

A PSICOLOGIA DO VENCIMENTO, DA SUPERAÇÃO DA CEGUEIRA A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

THE PSYCHOLOGY OF MATURITY, OVERCOMING THE BLINDNESS FROM THE CULTURAL - HISTORICAL THEORY

LA PSICOLOGÍA DE LA EXPIRACIÓN, DE LA SUPERACIÓN DE LA CEGUERA DESDE LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL

DOUGLAS CHRISTIAN FERRARI DE MELO^I

RITA DE CASSIA CRISTOFOLETTI^I

ELISABETH ROSSETTO^{II}

^IUniversidade Federal do Espírito Santo (UFES), Campus São Matheus/ES - Brasil

^{II}Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel/PR - Brasil

RESUMO Este artigo consiste em, a partir da Teoria Histórico-Cultural, entender como uma pessoa com cegueira se comporta psicologicamente diante da sua condição. A metodologia partiu de um estudo bibliográfico das obras de Vigotski e seus colaboradores (1993, 1997, 1998, 2012), além de outros pesquisadores vigotskianos para compreender que não existe uma psicologia da pessoa com cegueira, mas uma psicologia do vencimento e da superação da cegueira. Os resultados mostraram que o trabalho da escola e do professor deve consistir em pensar na cegueira como um conjunto de possibilidades de desenvolver e aprofundar os outros sentidos. Todo trabalho educativo que busca pela supercompensação estrutura-se no desafio para vencer e de superar a deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL; VENCIMENTO; SUPERAÇÃO; CEGUEIRA.

ABSTRACT This article consists of understanding how a blind person psychologically behaves in the face of his blindness, based on historical-cultural theory. The methodology started from a bibliographic study of the works of Vigotski and his collaborators (1993, 1997, 1998, 2012), in addition to other vigotskian researchers to understand that there is no psychology of the blind, but a psychology of maturity, of overcoming blindness. The results showed that the work of the school and the teacher consists of thinking about blind-

ness as a set of possibilities, develop and deepen the other senses. All educational work that seeks overcompensation is structured in the challenge to win, to overcome blindness.

KEYWORDS: HISTORICAL-CULTURAL THEORY; WINNING; OVERCOMING; BLINDNESS.

RESUMEN Este artículo consiste en, desde la teoría histórico-cultural, comprender cómo se comporta psicológicamente una persona ciega frente a su ceguera. La metodología partió de un estudio bibliográfico de los trabajos de Vygotsky y sus colaboradores (1993, 1997, 1998, 2012), así como de otros investigadores vygotskianos, para comprender que no existe una psicología de los ciegos, sino una psicología de la madurez, de la superando la ceguera. Los resultados mostraron que el trabajo de la escuela y del docente consiste en pensar la ceguera como un conjunto de posibilidades, desarrollando y profundizando los demás sentidos. Todo trabajo educativo que busca la sobrecompensación se estructura en torno al desafío de superar, de vencer la ceguera.

PALABRAS CLAVE: TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL; MADUREZ; RESILIENCIA; CEGUERA.

INTRODUÇÃO

Este artigo consiste em um estudo de cunho teórico/bibliográfico a partir do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural sobre como uma pessoa com cegueira se comporta psicologicamente diante da sua condição.

Com base nos estudos de Lev Semionovitch Vigotski¹ (1896-1934), pode-se dizer que não existe uma psicologia da pessoa com cegueira, mas uma psicologia do vencimento e da superação da deficiência. O mesmo se dá para as pessoas com baixa visão ou visão reduzida, cujo trato nas distinções será feito no decorrer do presente texto, trazendo à tona conceitos tais como: deficiência primária, secundária, compensação/supercompensação, mediação, linguagem, relações inter e intra psicológicas, funções psicológicas superiores, entre outros aspectos considerados disparadores para a referida discussão.

Assim, através do estudo da linha da psicologia soviética denominada Histórico-Cultural, embasada nos princípios do Materialismo Histórico-Dialético, o autor russo contribui para o campo da educação especial, uma vez que discute as características do psiquismo humano ao indicar subsídios para novos olhares a respeito do processo de desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com deficiência. Sua teoria influenciada pelo momento histórico e o contexto dos anos 1920 e 1930 surgiu e desenvolveu-se na União Soviética, sendo interrompida precocemente em função do estado de saúde agravado do autor e, consequentemente, da sua morte em 1934.

Os estudos de Vigotski acerca da educação especial se encontram na coletânea *Fundamentos da Defectologia*, que constitui a fundamentação teórica do desenvolvimento da pedagogia especial científica com base marxista. O livro *Fundamentos de Defectologia* Tomo V (1929) aborda questões de assuntos diversos a respeito do ensino, do desenvolvimento e das características de pessoas com deficiência. Foi publicado originalmente em russo e faz

¹ Na literatura disponível, o nome de Vigotski se apresenta com diferentes grafias. Quando nos referirmos ao autor, usaremos a grafia Vigotski, e, nas citações de outros autores, manteremos a forma utilizada por eles.

parte das Obras Escolhidas, que contêm seis volumes, mas, atualmente, circulam dentre os estudiosos de Vigotski os volumes editados em espanhol (1983, 1997, 2012). Seus primeiros trabalhos sobre defectologia² foram publicados em 1924.

