o que também não pode ser realizado, por falta de disponibilidade da mesma, envolvida que estava com as atividades de trabalho.

Acreditamos que estas situações se inscrevem nos limites colocados pela modalidade de coleta de informações, e são próprias do trabalho científico com seres humanos. Porém, este momento me remeteu às considerações de Caiado (2007), que assevera que apreender a “força” metodológica da história de vida e utilizá-la como recurso para o fazer científico constitui tarefa delicada, principalmente

...quando se trabalha com temáticas que envolvem preconceitos, marginalização, sofrimento. Como pesquisador, você pede emprestado ao participante a história de sua vida marcada por emoções e dramas nem sempre já elaborados. Conduzir a entrevista é um aprendizado sempre, exige experiência, sensibilidade (p. 148).

Entendemos essas impossibilidades como um limite da própria relação pesquisador-pesquisado, desse encontro delicado de singularidades em que, ou um ou outro, num determinado momento, por razões que muitas vezes, a própria razão desconhece, sinaliza como esgotado o processo de coleta de informações. Assim, em função do tempo que dispúnhamos para a finalização do presente estudo, seguimos com o trabalho de análise sem novos contatos com nossa colaboradora. A seguir, elucidaremos como se desenvolveu o estudo biográfico, após o que, apresentaremos ao leitor a pessoa biografada.

#### **4.1.1 O estudo biográfico**

No trabalho em tela, a análise dos dados biográficos buscou compreender o processo de personalização de uma pessoa cega, por meio de sua atividade, considerando a intervencionalidade de aspectos objetivos de sua trajetória, representado pelas condições materiais do todo maior, o contexto histórico-social, com os aspectos subjetivos do todo menor, de sua



biografia constituída na rede de motivos, significados e sentidos que a biografada construiu no decurso da vida. São estes aspectos, objetivos e subjetivos, que estruturam a personalidade do homem e, conseqüentemente, constituem a base que sustenta o sistema de relações exposto na prática social.

O estudo biográfico que ora apresentamos compreende duas etapas, pelas quais buscamos compreender nossa colaboradora como personalidade e, em sua formação, dar foco aos elementos que se relacionam com sua deficiência. Essas etapas são:

- 1) Os dados biográficos coletados por meio das entrevistas e do relato autobiográfico, enquanto material que expressa a trajetória de sua formação humana, pela via da atividade principal;
- 2) A análise e a interpretação dos dados biográficos.

#### **4.1.2 A participante da pesquisa**

Considerando que, geralmente, as biografias começam com uma apresentação da “personalidade” a ser retratada, começo também aqui neste trabalho por uma apresentação da personalidade-singularidade nosso objeto de estudo, o sujeito real desta pesquisa. Com o objetivo de resguardar a identidade da colaboradora e demais pessoas e locais citados nominalmente nos relatos, foram retirados do texto quaisquer dados que levassem às suas identificações; seus nomes foram representados por iniciais ou outros nomes fictícios, aleatórios. Assinalo, porém, que à participante da pesquisa denominei, intencionalmente, *Clara*, inspirada que fui pela personagem de mesmo nome na produção brasileira “Abril Despedaçado” (Salles, 2001)<sup>69</sup> que representou, no filme, aquela que clareia a vida, que ilumina.

---

<sup>69</sup> O filme é uma co-produção Brasil-França-Suíça de 2001, numa parceria entre Arthur Cohn e o brasileiro Walter Salles, respectivamente produtor e diretor, consagrados por uma filmografia já reconhecida pelo público e pela crítica especializada. Abril despedaçado é livremente inspirado no livro homônimo de escritor albanês Ismail Kadaré. O núcleo central da história é ocupado por Menino, o filho mais novo da família Breves, que é o narrador do drama e que representa, dentre todos os personagens, aquele que preserva a lucidez, a inocência e a resistência, no confronto entre duas famílias rivais. Dentre as personagens femininas, Clara é a figura comprometida com a vida; simpatiza com Menino tão logo o vê e presenteia-o com o livro de histórias: leva a luz do livro e a singularidade do nome ao menino, chamando-o Menino. Clara expressa uma consciência crítica, tanto na sua condição de personagem feminino como também porque “alumia” o Menino e seu irmão Tonho, com o livro com que presenteia o primeiro e com sua presença iluminadora, decisiva nas transformações na vida de ambos.

#### 4.2 APRESENTANDO CLARA...

Clara nasceu aos 12 de novembro de 1984, atualmente está com 33 anos de idade. É filha única, e diz que hoje gosta dessa condição, embora em alguns momentos da vida tenha sentido a falta de um irmão. É casada e mora, ela e o marido, na mesma casa que seus pais. Sua mãe é professora aposentada e seu pai agricultor.

Relata que logo nos primeiros dias de vida sua mãe percebeu que algo não estava bem com seus olhos, que eram muito “inquietos” e se fixavam apenas em pontos fortes de luz, com grande claridade. Do pediatra que a acompanhava desde o nascimento ao oftalmologista foi um curto trajeto; e deste a uma série de outros especialistas no Paraná e em São Paulo, numa interminável busca por um diagnóstico, foi outro período intenso. Quando tinha 8 anos de idade, um renomado oftalmologista de São Paulo fechou o diagnóstico: lesão irreversível na retina. Literalmente cega. Curiosamente, a revelação médica não foi um choque para Clara, pois parecia a ela tratar-se de algo que já sabia, que não iria interferir no curso de sua vida, em quem ela era.

Considera que sua infância foi absolutamente normal, seus pais nunca a impediram de ser criança, a brincar como as outras crianças brincavam e a interagir com elas, que enxergavam, numa relação “tão natural quanto respirar”. Clara iniciou a vida escolar aos 5 anos de idade e já desde esse período frequentou a sala de recursos e iniciou a estimulação para alfabetização pelo método Braille. Relata que seu processo de escolarização foi tranquilo, que sempre contou com professores dedicados, que se desdobravam para que compreendesse os conteúdos. Depois do ensino médio, após duas tentativas, foi aprovada no vestibular para o curso de psicologia. Passada a empolgação, veio o medo por não saber o que iria encontrar pela frente, uma vez que nunca antes havia saído da realidade tranquila e pacata da cidade pequena onde morava.

Clara considera que o período de graduação foi muito importante, uma época em que “quebrou a casca do ovo”, pelos enfrentamentos que fez e pela ampliação de seus horizontes. Foi também quando sentiu na pele a dor do preconceito e o quanto ele incapacita a pessoa. Terminada a graduação, percebeu que muitas portas se fechavam por conta de sua deficiência. Enquanto que na faculdade era tida como exemplo de superação, ao término do curso sentiu que não lhe era permitido ingressar no mercado de trabalho, nem prover seu próprio sustento. Quatro anos se passaram até que conseguiu seu primeiro trabalho. Desde então, atuando na área da psicologia do trabalho, tem conseguido se manter, ainda que sem a segurança de um emprego fixo.

Clara casou-se em 2013, mas já estão juntos há 10 anos. O marido também é cego. Conheceram-se pelas redes sociais, por onde tornaram-se amigos, depois começaram a namorar, ainda à distância, pois ele residia no Rio Grande do Sul, e somente mais tarde mudou-se para a cidade dela, no Paraná.

Reconhece o valor dos pais e sua participação em seu processo de formação, e também, mais recentemente, do marido, que a apoia e incentiva em suas decisões. Tem planos para se aperfeiçoar, de continuar estudando.

#### **4.2.1 Dos eixos de análise e interpretação para construção da biografia**

Os eixos a partir dos quais faremos a análise e a interpretação dos dados biográficos estão assim organizados:

- A) As mediações ocorridas para o desenvolvimento das potencialidades;
- B) O processo de escolarização enquanto norte para o desenvolvimento;
- C) O encontro com a atividade profissional.

#### **4.2.2 As mediações ocorridas para o desenvolvimento das potencialidades**

Ao iniciar este primeiro eixo, assinalo que Clara vive na mesma cidade em que nasceu e foi criada, numa região do país com um bom Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)<sup>70</sup>. No *ranking* global da ONU de 2014 (ONU, 2015), o Brasil ocupa a 75ª colocação, com 0,755 pontos; o Paraná está em 5º lugar no *ranking* das Unidades da Federação, com IDH geral de 0,749, tendo as dimensões de longevidade pontuação de 0,830; de educação, 0,668; e de renda, 0,757 pontos. Isto certamente constitui aspecto a ser considerado, enquanto condições sociais concretas que influenciaram o curso de seu desenvolvimento, bem como o suporte familiar com que Clara contou diante de sua condição de pessoa com deficiência. O material coletado foi organizado por temas, conforme apareceram em seus relatos.

- a) Tema: História de sua deficiência

---

<sup>70</sup> O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida convencionada internacionalmente, que agrega três dimensões da vida de uma população: longevidade, educação e renda. Quanto mais perto de 1, mais alto é o índice de desenvolvimento humano de um país, de um município; mais perto de 0, tanto mais baixo esse índice.

Ao referir-se à história de sua deficiência, Clara relata que a família não mediu esforços na busca por recursos que explicassem seu problema visual e orientassem quanto ao tratamento mais adequado. Por longo tempo, durante a infância, a família buscou por um diagnóstico mais preciso.

*Desde pequena, desde bebê, que a minha mãe percebeu que existia alguma coisa errada, que não estava normal ali... Ela revirou aqui... Foram muitos médicos aqui mesmo no Paraná e no interior de São Paulo, médicos e centros oftalmológicos e etc... e cada médico dava um diagnóstico diferente, uns falavam a respeito do nervo óptico, uns falavam da retina...*

*Mas a coisa só foi meio que fechada mesmo quando eu tinha oito anos, onde após um exame bem detalhado de fundo de olho... de que seria uma lesão na retina, genética... um caso raro que ocasionou essa minha deficiência. Um médico renomado da cidade de Presidente Prudente, foi quem fechou o diagnóstico. Segundo ele, se tratava de uma lesão que não progrediria nem regrediria, e que era irreversível. Ele revelou tudo isso em minha frente. Me lembro bem de minha reação, apesar de ser pequena. Parecia que era algo que eu já sabia, que não iria interferir na minha vida, em quem eu era. Além disso, eu me considerava uma criança como qualquer outra, e se isso não mudaria, então estava tudo bem.*

Clara relata que, em consulta recente com outra oftalmologista, o diagnóstico ficou mais claro.

*Porém, junho agora deste ano, pra procurar saber porque a gente tem impressão de fundo de olho e uma série de situações, eu procurei uma outra oftalmologista... e fazendo a consulta de rotina ela meio que modificou o diagnóstico, ela apontou... retinose pigmentar, que é uma doença também genética, uma patologia que ocasiona a perda da visão. Só que ela disse que meu caso é um pouco diferente, porque a retinose comum, como a gente costuma presenciar, faz com que a pessoa perca a visão vindo da periferia pro centro, e a minha foi exatamente o contrário, a primeira afetada foi a visão central.*

O cuidado com a deficiência continua na vida atual de Clara, com visitas rotineiras à oftalmologista, a fim de acompanhar possíveis agravos que compliquem a saúde dos olhos, como irritações e infecções.

*Ela disse que meu caso é diferente... Falou assim que ela iria estudar um pouco mais o caso, mas que seria essa forma reversa de retinose pigmentar. Vamos acompanhar.*

Menciona a existência de um resíduo visual, o qual serve para orientar a sua locomoção.

*Eu tenho é... visão de percepção luminosa. Eu consigo, por exemplo, olhar pra janela ali e ver claro, escuro, desde que eu nasci é assim. Serve pra me orientar. É assim... lógico, não dá pra andar sozinha, sem nada, eu não consigo identificar obstáculos, etc., mas ajuda bastante.*

Refere o uso da bengala para auxiliar na locomoção e enfatiza o fato de, rotineiramente, andar por lugares que conhece, que não se aventura em lugares desconhecidos.

*Aqui eu vivi a vida toda... Uso bengala, ando por tudo. Agora, por exemplo, como eu te falei por e-mail, a locomoção por Maringá já é uma coisa que eu não me arrisco, porque é um lugar que eu não conheço, uma cidade maior, né. Dentro da faculdade e tal, só no último ano que eu estava lá dentro é que eu comecei a andar sozinha, perdi um pouco o medo. Hoje eu não sei se me arriscaria... Agora, dentro de casa, no quintal, lugares que eu conheço bem... sem problemas. Agora no final do ano, a gente vai viajar pra casa da minha sogra, que é lá no Rio Grande do Sul. Lá também eu não ando nada, são locais que eu não conheço, então...*

#### b) Tema: Infância

Sobre as lembranças da infância, Clara relata que foi um período tranquilo, não afetado ou prejudicado por sua deficiência.

*Eu sempre fui uma pessoa assim que... nunca fui uma pessoa escondida, por conta da deficiência e tal, sempre tive essa abertura. Minha infância, e minha adolescência*

*também, foi tão tranquila, que eu acho que eu acabei me percebendo como uma pessoa com deficiência depois que entrei na faculdade.*

Considera que sua infância foi normal, como a de qualquer outra criança.

*Minha infância foi absolutamente normal. Meus pais nunca me impediram de ser criança.*

*Quando você é criança... às vezes eu me pego pensando o seguinte, se eu fosse voltar no tempo, acho que eu não faria a metade das coisas que fiz, porque eu acho que quando você é criança o seu senso de autopreservação é mínimo, não é? Então, criança não tem medo, ela vai. Eu acho que foi muito isso que aconteceu comigo. Eu não tinha noção, não tinha medo, sabe?*

Diz que fazia as mesmas coisas que as outras crianças.

*Eu subia em árvore... eu ralava braço, perna, o corpo! Eu brincava na terra, fazia minhas artes. Todas as crianças com as quais eu tinha contato, enxergavam normalmente, e nossa relação de amizade era tão natural quanto respirar.*

*Eu acho que assim, é um pouco típico de toda criança. Acho que comigo não foi diferente. Então assim, o que as minhas amigas que enxergavam normalmente faziam, eu queria fazer também, eu não queria nem saber, e muitas vezes eu fazia!*

As amigas tratavam-na normalmente. Não a poupavam por ser cega.

*...não teve aquela separação de 'ó, você não pode fazer isso porque você não enxerga, então você não tenta, não faz, não busca'. Nunca teve isso. Meus amigos, na época, todos enxergavam e eu fazia o que eles faziam.*

*Elas não tinham isso de... 'ah, então a gente não vai fazer uma coisa porque você não pode', não, elas faziam o que queriam e me incentivavam fazer, eu ia atrás e pronto!*

Sobre as brincadeiras de infância, lembra que participava normalmente, brincando de roda, de esconde-esconde, do que brincavam as outras crianças.

*Eu brincava disso! Me machucava, ralava o joelho, mas eu brincava, brincava de tudo! Eu batia a cabeça nas quinas das coisas, eu me enchia de galo, mas eu brincava... Não me lembro das brincadeiras com bola, acho que não brincava muito com bola... Era muito de correr pra lá e pra cá, de esconder. Eu caía muito, tropeçava, trombava nos outros, mas ninguém tava nem aí, sabe? Era uma farra!... de esconde-esconde, a gente brincava muito dentro de casa. As mães ficavam loucas! Tinha um amigo que se escondia até dentro do guarda-roupa! ... Depois da escola, era sagrado, todo dia, ou na casa de uma ou na casa da outra pra brincar. A gente fazia cabana, brincava de lojinha, vendia coisas, era casinha, comidinha, nossa! Era uma loucura!*

Lembra de grandes espaços onde brincava com os amigos.

*Eram dois terrenos grandes onde a gente morava, então tinha muito quintal, sabe. Tudo na terra... a minha infância foi assim. na minha casa ou na delas, e juntava os primos e era uma festa! Então, todo dia, todo mundo estudava de manhã, mas de tarde, ninguém mais segurava, tinha de brincar! Bons tempos aqueles.*

Clara relata que as pessoas ‘esquecem’ que é cega. Diz que estabelecia e ainda hoje estabelece uma relação normal com os outros.

*As pessoas esquecem que eu não enxergo, não se dão conta, sabe. Uma vez, eu lembro que eu tinha... eu devia estar na sétima ou oitava série, estava cheia de tarefas pra fazer, minha mãe estava trabalhando e tal, meu pai também, aí eu pensei ‘nossa, preciso da ajuda de alguém’, e fui pedir ajuda pra minha tia. Liguei pra ela, ela morava perto, era vizinha, e ela me disse ‘traz o teu caderno que eu te ajudo...’ (risos) Na verdade, não era caderno, mas um material volumoso em Braille e a minha máquina também...*

*Outra vez, na faculdade mesmo, a gente estava na biblioteca pra fazer trabalho em grupo. Estávamos em trio e a mesa estava repleta de materiais, os meus, os delas, livros, apostilas... Aí uma amiga falou ‘Clara, me passa o livro’, e eu ‘tá, qual?’, e*

*ela, 'o de capa azul' (risos) As pessoas esquecem, uma olhou pra cara da outra e foi a maior risada!*

c) Tema: Adolescência e juventude

Também a adolescência é considerada por Clara como um período tranquilo.

*Como eu nasci aqui, cresci aqui, eu conhecia todo mundo, do meu convívio na igreja, os meus vizinhos etc.etc., a cidade inteira. Às vezes eu até brinco, que eu saio na rua e as pessoas me cumprimentam, muita gente eu nem sei quem é, não identifico, mas elas me conhecem e tal. Então, a adolescência foi um período tranquilo. Cresci com meus amigos, assim, amigos da mesma idade, sem deficiência. A gente tinha turminha, fazia as coisas junto.*

Sobre as atividades da adolescência, considera que foram do mesmo tipo das de uma pessoa normal.

*A gente estudava, fazia trabalho juntas...Saía com as amigas. A gente gostava muito de sei lá... ir fazer um lanche, tomar um refrigerante... Não tinha muita coisa pra fazer porque a cidade é pequena, mas a gente saía, jogar conversa fora. Eu gosto de conversar, bater papo. Eu tive muito isso na minha adolescência.*

Clara também relata sobre as paqueras e o namoro.

*Nunca fui muito de baladas, nunca gostei. Não é que eu não tinha companhias, não é isso! É que eu realmente nunca gostei. Até hoje, não é pra mim você sair meia-noite da sua casa e voltar seis horas da manhã, num barulho daquele, som alto... até hoje não gosto. Mas eu saía com as amigas. Ia nas lanchonetes... E tive paqueras, lógico, eu namorei... meu primeiro namorado eu tinha dezessete anos... namorei por três anos e pouquinho tá, não deu certo. Eu sempre fui muito quieta, muito na minha. Gosto de conversar, mas é só isso, nada além disso...*

Diz que a transição da adolescência para a juventude foi um período marcante. Relaciona com a entrada na universidade, a passagem de uma realidade para outra, desconhecida, numa outra cidade.



*Foi bem na transição da adolescência pra vida adulta que as coisas começaram a se ampliar, né. Então, aí que eu percebi que ‘opa, meu mundo é muito maior. Então, vou ter muito mais coisas pra encarar. Muito mais coisas tanto boas quanto nem tão boas assim que eu estou acostumada, né.’ Então, eu acho que assim, isso ficou muito marcado pra mim, sabe.*

*Tudo que tinha sido tranquilo, minha infância, adolescência, tudo mudou quando ingressei na faculdade. O choque de realidade foi ali. Não que eu não tivesse consciência da minha vida, mas eu não sabia do grau de dificuldades que eu poderia enfrentar, sabe, na minha vida. É como se fosse quebrada a casca do ovo, como se tivesse cortado o cordão umbilical. As coisas se ampliaram de uma hora pra outra...*

Avalia como positiva essa transição.

*Hoje, avaliando bem, foi... isso ocorreu em 2003, foi a catorze anos atrás. Eu acho que isso serviu muito pro meu crescimento, essa situação assim, de mudança, porque se eu ficasse presa aqui dentro dessa cidade, presa modo de dizer né, mas se eu ficasse restrita aqui dentro, eu acho que as coisas teriam tomado um rumo diferente. Foi muito importante pro meu desenvolvimento. Então, isso ficou muito marcado!*

A voz de Clara é firme, sonora, inteira, preenche o ambiente! Sua fala é objetiva, direta, segura. Em vários momentos, a sensação que eu tinha era de que me olhava nos olhos, tal era a forma franca com que me chegavam suas palavras. Ao falar de sua trajetória, deixou sempre claro que a vida é um grande desafio, a ser constantemente enfrentado, com energia!

Quando se refere ao primeiro namorado, por exemplo: “*tá, não deu certo. mas namorei, tive paqueras*”. Ou quando conta que um dia se machucou na cozinha: “*... e já resolvi, fiz eu mesma lá um curativo e pronto!*” E assim em tantas outras passagens de nossa conversa, sua fala está sempre impregnada de coragem, carregada de convicção:

*Não é agora que vou desistir!*

*Eu vou conseguir, vai dar tudo certo!*

*Sei que posso fazer muito mais!*

*Sempre pensei 'se o problema é meu, então eu é que tenho de resolver!' Sempre procurei resolver meus problemas por mim mesma.*

*...eu falei 'agora vou dar minha cara à tapa, eu vou aprender (a cozinhar). E aprendi!' Eu gosto de cozinhar... Então, ela (a mãe) chegava da escola e a comida tava pronta, na mesa, era só comer. Era muito gostoso, sabe.*

Clara não faz de sua deficiência algo triste ou ruim, não lastima sua condição de pessoa cega. “*É parte do que eu sou. É parte da minha vida!*” Tem elevada auto-estima, é uma pessoa positiva, que aproveita as oportunidades ou, que faz das dificuldades, desafios!

*...de certa forma, eu precisava disso pra crescer, e pra me tornar quem eu sou hoje.*

Destaca o papel da família em seu desenvolvimento.

*Eu acredito que muito do que eu sou hoje eu devo aos meus pais, sabe. Porque eles souberam conduzir a situação de uma maneira em que nunca, em nenhum momento eles me pouparam de nada, eles me esconderam de nada. Mas ao mesmo tempo, eles me deram todo o suporte que eu precisei pra poder resolver as bombas que poderiam vir, entendeu? Eu atribuo muito a isso, sabe. Porque eu nunca tive problemas de falar sobre minha deficiência, de forma nenhuma... é parte do que eu sou. É parte da minha vida. E eles me ajudaram muito assim, sabe? Os dois. Eu acho que foi decisivo. Me incentivaram a estudar, isso foi muito importante, que eu estudasse sempre. Percebo que tem muita gente que não tem essa sorte, porque a família, querendo ou não, é a base de tudo, entendeu? É onde você se descobre, no início da sua vida. É aquele contexto primeiro, o contexto de formação da criança é a família... ela te dá a base, onde você possa se apoiar quando precisar, uma base pra te impulsionar pra frente...*

A relação com a mãe tem destaque, desde o tempo de criança, nas iniciativas de busca pelo diagnóstico e tratamento de sua deficiência, bem como ao longo de sua vida, na escolarização, como presença marcante, uma figura importante, sempre por perto, arrisco dizer que o principal suporte na vida de Clara.

*...minha mãe percebeu que existia alguma coisa errada ali...ela revirou aqui, foram muitos médicos.*

*Minha mãe, foi ela que me alfabetizou... ela assumiu quando eu estava no terceiro para o quarto ano.*

*...ela trabalhava dois períodos...deixava o almoço pronto, a gente esquentava no micro-ondas.*

*Hoje em dia, ela está em casa, está aposentada... agora é ela que cozinha... Mas não pára, ainda dá umas aulas particulares, de reforço, pra algumas crianças.*

*Ela fala assim 'deixa que eu faço, você está trabalhando mais, agora, e eu estou em casa... Deixa que eu resolvo'...*

Curiosamente, ainda que não refira literalmente e em detalhes sobre a presença do pai em seu desenvolvimento, nossa biografada relata que ele fazia o transporte de van e depois voltou para a atividade no sítio, cultivando uvas. Suponho que a atividade do pai, muito provavelmente, foi determinada pela necessidade da filha de locomover-se diariamente de uma cidade para outra, pois que ele retornou “para as uvas dele” somente depois de Clara ter concluído a graduação.

Quanto ao ingresso na universidade, assim se refere ao significado dessa etapa de vida:

*Senti medo. A primeira semana, é... Primeiro, era a coisa que eu mais queria, mas depois que passou aquela euforia de 'eu passei no vestibular! Tô dentro da faculdade!', na primeira semana que eu cheguei lá eu senti muito medo... Você não conhece ninguém, você não conhece nada, não tem ideia do que vai acontecer. Pensei 'meu Deus e agora? O que que eu vou fazer? Nesse lugar onde eu não sei de nada, eu não conheço nada, eu nem sei o que estou fazendo aqui...'*

*Então assim, a primeira semana foi meio que desesperadora, mas aí eu coloquei minha cabeça no lugar e pensei 'não, perai, perai, isso foi o que eu sempre quis fazer, e eu vou fazer! Não é agora que eu vou desistir!'*

*O tempo de adaptação foi mais ou menos, com a turma, com a rotina da faculdade, eu acredito que mais ou menos uns seis meses precisou pra tudo isso... É o que eu falei... você sai da casca do ovo, você corta o cordão umbilical totalmente né. Eu, a maioria dos dias, eu ficava o dia todo na faculdade, porque era curso integral. Você passa a viver em outro universo, bem maior, bem mais...com mais perigos, mas com mais possibilidades também. Então assim, a primeira sensação foi de medo, mas depois eu fui assim, transformando todo esse receio em vontade de ir em frente! 'Eu vou conseguir, vai dar tudo certo!'*

Destaca a importância das amizades que fez ao longo da vida e na faculdade.

*Cultivo amizades da infância, da adolescência. A gente nem se encontra com frequência, mas continuam amigos... Tenho amigos que conheço há mais de vinte anos.*

*Mantenho amizades da época da faculdade, não com muitos, mas... algumas pessoas convidei pro meu casamento, foi muito bom reencontrar... são meus amigos até hoje...*

Menciona uma experiência marcante que enfrentou na época da faculdade.

*Das pessoas que conviveram comigo, não que tivessem algo contra mim, não é isso! Acho que mesmo por uma questão de afinidade... acho que todo mundo passa por isso né, não é uma exclusividade minha, uma exclusividade da pessoa com deficiência, ou coisa assim... Aconteceram coisas que não deveriam? Aconteceram. Tive problemas? Tive! Do tipo de acharem que eu não era capaz... coisa de preconceito.*

Relata que foi nessa etapa da vida que se deparou com o preconceito.

*...saindo da minha zona de conforto rumo a um universo totalmente desconhecido... saber um pouco mais a respeito dos desafios da vida. Senti na pele o quanto o preconceito dói, o quanto ele te incapacita.*

*Tive problema inclusive com um professor, experiência bem negativa, foi bem complicado. Eu não sei dizer se foi algum tipo de resistência dele, em atuar comigo lá dentro né, mas ele tentou dificultar a minha vida o máximo que ele pôde. Chegou uma hora que a gente procurou a T., ela estava à frente do setor de atendimento ao deficiente. Então, eu sentei com ela e tive que abrir... Fiz uma coisa que eu nunca gostei de fazer, que é falar de alguém. Nunca gostei de falar de ninguém pra ninguém, sabe. Sempre procurei resolver meus problemas por mim mesma... sempre pensei assim 'se o problema é meu, então eu é que tenho de resolver!'*

*...Mas até hoje fico sem entender direito o que aconteceu, o porquê de tanta resistência dele. Parece que, na concepção dele, eu não deveria estar ali, ali não era um lugar pra mim, a universidade não era um lugar par mim.*

*Vou te dar um exemplo. Pra eu assistir a aula de qualquer pessoa, eu precisaria usar um gravador e a minha máquina pra anotar. Hoje em dia, metade desses problemas teriam terminado porque eu teria um 'notebook', mas naquela época não tinha, não era tão fácil assim. Os programas de acessibilidade não eram tão difundidos e tinha uma série de problemas, enfim... Mas tá, naquela época era o que eu tinha em mãos pra fazer isso. E ele não queria nem que eu gravasse a aula, nem que eu usasse a máquina. Numa aula, ele dizia que eu podia usar a máquina, mas daí dizia 'não, a sua máquina me atrapalha, então grave a aula'. Mas daí no outro dia ele dizia 'não, você não pode gravar a aula, você pode usar isso depois contra mim' e não sei mais quê... Isso foi só um dos exemplos. Mas acabou que nem exame eu peguei nas disciplinas dele, em nenhuma delas!*

Clara fala sobre o significado da cegueira na sua biografia.

*Olha, eu não vou dizer que eu não penso nisso pra fazer as minhas escolhas, pra tomar as minhas decisões. Só que elas não são tomadas em função disso também. É claro que é preciso considerar né... Mas tudo isso é parte de mim, é uma parte de quem eu sou! Eu não vou viver em função disso. Acho que minha vida tem que ir além disso... minha vida é muito mais que isso.*

d) Tema: Vida adulta e o casamento

Clara relata que não foi muito de namorar. É casada faz quase quatro anos. Conheceu o marido em 2007, ele é músico e trabalha na prefeitura da cidade. No escritório de sua casa, onde conversamos, há seis violões, de tipos e modelos diferentes, e ela explica que são do marido. Relata que o conheceu por acaso, numa sala de bate-papo voltada basicamente para pessoas cegas.

*Nunca acreditei nesse tipo de coisa, pra mim isso nunca daria certo, um relacionamento que se inicia pela internet... A gente ficou amigo virtual por quase um ano...Aí a gente trocou telefone, nem isso tinha feito ainda... Aí ele me pediu em namoro e eu aceitei. Quase dois meses depois, ele veio pra cá e a gente se conheceu pessoalmente. Depois, fui conhecer os pais dele no Rio Grande do Sul... Nesse meio tempo, meu avô faleceu e minha avó, que frequentava um projeto da melhor idade da cidade, disse que ia falar com a mulher do prefeito que estava à frente desse projeto... Ele fala que naquele momento não acreditou que fosse dar certo... e deu, ele foi contratado como músico, veio pra cá... depois a gente se casou e estamos juntos até hoje...*

Relata que o casamento mudou sua vida.

*Mudou tudo! Quando você é solteira, a mamãe faz tudo...Mas aí você acaba tendo mais responsabilidade. Me aventurei na cozinha, aprendi a cozinhar, coisa que eu não fazia... Contra a vontade da minha mãe, ela sempre dizia 'você vai se queimar' e tal... Você acaba querendo cuidar mais das coisas, da casa, por mais que você não seja dono da casa...*

Conta que, quando casaram, ela e o marido optaram por continuar morando com os pais dela.

*Não é que a gente não desse conta de uma casa...Eu sou filha única...Ele não quis deixar meus pais sozinhos. Meu pai fazia o transporte de van, agora ele deixou isso, está trabalhando no sítio, voltou pra uva dele... Minha mãe ficaria mais sozinha ainda, agora que está aposentada... E a gente optou...*

*De início, as pessoas falaram ‘não vai dar certo...morar com sogra e sogro, ou pai e mãe só dá confusão...’ Mas com a gente isso não existe. Meus pais são muito discretos. Cada casal vive a sua vida. Cada um responde pelas suas coisas, a gente respeita o espaço um do outro. Nunca deu problema. A minha mãe sempre diz ‘olha, vocês é que têm que decidir determinadas coisas, vocês é que têm que ver, decidir, ir atrás, isso cabe a vocês...’ Cada um tem consciência do seu papel dentro da família. Clara fala sobre o dia-a-dia, a rotina da casa, da alimentação.*

*Então, eu ajudo na casa, arrumo a cama, lavo louça, varro, passo paninho, só não passo roupa, nunca arrisquei...Minha mãe cozinha...*

#### **4.2.3 O processo de escolarização enquanto norte para o desenvolvimento**

Embora estudo e trabalho estejam intervenculados, abordaremos aqui a trajetória de escolarização de Clara, do início dos estudos até a universidade, tentando compreender este processo em articulação com a sua deficiência. Conforme já referido anteriormente por nossa colaboradora, ao falar da importância da família para o seu desenvolvimento, estudar esteve na prioridade de sua formação.

*Minha vida escolar se iniciou quando eu estava com 5 anos de idade. Fui matriculada em uma turma de pré-escola, e, paralelamente, eu frequentava uma sala de recursos em período contra-turno, que já iniciava minha estimulação para a alfabetização por meio do método Braille. Fui a primeira aluna a ser alfabetizada por meio desse método na minha cidade. E não só no fundamental, na faculdade também, eu fui a primeira aluna de psicologia com deficiência visual. Então assim, eu meio que dei a cara pro tapa meio que pra tudo... Fui a cobaia... Mas brincadeiras à parte, ocorreram dificuldades. Não tem como negar. Mas junto com as dificuldades, de todos os lados eu notei uma grande vontade de superar. Não só da minha parte, de ir em frente, mas dos professores também, de buscar meios pra que essas dificuldades fossem sanadas.*

*Quando eu estava na terceira série, a professora da sala de recursos não poderia mais assumir. Assim, ela encaminhou minha mãe, que já era professora, para fazer*

*um curso de especialização em deficiência visual, e assumir a sala. E assim aconteceu. Minha mãe ficou responsável pela sala de recursos e foi até o ano de 2012, quando se afastou para aposentar.*

*Troquei de escola acho que na época da quinta série, hoje em dia o sexto... Foi uma transição tranquila, fui muito bem aceita pelos professores e alunos. Desempenhei bem minhas atividades. Algumas coisas, alguns materiais, coisas assim, eram adaptados.*

*No meu fundamental, eu tinha uma professora de matemática, que foi muito boa. Tive duas, elas sempre foram muito atentas. No ensino médio...elas ajudavam muito, geometria, gráficos, isso exigia muito de mim e delas também... A matemática, os números em si, a parte de cálculos, foi normal...Não tive maiores problemas. Lógico, você tem professores que são mais próximos, mais parceiros, se empenham mais... professores mais dedicados, que procuram saber melhor, fazer melhor...*

*Tive professores, ali no ensino médio, professores que traziam material de casa, que faziam mapas em relevo, como o de geografia por exemplo, para me ajudar. Eles iam atrás de soluções, colavam e faziam, procuravam adaptar o material, sabe. Então assim, junto com a dificuldade tinha também uma grande... grande vontade de mudar, de superar. Lembrei até que, noutra dia, lendo um texto, tinha uma professora dizendo que 'os professores não estão preparados pra inclusão...', eu sei que não, mas por outro lado, enquanto ficar só nesse discurso de não estar preparado, o professor, o sistema não está preparado pra receber o aluno, nada vai ser feito, entendeu? Não estou negando que cada instância tem a sua responsabilidade, não é isso. Só que, ao mesmo tempo, se a gente for ficar com os braços cruzados esperando tudo vir lá de cima, as coisas não vão acontecer, não vão evoluir.*

*Eu sempre notei essa vontade das pessoas, dos professores, de fazer mais por mim. Lógico que teve situações de preconceito, mas teve muito mais situações, coisas boas, positivas.*

*Sabe, já encontrei pessoas que foram meus professores lá no início, que me disseram 'Clara, quando eu soube que você seria minha aluna, eu fiquei uma semana sem*



*dormir, porque não sabia como trabalhar...’ Essa pessoa que me disse isso foi uma das que mais lutou, que mais foi em frente, que mais trabalhou pra me incluir mesmo na realidade da sala de aula... Então, ao mesmo tempo que as coisas assustam tá, se você não arregaçar as mangas, como se diz, e não trabalhar, nada vai acontecer, não vai cair do céu.*

Sobre o aprendizado da leitura e da escrita, Clara relata o seguinte.

*Então, foi assim, ó... Eu frequentei a escola regular durante todo o tempo. Só que no início da minha vida escolar, primeiro, segundo e terceiro ano, eu frequentava uma sala de recursos no período contra turno. Era nessa sala que eu era alfabetizada em Braille tá, eu precisava desse apoio, desse atendimento. Então, à medida que as crianças da minha turma eram alfabetizadas, eu também era. Eu estava sempre um passinho à frente deles, porque quando a professora da sala regular chegava, eu já sabia aquela palavra em Braille, eu já tinha aprendido... foi então que a professora que me alfabetizou precisou deixar a turma e minha mãe assumiu quando eu fui pro quarto ano.*

A importância dos estudos perpassa toda sua história de vida. Relata que continuou a estudar depois de concluída a graduação. Pensa também em continuar estudando. Seus projetos, planos para a vida incluem tentar conciliar o estudo com a estabilidade no trabalho.

*“Depois que me formei, como não encontrava trabalho, fiz uma pós em 2011, em psicomotricidade. Foi bem fraca, horrível... Não gostei, do conteúdo mesmo, tá. Tempo e dinheiro gasto...Mas tudo bem, no fim das contas conhecimento nunca é demais...*

*...penso muito em continuar a minha vida acadêmica, tentar mestrado, doutorado... Não dá pra parar. Eu planejo seguir, estudar. Lógico, eu tenho 33 anos, acho que sou jovem, tenho muita coisa ainda... Então eu penso assim, eu gostaria de quem sabe me encaixar agora como psicóloga do trabalho mesmo, entrar numa empresa maior, com alguma coisa fixa...financeiramente, eu não posso reclamar né, só que estabilidade pra mim é zero. Não tenho...*

Fala das dificuldades com os materiais para estudo.