Observa-se, nos estudos teóricos e experimentais do autor, que as questões da deficiência ocupam uma posição de destaque e que os problemas estudados pela defectologia caracterizam-se como pontos centrais nas suas pesquisas. Assim,

Vigotski define a Defectologia como o ramo do saber acerca da variedade qualitativa do desenvolvimento das crianças anormais, da diversidade de tipos deste desenvolvimento e, sobre essa base, esboça os principais objetivos teóricos e práticos que enfrentam a Defectologia e a escola especial soviética (BEIN; LEVINA; MARÓZOVA, 1997, p. 37).

Em uma passagem no *Fundamentos da Defectologia* (1997), Tomo V, Vigotski, ao se referir às pessoas com deficiência e ao trabalho da escola e do professor, diz que tanto um quanto o outro consiste: “[...] não em adaptar-se ao defeito, mas em vencê-lo”³ (VYGOTSKI, 1997, p. 28). Para tanto, segundo Victor, a defectologia deve investigar os processos envolvidos no desenvolvimento e no comportamento humano, “[...] pois o que interessa não é a deficiência em si, mas as suas consequências observadas no indivíduo” (VICTOR, 1997, p. 61).

Através dos estudos da psicologia histórico-cultural passou-se a compreender que a deficiência não se caracteriza somente pelo caráter biológico, mas principalmente pelo caráter social. Os processos psicológicos têm sua natureza situada no âmbito das relações culturais, socialmente mediadas. Portanto, essa vertente considera o ser humano como essencialmente social e histórico, o qual, nas relações com os outros, em uma atividade intermediada pela linguagem, como também por outros instrumentos, constitui-se como sujeito concreto e real.

Vigotski não fazia distinção entre o processo de desenvolvimento da criança sem deficiência e o quadro da criança com deficiência. Enfatizava que no desenvolvimento destas atuam as mesmas leis que no desenvolvimento das crianças em geral. Esse é um dos motivos pelos quais defendia a necessidade de uma mesma escola para todos. Considerava que a educação da criança com cegueira pode ser igual à da criança vidente, mas por outras vias, de outra maneira e por outros meios. Os caminhos indiretos ou alternativos na aprendizagem da pessoa com deficiência eram considerados por Vygotski (1997, 2012) como o eixo central do trabalho pedagógico.

Assim, partimos do pressuposto de que não se deve pensar na cegueira como um defeito⁴, mas como um conjunto de possibilidades, “[...] uma vez que a criança cega possui uma elevada capacidade para dominar o espaço, uma inclinação maior em comparação com a criança vidente, em relação ao mundo [...]” (VYGOTSKI, 1997, p. 77).

² Defectologia é um termo russo utilizado para referir-se à área de estudo das deficiências, impedimentos ou incapacidades. Quando dos estudos de Vigotski, defectologia seria o “[...] estudio del niño com defecto [...]” (VIGOTSKI, 1983, p. 2).

³ As traduções em português são de nossa responsabilidade.

⁴ Considerando a época (1920-1930) em que Vigotski escreveu, defeito seria o sinônimo de deficiência, mas deficiência do ponto de vista orgânico. Vigotski, no Tomo V das *Obras Escolhidas*, utilizava termos como defeito, anormalidade, retardo, entre outros, pois eram as terminologias utilizadas naquela época. Hoje, tais termos têm sido evitados por estarem associados a manifestações de preconceito.

Portanto, para o professor que trabalha com alunos com deficiência visual se coloca mais “[...] importante conhecer precisamente essa peculiaridade da via [diferente] pela qual é necessário conduzir esta criança” (VYGOTSKI, 1997, p. 17), ou seja, mais do que olhar a deficiência em si, é necessário vislumbrar as “[...] consequências sociais desse fato, as quais tem que se levar em conta” (VYGOTSKI, 1997, p. 17).

Dessa forma, os caminhos pedagógicos também se abrem em busca das possibilidades para o aprender, no sentido de vislumbrar práticas que levem ao encontro da aprendizagem dos conhecimentos que veiculam socialmente.

A SUPERCOMPENSAÇÃO E O VENCIMENTO DA CEGUEIRA

Entendemos que a pessoa com cegueira não se preocupa com a cegueira em si, mas em como superar as consequências sociais advindas da deficiência, isto é, os impedimentos impostos na relação com o meio social. Sobre as consequências sociais da deficiência e seu impacto na vida da pessoa, Vigotski contribui dizendo que,

O que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo, mas suas consequências sociais, sua realização psicossocial. Os processos de compensação tampouco estão orientados a completar diretamente o defeito, o que na maior parte das vezes é impossível, mas sim a superar as dificuldades que o defeito cria. Tanto o desenvolvimento como a educação da criança cega não têm tanta relação com a cegueira em si mesma, mas com as consequências sociais da cegueira (VYGOTSKI, 2012, p. 19).

Nos termos do autor, associada a uma deficiência primária está a deficiência secundária, que engloba as consequências psicossociais da limitação orgânica. Os aspectos primários são de origem biológica e estão ligados a lesões cerebrais, orgânicas, malformações orgânicas, alterações cromossômicas, ou seja, as características que normalmente são consideradas como causas da deficiência e interferem no processo de desenvolvimento do sujeito.

Por sua vez, os aspectos secundários são construídos nas relações sociais e resultam das dificuldades derivadas pela deficiência primária, mesmo não estando diretamente ligados. Assim, todo o trabalho deve ser no sentido de evitar que o ‘defeito’ de ordem primária se constitua em um ‘defeito’ de ordem secundária.

De acordo com Vigotski, as consequências ocasionadas pelas deficiências de natureza orgânica, que criam certas limitações naturais no sujeito, podem ser mediadas pelos fatores sociais e psicológicos. O contraste das duas dimensões pesa a favor do prejuízo resultante, do isolamento social ao qual as pessoas com deficiência são costumeiramente submetidas. Reside aí a necessidade de maior apoio do meio e de suporte às carências orgânicas. Entretanto, o que normalmente temos presenciado é que a deficiência primária, na maioria das vezes, converte-se na segunda, ou seja, na deficiência secundária.

Garcia (1999), quando discorre sobre as contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência, auxilia no entendimento do que seja deficiência secundária. Esta,

[...] compreende o desenvolvimento do sujeito que apresenta estas características [orgânicas], com base nas interações sociais. Uma vez que o autor [Vygotsky]

defende uma concepção de desenvolvimento que se orienta do plano social para o individual, a forma como o sujeito que apresenta uma lesão orgânica ou alteração cromossômica desenvolve-se está intimamente relacionada ao modo como vive, às interações sociais com as quais está envolvido (GARCIA, 1999, p. 43).

Além das dificuldades inerentes à própria limitação orgânica, as pessoas com deficiência também ficam prejudicadas quanto às possibilidades de exposição, de convivência no meio social enquanto cidadãos. De outra via, as pessoas sem deficiência são privadas de viverem experiências variadas, o que podemos chamar de “deficiência social”. Essa restrição só ocorre pelo fato de que os espaços públicos ou de uso coletivo, por exemplo, não oferecem acessibilidade (em sentido amplo) adequada, expondo as pessoas com deficiência a constrangimentos e restrições de mobilidade, acesso e permanência.

Nesse contexto, conforme Chaves e Nogueira,

Só existe sensação de perda para aquele que tinha algo e perdeu. Para o cego, a cegueira não é uma perda da visão, é condição que o faz perceber o mundo de uma maneira diferente daqueles que enxergam. A pessoa com NEE não vive a partir de sua deficiência, mas a partir do desenvolvimento daquilo que para ela vive resulta ser um equivalente funcional (CHAVES; NOGUEIRA, 2011, p. 297).

Diderot (1979), ainda no século XVIII, ao observar a cegueira, afirmou que a pessoa com essa condição pode construir um mundo à sua maneira, sem nenhum sentimento de culpa, e que o “problema” da cegueira e da vontade de curá-la é de quem enxerga e não das pessoas que a têm. Essa relação também é vista por Vigotski da seguinte maneira:

[...] o cego não sente em absoluto e de nenhum modo, sua cegueira, em oposição à opinião comum acerca de que o cego se sente permanentemente submergido na escuridão. [...], assim mesmo, não percebe a luz de igual forma que o vidente a vê através de sua mão colocada sobre os olhos, ou seja, ele não sente, não experimenta diretamente que não tem visão [...] (VYGOTSKI, 1997, p. 97).

Nesse âmbito, o autor acima citado acrescenta que essa diferença em relação à cegueira, entre a pessoa cega e o vidente, se dá pela forma como cada um percebe as imagens, a luz. Dessa forma, “a capacidade para ver a luz tem um significado prático e pragmático para o cego, e não um significado intuitivo-orgânico, ou seja, o cego sente seu defeito somente de um modo indireto, refletindo unicamente nas consequências sociais” (VYGOTSKI, 1997, p. 79).

Logo, a cegueira não faz parte da psique da pessoa cega, mas, diferentemente, encontramos nessa psique a superação, isto é, o vencimento da cegueira. Assim,

Seria um erro ingênuo da pessoa vidente supor que encontraremos na psiquê do cego, a cegueira ou sua sombra psíquica, a projeção, a representação; em sua psiquê não há nada, salvo as tendências à superação da cegueira (VYGOTSKI, 1997, p. 79).

Na prática social, a pessoa com cegueira pensa como pode atravessar uma rua ou pegar um ônibus mesmo tendo a cegueira. Essas ações ficam tão automáticas com o passar do tempo que ela nem percebe que possui a deficiência, a não ser pelos conflitos com os impedimentos impostos pelas relações sociais. Nesse sentido,

A cegueira cria dificuldades para a participação do cego na vida. Por esta linha se aviva o conflito. Na realidade, o defeito se projeta como um desvio social. A cegueira põe o seu portador em uma determinada e difícil posição social. O sentimento de inferioridade, de insegurança e debilidade surge como resultado da valorização por parte dos cegos de sua posição. Como uma reação do aparato psíquico, desenvolve-se as tendências até a supercompensação (VYGOTSKI, 1997, p. 79).

A supercompensação social não se refere à eliminação do *déficit*, nem é de ordem sensorial ou motora, ainda que nesse plano o sujeito possa desenvolver certas formas peculiares de funcionamento refinado. Ao focalizar a pessoa com cegueira, Vigotski considera que o alfabeto Braille, ao dar acesso à leitura e à escrita, tem sua importância muito maior que a sutileza do tato e do ouvido. A cegueira não é vencida pela compensação sensorial em si e, sim, pela linguagem, pela palavra e pelo mundo dos conceitos.

Segundo Nuerberng, a supercompensação, para Vigotski, consiste, sobretudo,

[...] numa reação do sujeito diante da deficiência, no sentido de superar as limitações com base em instrumentos artificiais, como a mediação simbólica. Por isso, sua concepção instiga a educação a criar oportunidades para que a compensação social efetivamente se realize de modo planejado e objetivo, promovendo o processo de apropriação cultural por parte do educando com deficiência (NUERBERNG, 2008, p. 309).