*Antes tinha o..., que fornecia o material em Braille na época, era ainda vinculado ao Núcleo , agora não é mais, nem está no mesmo local, mas fornecia, e nem dava conta porque era muita gente na região...Aí geralmente, os livros chegavam, o primeiro capítulo de um livro xis, só que eu já estava no último bimestre, então era bem complicado...*

*Lá no ensino médio, recebia os livros no último bimestre e, para cada livro em tinta, era três, quatro, cinco em Braille, muito volume...pra carregar e pra guardar também...muita coisa eu doei...na biblioteca da cidade eu tenho um arsenalzinho...*

*Hoje em dia, tem muito material digitalizado, na internet, muita coisa... Eu falo que para estudar, hoje em dia, eu estou no céu... tudo que você procura, encontra na internet.*

Clara relata que, atualmente, há novas discussões sobre o uso do sistema Braille, as dificuldades, desvantagens do sistema.

*A gente acaba entrando em contato com deficientes visuais do Brasil todo... se inteirando dos assuntos. Tem uma vertente que defende que o Braille seja extinto das escolas, da vida da pessoa cega, até pela questão do volume do material, da dificuldade em encontrar pessoas que fazem essa adaptação...Eu sou do time que não, penso que o Braille não está em desuso, até porque assim... o Braille é nosso...*

Sintetiza o que o Braille é para o cego:

*Faço uma comparação, eu falo assim.... 'você quer tirar o Braille da vida das pessoas cegas, então vamos tirar os lápis e os cadernos das mãos das pessoas que enxergam, e vamos informatizar tudo', não tem como, eu não acredito numa alfabetização sem o Braille, uma plena alfabetização, entendeu? Assim como eu não acredito numa plena alfabetização sem o lápis e o caderno. Não tem como dispensar o Braille, que é a base de tudo para o cego.*

Sobre o uso do sistema Braille e dos recursos mais modernos pelo cego, diz o seguinte.

*Nós cegos, estamos vivendo a era da tecnologia, dos aplicativos pra tudo, que lê dinheiro... tem um, ainda lá nos Estados Unidos, que você simplesmente posiciona a câmera do celular e ele lê tudo que vê pela frente...posicionando a câmera, num supermercado, por exemplo, ela vai te dar o preço, data de validade, a composição do produto, tudo...*

*Ao mesmo tempo, nós estamos vivendo a era das pessoas que, simplesmente, não sabem escrever...é uma troca constante de letras, abreviaturas, as pessoas não sabem mais pontuar, não sabem...*

*Hoje existem alternativas ao Braille. Mas quando eu estava ali na faculdade, minha bolsa era gigante, carregava a máquina pra lá e pra cá, eu tinha um monte de material em Braille dentro dela, um peso danado... essas alternativas que estão chegando, esses aplicativos, tudo isso facilita a vida, mas o Braille não pode ser extinto...Uso muito o Braille. A gente (ela e o marido) canta na igreja e tal, e eu uso pra levar meus hinos; ou quando a gente faz um barzinho e tal, eu levo, porque eu não decoro todas as letras. Uso muito pra leitura, estudo...está nos alimentos, nos remédios...*

*Pra escrever, uso bastante o computador e o celular...whatsapp, por exemplo eu relutei, instalei faz dois anos, quando todo mundo já tinha...uso também o e-mail. Se fosse usar o Braille, teria que pedir para transcrever pra que as pessoas pudessem ler. Então, a tecnologia tem isso, facilita...*

#### **4.2.4 O encontro com a atividade profissional**

Acerca da escolha da profissão, relata que seu primeiro contato com a psicologia foi por meio de uma estagiária que fez um trabalho na escola onde estudava, com a turma dela.

*Eu estava, ahn... na sétima... Eu achei, eu gostei muito, sabe, do trabalho que ela fez com a gente, era sobre as profissões. Achei muito legal. Aí comecei a pesquisar, a ler sobre e pensei 'é isso que eu quero!'. Só que, no meu entendimento, naquela época, eu pensava em fazer, em atuar com psicologia clínica. Porém, as voltas da vida me trouxeram até a psicologia do trabalho.*

Clara concluiu a graduação em psicologia no final de 2007; colou grau no início de 2008. Relata que somente em 2012 começou a trabalhar, conta sobre esse início.

*Então, terminei a faculdade e aí... bati em muitas portas que se fecharam e muitas delas por conta da minha deficiência.*

*Eu tinha algumas promessas, sabe. Só que, absolutamente tudo o que me prometeram naquela época, não cumpriram. Enquanto a pessoa com deficiência está lá na universidade, estudando, ela é um exemplo de superação a ser seguido, alguém com inteligência rara que merece estampar a capa de jornais e revistas, ser motivo de reportagem no rádio e na TV. Aí essa pessoa conclui o curso e vai buscar uma oportunidade no mercado de trabalho e pronto, começa o filme de terror. Por mais que se tenha qualificação necessária, por mais que você prove de todas as formas possíveis que é capaz de atender os requisitos solicitados, sempre tem a questão da deficiência lá, gerando as mais absurdas desculpas por parte dos empregadores...Então eu fiquei meio sem saber o que fazer, sem ter aonde, né. E eu não tinha condições financeiras de manter uma clínica. Se abrisse, ia aguentar um mês, dois. Eu tinha consciência de que não ia virar...muita despesa.*

*Um dia, uma conhecida nossa falou assim 'estou precisando contratar uns funcionários e queria um roteiro de entrevista para tal e tal função; eu não tenho psicóloga contratada, quanto você cobraria pra montar um roteiro e aplicar a entrevista, e me dizer quem você contrataria?' Eu falei 'olha, primeira coisa, a gente vai fazer um contrato!' Ela concordou, primeiro um acordo palavra-palavra, depois um modelinho de contrato...Colocou tudo direitinho o que precisava e fechamos o contrato. Estipulei meu valor... Isso já fazia uns quatro anos da minha formatura. Eu já estava assim, sem saber o que fazer, sem um emprego fixo, sem emprego nenhum, na verdade.*

*Cumpri com o estabelecido no contrato e ela falou pra outra pessoa, que falou pra outra pessoa e aquilo virou uma bola de neve, e eu me vi, tipo, trabalhando com isso.*

*Porque é assim ó, aqui a cidade é pequena, tem muitas empresas pequenas. Grandes são poucas. E continuei com esses trabalhos temporários. Já elaborei roteiros de entrevista, treinamento, seleção, recrutamento, é o que eu mais faço. É o trabalho braçal mesmo da psicologia do trabalho...aquela coisa bem basicona mesmo, que as pessoas precisam e acabam às vezes até não usando um profissional da psicologia, usa qualquer um lá...*

Relata que, com o passar do tempo, envolveu-se cada vez mais com a área do trabalho.

*Porque acaba sendo o que você mais gosta de fazer, o que você sabe fazer! Eu tive de estudar muito, estudo muito até hoje...Gosto muito de ler, e a Internet me abriu um leque...*

*Há uns dez anos atrás, quando me formei, existia muito mais preconceito em torno dessa área da psicologia... 'pra quê um psicólogo dentro da empresa?', mas hoje acho que um pouco disso já se quebrou, sabe. É um momento de transição...acho que é uma área muito rentável, mas que tem muita coisa pra ser desbravada ainda... Geralmente, o começo do ano é um pouquinho mais fraco, um pouquinho, não, é muito! Mas acho que isso é pra todo mundo... só que este ano está bem atípico, eu tenho umas coisas fechadas já pra janeiro e fevereiro, então está sendo interessante!*

*Hoje, me considero uma pessoa feliz e realizada, mas sei que ainda posso fazer muito mais. E por mais que portas se fechem, nunca vou desistir de bater...*

#### 4.3 DO PROCESSO DE PERSONALIZAÇÃO DE UMA PESSOA CEGA: ANÁLISE DA HISTÓRIA DE CLARA

Os fatos narrados por nossa colaboradora e que representam a trajetória de sua vida serão agora objeto de nossa análise. Assim, partindo de sua totalidade imediatamente

acessível, pseudoconcreta, e buscando suporte nas mediações teóricas da Psicologia Histórico-Cultural e da filosofia materialista-dialética, nosso empreendimento se dará na direção de apreender a história de Clara na sua concreticidade.

Kosik (2010) bem nos lembra que os fenômenos cotidianos da vida do indivíduo configuram um universo complexo que invade a consciência deste, assumindo um caráter natural, pseudoconcreto; e que o mesmo ocorre na consciência daquele que investiga tais fenômenos. O autor afirma que esse mundo da pseudoconcreticidade da vida cotidiana “é um claro-escuro de verdade e engano” (p. 15), que se funda na compreensão parcial, difusa, no duplo sentido.

Destarte, buscar a concreticidade da vida de alguém implica atravessar as barreiras da aparência de sua identidade pseudoconcreta, no esforço de revelar sua singularidade. Atravessar essas barreiras significa identificar quais mediações particulares determinam o modo de ser do indivíduo, na constituição de sua personalidade; quais contradições perpassam sua atividade e suas relações.

Tendo em vista, conforme destacam Leontiev (1978b) e Sève (1979), que a personalidade é forjada no interior da atividade do sujeito no decurso de sua vida, como resultado de condições tanto externas quanto internas, é imprescindível que nos detenhamos sobre o conteúdo do relato de Clara acerca das distintas fases de sua vida. Assim sendo, sua história de vida, compilada por meio de registro escrito e depoimento oral, é o substrato, a fonte essencial deste nosso movimento de análise.

Nossa colaboradora discorre sobre sua infância por meio de uma narração propositiva, em que esta fase da vida aparece, a despeito de sua deficiência, como um período tranquilo, feliz. Pela sua exposição, tem-se que, na conjugação dos fatores intrínsecos e extrínsecos, sua personalidade foi sendo constituída a partir de condições sociais favoráveis, próprias das características da região-local onde nasceu, cresceu e foi educada (fatores extrínsecos) e pelas condições materiais específicas de sua família, na forma como se deu seu desenvolvimento face a deficiência visual, bem como disposições atitudinais-afetivas do grupo familiar (fatores intrínsecos).

Leontiev (1978a, 1978b) e Sève (1979) entendem que a personalidade está ligada à base material da vida e que o homem é síntese das relações que estabelece; que a personalidade é um conceito específico, radicalmente ligado à biografia da pessoa e ao trabalho social e, assim sendo, suscetível às influências de tais fatores extrínsecos e intrínsecos. É uma formação psicológica processual que se desenvolve nas relações vitais do indivíduo, fruto de sua atividade objetivada. Sève (1979) defende que a essência do

indivíduo, aquilo que faz dele um ser humano, não está dentro do sujeito, mas fora dele, no mundo das relações sociais, tal como afirmam Marx e Engels (1982), na VI Tese sobre Feuerbach: “a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em realidade, é o conjunto das relações sociais” (p. 13).

Para Sève (1979), o que chamamos de essência humana não se encontra num recôndito lugar interno do homem, mas objetivamente fora dele, nas relações que historicamente estabelece com os outros homens, por meio das quais constrói e realiza sua humanidade, no trabalho. Cada homem se torna o que faz dele a cultura em que vive, o seu modo de vida, as relações que trava com os outros, num processo em que se constitui como síntese dessas relações sociais, dentro de um determinado contexto econômico, de um tipo específico de produção material da vida. Nesse universo é que se forma a personalidade do homem.

Por esta razão, Vygotsky (2004, p. 2) afirma que “a composição de sua personalidade e a estrutura de seu comportamento reveste-se de um caráter dependente da evolução social cujos aspectos principais são dados pelo grupo”. Assim sendo, compreende-se que a estrutura material, o contexto econômico de um determinado tempo e lugar contêm as bases sobre as quais se forma a personalidade. O autor assinala, porém, que a influência do meio na constituição da personalidade não é direta, “mas mediada por um grande número de fatores materiais e espirituais complexos”, próprios de cada fase do desenvolvimento social. Nessas distintas fases, o psiquismo humano – como principal instrumento de sua produção – continuamente se reorganiza e assume uma forma específica, de modo a responder, a atuar no grupo em conformidade com as necessidades deste.

Ainda que não refira literalmente sobre a condição econômica de sua família, a narrativa de Clara evidencia uma estrutura familiar fundada na riqueza de uma boa formação educacional. Isto, aliado ao fato de a família residir numa região com um bom Índice de Desenvolvimento Humano, certamente possibilitou o acesso da filha deficiente a recursos mais adequados.

O processo de escolarização, a educação formal propiciada pelos pais, garantiu a Clara o acesso aos conhecimentos científicos e isto provocou seu desenvolvimento. Vygotski (2012a, 2012b) refere a importância desses conhecimentos, posto que interferem diretamente no desenvolvimento psíquico, transformando e qualificando, continuamente, as funções psicológicas superiores.

Com base em Vygotski (1997), entendemos que no caso de Clara – como pessoa cega -, o processo de educação, o acesso aos bens produzidos incidiu sobre suas funções

superiores, exigindo delas um desenvolvimento peculiar, compreensível à luz do processo de compensação psíquica, em que novos nexos, novas relações interfuncionais se estabelecem no psiquismo do sujeito, no esforço de atuar e de responder às demandas do meio. Assim sendo, conforme assinalam Barroco, Leonardo e Silva (2016), entende-se que tanto o cérebro quanto o corpo do homem – com ou sem deficiência – são históricos, pois resultam de mediações objetivas que os processos e os produtos criados culturalmente promoveram em seu corpo e mente.

No vigoroso relato que apresenta sobre sua infância, Clara destaca a atividade lúdica, a interação com pares da mesma idade, sem deficiência, o que nos leva a entender que a realização de suas atividades subjetivas, ou reflexos psíquicos da realidade circundante e de suas atividades objetivas, na construção de suas capacidades, foi determinada, simultaneamente, pelo universo das condições objetivas do contexto social no qual sua família estava inserida, como pelas condições subjetivas da própria família, em conformidade com sua trajetória. A vida infantil, realizada por meio da atividade lúdica é, portanto, um aspecto expressivo no relato de nossa biografada, o que vem ao encontro da importância e do papel da brincadeira na promoção do desenvolvimento de uma criança.

Conforme explicam os autores soviéticos (Leontiev, 1978a, 1978b; Elkonin, 1969; Vigotski, 2010), a brincadeira é a atividade principal na infância, a via pela qual a criança internaliza o significado dos objetos, das normas sociais. O brincar da criança cumpre o papel de ser principal ou dominante para o seu desenvolvimento psíquico; é sinônimo de tempo livre num espaço de possibilidades para a exploração e conhecimento do mundo. Destarte, utilizando-se gradualmente do jogo, que impulsionou seu desenvolvimento, Clara se apropriou da cultura do meio, atingindo esferas superiores de compreensão dos fenômenos e relações mais complexas com os pares e com o mundo adulto.

Em conformidade com o que teorizam Leontiev (1978b) e Sève (1979), Duarte (1993, 2013) defende que a individualidade é a matéria prima da personalidade, e se constitui vinculada a atividade do sujeito, por meio da relação dinâmica entre apropriação e objetivação. Para o autor, apropriação e objetivação são categorias que expressam a dinâmica da relação essencial de formação do homem no decurso da história, relação esta de mediação entre a história do indivíduo e a história do gênero, da humanidade. Por meio dessa relação essencial, própria de sua atividade vital, é que o indivíduo se faz singular, pois, ao mesmo tempo em que se apropria da cultura historicamente produzida, objetiva-se na atividade que realiza, simultaneamente modificando e personalizando a si próprio e à sua atividade.



Pelo relato de Clara é possível perceber que as apropriações das objetivações genéricas por ela realizadas se assemelham a fertilizantes que potencializaram o desenvolvimento de sua individualidade, no mesmo processo em que afirmava seu ser infantil na relação com o mundo adulto, no qual ocupava um lugar determinado e desempenhava um papel específico: era filha única, cega, mas, acima de tudo, criança.

A vida livre que teve na infância foi o território fértil onde Clara se afirmou como criança e, por meio de sua atividade, e na condição de pessoa cega, desenvolveu aptidões e qualidades psíquicas. Entendemos que o que ocorreu com Clara vem ao encontro das proposições de Vygotski (1997) acerca do desenvolvimento psíquico humano, as quais se inscrevem numa dimensão de totalidade, numa perspectiva histórico-social. Para o autor, se o psiquismo é formado socialmente, então o desenvolvimento psíquico da criança com deficiência, mais do que depender de aspectos biológicos dela decorrentes ou mesmo das aquisições culturais da humanidade, dependerá das oportunidades que lhe sejam oferecidas para que alcance esferas superiores do desenvolvimento cultural. Razão porque a relação com a referência adulta e com os pares mais maduros é decisiva no processo de desenvolvimento de uma criança - com ou sem deficiência - em que esta, efetivamente, aprende a ser um ser humano. Conforme Leontiev (1978a), homem algum nasce humano; sua humanização dependerá, sempre, das apropriações culturais que lhe forem oportunizadas, do processo educativo a que tiver acesso. Para o autor, somente quando se apropria das aquisições culturais é que o homem adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas.

A presença evidente do brincar na infância de Clara, ao mesmo tempo que revela o processo de afirmação do seu ser infantil nas atividades que realizava, revela também a qualidade dos vínculos que estabeleceu nesta fase da vida, considerada como um dos mais ricos períodos de desenvolvimento da humanidade do homem. Por outras palavras, a realização de sua vida infantil por meio da atividade lúdica, confirma a infância como uma etapa da vida que comporta a base das relações vitais humanas que, na sua evolução, será o substrato a partir do qual se formará a personalidade.

A importância da infância, desta etapa inicial do desenvolvimento humano, a qual, extensivamente, abarca também a adolescência, reside no fato de que é na infância que se constituem os primeiros motivos da criança e a consequente subordinação das atividades infantis ao universo motivacional que, gradativamente, se expande e se complexifica. Leontiev (1978a) compreende os motivos como aquilo que impulsiona, que gera uma dada atividade sendo, sempre, relacionados a uma necessidade do sujeito. No caso da criança, a relação de dependência que estabelece com o adulto adquire um valor de motivo, posto que

em situações que lhe são vitais, depende da ação/aprovação imediata do adulto que lhe é referência.

No caso de um adolescente, não deixa de ocorrer algo similar: no exercício do novo tipo de atividade característica da adolescência, a comunicação íntima pessoal, o sujeito vai constituindo o sentido pessoal da vida, formando pontos de vista que se tornarão convicções. Ao longo desse processo, tende a reproduzir com seus pares a relação que percebe existir entre os adultos e, assim sendo, toma-os como motivos para sua atividade, tendendo a imitar os adultos que lhe são referência, num movimento de busca de um modelo, de um ideal de ser humano (Facci, 2004).

Na infância, como período de preparação das capacidades genuinamente humanas, destacam-se como elementos importantes a qualidade dos vínculos que se estabelecem na relação da criança com o adulto, inseridos em condições objetivas de existência, e o trabalho educativo que se faça com ela. De acordo com Leontiev (1978b), a qualidade dos vínculos que o indivíduo estabelece com o entorno social no decurso da vida é um dos princípios que regem o desenvolvimento da personalidade. Para o autor, a vinculação de uma criança com o meio circundante - nas relações com a família, com a escola, a vizinhança, com todo o universo de relações que estabelece com as condições objetivas de existência -, é fator importante na formação de sua personalidade, posto que a qualidade desses vínculos influencia sobremaneira na constituição de uma bem estruturada personalidade.

Tem-se no relato de Clara a referência positiva e vivaz à infância e adolescência que teve, situando-as como períodos normais do seu desenvolvimento, cujas atividades eram como as de qualquer outra criança, e cujas brincadeiras e amizades estimularam seu pleno desenvolvimento. No decurso da infância e, extensivamente, da adolescência, no contexto do processo educativo e na articulação entre as ações, os motivos e os fins, a atividade desta pessoa orientou a fixação das significações e a produção de sentidos da vida.

Para Leontiev (1978a, 1978b), a atividade humana é polimotivada, pois responde, sempre e ao mesmo tempo, a mais de um ou mesmo a vários motivos. O autor distingue os motivos geradores de sentido dos motivos-estímulos na realização da atividade. Conforme Martins (2001), os motivos geradores de sentido, ao impulsionarem uma atividade, conferem-lhes um sentido pessoal; na atividade que desencadeiam, promovem uma correspondência entre motivos e fins, unificando o “porque” e o “para que” da atividade. Os motivos-estímulos cumprem a função básica de impulsionar a atividade, positiva ou negativamente. Porém, em situações nitidamente emocionais e afetivas, sua função de gerar sentido reduz-se, prevalecendo a função sinalizadora, de orientação interna; nessas situações, os motivos se

caracterizam como sinais internos, intimamente ligados a essas vivências afetivo-emocionais do indivíduo.

Da infância à idade adulta, Clara promoveu a hierarquização e a alternância de seus motivos, posto que a estrutura motivacional de toda pessoa congrega os motivos geradores de sentido e os que se fazem de estímulo; tal estrutura se amplia e se enriquece no campo da atividade concreta do indivíduo. Isto ocorreu com nossa biografada, no contexto de sua atividade, num processo em que expandia suas experiências, criando novas necessidades e novos motivos.

Observa-se que, desde cedo, na infância, mas igualmente na adolescência, Clara foi amparada social e educacionalmente, por meio de uma ampla, rica e intencional estimulação, que incidiu diretamente na expansão e qualificação de seu psiquismo. Enfatizamos aqui que tal estimulação teve origem em duas fontes: nos pares que povoaram sua infância, suas aprendizagens e brincadeiras; e no processo de escolarização, assumido como primordial pela família, e dirigido intencionalmente para a compensação de sua deficiência. Isto vem ao encontro do que defende Vygotski (1997) acerca da educação: que ela deve criar as oportunidades para que a compensação social da deficiência seja uma realidade no processo educativo e de formação da personalidade da criança deficiente. Não fosse todo o conjunto de seu entorno social, bem como o empenho familiar na direção de sua educação, sem dúvida a vida de Clara teria tomado um outro rumo e, possivelmente, tido como consequência o empobrecimento de sua experiência, acentuando, alimentando e consolidando limites a partir da própria deficiência.

Vygotski enfatiza a noção de compensação social no desenvolvimento da pessoa com deficiência. Conforme o autor, a compensação social consiste numa mudança de visão e de comportamento da própria pessoa e do seu entorno, visto que implica uma reação das pessoas diante da deficiência, na direção da superação de suas dificuldades e limitações, a partir de mediações, sejam elas propiciadas por outrem, por instrumentos artificiais, simbólicos ou materiais. Vemos no relato de Clara que isto ocorreu por meio de mediações familiares e educacionais pelas quais vias alternativas de desenvolvimento foram valorizadas e estimuladas.

A experiência da adolescência também é considerada tranquila pela pessoa biografada, e compreendida como etapa de transição para a juventude. Coincide com a realização da vida expressa pela atividade de estudo e pelo compartilhamento nas “turminhas”, pequenos grupos de afinidade, confidências e pela criação dos sentidos pessoais da vida de um lado, e, de

outro, com a preparação para a juventude, representada pelo ingresso na universidade, rumo a um nível superior de seus estudos e à definição da futura atividade produtiva da vida.

A comunicação íntima pessoal é considerada a atividade-guia do período da adolescência. Tem como base determinadas atividades próprias dos adultos que os adolescentes, na relação com seus pares, tendem a reproduzir, imitando o tipo de relação que percebem existir entre os adultos que lhes são referência. Para Vygotski (2012c), a adolescência é um período de grande avanço no desenvolvimento intelectual, quando se formam os conceitos verdadeiros. De acordo com Facci (2004, p. 71), nessa etapa de desenvolvimento, “por meio do pensamento por conceito (o jovem) chega a compreender a realidade, as pessoas ao seu redor e a si mesmo”; é um período em que “o conteúdo de seu pensamento converte-se em convicção interna, em orientação dos seus interesses, em normas de conduta, em seus desejos e propósitos”.

Na transição da adolescência para a vida adulta – na juventude – Clara situa o período mais importante de sua vida. Em seu relato, a juventude é, desde o início, marcada por mudanças na sua realidade concreta, em sua atividade objetiva e, também, por um novo tipo de atividade subjetiva. Objetivamente, a juventude está associada ao ingresso na universidade, numa faculdade localizada em outra cidade, numa nova realidade, desconhecida, em meio a pessoas também desconhecidas. Subjetivamente, a juventude representa o enfrentamento aos desafios postos pela nova realidade, a exercitação de suas forças psíquicas, agora testadas pela criação de novos vínculos, pelas possibilidades de apropriação que a nova etapa de formação educacional oferece.

O que constitui processo relevante na vida de qualquer pessoa – o ingresso num patamar superior de educação, o estabelecimento de novas relações -, no caso específico de nossa biografada, está atrelado à sua condição de pessoa com deficiência. Clara relata que todo o curso de vida que tinha sido tranquilo durante a infância e adolescência, mudou radicalmente quando ingressou na universidade. Refere-se a esta nova etapa como o momento em que foi “quebrada a casca do ovo”, em que foi “cortado o cordão umbilical”.

Essas expressões refletem a mudança repentina na sua atividade vital, doravante realizada num novo contexto social-educacional, no qual se vê separada do círculo de relações em que se sentia confortável e protegida. Esta nova etapa de vida é considerada por Clara como um “choque de realidade”, não porque não tivesse consciência de sua condição como pessoa, mas porque não tinha a dimensão do grau de dificuldades que poderia ter de enfrentar.

O relato de Clara nos remete à questão da acessibilidade, um conceito amplo e dinâmico, que envolve os espaços físico e social e, mais recentemente, também o espaço

digital; que está, portanto, vinculado ao desenvolvimento social e tecnológico do meio em que vivemos. Para Oliveira e Manzini (2008), a acessibilidade está diretamente ligada à qualidade de vida das pessoas, nos diferentes espaços e contextos sociais; não apenas relacionada às pessoas com deficiência, mas também a idosos e demais pessoas que enfrentam no cotidiano algum tipo de impedimento ou dificuldade temporários e todo tipo de situação que represente obstáculo ou barreira ao seu direito humano fundamental de ir e vir.

Assim sendo, a acessibilidade tem uma amplitude que extrapola a experiência individual; por intervir na vida de muitas pessoas, abarca também a vida coletiva. Oliveira e Manzini (2008) distinguem acesso de acessibilidade: o acesso significa o desejo de mudança, implica a busca de objetivos determinados; a acessibilidade refere-se a condições concretas, as quais podem ser mensuradas, legisladas e requeridas judicialmente.

Dentre as dificuldades que Clara enfrentou estão as relativas à acessibilidade. Deparou com barreiras arquitetônicas, ausência de instrumentos e instalações adequados. A acessibilidade no âmbito de ensino superior, melhor dizendo, a ausência dela, é um problema que afeta grande parte das universidades públicas brasileiras, mas não somente elas, como também as escolas em geral e os mais variados espaços públicos, como postos de saúde, hospitais, bares e restaurantes, cinemas, museus, entre outros (Orrico, 2008).

Esse novo mundo, essa nova realidade que se apresentava, ao mesmo tempo que representava um novo patamar de vida, a realização de um sonho de adolescência e a conquista resultante de seu processo de escolarização, era também algo que a assustava, justamente pelas possibilidades de ampliação de sua realização humana. Porém, muito embora tenha sentido medo, e porque ali tenha começado a se deparar com o preconceito, Clara avalia que enfrentar o novo desafio foi muito importante para o seu desenvolvimento.

Sem dúvida que, no saldo positivo de seu enfrentamento, está o suporte que recebeu dos pais ao longo de toda sua vida. Sabe-se que é na família que se inicia o contato com a prática social; é neste grupo social primário que a criança começa a aprender os papéis sociais, a assimilar as significações do grupo, a construir os sentidos pessoais das experiências humanas; onde começa a tecer a sua personalidade. Indivíduo algum faz-se humano isoladamente.

Para Osorio (2002) a família é uma instituição cujas origens remontam aos ancestrais da espécie humana e confunde-se com a sua própria trajetória filogenética. De acordo com o autor, várias são as teorias que tratam das origens e do desenvolvimento da família, e que se fundamentam ora em suas funções biológicas, ora em suas funções psicossociais.

Segundo Engels (1982), o termo “família” deriva de *famulus* (escravo doméstico), expressão criada entre os romanos antigos que se caracterizava pela presença de um chefe que mantinha o seu poder de vida e de morte sobre a mulher, os filhos e um certo número de escravos. Vê-se que desde os tempos pré-históricos, a evolução da família consiste, segundo o autor, numa redução constante do círculo de convívio em cujo interior predomina a comunidade conjugal entre os sexos, círculo este que originariamente abarcava a tribo inteira.

Ariès (1986) deixou grandes contribuições ao estudar minuciosamente a família e situá-la na evolução das mudanças de atitudes sociais que ocorreram ao longo do tempo. O autor demonstrou o quanto a instituição familiar se transformou, ocupando lugares distintos e realizando funções específicas, conforme assim exigiam os modos de pensar e agir da sociedade em diferentes momentos da sua história.

Conforme Engels (1982) e Ariès (1986), são variadas as formas que tomam as famílias, em sua composição e funcionamento no decurso da história. Para Osório (2002), na atualidade, a família se configura como um sistema articulado de valores e crenças, conhecimentos e práticas, como espaço físico e psicológico relevante ao processo de socialização de seus membros. Pelas análises dos autores, percebe-se o reconhecimento de que a família tem um importante papel na estruturação da sociedade e, antes, na formação e desenvolvimento de seus membros.

Assim sendo, independentemente de seus arranjos e configurações ao longo da história, não se pode deixar de considerar que a família, como instituição social, cumpre a importante função de zelar pelo desenvolvimento de seus membros, tornando-se responsável – civil e moralmente – pela vida destes. Em relação aos seus filhos deficientes, nos movimentos e organizações em prol das pessoas com deficiência, as famílias têm uma relevante participação, um papel socialmente reconhecido, em meio ao qual, na luta pelos direitos dessas pessoas pressionam o Estado a que cumpra seu papel de oferecer atendimento especializado.

Certamente a família tem um papel muito importante no processo de humanização da criança. Mas junto com o suporte familiar, há que se considerar todo o entorno social de Clara, representado em sua trajetória, desde a infância até a adolescência, pela tranquilidade e segurança que ela refere terem permeado suas relações. Nesse sentido, a constelação de professores e amigos foi fundamental para o seu desenvolvimento e, assim, pode-se compreender que, junto com a sua deficiência, estiveram presentes também a força, a energia, e os modos de compensá-la.

Na concepção de Vigotski (1997), junto com a deficiência foram “dadas as forças, as tendências, as aspirações para superá-la” (p. 15). Para o autor, a deficiência é apenas o ponto de partida, aquilo que confere peculiaridade ao desenvolvimento da pessoa com deficiência, pois é ela que cria formas alternativas de desenvolvimento, que podem ser infinitamente diversificadas, raras até, e mesmo, iguais ou semelhantes à que se observam no desenvolvimento das crianças consideradas normais. Assim, a partir da deficiência, de suas necessidades objetivas decorrentes da falta de visão, e das ações do entorno social, representado pelas amizades, família e escola, Clara empreendeu a construção de vias alternativas que lhe possibilitaram transpor as barreiras do impedimento que, comumente, a sociedade impõe à pessoa com deficiência.

Temos clareza de que nas condições objetivas de existência é que são determinadas a hierarquia e a alternância dos motivos que definem a atividade vital do indivíduo e a estruturação de sua personalidade. No caso da pessoa com deficiência, “o defeito cria estímulos para elaborar uma compensação” (Vygotski, 1997, p. 14), impulsiona a aparição de motivos que interferirão no curso de suas atividades. Tem-se, assim, a importância do universo motivacional pelo papel que desempenham os motivos no desenvolvimento e nas características da atividade de toda pessoa.

Deste modo, na estrutura motivacional do indivíduo, a qual vai se configurando ao longo do desenvolvimento da personalidade, os motivos geradores de sentido e os motivos estímulos atuam diretamente no delineamento das suas atividades. Destarte, entende-se que esses motivos se constituem em íntima conexão com as condições objetivas de existência de cada pessoa; e que a primazia, a hierarquização e mesmo, a alternância de um ou de outro na vida do indivíduo, ocorre em função das necessidades de suas condições objetivas de vida.

Assim se vê na trajetória de Clara, em que sua condição de pessoa cega esteve constantemente perpassada pela necessidade objetiva de reorganizar-se psiquicamente diante da ausência da visão, e de adaptar-se socialmente ao meio no qual estava inserida, testando suas capacidades, desafiando-se na realização de novas atividades, sendo impulsionada pelas duas modalidades de motivos – os geradores de sentido e os que se fazem de estímulo. Sem dúvida, a biografia de Clara foi tecida por um conjunto de experiências ao mesmo tempo semelhantes e singulares as das pessoas videntes; mas a cada experiência atribuiu um sentido pessoal intimamente vinculado com a sua condição de pessoa cega.

Para Leontiev (1978a, p. 97), “...o sentido pessoal é uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito” e que para encontrá-lo, “deve-se descobrir o motivo que lhe corresponde”. A compreensão do autor reitera a intervinculação entre a atividade e a

consciência do homem, a unicidade e a inseparabilidade de ambas, além de evidenciar a íntima conexão que existe entre os motivos, enquanto componentes estruturantes da atividade, com os sentidos subjetivos do indivíduo na realização de sua atividade.

O autor explica que a significação é compreendida como o reflexo da realidade circundante, independentemente da relação individual ou pessoal do homem com ela; afirma que as significações resultam da prática social da humanidade e representam as maneiras pelas quais os homens assimilam a experiência humana generalizada. Porém, a significação é também um fato da consciência individual. Leontiev (1978a, p. 95) assevera que “... as significações não têm existência fora de cérebros humanos concretos”. Afirma que elas, cristalizadas socialmente como objetos das apropriações e objetivações dos homens, transformam-se em dados do reflexo psíquico de um indivíduo determinado, ocupando nele um lugar específico e único e desempenhando um papel igualmente específico e único na vida deste indivíduo: trata-se do sentido pessoal.

Tendo em vista que, para tornar-se humano, não basta ao homem nascer e viver em sociedade, e considerando que o homem é um ser que só pode realizar-se em sociedade, por intermédio da apropriação da genericidade humana, podemos destacar na biografia de Clara dois fatos que marcadamente promoveram tal apropriação.

O primeiro deles refere-se ao processo de escolarização, tornado possível pelo domínio do sistema Braille, o qual oportunizou à nossa colaboradora o acesso ao processo de alfabetização e a sua trajetória por níveis de educação cada vez mais elevados. Alfabetizar-se significou objetivar-se primariamente pela linguagem no processo de mediação entre a vida individual cotidiana e os patamares mais elevados das objetivações genéricas. Dominar a linguagem escrita representou ter em mãos a alavanca fundamental para a apropriação da cultura humana histórica e socialmente construída.

A possibilidade de objetivar-se no mundo pela linguagem liberta o indivíduo dos limites da vida cotidiana, impulsionando-o a esferas cada vez mais elevadas do gênero humano. Uma vez que a máxima possibilidade de humanização dos homens está fundada na apropriação das formas mais elevadas da genericidade humana, muito acima das apropriações cotidianas, é indiscutível que a formação escolar ocupa um lugar decisivo neste processo de apropriação.

O segundo fato que destacamos na biografia de Clara, que também promoveu o enriquecimento e a expansão de suas apropriações, refere-se a natureza e a qualidade de suas atividades. Poder afirmar-se como sujeito – criança, adolescente, jovem, adulta – ao longo de seu desenvolvimento, por meio de objetivações genéricas que superavam as atividades



cotidianas em si, potencializou o desenvolvimento psíquico de Clara, impulsionando-a a níveis mais elevados de estruturação de sua personalidade. Assim, munida das propriedades mais elevadas de sua atividade em cada uma das fases da vida, Clara pôde fazer-se, simultaneamente, singular e universal.

À luz da Psicologia Histórico-Cultural, o sujeito singular, sendo um ser social, contém e representa as características da universalidade humana, pois que “é uma síntese de múltiplas determinações” (Marx citado por Oliveira, 2005, p. 26). Tem-se então, que o indivíduo é uma síntese complexa da dimensão humana universal, objetivada social e historicamente através da atividade dos homens. Assim, a biografia de Clara inscreve-se no movimento dialético da construção singular na universalidade e o seu contrário, o movimento da concretização do universal na singularidade de sua vida, configurando-se a sua relação com a sociedade como o universo particular de mediação entre o seu ser singular e a universalidade humana.