Para Rossetto (2009), esse processo não é natural, nem tampouco ocorre da mesma maneira e com a mesma intensidade em todas as pessoas com deficiência. A autora acrescenta que é fundamental para realização da supercompensação a forma com que a família, a escola e os amigos compreendem e se relacionam com esse sujeito, bem como o contexto socioeconômico e cultural no qual ele está inserido.

Dessa forma,

Estas tendências estão dirigidas à formação de uma personalidade de pleno valor no aspecto social, à conquista da posição na vida social. Também estão encaminhadas à superação do conflito e, portanto, não desenvolvem o tato, a audição, etc., senão que abrangem inteiramente a personalidade em seu conjunto, começando por seu núcleo interno e tendem não a substituir a visão, senão a vencer e supercompensar o conflito social, e a instabilidade psicológica como resultado do defeito físico. Neste reside a essência do novo ponto de vista (VYGOTSKI, 1997, p. 77).

Nesse sentido, o autor supracitado aponta que a pessoa com deficiência visual, ao se deparar com os impedimentos provocados pelas relações sociais experienciadas, pode

buscar superar, vencer esses obstáculos, e tornar-se uma pessoa de plena validade social, pois “[...] o sentimento ou a consciência da menos valia que surge no indivíduo por causa do defeito e a valoração de sua posição social, [...] se converte na principal força motriz do desenvolvimento psíquico” (VYGOTSKI, 1997, p. 37).

Essa força motriz, segundo Vigotski, deve ser incluída em todo o processo educativo, no sentido do ‘vencimento’ e da superação da cegueira pelo viés da qualidade das relações sociais. Nessa direção, o autor pontua que:

Construir todo o processo educativo seguindo as tendências naturais da supercompensação significa não atenuar as dificuldades que derivam do defeito, mas tensionar todas as forças para compensá-lo, colocar apenas tais tarefas e fazê-lo em tal ordem que respondam a gradualidade do processo de formação de toda a personalidade em um novo ângulo (VYGOTSKI, 2012, p. 47).

A esse respeito, Rossetto ressalta que “[...] a busca por possuir uma validade social só poderá ocorrer quando a pessoa com deficiência se percebe diante de um conflito social, onde lhe seja exigido o desempenho de atividades que a deficiência o impeça ou limite sua realização” (ROSSETTO, 2009, p. 38).

Com base nos estudos de Petzeld (1925 apud VYGOTSKI, 1997), a quem Vigotski atribuiu a autoria do melhor trabalho sobre a psicologia das pessoas com cegueira, o mais importante na personalidade da pessoa cega é a possibilidade de assimilar a experiência social dos videntes por meio da linguagem, a fim de alcançar a supercompensação. Vigotski dizia que Petzeld (1925 apud VYGOTSKI, 1997) via uma particularidade da personalidade da pessoa com cegueira, que se caracteriza por uma “limitação espacial incomum” como também pelo “domínio completo da linguagem” (VYGOTSKI, 1997). Conclui que a personalidade da pessoa com cegueira se forma da luta dessas duas forças. Nesse entendimento, a personalidade da pessoa com cegueira se dá pela contradição entre o conflito relativo do aspecto espacial com a possibilidade de manter, por meio da linguagem, a relação com o vidente. Desse modo, para o psicólogo russo, “[...] não é o desenvolvimento do tato ou a agudeza do ouvido, senão a linguagem, a utilização da experiência social, a relação com os videntes, que se constitui a fonte da compensação” (VYGOTSKI, 1997, p. 80).

Para a teoria histórico-cultural, a força impulsionadora da supercompensação da cegueira está no uso da linguagem enquanto instrumento mediador com a experiência social dos videntes. Ao considerarmos os pressupostos dessa teoria e seu método, o Materialismo Histórico-Dialético, entende-se que a cegueira deve ser vista e tratada de modo integral, em sua totalidade. Para tanto, compreendendo a psicologia do vencimento, isto é, da superação da cegueira, deveríamos partir do todo para se compreender as partes. Dessa forma,

A psicologia dos cegos pode ser estabelecida não da soma das diferentes particularidades, dos desvios pessoais, das particularidades únicas de uma ou outra função, mas estas mesmas particularidades e desvios se fazem compreensíveis somente quando partimos de um plano íntegro, único da vida, da retilínea do cego e determinamos o lugar e a importância de cada particularidade e de cada propriedade neste todo, em relação com ele, ou seja, com todas as demais propriedades (VYGOTSKI, 1997, p. 80).

Isso significa a formação do ser humano, da sua psique, olhando a cegueira como um atributo, uma qualidade. Nessa perspectiva, a cegueira cria uma nova configuração da personalidade, originando novas forças, se revelando como uma fonte de aptidões, uma vantagem, uma força (VYGOTSKI, 1997). Segundo o autor ora citado, essa personalidade da pessoa com cegueira vem como uma “segunda natureza”, pois, em primeiro lugar, vem o homem, para depois a personalidade do homem peculiar, no caso, a pessoa cega. Primeiro, temos que estudar a psicologia do homem, as leis gerais do desenvolvimento do ser humano, e, secundariamente, a psicologia da pessoa com cegueira, o que é peculiar a ela. Dessa forma, como já apontado, a cegueira não é sentida diretamente pela pessoa cega, a não ser quando em contato com a experiência social que a impede de viver como um ser humano que possui o atributo de ter a cegueira; atributo como ter uma pele negra ou branca, um cabelo louro, castanho ou ruivo. Portanto, nos lembra Vigotski que: “[...] não devemos esquecer que, antes de tudo, é necessário educar não o cego, mas a criança [...]” (VYGOTSKI, 1997, p. 12).