Nas proposições de Vigotski acerca da educação das pessoas com deficiência, especialmente com relação à deficiência visual, destaca-se a noção de compensação social da cegueira. O autor refuta a ideia de compensação biológica e desmistifica a atribuição sobrenatural aos movimentos de compensação psíquica da pessoa cega. Defende que “a fonte da compensação social na cegueira não é o desenvolvimento do tato ou a maior sutileza do ouvido, senão a linguagem, a utilização da experiência social, a comunicação com os videntes” (Vygotski, 1997, p. 107).

Quanto à compensação psíquica, afirma tratar-se de novos nexos interfuncionais que se estabelecem no psiquismo do cego, face as demandas postas pelo meio, na qualidade de desafios a serem superados, tendo como suporte principal a linguagem. Por esta razão é que o autor afirma que a palavra vence a cegueira, ao colocar a linguagem em foco: por sua capacidade de promover a superação dos limites que a impossibilidade do acesso direto à experiência visual coloca ao sujeito.

Tem-se na biografia de Clara evidências da compensação social de sua deficiência, dada, principalmente, pelo domínio da linguagem por meio do sistema Braille, em que a linguagem se tornou a fonte principal desse processo de compensação, o elemento fundamental que fez a ligação entre a ausência da visão e a possibilidade de apropriação da experiência humana acumulada, na direção de sua humanização. Pela linguagem, pelas mediações intencionalmente dirigidas em seu processo educacional, Clara pôde apropriar-se das significações sociais. Além da linguagem, os vínculos que estabeleceu, especialmente com colegas e professores, no decurso de sua atividade, propiciaram que sua experiência com a realidade objetiva se ampliasse; e isto tem grande importância, posto que esses vínculos

compõem o conjunto de fatores afetivos- motivacionais que contribuiu para a compensação de sua deficiência.

E o temperamento de Clara? Que dizer da constituição, da importância, da expressão desta propriedade da personalidade no curso de seu desenvolvimento? Sem dúvida que as mediações do entorno social têm papel importante na constituição de seu temperamento. Mas, sendo, como afirma Petrovski (1981, 1985), dentre as qualidades da personalidade, aquela que é considerada a mais primitiva, ancestral, da experiência humana, a que guarda mais nitidamente as marcas da herança biológica, o temperamento de Clara certamente se desenvolveu sob a influência das necessidades de sua atividade nervosa superior determinadas pela ausência da visão.

Embora não seja considerado como a mais importante das qualidades da personalidade, o temperamento tem destaque no desenvolvimento do psiquismo, por sua propriedade de conferir tônus, fluxo, ritmo à expressão da personalidade. É o temperamento que organiza a dinâmica da atividade psíquica do homem, dando relativa estabilidade às reações do psiquismo diante de fatos, situações, conteúdos diversos, tanto da vida objetiva quanto da vivência subjetiva destas experiências.

Leites (1969, p. 455) assinala que “a força, o equilíbrio e a mobilidade dos processos nervosos superiores que caracterizam os tipos de atividade nervosa superior das pessoas são a base fisiológica de seu temperamento”. De onde vem a força, o equilíbrio e a mobilidade desses processos na atividade nervosa superior de Clara? Merlin (1981) nos ajuda a compreender ao afirmar que, embora a natureza físico-química dos processos nervosos superiores do homem não seja totalmente conhecida, suas propriedades se combinam, formando tipos básico de sistema nervoso os quais, não sendo puros, conjugam-se numa infinidade de possibilidades. Além disso, o autor acredita que a dinâmica da atividade psíquica não é dada apenas pelo temperamento, que resulta dessa complexa conjugação de força, equilíbrio e mobilidade nervosa superior de cada indivíduo, senão também e principalmente, pelos motivos do sujeito na realização de suas atividades; os motivos integram o conteúdo psíquico que impulsiona a uma dada atividade e intervenculam-se ao estado de ânimo do indivíduo frente aos estímulos do meio.

Tem-se, então, duas fontes por meio das quais se estabelece a dinâmica da atividade psíquica humana: de um lado, o aparato fisiológico, físico-químico que resulta no temperamento e, de outro lado, o aparato psíquico, dos motivos que geram a atividade do sujeito, aquilo que ao mesmo tempo, dá sentido e orienta sua atividade. Por esse raciocínio, podemos entender que o temperamento de Clara se constituiu tanto como resposta às

características e necessidades de sua atividade nervosa superior, o que se dá com todo indivíduo, mas no seu caso, mediante as peculiaridades das características e necessidades da atividade nervosa superior frente a cegueira, quanto como pelo universo motivacional que engendrou a partir de suas necessidades – objetivas e subjetivas - face a ausência da visão.

Sabe-se que a cegueira impõe ao cego algumas dificuldades, decorrentes das barreiras sociais que lhe são colocadas, via de regra por influência dos preconceitos. Não raras vezes, os preconceitos se interpõem na atividade da pessoa como impedimento à sua realização, ao seu desenvolvimento. Clara relata que se deparou com o preconceito somente na passagem da adolescência à juventude, quando ingressou na universidade, e experimentou o quanto ele dói. Mas seu relato também assinala a existência do preconceito na idade adulta no período em que procurava trabalho.

*Por mais que se tenha qualificação necessária, por mais que você prove de todas as formas possíveis que é capaz de atender os requisitos solicitados, sempre tem a questão da deficiência lá, gerando as mais absurdas desculpas por parte dos empregadores. (Relato de Clara)*

Silva (2002) afirma que, de modo geral, nossa vida está marcada, desde a infância, por preconceitos, os quais funcionam como instrumentos que barram ou simplificam nossas experiências, diante do que vemos ou ouvimos de outras pessoas. Para o autor, “os preconceitos são um conjunto de ideias gerais adquiridas socialmente, por meio das quais passamos, de modo consciente ou inconscientemente, a valorar o mundo dos objetos e das relações sociais” (p. 76).

Horkheimer (1976) assinala que os preconceitos são, em sua essência, ideias aprendidas, sentimentos engendrados socialmente, não sendo, portanto, naturais. Sua força afeta a estruturação do caráter da pessoa posto que habitam os princípios morais sobre os quais se constituem os valores de uma cultura, de uma sociedade. Para o autor, os preconceitos funcionam como um atalho à consciência, uma via rápida e superficial por meio da qual o sujeito julga um fato, fenômeno ou pessoa sem maiores esforços, ou seja, sem analisar ou refletir; razão porque são considerados como força empobrecedora da experiência humana.

Michels (2000) considera o preconceito como uma formulação prévia desprovida de análise ou reflexão: “disposto entre as atitudes, o preconceito carrega uma dimensão cognitiva, demonstrada em seus conteúdos e estereótipos; outra dimensão afetiva, ligada às

emoções e aos valores e a dimensão conotativa” (p. 40), via de regra ligada a percepção e descrição negativas. Por esse conjunto de atributos, são também considerados como “pensamentos perigosos”.

À luz do pensamento de Vigotski (1996) e de Leontiev (1978a), o preconceito pode ser compreendido como um significado construído coletiva e historicamente, caracterizando-se como fenômeno intersubjetivo. De acordo com os autores, o cérebro humano reage a ligações semânticas e não apenas às neurológicas, ou seja, na comunicação humana o significado leva o homem a agir, não em resposta a uma estrutura biológica, mas a uma ideia, o que significa que, sendo histórico e social, o significado – o preconceito – é uma ideologia, construída e cristalizada na e pela coletividade.

Até chegar à adolescência, o conteúdo do relato de Clara alude a mediações positivas, no que acarretou um incentivo à compensação social de sua deficiência. A presença da cegueira em sua biografia certamente é uma marca significativa na forma como se deu esse processo de compensação; desde cedo Clara percebeu a necessidade e a importância de compensar a falta orgânica que a cegueira lhe impôs. Seu relato é pleno de expressões otimistas, de modo algum lastima sua condição de pessoa cega, não faz da deficiência um desastre, um peso ou um atraso em sua vida.

*Olha, não vou dizer que eu não penso nisso pra fazer as minhas escolhas, pra tomar as minhas decisões. Só que elas não são tomadas em função disso também. É claro que eu preciso considerar né...mas tudo isso é parte de mim, é uma parte de quem eu sou! Eu não vou viver em função disso. Acho que minha vida tem que ir além disso...minha vida é muito mais que isso. (Relato de Clara)*

Podemos dizer que Clara soube-precisou aproveitar as oportunidades que as mediações do entorno lhe ofereciam e, em função das peculiaridades da atividade nervosa superior que lhe são inerentes, foi imprimindo em si mesma e expressando em suas condutas características psicológicas de um certo tipo de temperamento.

Pelos estudos de Petrovski (1981, 1985) e Smirnov et al (1961, 1969), pode-se dizer que Clara expressa como características psicológicas a reatividade e a sensibilidade elevadas, denotando ser uma pessoa atenta, vigilante frente os estímulos do meio. É vivaz, expressiva, comunicativa, que apresenta estados de ânimo, sentimentos, interesses e aspirações marcantes, ainda que nem sempre constantes. Com base nesses autores, pode-se entender que se trata uma pessoa cujo tipo geral de atividade nervosa superior é forte, equilibrada e rápida.

Tais características podem ser observadas tanto na linguagem de Clara quanto em sua expressão corporal: sua voz é sonora e firme, seu timbre é forte, sua dicção e pronúncia são nítidas. É objetiva e direta. Tem um corpo forte, sua postura é ereta, quase imponente; tem presença!

Por certo, esse conjunto de características retratam o que Leontiev (1978b) e Sève (1979) entendem como processo de maturação do temperamento, o qual envolve não apenas o gradativo delineamento e aperfeiçoamento da atividade nervosa superior do indivíduo, como também uma contínua adaptação deste às exigências de sua atividade objetiva. Trata-se de um processo em que o indivíduo cria e constantemente reforça os elos que o ligam, psíquica e materialmente ao entorno social. Por este processo se verifica uma adaptação do temperamento às condições concretas da atividade do sujeito, o que significa dizer que o temperamento, ainda que seja a qualidade mais ancestral da personalidade, mais fortemente ligada à herança biológica do ser, não é imutável, ao contrário, pode mudar conforme as influências das condições de vida e da idade do sujeito e da própria atividade que este realiza. Em outras palavras, o temperamento não pode ser tomado como uma predeterminação do indivíduo, posto que apenas põe em destaque a base inata de constituição da personalidade e que suas características são apenas um dos aspectos que diferenciam uma pessoa das outras.

Em suma, e isto é relevante, se nos detivemos mais demoradamente sobre o temperamento, foi na tentativa de elucidar que, embora seja uma qualidade importante da personalidade, sua peculiaridade biológica não prevalece, absolutamente, sobre as demais qualidades da personalidade. Ou seja, ao contrário do que apregoa a psicologia tradicional acerca da personalidade do homem, o temperamento não é predeterminado no indivíduo. À luz da Psicologia Histórico-Cultural, no caso específico do temperamento, reiteramos que ele, não sendo imutável, transforma-se continuamente mediante as demandas da atividade humana objetiva e dos motivos que definem a realização de tais atividades.

Sève (1979) afirma que o eixo do processo de personalização é constituído pela forma como se estrutura a atividade do sujeito. No relato de Clara encontramos um amplo e rico universo de atividades; desde a infância, contou com um entorno social estimulante, que favoreceu seu desenvolvimento. Se Clara tornou-se uma criança ativa, que participava da vida infantil com seus pares, brincando e aprendendo com eles, demonstrando por seus atos o rumo que tomava a constituição de sua biografia, esses mesmos atos seus, de enfrentamento à deficiência, revelavam os “atos de um mundo social determinado, um aspecto das relações sociais”. (Sève, 1979, p. 437)

Na conjunção desses dois polos, da expressão de si própria por meio dos atos, de um lado, e o que eles são enquanto expressão das relações sociais, de outro lado, pode-se buscar compreender o conjunto das potencialidades, inatas ou adquiridas, de uma pessoa. No caso de Clara, buscar compreender o desenvolvimento de suas capacidades, na intervinculação com as demais pessoas, posto que nenhum indivíduo se desenvolve por si, mas no contato permanente com os outros.

Justamente neste interstício, da expressão de atos individuais e da significação destes como expressão do coletivo, pode-se entender como Clara desenvolveu suas capacidades, como ampliou suas potencialidades para a efetivação exitosa de novos atos. Por meio da atividade, sempre voltada para a satisfação de suas necessidades, Clara percorreu a via por onde exercitou suas capacidades; e assim segue, na vida adulta, num movimento que é dialético, em que os atos são a condição para a produção e desenvolvimento das capacidades e estas, por seu turno, são a condição individual para a concretização dos atos. Sève (1979) insiste que as capacidades não são “dons” do indivíduo, mas produtos da história humana; que as capacidades desenvolvem-se pela apropriação da linguagem, dos instrumentos de trabalho, da cultura produzida pela humanidade; que cada indivíduo constrói suas capacidades à medida que conquista as objetivações humanas.

Entendidos os atos e as capacidades como partes da atividade do indivíduo, tem-se que a atividade do sujeito se desdobra em dois setores fundamentais: num deles se localizam os atos que produzem ou desenvolvem capacidades, ao que Sève (1979) denomina de setor I; no outro, estão os atos que reproduzem ou colocam em ação capacidades já existentes, o setor II. O autor assinala que os atos formam a infraestrutura da personalidade; são estruturas comportamentais-temporais que ligam o indivíduo e a sociedade; são a base sobre a qual se formam as capacidades humanas.

De acordo com Sève (1979), no decurso da atividade, a infraestrutura da personalidade é interna e externamente desenvolvida; assim sendo, aquilo que se relaciona diretamente com o indivíduo no desenvolvimento de sua personalidade - a exemplo dos atos que realiza para satisfação de suas necessidade pessoais ou a aprendizagem de novas capacidades não diretamente voltadas às exigências do trabalho social - é designado pelo autor como “atividade concreta” e compõem o setor I da atividade do sujeito. Ao conteúdo da atividade que é determinado externamente - a atividade pessoal do trabalho socialmente produtivo, que produz capital - o autor designa de “atividade abstrata”, que entra na composição do setor II da atividade do indivíduo.

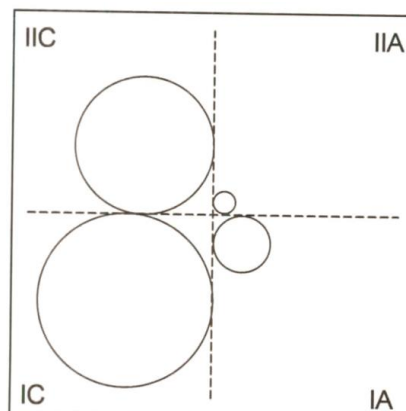
Sève (1979) assinala que cada um dos setores da atividade (setor I, da atividade concreta; setor II, da atividade abstrata) pressupõem não apenas “um certo dispêndio fisiológico como também um certo dispêndio de tempo psicológico” (p. 476). Aparece aqui um conceito importante para a compreensão do desenvolvimento da personalidade do sujeito e da própria atividade que realiza: o conceito de emprego do tempo.

Para o autor, a personalidade só pode ser compreendida a partir de seu movimento histórico e temporal. A dimensão histórica da personalidade se expressa nas características da atividade dominante do sujeito nas distintas fases ou etapas de seu desenvolvimento, e em distintos momentos do desenvolvimento social. Essa atividade segue um curso determinado socialmente, o qual define os distintos lugares que este pode ocupar no sistema de relações que produzem materialmente a vida humana. A dimensão temporal da atividade dominante se expressa no *quantum* de tempo cada indivíduo emprega na realização de tal ou tal atividade.

Como afirmam Leontiev (1978a, 1978b) e Sève (1979), a biografia é o material que embasa a constituição da personalidade, por meio dos atos e das capacidades do sujeito, no decurso de sua vida. Destaca-se, assim a dimensão temporal da atividade humana, nas suas modalidades concreta e abstrata. A expressão dos atos e capacidades do indivíduo na realização de suas atividades implica uma certa quantidade de tempo de vida investido na realização de tudo aquilo que ele faz ao longo da vida.

Para Sève (1979), predomina na sociedade capitalista o emprego do tempo voltado à satisfação da atividade abstrata, ditada pelas necessidades sociais, em detrimento da vida pessoal, das necessidades diretamente ligadas à realização do sujeito. Isto evidencia que o homem não tem domínio sobre o emprego do seu próprio tempo; esta ausência de controle sobre o emprego de seu tempo concreto determina a constituição alienada de sua personalidade.

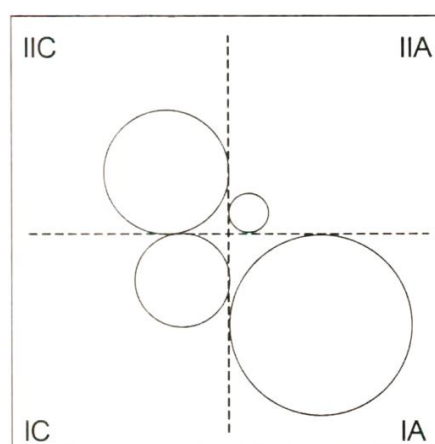
Na topologia hipotética do emprego do tempo que propõe, Sève (1979) demonstra que as características das atividades que o sujeito realiza nas distintas faixas etárias (infância, adolescência-juventude, idade adulta, velhice) interferem na variação dessa topologia. A análise da biografia de Clara mostra que a relação emprego do tempo-atividade acompanha a topologia proposta pelo autor, conforme foram variando as atividades ao longo de seu desenvolvimento. A seguir, a topologia da infância (Figura 02):



*Figura 02.* Topologia do emprego do tempo-atividade por uma criança em idade escolar (infância).  
Fonte: Sève (1979), p. 487.

Na infância (Figura 02) predominam dois quadrantes: IC (setor I, da atividade concreta) e IIC (setor II, da atividade concreta). No primeiro (IC) estão as atividades individuais e o conjunto de atos e aprendizagens que produzem ou desenvolvem capacidades, voltadas diretamente para o desenvolvimento do próprio indivíduo. Recuando a esta fase da vida de Clara encontramos o vívido relato sobre as ricas experiências de sua infância – as brincadeiras, as situações escolares positivas– as quais impulsionaram a organização e interconexão de suas funções superiores servindo de base ao seu desenvolvimento. No segundo quadrante (IIC), estão representadas as capacidades já existentes, exercitadas por meio da atividade diretamente vinculada ao próprio indivíduo que, transpostas à trajetória de Clara, representam a contínua expansão de suas potencialidades, no enfrentamento aos desafios colocados pelas brincadeiras com seus pares e pelas próprias experiências escolares.

A seguir, vejamos a topologia da adolescência/juventude (Figura 03):

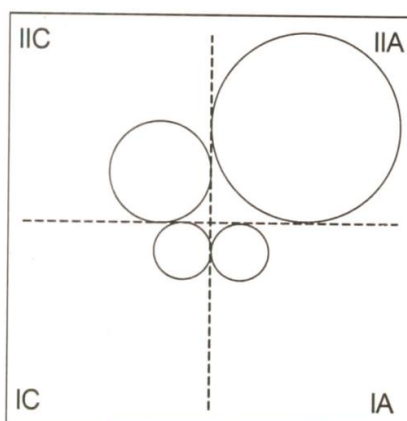


*Figura 03.* Topologia da relação entre o emprego do tempo e a atividade na adolescência/juventude.  
Fonte: Sève (1979), p. 487.



Na adolescência-juventude (Figura 3), a topologia do autor apresenta o predomínio do quadrante IA (setor I, da atividade abstrata), das atividades individuais que produzem e promovem capacidades voltadas a si mesmo ou ao trabalho produtivo (a atividade abstrata), na situação de um estudante que não tem a necessidade de trabalhar para custear seus estudos, como foi o caso de Clara. Nessa topologia, o quadrante IA representa o conjunto de atos em que incide o trabalho social, no qual se reproduzem as capacidades já existentes, preparatórias à atividade produtiva. Há um segundo quadrante que se destaca nessa topologia: o IIC, relacionado ao exercício de capacidades já existentes por meio da atividade pessoal diretamente vinculado ao próprio sujeito. A topologia da adolescência-juventude sintetiza o domínio das aprendizagens necessárias tanto para a futura atividade abstrata quanto para a manutenção e fortalecimento da atividade concreta. Era o que acontecia com Clara, num período em que, ao mesmo tempo, tanto buscava espelhar-se em seus pares e nos modelos adultos para constituir sua própria individualidade adulta, como preparava-se, na faculdade, para o exercício da profissão. O setor IIA (atividade abstrata) é bastante reduzido na biografia de Clara, como mostra a Figura 3, posto que traduz a ausência quase total da necessidade de trabalhar para manter-se.

Vejamos agora a topologia da vida adulta (Figura 04):



*Figura 04.* Relação do emprego do tempo com a atividade de um operário que não possui atividade de lazer.  
Fonte: Sève (1979), p. 487.

A topologia hipotética da vida adulta (Figura 4) representa a relação emprego do tempo com a atividade do trabalhador, a qual se concentra no quadrante IIA (setor II, da atividade abstrata), no exercício das capacidades já existentes colocadas à serviço das necessidades do trabalho social produtivo. Esta topologia retrata o predomínio da atividade abstrata e a redução dos quadrantes IC e IA, isto porque, dadas as características da atividade

do sujeito, quase não há o desenvolvimento de novas capacidades, apenas a reprodução das já existentes. No relato de Clara, a atividade abstrata, na forma de trabalho temporário, toma a maior parte do seu tempo, seja quando está planejando ou realizando determinada atividade encomendada, ou mesmo quando está tentando contratar e garantir a realização da próxima.

Ao longo de seu desenvolvimento, Clara teve sucessivamente como atividade dominante a atividade lúdica da infância; a atividade de estudo e de comunicação com os pares na adolescência; a preparação técnico-profissional na juventude, enquanto esteve na universidade; e a atividade profissional, o trabalho social, na vida adulta. Estas foram as formas de relação estabelecidas com a realidade circundante. Conforme vimos nesta tese, Leontiev (1978 a) afirma que cada etapa da vida de indivíduo se caracteriza por uma atividade dominante, que assim se caracteriza não por ser aquela que ocupa maior espaço na vida deste, mas por ser geradora de outras atividades, determinadas por outros motivos, para satisfazer outras necessidades. O autor acredita que a atividade dominante prepara e promove o aparecimento de novas atividades, propiciando a expansão do conhecimento do mundo e da cultura acumulada pela humanidade; é dominante por ser responsável pela organização e reorganização dos processos psíquicos que possibilitam a interpretação do mundo e pela apreensão dos papéis sociais que permitem ao sujeito inserir-se no meio circundante. No caso de Clara, na vida adulta, o trabalho é a atividade dominante.

Como a imensa maioria das pessoas, Clara almeja um trabalho fixo. Mas na perspectiva do capitalismo, as possibilidades de atividade da grande maioria das pessoas vão se estreitando, ao mesmo tempo em que se expande o campo da especialidade; o especialismo afunila ainda mais o campo possível de trabalho para grande parte da população.

Lancillotti (2000) pondera que a economia mundial vem passando por mudanças profundas desde os anos de 1990, num cenário de recessão econômica, privatizações, redução e encolhimento de alguns setores da produção e aumento no setor de serviços. Paralelamente a este quadro, a autora assinala que há um grande avanço tecnológico ao qual tem sido atribuída a responsabilidade pelo desaparecimento de algumas ocupações no setor produtivo e pela ampliação da ocupação no setor de serviços.

No Brasil, essas mudanças se verificam na diminuição, precarização e desregulamentação de postos de trabalho, na ampliação do trabalho temporário, terceirizado que se configura como perdas nas conquistas históricas dos trabalhadores. De acordo com Lancillotti (2000), isto reflete uma crise estrutural da economia, em meio a qual amplia-se o exército de reserva em cujo interior aumenta o número de pessoas com deficiência que tentam colocar-se no mercado de trabalho.

A autora pondera que a partir da Constituição de 1988, implementou-se em nosso país um movimento de profissionalização e empregabilidade das pessoas com deficiência, o que se observa pelo aparecimento de políticas de ações afirmativas que se materializam por intermédio das leis. A esse respeito, podemos citar a Lei 8.112 de 11 de dezembro de 1990, que dispõe sobre o percentual de vagas de até 20% para pessoas com deficiência em concursos públicos, desde que habilitadas para o desempenho das funções a que concorrem; e a Lei 8.213 de 24 de julho de 1991, a chamada “Lei de Cotas” cujo artigo 93 dispõe sobre o percentual de vagas para pessoas com deficiência em empresas com mais de 100 funcionários, com variação de 1% a 5% conforme o número total de funcionários.

Em pesquisa sobre as condições de empregabilidade de trabalhadores com deficiência, Lancillotti (2000) indica que nas empresas públicas a grande maioria dos contratados está em condição temporária. Nas empresas privadas, a autora assinala que os índices de contratação de pessoas com deficiência ficam sempre abaixo dos limites previstos em lei e que tais empresas nem sempre se mostram conscientes da legislação que assegura a oportunidade de trabalho para pessoas com deficiência.

A autora conclui que a maior absorção de trabalhadores com deficiência se dá pela contratação temporária, terceirizada. Trata-se de uma modalidade de trabalho desregulamentado que possibilita mais o atendimento às demandas do capital do que favorecer o efetivo direito ao trabalho da pessoa com deficiência. Nessas condições, conforme Lancillotti (2000), o trabalho se configura, tão somente, como possibilidade de inserção no circuito da produção e do consumo.

Coutinho, Rodrigues e Passerino (2017) também referem a existência de políticas de ações afirmativas expressas em leis; citam as duas leis mencionadas anteriormente, as quais são consideradas como estratégias para minimizar as concepções reducionistas que levam em conta apenas o que falta na pessoa com deficiência e se constituem como dispositivos legais que visam não somente a incorporação de projetos inclusivos pelas empresas, mas também a contratação de pessoas com deficiência em seus quadros de colaboradores. As autoras ressaltam que a criação de tais políticas representa um avanço na questão da empregabilidade das pessoas com deficiência, mas assinalam que o maior desafio de nosso país não é propriamente a carência de legislação, mas a sua implementação.

De acordo com as autoras, nosso país dispõe de um rol relativamente amplo de políticas de ações afirmativas; o que falta é a garantia, na prática, do trabalho como direito da pessoa – com ou sem deficiência. Referem a noção de compensação social defendida por Vigotski, citando as tecnologias assistivas como mediação propiciada pelo contexto social na

direção da inclusão das pessoas com deficiência, não apenas ao mercado de trabalho, mas à vida social em geral.

De nossa parte, sem desconsiderar que tais tecnologias assistivas direcionam alternativas para potencializar o desenvolvimento das pessoas com deficiência, assinalamos que elas, como produto de um conhecimento gerado mediante as necessidades e interesses do capitalismo, podem também se prestar a uma maior adaptação das pessoas com deficiência à exploração das forças humanas a serviço do capital.

Araújo e Schmidt (2006), em análise das práticas de inserção de pessoas com deficiência em empresas com mais de 100 funcionários e as eventuais dificuldades desse processo, indicam que as empresas não cumprem a Lei de Cotas e que a maior dificuldade que encontram para a contratação de pessoas com deficiência é a baixa escolarização e a baixa qualificação profissional dessas pessoas. Como nas demais pesquisas mencionadas, as autoras referem que a legislação de que dispomos é ampla e serve de suporte à empregabilidade das pessoas com deficiência.

Em relação às dificuldades apontadas pelas autoras, no tocante às precárias escolarização e qualificação profissional, consideramos que, de um lado, os dados oficiais sinalizam uma expansão do número de matrículas nos diversos níveis de ensino a partir da década de 1990 (Brasil, 2011), mas raramente discutem a equação “número de matrículas-terminalidade do ciclo educativo”, tanto na Educação Básica, no Ensino Médio, quanto no Ensino Superior, o que torna difícil afirmar argumentos que reiterem os discursos dessa expansão de vagas, ou seja, o acesso à educação e a conseqüente melhoria da escolarização. De outro lado, como afirmam Moura e Facci (2016), é comum em nosso país que “o adolescente entre no mercado de trabalho sem base profissionalizante” (p. 140) e isto se estende às pessoas com deficiência, o que certamente se reflete na qualidade da profissionalização desses jovens. Em relação aos que têm alguma deficiência, esta situação tende a ser mais acentuada pois, como afirmam Araújo e Schmidt (2006), as escolas no Brasil não priorizam a capacitação das pessoas com deficiência para o mercado de trabalho.

Os achados das pesquisas que citamos reiteram a condição de excluídos vivenciada pelas pessoas com deficiência e vêm ao encontro do que Sawaia (2001) afirma em sua análise da dialética da inclusão-exclusão, que o excluído – o deficiente – não está propriamente à margem da sociedade, posto que sustenta e repõe, ainda que precariamente, a ordem social.

No relato de Clara, há menção a algumas promessas que tinha de trabalho ainda no tempo da graduação.

*Eu tinha algumas promessas... só que...tudo que me prometeram naquela época, não cumpriram. ...Aí a pessoa conclui o curso e vai buscar uma oportunidade no mercado de trabalho e pronto, começa o filme de terror...*

Sua inserção na atividade produtiva foi demorada; somente quatro anos após a conclusão do curso superior é que conseguiu um trabalho na sua área de formação. Nossa colaboradora relata que, inicialmente, planejava dedicar-se a área clínica da psicologia, mas rapidamente percebeu que seria inviável, diante da falta de condições financeiras para se sustentar na clínica.

Conforme Leontiev (1978a), o indivíduo adulto, o trabalhador tem, pela consciência, a significação de sua atividade. No caso de Clara, a significação da psicologia, especialmente de suas possibilidades como atividade produtiva, foi construída ao longo de sua formação no ensino superior. Todavia, como afirma o autor, “não é aí que se caracteriza a sua consciência, mas pela relação que existe entre esta significação e o sentido pessoal que tem para (o sujeito) as suas ações de trabalho” (p. 123).

Almejar um trabalho fixo e lembrar das promessas de trabalho que lhe foram feitas ainda no tempo da graduação expressam não somente o significado que tem para nossa biografada a psicologia como atividade objetiva, mas também o sentido pessoal dela na vida de Clara.

Pelo tempo que transcorreu entre a formatura e o primeiro trabalho, percebe-se que Clara contou com o suporte familiar para sustentar-se. Destarte, acreditamos que a provisão objetiva da vida não constituiu urgência na vida de Clara após ter concluído a faculdade. Nossa biografada relata inclusive que, enquanto não conseguia trabalho, fez uma pós-graduação, provavelmente custeada pela família.

Porém, nas condições de produção da sociedade capitalista, e dadas as condições concretas da classe a que pertence – a classe trabalhadora - Clara precisa do trabalho para sobreviver e para afirmar-se socialmente, inclusive como indivíduo trabalhador qualificado por um curso superior.

Uma vez que a personalidade do homem se revela por sua biografia, no conjunto de suas expressões em atos e capacidades, podemos entender que o trabalho que Clara realiza, por meio de projetos temporários, é um trabalho produtivo, não propriamente porque se preste a atender a equação necessidade da empresa-capacidade do trabalhador, mas, principalmente porque, no sistema capitalista, se põe à serviço do aumento de capital para o empregador. Esta é a peculiaridade do trabalho produtivo, não somente de Clara, mas de todos os indivíduos, no

sentido do capitalismo: reproduzir sua personalidade de modo a que produza mais valia para o sistema, realizar seu trabalho de maneira que seja fecundo para o capital.

Identificamos no relato de Clara uma ênfase às experiências da infância, bem como às da vida adulta, especialmente no que se refere a sua inserção no mercado de trabalho. Reconhecemos que outros aspectos poderiam ser colocados em destaque, como o casamento, por exemplo, ou mesmo especificidades acerca de seu processo educativo, no acesso aos conhecimentos pela via da educação formal. Na ausência de elementos que pudessem dar uma sustentação mais consistente a nossa discussão, tais aspectos não foram aprofundados.

Entendemos que sua biografia ilustra, conforme afirma Martins (2001, p.178), o quanto a “personalidade não é o centro organizador das interações do homem com suas condições de existência, mas sim, o centro de sua própria existência, que é por natureza social e histórica”.

## À GUISA DE CONCLUSÃO

Neste momento em que encaminhamos o texto para o encerramento do presente trabalho, vejo-os - ao texto e ao trabalho – como um momento de minha biografia. Uma trajetória que se inscreve numa dimensão temporal, no curso de minha atividade concreta/abstrata determinada que é, simultaneamente – como toda atividade humana no contexto do capitalismo – por fatores intrínsecos e extrínsecos.

Nos primeiros, localizo fatores pessoais e interpessoais não alienados, que fazem e têm um sentido direto para minha existência, em meu ofício de professora. São relações que me trazem um sentimento de realização pessoal, de gosto pela profissão – não obstante suas condições capitalistas -, a qual permite, mesmo com restrições, o desenvolvimento de novas capacidades, o estabelecimento e reconhecimento de relações entre os motivos e os fins de minha atividade; fatores que oportunizam uma vivência de gratificação com aquilo que faço, um sentido pessoal cujo desenvolvimento está a meu favor, posto que me enriquece como pessoa.

Nos fatores extrínsecos estão as necessidades externas, ligadas ao trabalho social, em relações que subordinam a execução do meu ofício; relações contraditórias que se antagonizam às que se originam dos fatores intrínsecos, por estranhas que são uma à outra. Contraditórias, conforme explica Sève (1979, p. 479), porque é “precisamente nelas (atividade abstrata) que o indivíduo se encontra em presença das forças produtivas e das relações sociais desenvolvidas, dos meios imensos criados no decurso da história humana, que permitem dominar a Natureza e organizar a sociedade” e fazer de si um sujeito humano.

No decorrer deste trabalho vimos que a biografia, tecida na prática, na atividade do sujeito, é o que nos permite compreender a própria estrutura da atividade humana, nos seus aspectos concreto e abstrato, por meio da relação dialética entre os atos e as capacidades do indivíduo. Entendemos que o conjunto do material resultante da entrevista e do relato autobiográfico, associado ao processo de análise e interpretação da pesquisadora compõem o que Sève (1979) designa *biografia*. Como gênero literário, a biografia caracteriza-se como modalidade discursiva, descritiva da vida de alguém; na perspectiva marxista da Psicologia Histórico-Cultural, trata-se de uma narrativa que reconstitui, analisa e interpreta passagens e fatos os mais relevantes da trajetória de vida de uma pessoa, associados à sua atividade vital produtiva.

Ressaltamos que para Sève (1979), a biografia é a expressão da personalidade do indivíduo e que esta é constituída por um complexo sistema de atos. Destarte, cada personalidade, à medida que vai se constituindo, vai configurando uma enorme acumulação de atos variados, os quais, tomados individualmente, representam um momento da biografia, uma expressão da individualidade do sujeito. Cada ato individual traz em si uma expressão do mundo social, do entorno objetivo à atividade do sujeito, que imprime nela as marcas das condições sociais historicamente construídas. Assim, cada ato que se objetiva na atividade do sujeito está ligado aos seus resultados ou seus desdobramentos, do mesmo modo que se encontra vinculado às condições objetivas de sua produção e reprodução.

No interstício dessas dimensões, do momento de concretização dos atos em sua relação com as condições históricas do meio, estão as capacidades do homem, compreendidas como conjunto de potencialidades atuais do indivíduo, inatas ou desenvolvidas no decorrer da vida, e que subsidiam a realização dos atos. Dialeticamente, na constituição de uma biografia, atos e capacidades se intervenculam, num movimento infinito, onde a capacidade é a condição individual de concretização do ato, mas também a capacidade, por ser produzida e desenvolvida por um complexo de atos é, em si mesma, a sua própria condição. Por outras palavras, o ato é a base para a formação da capacidade, e a capacidade é a condição fundamental para a concretização do ato. Deste modo, na dialética entre ato e capacidade é que se constitui a célula de base sobre a qual se constrói uma biografia.

Vimos no relato de Clara que sua personalidade se desenvolveu-desenvolve no interstício das dimensões concreta e abstrata de sua atividade social. Sua trajetória – da infância à idade adulta – está marcada por um sentido de existência construído em meio a relações estimulantes, a atividades concretas, pessoais cujo conteúdo favoreceu seu desenvolvimento psíquico; mas também por relações restritivas, impeditivas à sua realização, oriundas de uma compreensão abstrata, alienada de sua condição de pessoa cega.

Nessa imbricada relação entre as qualidades concreta e abstrata de sua atividade, na relação dialética entre fatores internos e externos, a biografia de Clara evidencia que sua cegueira foi superada por mediações adequadas. Ser uma pessoa cega não se tornou um impedimento à sua humanização, apesar do preconceito que existe ainda em relação às pessoas com deficiência. Este fato nos permite pensar em duas questões: a primeira refere-se ao quanto Vigotski tinha razão quando assinalava que a “deficiência social” é mais perniciosa que a deficiência biológica, quando defendia a compensação social enquanto processo que comporta as bases e cria as possibilidades de humanização da pessoa com deficiência; enfim, quando afirmava que mais do que educar os cegos, era necessário reeducar os videntes.