Em outro momento, o autor é mais incisivo na visão da cegueira como “segunda natureza”, ao criticar aqueles que, ingenuamente, supunham encontrar na psique da pessoa com cegueira a própria cegueira, ou seja, sua representação. Ao contrário, em sua psique há “[...] tendências à superação da cegueira (a tendência à supercompensação) e o intento por conquistar uma posição social” (VYGOTSKI, 1997, p. 77). Dessa forma, podemos dizer que quem quiser entender a personalidade, partindo diretamente do fato da cegueira, a verá de forma equivocada e incompleta. Em consequência, não podemos considerar a pessoa com cegueira um tipo peculiar de pessoa em virtude exclusivamente da sua cegueira.

Nessa esteira, para compreender totalmente as particularidades desse sujeito, devemos descobrir como se dá a complexa reorganização de toda atividade psíquica, provocada pela alteração da função visual, mas dirigida pelo desenvolvimento da associação, da memória, da atenção à criação e da formação de um novo tipo de equilíbrio (VYGOTSKI, 1997).

Para uma pessoa com deficiência conquistar uma posição na vida social, ela precisa desenvolver todas as suas funções compensatórias. No caso da pessoa com cegueira, a memória “[...] desenvolve-se sob a pressão das tendências à compensação da menos valia originada pela cegueira”; a memória “[...] desenvolve-se de um modo totalmente específico, determinado pelo objetivo final deste processo” (VYGOTSKI, 1997, p. 79). Os outros aspectos da pessoa com cegueira, como as emoções, os sentimentos, a fantasia, os pensamentos, de acordo com o autor, estão subordinados a essa tendência de supercompensação da cegueira. Nesse contexto, a supercompensação deve ser a principal meta da pessoa com deficiência e, nesse caso em questão, da pessoa cega. Dizemos, assim, que é o que a move, a faz compensar por vias indiretas a falta de determinado órgão, a vencer a falta desse.

Portanto, entendemos que não há uma psicologia/personalidade da pessoa com cegueira, como um grupo humano distinto, como uma raça pura e uniforme, a não ser que, hipoteticamente, a pessoa vivesse em um ambiente segregado só para ela; o que não é o caso e o que não defendemos. O que existe é uma psicologia do vencimento, da superação da cegueira. Para a pessoa com cegueira viver em sociedade, a mesma precisa estabelecer relações com os videntes, com o outro, ou, como dito anteriormente, utilizar-se da linguagem como um instrumento de mediação. Apesar de haver peculiaridades, Vigotski defende que

para “conquista da posição social” não há diferença entre uma criança cega e uma criança vidente, pois todas dispõem de condições cognitivas para se desenvolver e para aprender, desde que lhes sejam proporcionadas condições para tal (VYGOTSKI, 1997).

É justamente esse movimento de vencimento da visão que forma a personalidade da pessoa com cegueira ou com baixa visão. Por isso, para além da formação do homem como um ser humano, existe uma formação peculiar, uma personalidade da superação da cegueira como força, como uma questão positiva e impulsionadora da personalidade. Em uma passagem de *Fundamentos da Defectologia*, Tomo V, (1997), quando Vigotski trata especificamente do menino com cegueira, ele explica essa formação da psique da pessoa cega ao afirmar que:

A cegueira, ao criar uma formação peculiar da personalidade, reanima novas forças, altera as direções normais das funções e, de uma forma criadora e orgânica, refaz e forma a psiquê da pessoa. Portanto, a cegueira não é somente um defeito, uma debilidade, senão também, em certo sentido, uma fonte de manifestação das capacidades, uma força (por estranho e paradoxal que seja (VYGOTSKI, 1997, p. 73).

Dessa maneira, entendemos que a inter-relação entre os dados fisiológicos, psicológicos e sociais em prol da supercompensação é a responsável por construir essa personalidade peculiar. Em outras palavras:

[...] a cegueira, como uma deficiência limitada, proporciona os impulsos para os processos de compensação, que conduzem à formação de uma série de particularidades na psicologia do cego e que reorganizam todas as diferentes funções particulares inferiores ao ângulo da tarefa fundamental, vital (VYGOTSKI, 1997, p. 73).

Não seria exagero dizer que essa forma peculiar da personalidade, a psicologia do vencimento da cegueira, garante, inclusive, a sobrevivência da pessoa cega no mundo dos videntes, isto é, no mundo visiocêntrico. Conforme Vigotski, nem todos conseguem, especialmente por motivos sociais, mas também individuais, chegar à supercompensação. Portanto, temos casos de êxitos, mas também de fracassos neste processo. No caso do êxito, percebemos o papel da escola, do professor e também da família para contribuir com a pessoa com cegueira no seu processo de supercompensação. Já o fracasso encontra-se estreitamente relacionado ao lugar que a pessoa com deficiência ocupa na sociedade e ao lugar em que ela própria se coloca. Constata-se, então, a deficiência orgânica, a primária, mas que esta, no entanto, não deve incapacitá-la; a deficiência secundária advinda das condições sociais não deve se sobrepor - fato esse que a incapacita e a conduz ao fracasso do vencimento da cegueira.