Mediante um ambiente estimulante e inclusivo, e na leveza de seu entendimento sobre esta questão, Clara mostra esse processo. A segunda questão diz respeito à importância que Vygotski atribuía à educação, como via de transformação social; ao acesso ao conhecimento científico como caminho para a humanização do indivíduo e sua ascensão psíquica a patamares mais elevados; como possibilidade de transformação das pessoas, com ou sem deficiência.

À luz do pensamento de Vygotsky (2004), em relação a atividade humana produtiva, podemos entender que a forma como se organiza o sistema capitalista, o qual depende da exploração das forças humanas e se mostra cada vez mais degradante ao desenvolvimento do homem, tem rebaixado tanto a humanidade como um todo às condições materiais e espirituais sub-humanas, quanto cada personalidade individual a uma profunda distorção de seu potencial de crescimento, fazendo do homem, coisa. O autor assevera que essa contradição do modo capitalista de produção da vida só poderá ser resolvida por uma revolução nas bases desse sistema, pela criação de uma nova ordem social e pela transição a uma nova forma de organização das relações sociais, o que, paralela e conseqüentemente, resultará em uma mudança na personalidade humana e uma transformação no próprio homem – com ou sem deficiência - dentro de sua atividade vital. Vygotsky (2004) refere-se à revolução socialista e defende que “a educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem, ...uma tentativa de superar a divisão entre trabalho físico e intelectual e reunir pensamento e trabalho que foram separados durante o processo de desenvolvimento capitalista”. (p. 9)

As atividades produtivas da vida, sob o capitalismo, visam mais a conformação da força de trabalho – a serviço e em benefício do capital – do que o processo de personalização-humanização do indivíduo. Para Vygotsky (2004), a forma capitalista de organização do trabalho exerce uma influência incapacitante que retarda e degrada o desenvolvimento pessoal da personalidade.

Na sociedade capitalista, predomina o desenvolvimento de atividades voltadas para a operacionalização da vida material; isto faz com que enfraqueçam as possibilidades de que os sujeitos de objetivem, se humanizem por meio da atividade que realizam. Essa contradição tende a distanciar cada vez mais a significação da atividade do sentido pessoal dela para o indivíduo, onde motivos e fins estão separados. O homem trabalha para sobreviver, para receber um salário, não propriamente para desenvolver suas capacidades. Vygotsky (2004, p. 5) assevera que “como resultado do avanço do capitalismo, o desenvolvimento da produção material trouxe simultaneamente consigo a divisão progressiva do trabalho e o crescente desenvolvimento distorcido do potencial humano”.

Ao analisar as condições de realização do trabalho na sociedade o autor enfatiza a influência adversa da

...organização capitalista que está baseada na exploração de enormes massas da população e que resultou em uma situação na qual em vez de todo passo novo para a conquista da natureza pelos seres humanos, todo novo patamar de desenvolvimento da força produtiva da sociedade, não só não elevou a humanidade como um todo, e cada personalidade humana individual, para um nível mais alto, mas conduziu a uma degradação mais profunda da personalidade humana e de seu potencial de crescimento. (Vygotsky, 2004, p.6)

O autor enfatiza a existência de uma contradição parcial do sistema capitalista, situada “entre o poder crescente do homem e sua degradação que paralelamente aprofunda-se, entre seu crescente domínio sobre a natureza, e sua liberdade por um lado, e a sua escravidão e dependência crescentes das coisas produzidas por ele mesmo, no outro” (Vygotsky, 2004, p. 8). Assevera, porém, que esta forma de contradição é somente uma parte de uma contradição muito maior, mais grave e

...totalizadora que subjaz ao sistema capitalista tomado como um todo. Esta contradição geral, entre o desenvolvimento das forças de produção e a ordem social que corresponde a este nível de desenvolvimento das forças de produção, é resolvida pela revolução socialista e uma transição para uma nova ordem social e uma nova forma de organização das relações sociais. (Vygotsky, 2004, p.8)

Na sociedade capitalista em que vivemos, as relações estabelecidas evidenciam a dependência, a subordinação da personalidade às condições da atividade social, ou seja, da personalidade abstrata. Para Vigotski, tais relações somente podem ser superadas quando da elevação a uma condição de personalidade desenvolvida, por intermédio de uma crítica acerca da cisão entre o concreto e o abstrato da personalidade. Uma virada de qualidade na condição abstrata, alienada da personalidade é possível, conforme as palavras de Sève (1979), por meio da “crítica de *um modo de vida* que exige o sacrifício da vida pessoal concreta à vida social abstrata, e da vida social abstrata às exigências da constante reprodução de todo o sistema” (p. 479, grifos do autor).

Entendemos que o presente estudo, a despeito de suas incompletudes e limitações, pode representar uma contribuição a um campo de estudo ainda em desbravamento no Brasil: a teorização sobre a constituição da personalidade. Nesta direção, o exercício metodológico aqui empreendido, sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e do marxismo teve a especificidade de recompor intencional e conscientemente, a biografia de uma pessoa cega – uma pessoa adulta que, obviamente, passou pelas fases enunciadas pelos teóricos, desde o nascimento até chegar à vida de uma mulher adulta, casada, trabalhadora, pertencente a uma família de recursos materiais medianos, e cega.

Acreditamos que este trabalho também pode representar um impacto acadêmico-científico, por comportar um ineditismo na abordagem do tema – o estudo da biografia de uma pessoa cega à luz da Psicologia Histórico-Cultural – e anunciar a possibilidade de intervenção da Psicologia na busca por uma compreensão mais ampla e plausível sobre a constituição e o desenvolvimento da personalidade. Além disso, cremos que a Psicologia Histórico-Cultural no Brasil se encontra em fase de desenvolvimento de pesquisas aplicadas, em que busca averiguar a aplicabilidade de seus constructos teóricos e metodológicos, considerando suas bases filosóficas e metodológicas e o próprio momento atual de nossa sociedade, de deliberada “reordenação” do capital e da franca expansão de concepções neoliberais sobre a vida em sociedade e o desenvolvimento humano.

A possibilidade de impacto acadêmico-científico do presente estudo pode ser melhor compreendida se considerarmos que, no Brasil, no campo da Psicologia da personalidade, enquanto disciplina curricular e elemento constitutivo da ciência psicológica, ainda há uma lacuna de elaborações teóricas a ser suprida. Na Educação Especial, além da teoria Behaviorista/Análise do Comportamento e do Construtivismo, nota-se a carência de pesquisas básicas e, sobretudo, aplicadas para desvendar e explicar os processos de ensino-aprendizagem e de formação do psiquismo, da subjetividade, da personalidade. Na própria área de Psicologia Escolar, voltada para o ensino superior, e considerando a Educação Especial/Inclusiva, também se verifica uma carência de subsídios teóricos e metodológicos para o exercício profissional e, antes mesmo, para a formação de novos profissionais da Psicologia.

Ao iniciar o presente estudo, colocamos como tese para o desenvolvimento de nossa investigação que a (re)composição da biografia, como processo de co-autoria com o sujeito da história/narrativa, pode ser uma estratégia de trabalho do psicólogo para a constituição de uma psicologia da personalidade. Agora, ao finalizar o estudo em tela, destacamos alguns pontos que explicitam o que tomamos como tese na elaboração deste trabalho, e que neste momento

de conclusão da pesquisa assumem um caráter de argumentação de importância indiscutível. O primeiro ponto a destacar é que a recuperação, na atualidade, de teorização de autores clássicos vem na contramão de uma demanda de aligeiramento da formação na pós-graduação *strictu sensu* – mestrado e doutorado – posto que requer uma exercitação teórico-metodológica que deve começar já nos anos iniciais da graduação, na intencionalidade de se formar o jovem pesquisador e vocacioná-lo à investigação mais profunda, ao âmbito do *strictu sensu*.

Este recuo aos clássicos se dá pelo reconhecimento de que os autores são clássicos justamente porque suas obras apresentam uma riqueza tal, que explicam os fenômenos estudados a dadas épocas e mantêm uma fecundidade que auxilia em outros espaços temporais, geográficos e culturais, a compreensão desses fenômenos.

Como segundo ponto destacamos que é possível fazer uma aproximação de duas grandes teorizações a respeito de um determinado fenômeno – no caso do estudo em tela, a personalidade, sua constituição e desenvolvimento –, quando a base filosófica e metodológica é a mesma. Foi o que fizemos ao aproximar A. N. Leontiev e L. Sève, num movimento em que tivemos a preocupação de não desviar do eixo teórico, enveredar rumo a um ecletismo, a uma fusão pouco criteriosa.

Um terceiro aspecto que ressaltamos é o de que, na (re)composição de uma biografia, a atuação do psicólogo é, sempre, de co-autoria com o sujeito da história/narrativa. A pessoa biografada fornece o material fundamental para a investigação, abre sua vida, disponibiliza o conteúdo de sua trajetória de modo que o pesquisador, munido dessas preciosas informações, possa avançar em sua análise e interpretação, sistematizando-as na forma de um conhecimento expandido, transformado.

A biografia de Clara indica a constituição de uma singularidade “privilegiada”, sustentada por todo um contexto familiar-social-educacional que promoveu seu desenvolvimento psicológico. A trajetória de nossa biografada não representa a regra da constituição da personalidade de uma pessoa cega em nosso país, mas justamente o contrário, sua biografia traduz-se como exceção, visto que Clara compõe o reduzido universo de pessoas com deficiência que, no Brasil, concluem um curso superior.

Para finalizar nossa reflexão, retomamos as dimensões temporais que povoam a constituição das personalidades e que se fazem presentes em cada experiência da vida humana, conforme afirma Martins (2002). O ser humano está imerso em uma dimensão temporal, completamente enredado pelo tempo, posto que é um ser histórico que tem passado, presente e futuro, que constrói sua personalidade no percurso dessas dimensões temporais.

Isto aparece no relato de Clara. Por meio de sua linguagem, entrelaça essas temporalidades que se presentificam na construção de sentidos em seu cotidiano. No relato de nossa colaboradora, emerge a dimensão do tempo longo, das construções culturais históricas, que permeiam e sustentam o tempo vivido que, por sua vez, corresponde aos conteúdos internalizados no curso da sua história pessoal. Tempo longo e tempo vivido se expressam e se mesclam no tempo curto, dialógico, das interações face-a-face, justamente a dimensão social-temporal onde se deu o encontro de nossas singularidades.

Vejo-me, neste momento de minha biografia, vendo uma realidade que não é só minha, mas igualmente de Clara e de todas as personalidades que se constituem sob a égide das relações capitalistas. Vejo também que esta tese, como uma expressão de minha biografia, fez de mim uma pessoa diferente, transformada por um novo conhecimento e por novos conceitos; por meio dela pude adentrar num novo tipo de compreensão sobre a personalidade, radicalmente diverso daquele que a psicologia me ensinou.

Realizar esta tese representou a oportunidade de entrar em contato com um universo teórico-metodológico que, extrapolando os limites da literatura e da formação acadêmica, atingiu de maneira contundente meu sentido de vida, me oferecendo a oportunidade não só de abrir os olhos para o entorno de minha atividade docente e expandir meu conhecimento como pessoa, mas, também e principalmente, de fechá-los um pouco para poder *sentir* o que se passa ao meu lado, e mesmo, dentro de mim.

## REFERÊNCIAS

- Alves, D. O. (2008). Os desafios para a política e a pesquisa em educação especial no Brasil. In: E. G. Mendes, M. A. Almeida, & M. C. P. I. Hayashi (Orgs.), *Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática* (pp. 48-55). Araraquara-SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES: PROESP,
- Amaral, L. A. (1995). *Conhecendo a deficiência* (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe Editorial.
- Amaral, L. A. (1998). Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: J. G. Aquino (Org.), *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 11-30). São Paulo: Summus.
- Amaral, T. P. (2004). *Deficiência mental leve: processos de escolarização e subjetivação*. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (Tese de doutorado). Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Anjos, R. E. & Duarte, N. (2016). Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. In: L. M. Martins, A. A. Abrantes, & M. G. D. Facci (Orgs.). *Periodização do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (pp.195-219). Campinas, SP: Editora Autores Associados.
- Araújo, J. P. & Schmidt, A. (2006). A Inclusão de pessoas com necessidades especiais no trabalho: a visão de empresas e de instituições educacionais especiais na cidade de Curitiba. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, 12(2), 241-254.
- Ariès, P. (1986). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Barbosa, A. J. G., Setani, C. S., Oliveira, W. H., Silva, D. L., & Santana, T. C. (2008). Produção científica sobre inclusão escolar em periódicos nacionais de educação e psicologia. In: E. G. Mendes, M. A. Almeida, & M. C. P. I. Hayashi, (Orgs.), *Temas em educação especial: múltiplos olhares* (pp. 35-43). Araraquara-SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES: PROESP.
- Barroco, S. M. S. (2012). Contexto e textos de Vygotski sobre a defectologia: a defesa da humanização da pessoa com deficiência. In: S. M. S. Barroco, N. S. T. Leonardo, T. S. A. Silva (Orgs.), *Educação especial e teoria histórico-cultural – em defesa da humanização do homem* (pp. 41-65). Maringá: Eduem,

- Barroco, S. M. S., Leonardo, N. S. T., & Silva, T. S. A. (Orgs.). (2012). *Educação especial e teoria histórico-cultural – em defesa da humanização do homem*. Maringá-PR: Eduem.
- Barroco, S. M. S., Leonardo, N. S. T., & Silva, T. S. A. (2016). A periodização histórico-cultural do desenvolvimento na educação especial – o problema da idade. In: L. M. Martins, A. A. Abrantes, & M. G. D. Facci (Orgs.). *Periodização do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (pp. 321-341). Campinas-SP: Autores Associados.
- Bianchetti, L. (1995). Aspectos históricos da educação especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2(3), 13-25.
- Brasil. (1997). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. (E.A. da Cunha, Trad., 2ª ed.). Brasília-DF: Corde.
- Bueno, J. G. S. (2004). *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente* (2ªed.rev.). São Paulo: EDUC.
- Bueno, J. G. S. (2008). A produção acadêmica sobre inclusão escolar e educação inclusiva. In: E. G. Mendes, M. A. Almeida, & M. C. P. I. Hayashi (Orgs.), *Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática* (pp. 31-47). Araraquara-SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES: PROESP.
- Caiado, K. R. M. (2007). Educação especial, pesquisa e histórias de vida. Entrevista. *Ponto de vista*, (9), 145-48.
- Caiado, K. R. M., Gonçalves, T. G. G. L., Telles, R. T. G., & Macalli, A. C. (2014). (2014). Deficiência e desigualdade social: o recente caminho para a escola. *Cadernos CEDES*, 34(93), 241-260.
- Campos, A. (1997). “Aniversário”. [Gravada por Maria Bethânia]. On *Imitação da vida* [CD]. São Paulo: EMI MUSIC LTDA.
- Coutinho, K. S., Rodrigues, G. F., Passerino, L. M. (2017). O trabalho de colaboradores com deficiência nas empresas: com a voz os gestores de recursos humanos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(2), 261-278.
- Carmo, A. A. (1991). *Deficiência física: a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina*. Brasília: Secretaria dos Desportos.

- Davidov, V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscu: Progreso.
- Duarte, N. (1993). *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas-SP: Autores Associados.
- Duarte, N. (2013). *A individualidade para si. Contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo* (3ª ed.). Coleção Educação Contemporânea. Campinas: Autores Associados.
- Elkonin (1969). Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: A. A. Smirnov, A. N. Leontiev, S. L. Rubinshtein, & B. M. Tieplov (Orgs.), *Psicología*. (F.V. Landa, Trad., 3ª ed.) México: Editorial Grijalbo S.A.
- Engels, F. (1982). *A origem da família, da propriedade privada e do estado*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Facci, M. G. D. (2004). A periodização do desenvolvimento psíquico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cadenos CEDES*, 24(62), 64-81.
- Guareschi, P. A. (1992). A categoria "Excluídos". *Psicologia: Ciência e Profissão*, 12(3-4), 4-11.
- García, M. T. & Beatón, G. A. (2004). *Necessidades educativas especiais: desde o enfoque histórico-cultural*. São Paulo: Linear B.
- Horkheimer, M. (1976). *Eclipse da razão*. (S. U. Leite, Trad.). Rio de Janeiro: Editorial do Brasil.
- Itelson, L. B. (1981). Característica general de la actividad de la personalidad. In: A. Petrovski (Org.), *Psicología general* (pp. 193-234). Cuba: Editorial de Libros para la Educación.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2010). *Censo Demográfico 2010*. Recuperado de <http://censo.2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=4&uf>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2014). *Censo da Educação Superior 2013*. Recuperado de [http://portal.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/apresentacao/coletiva\\_censo\\_superior](http://portal.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/coletiva_censo_superior)



- Kassar, M. C. M. (2010). Aspectos da educação especial na Espanha. In: E. G. Mendes & M. A. Almeida, M. A. (Orgs.), *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas no contexto da educação especial inclusiva* (pp.31-39). Araraquara-SP: Junqueira & Marin.
- Klein, L. R. & Silva, G. L. R. (2012). Quando o discurso da diferença desdenha a desigualdade: as artimanhas da inclusão. In: S. M. S. Barroco, N. S. T. Leonardo, T. S. A. Silva (Orgs.), *Educação especial e teoria histórico-cultural – em defesa da humanização do homem* (pp. 23-39). Maringá: Eduem,
- Konder, L. (2005). *As artes da palavra: elementos para uma poética marxista*. São Paulo: Boitempo.
- Kosik, K. (2010). *Dialética do concreto*. (C. Neves e A. Toríbio, Trans.). São Paulo: Paz e Terra.
- Krutetski, V. A. (1969). El carácter. In: A. A. Smirnov, A. N. Leontiev, S. L. Rubinshtein, & B. M. Tieplov (Orgs.), *Psicologia*. (F.V. Landa, Trad., 3ª ed. pp.462-89) México: Editorial Grijalbo S.A.
- Lancillotti, S. S. P. (2000). Deficiência e trabalho: o caso de Mato Grosso do Sul. In: *Anais da 23ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambú-MG.
- Laplane, A. L. F. (2010). A inclusão escolar na Inglaterra. In: E. G. Mendes & M. A. Almeida (Orgs.), *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas no contexto da educação especial inclusiva* (pp. 19-30). Araraquara-SP: Junqueira & Marin.
- Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990* (1990, 11 de dezembro). Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das Autarquias e das Fundações Públicas Federais. Brasília, DF: Presidência da República.
- Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991* (1991, 24 de julho). Dispõe sobre os planos e benefícios da Previdência e d´outras providências. Brasília, DF: Presidência da República.
- Leites, N. S. (1969). Las cualidades psíquicas de la personalidad – las capacidades. In: A. A. Smirnov, A. N. Leontiev, S. L. Rubinshtein, & B. M. Tieplov (Orgs.), *Psicologia*. (F.V. Landa, Trad., 3ª ed. pp. 433-448) México: Editorial Grijalbo S.A.