Por outro lado, a renúncia à cegueira para vencer as dificuldades relacionadas aos impedimentos sociais acaba por tornar a referida condição um fato natural/normal. Ou seja, para chegar à validade social via supercompensação, a pessoa cega nem percebe que é cega. Ela só percebe quando entra em conflito com o mundo dos videntes no qual está inserida, um mundo que não está preparado para recebê-la. Mas é justamente esse conflito que vai desafiá-la,

que será a força motriz de sua transformação, pois, como afirma Vigotski, “[...] renunciar a deficiência significaria para eles renunciar a si mesmos. Estes casos confirmam plenamente a teoria da compensação” (VYGOTSKI, 1997, p. 84). O fracasso desse processo resulta em problemas sociais, como a mendicância, o estigma, o preconceito, entre outros.

O SOCIAL E O CULTURAL NO DESENVOLVIMENTO DA PESSOA COM CEGUEIRA

As funções psicológicas superiores envolvem a integração dos aspectos biológicos e sociais no indivíduo, que são resultantes da internalização de atividades inicialmente realizadas pelo sujeito em um contexto social. Ou seja, a construção do ser humano se dá por meio do que Vigotski denomina de relações interpsicológicas, que são as relações sociais, as quais se transformam em intrapsicológicas, individuais, em um processo contínuo e dialético de aquisição de novos conhecimentos que sempre ocorre de fora para dentro.

Dessa maneira, tudo o que constitui a estrutura da consciência individual aparece inicialmente como fenômeno originado pelas interações sociais. As funções externas compartilhadas entre os sujeitos transformam-se em função psicológica individual. Nesse sentido,

Qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiro como algo social, depois como algo psicológico; primeiro entre as pessoas, como uma categoria intersíquica, depois, dentro da criança, como uma categoria intrapsíquica (VIGOTSKII, 1998, p. 161).

Porém, Rossetto alerta que:

Não se trata, no entanto, de uma simples passagem do externo para o interno nem de uma reprodução ou cópia do mundo externo para o mundo interno, mas sim, de um processo de internalização que envolve transformação e conversão, que se dá de acordo com o modo pelo qual o sujeito vivencia cada momento da sua história. Nessa perspectiva, entende-se que o processo de internalização envolve uma série de transformações que colocam em relação o social e o individual entre os planos inter e intra-subjetivos, e esses processos ocorrem dialeticamente pela mediação social (ROSSETTO, 2009, p. 39).

Tem-se, então, que Vigotski, por meio da psicologia histórico-cultural, acreditava em uma teoria do desenvolvimento psicológico humano baseada na noção de que a essência da vida humana é cultural. Nessa perspectiva, o ser humano é constituído por uma dupla série de funções: as naturais, que são os mecanismos biológicos, e as culturais, regidas por leis históricas⁵. O ser humano nasce dotado de funções psicológicas elementares, que são de origem biológica, presentes no ser humano e nos animais desde o nascimento, como, por exemplo, os reflexos, os processos espontâneos e rudimentares. Essas funções são determinadas imediatamente e automaticamente pelos estímulos externos (o ambiente) e pelos estímulos internos baseados nas necessidades biológicas. No decorrer do seu desenvolvimento, essas funções básicas se transformam para formar as funções psicológicas superio-

⁵ Muitas vezes, tais funções aparecem com a nomenclatura de funções elementares e funções superiores, respectivamente.

res, que são tipicamente humanas: ações conscientemente controladas como o pensamento, o raciocínio, a atenção, a percepção, a vontade, a memória, a imaginação, a lembrança voluntária, a elaboração conceitual, o uso da linguagem, o raciocínio dedutivo e o pensamento abstrato.

Nesse ínterim, Vigotski, ao trazer a importância do social e do cultural para o processo de desenvolvimento do homem, trabalha tanto com o processo de internalização, como também com a ideia da mediação. Nesse aspecto, “[...] elemento do processo de constituição do sujeito, a mediação surge como um fator essencial para toda a teoria sócio-histórica. [...] é a mediação que caracteriza a relação do homem com o mundo” (SOUSA, 2007, p. 65).

Portanto, entendemos que o conceito de mediação é central para explicar a conversão das funções naturais em funções culturais, das funções psicológicas elementares para as funções psicológicas superiores. Os estudos de Vigotski a respeito da mediação partiram das ideias de Hegel, ao considerar esse instrumento como uma característica fundamental da razão humana. A mediação feita por outra pessoa é elemento essencial na relação entre a cultura e a criança no que tange à apropriação de conceitos e na internalização de processos interpsicológicos.

Por meio da mediação do outro, o ser humano atribui sentido ao seu redor, e a linguagem é considerada um dos instrumentos mediadores fundamentais para a aprendizagem da pessoa com cegueira e como meio de se inserir no mundo dos videntes. Essa relação mediada pela linguagem vai desenvolvendo internamente as funções psicológicas superiores, atribuindo significado intrapsíquico a partir dos significados construídos nas relações sociais. Tal fato possibilita à pessoa com cegueira constituir-se como sujeito e formar-se como unidade social.

Através da mediação, as relações interpessoais da criança desenvolvem processos intrapsíquicos da consciência, e as funções elementares transformam-se a partir do sentido produzido pelas experiências vivenciadas, proporcionando condições ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

A linguagem, como uma dessas funções, contribui, em um primeiro momento, como instrumento mediador, pois a palavra guarda em si um campo de significação que é ampliado de acordo com a quantidade de experiências que a criança vivencia em relação ao objeto e às trocas compartilhadas com outras pessoas. A mediação também ocorre por meio de instrumentos físicos e psicológicos, como as ferramentas, o trabalho, a comunicação e a educação, possibilitando que as funções psíquicas, que formam a base para a formação de verdadeiros conceitos, amadureçam, configurem-se e desenvolvam-se na adolescência.

No entanto, o processo de mediação, segundo Vigotski, não incide simplesmente sobre as funções como ponte ou meio, mas sim, “mediação é a interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento” (MARTINS, 2013, p. 46). Essa compreensão elaborada por Vigotski oferece uma nova qualidade nos processos que integram o desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Contudo, temos que pensar que o mundo dos videntes, no qual a pessoa com cegueira está inserida, está repleto de imagens, por isso, nas escolas, assistimos ao predomínio da mediação visiocêntrica. Melo e Ramos (2016) entendem que querer transpor, por exemplo, as características da visão para o tato é um tipo de mediação visiocêntrica. Esse órgão do sentido

não pode ser supervalorizado como único órgão de leitura, como também não se pode atribuir ao tato a função de substituir a visão para o cego, mas deve-se insistir no trabalho pedagógico com representações concretas, como afirma Vigotski: “[...] refreamos e dificultamos o desenvolvimento do pensamento abstrato, cujas funções, na conduta da criança, não podem ser substituídas por nenhum procedimento visual” (VYGOTSKI, 1997, p. 228).

Nos estudos do psicólogo russo, especificamente em *A Criança Cega* (1997), deparamo-nos com um equívoco pedagógico⁶ que se centra na intenção de substituir a visão, sobre o qual a seguir buscamos refletir a respeito. Ao nos debruçarmos sobre obra de Vigotski, podemos seguramente afirmar que ele propôs uma nova concepção de deficiência. A deficiência, descrita pelo estudioso em sua época como “defeito”, não se constitui somente em insuficiência ou debilidade, mas pode vir a se tornar uma fonte de força e de capacidade, um estímulo para a compensação das dificuldades e barreiras sociais. Tanto que a partir do princípio de compensação, o psicólogo nos apresenta uma visão diferente daquela comumente atribuída à pessoa com deficiência. Para ele, a cegueira e a surdez, por si mesmas, são fatos biológicos e em nenhuma medida são fatos sociais.

É necessário compreender que a cegueira e a surdez significam a falta de uma das vias para a formação dos enlaces condicionados com o meio, ou seja, é a falta de um órgão particular que provoca uma reorganização do organismo e da personalidade frente ao meio externo. A ausência de um desses órgãos, “[...] se compensa com o funcionamento elevado e o desenvolvimento dos outros órgãos” (VIGOTSKI, 1983, p. 76). Estes órgãos, a visão e a audição, denominados na fisiologia de receptores ou analisadores, e na psicologia como órgãos da percepção ou dos sentidos externos, percebem e analisam os elementos do meio e decompõem o mundo em suas diferentes partes, nas diferentes excitações com as quais se vinculam nossas reações oportunas.

No caso da pessoa com cegueira, os estudos de Vigotski (1983) têm demonstrado que não há o aumento automático do tato ou da audição devido à visão que lhe falta. O autor considera que a cegueira não é vencida pela compensação sensorial em si, mas pela linguagem, pela palavra e pelo mundo dos conceitos. Por meio da linguagem, o cego pode ter acesso às significações da cultura e pode participar das práticas sociais. Por isso, “a linguagem, a utilização da linguagem, é o meio para vencer as consequências da cegueira [...]” (VIGOTSKI, 1983, p. 83).

Desse modo, podemos dizer, então, que a visão por si mesma não se substitui, mas que as dificuldades que surgem devido à falta dessa habilidade física se solucionam mediante o desenvolvimento de uma superestrutura psíquica. Dessa maneira, não se pode pensar que haja uma simples substituição dos órgãos dos sentidos, uma vez que as funções dos órgãos dos sentidos não mudam de um órgão a outro, e que esta expressão “substituição dos sentidos” é utilizada de um modo incorreto. O que acontece não é que outros órgãos assumam as funções da visão, mas, sim, ocorre uma reorganização complexa de toda a atividade psíquica, provocada pela alteração da função mais importante e dirigida por meio da associação, da memória e da atenção à criação e à formação de um novo tipo de equilíbrio do organismo para a mudança do órgão afetado.

⁶ Esse equívoco é muito comum na literatura especializada dessa área de conhecimento, mas também entre os professores, inclusive da área da educação especial para pessoas com deficiência visual.