- Leontiev, A. N. (1978a). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Leontiev, A. N. (1978b). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciências Del Hombre.
- Lima, R. L. (2011). *Sobre o conceito de pseudoconcreticidade em karel kosik* (Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, RN.
- Macedo, M. C. S. R., Aimi, D. R. S., Tada, I. N. C., & Souza, A. M. L. (2014). Histórico da inclusão escolar: uma discussão entre texto e contexto. *Psicologia em Estudo*, 19(2), 179-189.
- Martins, J. B. (Org.). (2002). *Temas em análise institucional e em construcionismo social*. São Carlos-SP: RiMa; Curitiba-PR: Fundação Araucária.
- Martins, L. M. (2001) *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de filosofia e Ciências. UNESP, Marília.
- Martins, L. M. (2005). Psicologia sócio-histórica: o fazer científico. In: A. A. Abrantes, N. R. Silva, S. T. F. Martins (Orgs.), *Método histórico-social na psicologia social* (pp.118-38). Petrópolis-RJ: Vozes.
- Martins, L. M. (2007). *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas-SP: Autores Associados. (Coleção formação de professores).
- Marx, K. (1996). *O Capital. Livro I. Tomo I*. São Paulo: Nova Cultural. Os Economistas.
- Marx, K. (2008). *Manuscritos econômico-filosóficos*. (J. Ranieri, Trad., 2ª reimpressão). São Paulo: Boitempo.
- Marx, K. & Engels, F. (1982). *A ideologia alemã* (I Feuerbach) (J.C.Bruni e M.A.Nogueira, Trads., 3ª ed.). São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda.
- Masini, E. A. F. S. & Bazon, F. V. M. (2005). A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. In: *28ª Reunião Anual ANPEd*. Caxambu, MG.

- Matiushkin, A. M. (2012). Posfácio. In: Vygotski, L.S. (2012a). *Obras escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique* (pp.349-71). Madrid: Machado Libros,
- Mazzotta. M. J. S. (1998). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez.
- Mazzotta. M. J. S. (2010). Inclusão escolar e educação especial: das diretrizes à realidade das escolas. In: E. G. Mendes & M. A. Almeida (Orgs.), *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva* (pp. 79-87). Araraquara-SP: Junqueira & Marin.
- Mazzotta. M. J. S. (2011). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas* (6ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Mendes, E. G. (2010). A escolarização de crianças e jovens com deficiências na França e a perspectiva da inclusão escolar. In: E. G. Mendes & M. A. Almeida (Orgs.), *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva* (pp. 41-58). Araraquara-SP: Junqueira & Marin.
- Merlin, V. S. (1981). El carácter. In: Petrovski, A. (Org.), *Psicologia general* (pp.535-58). Cuba: Editorial de Libros para la Educación,
- Michels, L. R. F. (2000). *A inclusão/exclusão da pessoa portadora de necessidades especiais no contexto universitário* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Minayo, M. C. S. (1993). *O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco.
- Moura, F. R. (2015). *A atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar* (Dissertação de Mestrado). Departamento de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.
- Moura, F. R. & Facci, M. G. D. (2016). Políticas públicas para o ensino superior; o fracasso escolar e a atuação do psicólogo. In: H. R. Campos, M. P. R. Souza, M. G. D. Facci (Orgs), *Psicologia e políticas educacionais* (pp. 123-158). Natal, RN: EDUFRN.

- Oliveira, B. (2005). A dialética do singular-particular-universal. In: A. A. Abrantes, N. R. Silva, & S. T. F. Martins (Orgs.), *Método histórico-social na psicologia social* (pp.25-51). Petrópolis-RJ: Vozes,
- Organização das Nações Unidas [ONU] (2015). *Ranking IDH Global 2014*. Recuperado em 26 jun. de 2018, de <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idh-global.html>
- Osório, L. C. (2002). *Casais e famílias – uma visão contemporânea*. Porto Alegre: Artmed.
- Pasqualini, J. C. (2010). *Princípios para organização do ensino na educação infantil na perspectiva Histórico-Cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Julio de Mesquita Filho, Araraquara, SP.
- Plaisance, E. (2010). Ética e inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 40(139), 13-43.
- Peixoto, M. C. L. (Org.). (2004). *Universidade e democracia – experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira*. Belo Horizonte-MG: Editora UFMG.
- Petrovski, A. (1981). *Psicologia general*. Cuba: Editorial de Libros para la Educación.
- Petrovski, A. (1985). *Psicologia general: manual didático para los institutos de pedagogia*. Moscú: Editorial Progreso.
- Rahme, M. M. F. (2013). Inclusão e internacionalização dos direitos à educação: as experiências brasileira, norte-americana e italiana. *Educação e Pesquisa*, 39(1).
- Ribeiro, M. J. L. (2012). (Org.). *Educação especial e inclusiva – teoria e prática sobre o atendimento à pessoa com necessidades especiais*. Maringá: Eduem.
- Ribeiro, M. J. L. & Simionato, S. E. W. (2012). Uma reflexão sobre a educação especial na trajetória da universidade brasileira. In: M. J. L. Ribeiro (Org.), *Educação especial e inclusiva – teoria e prática sobre o atendimento à pessoa com necessidades especiais* (pp.31-44). Maringá: Eduem,
- Rodrigueiro, C. R. B., Alencar, G. A. R., Silva, M. A. M., & Ribeiro, M. J. L. (2012). Atendimento educacional especializado – AEE. In: M. J. L. Ribeiro, T. S. A. Silva, & E.

P. U. Cintra (Orgs.), *Tópicos especiais em educação – reflexões práticas* (pp.17-32). Maringá: Eduem.

Salles, W. (Diretor). (2001). *Abril despedaçado* [DVD]. Barueri, SP: Imagem Filmes

Sawaia, B. B. (Org). (2001). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial da desigualdade social* (4ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Sève, L. (1979). *Marxismo e teoria da personalidade*. (M.L.Godinho, Trad.) Vols. I, II e III. Lisboa: Livros Horizonte.

Sforni, M. S. F. (2003). *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade* (Tese de Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, SP.

Shuare, M. (1990). *La psicología soviética tal como y ola veo*. Moscú: Progreso.

Sierra, M. A. B. (2010). *A humanização da pessoa surdocega pelo atendimento educacional: contribuições da psicologia histórico-cultural* (Dissertação de Mestrado). Departamento de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

Silva, D. J. (2002). Ética e educação contra os preconceitos. In: G. A. Santos & D. J. Silva (Orgs.), *Estudos sobre ética. A construção de valores na sociedade e na educação* (pp. 71-91). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Silva, O. M. da. (1986). *A epopéia ignorada – a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: CEDAS.

Simionato, M. A. W. (2006). *Sobre a inclusão-exclusão e as relações familiares de universitários com deficiência*. (Dissertação de Mestrado). Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

Simionato, M. A. W. & Marcon, S. S. (2012). Retratos da inclusão e das relações familiares de estudantes universitários com deficiência. In: Ribeiro, M. J. L. (Org.). *Educação especial e inclusiva – teoria e prática sobre o atendimento à pessoa com necessidades especiais*. (pp. 59-72). Maringá: Eduem.

Smirnov, A. A., Leontiev, A. N., Rubinshtein, S. L., & Tieplov, B. M. (1961). *Psicologia*. (F.V. Landa, Trad.). Cuba: Imprensa Nacional.

- Smirnov, A. A., Leontiev, A. N., Rubinshtein, S. L., & Tieplov, B. M. (1969). *Psicologia*. (F.V. Landa, Trad., 3ª ed.). México: Editorial Grijalbo SA.
- Tada, I. N. C. (2016). Políticas de inclusão escolar: o que cabe à psicologia? In: H. R. Campos, M. P. R. Souza, & M. G. D. Facci (Orgs.), *Psicologia e políticas educacionais* (pp. 103-21). Natal: EDUFRN.
- Tavares, A. P. P. & Garcia, D. I. B. (2012). Educação especial na perspectiva da educação inclusiva no ensino superior. In: M. J. L. Ribeiro, T. S. A. Silva, E. P. U. Cintra (Orgs.), *Tópicos especiais em educação – reflexões práticas* (pp.33-44). Maringá: Eduem,
- Tuleski, S. C. (2008). *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista* (2ª ed.). Maringá, PR: Eduem.
- Vash, C. L. (1988). *Enfrentando a deficiências: a manifestação, a psicologia, a reabilitação*. (Silva, G. J., Aranha, M. S. F., & Bueno, C. L. R., Trads.). São Paulo: Pioneira: Editora da USP.
- Ventura, M. M. (2007). O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Revista da Sociedade de Cardiologia do Rio de Janeiro*, 20(5), 383-6.
- Vigotski, L. S. (1996). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2010). *Psicologia pedagógica* (3ªed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (1997). *Obras escogidas V: Fundamentos da defectologia*. Madrid:Visor.
- Vygotski, L. S. (2000). *Obras escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique*. Madri:Visor.
- Vygotski, L.S. (2012a). *Obras escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Machado Libros.
- Vygotski, L.S. (2012b). *Obras escogidas V: Fundamentos de Defectologia*. Madrid: Machado Libros.

Vygotski, L. S. (2012c). *Obras Escogidas IV: Paidología del adolescente – problemas de la psicología infantil*. Madrid: Machado Libros.

Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2004). *A transformação socialista do homem* (N. Dória, Trad.). Marxists Internet Archive. (Trabalho original publicado em 1930).

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (D. Grassi, Trad., 2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

## APÊNDICES



## APÊNDICE 1

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

#### 1) **Dados de Identificação:**

Nome: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_

Composição Familiar: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

Formação Acadêmica (Graduação e Pós-Graduação): \_\_\_\_\_

Tempo de exercício na atividade profissional: \_\_\_\_\_

#### 2) **Formação Pessoal e Profissional:**

##### **A) Vida Pessoal**

- 1) O que você lembra de sua infância, adolescência e juventude? (Família, amigos, atividades.) O que você sabe sobre o tipo, grau e causas da sua deficiência?
- 2) Como você avalia e relaciona sua deficiência com sua formação escolar? (Há alguma relação entre sua deficiência e a escolha da profissão? Há aspectos positivos ou negativos em seu desempenho pessoal e escolar relacionados à deficiência?)
- 3) Como você avalia e relaciona sua deficiência com a sua formação profissional? (Há aspectos positivos ou negativos em seu desempenho profissional relacionados à deficiência?)
- 4) Como você avalia e relaciona a deficiência com a vida cotidiana, familiar, com suas escolhas e decisões na vida pessoal e afetiva? (Como se sente em relação à autonomia; você encontra dificuldades, facilidades; de que tipo?)
- 5) Como você vivenciou o processo de inclusão-exclusão social?
- 6) Quais são seus planos, projetos de vida? (O que gostaria de realizar e por que?)

**B) Da entrada na escola à universidade**

- 1) O que você recorda da sua entrada e dos anos iniciais na escola? (Data, local, tipo de atividades, aprendizado da leitura e da escrita, desempenho escolar, professores, colegas.)
- 2) Quais fatos, situações, episódios marcaram a sua vida à época do ensino fundamental? (Conteúdos, professores, colegas.)
- 3) Como se deu sua formação no ensino médio? (O que foi mais marcante; que mudanças ocorreram?)
- 4) Como foi a entrada, a permanência e a conclusão no curso superior? (Quando foi; onde; qual o curso escolhido? Como foi o seu desempenho acadêmico; fatos marcantes; mudanças ocorridas?)
- 5) Você fez pós-graduação? (Em que data; qual o local; de que tipo, qual área de concentração?)

**C) Atividade profissional**

- 1) Qual é a sua atividade profissional? (Você trabalha na sua área de formação; onde; desde quando? Quais as influências do curso superior na atividade que você realiza?)
- 2) Em que época da vida você fez a opção pelo curso superior? (E pela atividade que exerce? Houve influência de alguém?)
- 3) Como foi o início de sua atividade profissional? (Qual a sua trajetória; e como é na atualidade?)
- 4) Você se mantém financeiramente com a sua profissão? (Em relação ao que faz e às condições do seu trabalho, como avalia a sua remuneração; recebe ajuda de alguém; tem outra atividade complementar?)
- 5) Como você se sente em relação ao trabalho que realiza? (À que atribui tais sentimentos? Falta algo?)

## APÊNDICE 2

### **ROTEIRO PARA O RELATO AUTOBIOGRÁFICO**

(Faça uma narrativa de sua história de vida até o momento presente, destacando o que você julgar importante no seu percurso para a constituição da pessoa que é hoje).

## APÊNDICE 3

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A Personalidade da Pessoa com Deficiência Egressa da Universidade: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural.

**Pesquisador:** marlene aparecida wischral simionato

Área Temática:

**Versão:** 2

**CAAE:** 54331216.0.0000.0104

**Instituição Proponente:** CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.857.540

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender as implicações da deficiência na formação e desenvolvimento da personalidade do indivíduo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão submetidos os sujeitos da pesquisa serão suportados pelos benefícios apontados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A Psicologia ainda carece de estudos que superem a concepção tradicional de personalidade como estrutura psíquica dada à priori no indivíduo, bem como de estudos sobre as pessoas com deficiência tanto em seu processo de formação educacional mais avançado, como o da escolarização na universidade, quanto em sua inserção na atividade produtiva, profissional, após a conclusão do curso superior. À luz dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, este trabalho tem por objetivo compreender as implicações da deficiência na formação e desenvolvimento da personalidade do indivíduo, no contexto da atividade produtiva dos homens, visto que é neste

Continuação do Parecer: 1.857.540

universo que cada indivíduo se humaniza e se singulariza, onde constitui-se personalidade. Trata-se de uma pesquisa empírica junto aos deficientes egressos da universidade. A metodologia envolve a utilização de uma entrevista semi estruturada com questões abertas e fechadas com vistas a apreender as percepções da atividade que a pessoa desenvolveu na

escolarização e desenvolve na atuação profissional, bem como um relato auto biográfico do participante acerca de sua história devida, para a composição de uma biografia enquanto recurso que permita a efetiva demonstração da intervencionalidade que há entre o desenvolvimento da atividade, da consciência e da personalidade na constituição da individualidade. A partir dos resultados, espera-se contribuir para um aprofundamento acerca da concepção de personalidade, assim como dar uma maior visibilidade para as pessoas com deficiência no interior de sua atividade produtiva.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta Folha de Rosto devidamente preenchida e assinada pelo responsável institucional. O cronograma de execução é compatível com a proposta enviada. Descreve gastos sob a responsabilidade do pesquisador. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contempla as garantias mínimas preconizadas. Apresenta as autorizações necessárias. Atendidas as pendências solicitadas anteriormente, somos favoráveis a aprovação do presente projeto de pesquisa

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Face ao exposto e considerando a normativa ética vigente, este Comitê se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa em tela.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_657539.pdf	22/11/2016 14:08:24		Aceito
Outros	Resposta.doc	22/11/2016 14:07:48	marlene aparecida wischral simionato	Aceito
Outros	AUTORIZACAO.docx	17/03/2016 10:09:09	marlene aparecida wischral simionato	Aceito
Outros	ENTREVISTA.docx	17/03/2016 10:08:45	marlene aparecida wischral simionato	Aceito
Projeto Detalhado	PROJETO.docx	17/03/2016	marlene aparecida	Aceito

Continuação do Parecer: 1.857.540

/ Brochura Investigador	PROJETO.docx	10:07:51	wischral simionato	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	17/03/2016 10:07:29	marlene aparecida wischral simionato	Aceito

Folha de Rosto	FolhaRosto.PDF	17/03/2016 10:06:58	marlene aparecida wischral simionato	Aceito
----------------	----------------	------------------------	---	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARINGA, 08 de Dezembro de 2016

---

Assinado por:

**Ricardo  
Cesar  
Gardiolo  
(Coordenador)**

## APÊNDICE 4

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-la a participar da pesquisa intitulada “**A Personalidade da Pessoa com Deficiência egressa da Universidade: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**”, que faz parte do Programa de Pós-Graduação, nível de Doutorado em Psicologia e é orientada pela prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marilda Gonçalves Dias Facci, do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é compreender as implicações da deficiência na formação e desenvolvimento da personalidade do indivíduo. Para isto a sua participação é muito importante, e ela se dará da seguinte forma: responder a questões sobre a sua vida, seu processo de escolarização e sua atividade de trabalho profissional através de uma entrevista conduzida pela pesquisadora, que será gravada e posteriormente transcrita; e fazer um relato autobiográfico por escrito, narrando sua história de vida até o presente momento, destacando o que você julgar importante para a constituição da pessoa que é hoje. Informamos que poderá ocorrer certo desconforto ou constrangimento de sua parte, já que na entrevista e no seu relato autobiográfico, assuntos pessoais estarão sendo tratados; mas quanto a este particular, reiteramos nosso compromisso de respeitar as informações concedidas através do estabelecimento entre nós de um clima de confiabilidade, a partir do qual pretendemos levar a cabo a pesquisa em questão. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Assinalamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Ao término da pesquisa todo o material gravado e escrito contendo os dados coletados será destruído, a fim de assegurar seu anonimato enquanto colaborador da pesquisa e encerrar o processo de estudo. Os benefícios esperados são contribuir para uma ampliação do conhecimento sobre as deficiências e para uma maior visibilidade da pessoa com deficiência na vida prática da sociedade em que vivemos. Ao término da pesquisa, os resultados da mesma lhe serão devolvidos, através de contato pessoal. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo será preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito da pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,..... declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Profª Marlene Aparecida Wischral Simionato.

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

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Marlene Aparecida Wischral Simionato, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

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

Assinatura da pesquisadora

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Marlene Aparecida Wischral Simionato

Av. Colombo, 5790, Universidade Estadual de Maringá, CEP 87020-900. Departamento de Psicologia, Bloco 118, sala 10.

Telefones: (44) 3011-4416; (44) 9116-6151; (44) 9996-5350;

e-mail: [simionato@wnet.com.br](mailto:simionato@wnet.com.br)

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: [copep@uem.br](mailto:copep@uem.br)