Nesse sentido, para Vigotski, o trabalho de formação da psicologia do vencimento da cegueira não está no campo das percepções, mas no campo dos conceitos, do desenvolvimento do pensamento abstrato, das funções psicológicas superiores. Por isso, para o autor, entre as maneiras para lutar e vencer a cegueira está a “educação social”, que compreende que as pessoas com cegueira devem estudar na mesma escola dos videntes, inclusive para educá-los no sentido de que a pessoa com cegueira é capaz de passar por um processo de desenvolvimento e aprendizagem igual ao vidente (VYGOTSKI, 1997). Sobre esse aspecto, Góes (2002) pontua, por fim, que, para o desenvolvimento das pessoas com cegueira, a reeducação dos videntes é uma tarefa social e pedagógica de enorme importância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado não apresenta uma leitura concluída da teoria histórico-cultural de Vigotski no que se refere à pessoa com cegueira ou com baixa visão/visão reduzida. Teve por objetivo, porém, buscar um maior aprofundamento dos seus pressupostos psicológicos e provocar uma reflexão sobre a importância desse pensamento para o trabalho no campo da educação especial, especificamente com relação a como a pessoa pode vencer ou superar os conflitos sociais advindos da sua não inclusão integral pela falta da visão, como trabalhar, estudar, constituir família, ter expectativas, enfim, viver em sociedade.

As contribuições de Vigotski, advindas das décadas de 1920 e 1930 do século passado, fornecem na atualidade uma base teórica para a compreensão da prática educacional na área da educação especial. Vigotski destaca-se como um importante precursor ao propor uma nova psicologia com mudanças na concepção de sujeito e de mundo, ultrapassando assim o caráter tradicional ao navegar por estudos pautados em uma abordagem histórico-cultural e trabalhar com a questão da deficiência como uma construção social.

Logo, possibilita uma nova interpretação da prática pedagógica e uma metodologia que não esteja ancorada em modelos das ciências naturais. Ademais, ele defende a tese de que o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência, o que abre caminhos e possibilidades de se pensar os processos de ensino e de aprendizagem.

Também, defende que a educação segregada via instituições especializadas deve acabar. Dessa forma, o psicólogo russo acreditava que “[...] a educação da criança cega deve ser organizada como a educação da criança apta para o desenvolvimento normal” (VYGOTSKI, 1997, p. 86). Com base em seus postulados, também acreditamos que a educação, em algum momento, deverá eliminar o adjetivo “especial”, que é, por vezes, desqualificante, estigmatizante, como posto pela sociedade capitalista. Também, deverá eliminar a palavra e o conceito de “deficiente”, igualmente desqualificante em sua aplicação, uma vez que todos têm um pleno valor no aspecto social.

Nesse sentido, devemos considerar que a pessoa com deficiência é, antes de tudo, um sujeito que se desenvolve de maneira peculiar. Como qualquer ser humano, possui sua singularidade, isto é, pode alcançar os mesmos níveis de desenvolvimento que uma pessoa que não apresenta deficiência, porém, por meio de outros caminhos. A educação da criança com deficiência deve partir das leis gerais do desenvolvimento da criança sem deficiência e, para isso, é preciso estudar as peculiaridades desses sujeitos e do processo de ensino-aprendizagem.

Quanto mais oportunidade de acesso a pessoa com deficiência tiver aos meios educacionais, melhor se desenvolverá, desde que seja dado o suporte necessário às suas necessidades, promovendo possibilidades de formação das funções psicológicas superiores. O importante é mudar a relação que se tem com a pessoa com deficiência, partindo-se da perspectiva de que a deficiência pode ser decorrente mais das condições concretas de vida, das relações que se estabelecem com essas pessoas (defeito de ordem secundária), do que essencialmente da causa primária.

Assim, podemos concluir que, para a educação da criança com deficiência, o mais importante não é a deficiência em si mesma, mas sim o que esta condição significa para a criança, qual lugar ocupa na sua personalidade, como se apresenta no seu desenvolvimento e como esse sujeito em processo de aprendizagem está se organizando para enfrentá-la.

Para Vigotski, não é suficiente conhecer a deficiência em si, mas ir além disso: conhecer o lugar que esta ocupa no desenvolvimento da personalidade da pessoa com cegueira. Ao invés de a escola desenvolver esta habilidade por todos os meios possíveis, desenvolver os gérmenes do pensamento, ela o excluí, fundamentando o ensino no caráter concreto e na visualização (VYGOTSKI, 1997). Acreditamos que o trabalho pedagógico a ser realizado na educação de pessoas com cegueira consiste em desenvolver e aprofundar ao máximo os outros sentidos, como, por exemplo, o espaço, o corpo, o movimento e a linguagem, pois “[...] a palavra vence a cegueira [...]” (VYGOTSKI, 1997, p. 161).

Outra questão importante é não limitar o que o aluno com cegueira possa aprender em relação ao que o professor acredita ser o limite de aprendizagem dele. É muito comum a prática da “pedagogia do não”, da “pedagogia do só”, da “pedagogia do café com leite”. Na verdade, todo o trabalho educativo que segue a linha da busca pela supercompensação deve estruturar-se no desafio, isto é, “[...] não atenuar as dificuldades que surgem do defeito, mas tencionar todas as forças para sua compensação” (VYGOTSKI, 1997, p. 9).

Nesse contexto, os futuros estudos na área da Educação Especial que se propõem a pesquisar a psicologia da pessoa com cegueira devem trilhar os caminhos das possibilidades e da superação da cegueira. Outrossim, os desafios pedagógicos precisam ser vencidos através do uso de caminhos indiretos que levem à aprendizagem dos conhecimentos que são veiculados na escola e/ou fora dela.

REFERÊNCIAS

BEIN, E. S.; LEVINA, R. E.; MORÓZOVA, N. G. Notas de la edición rusa. *In*: VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**: Tomo V Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.

CHAVES, Ana Paula Nunes; NOGUEIRA, Ruth Emilia. A inclusão de alunos cegos na escola: um campo de debate e reflexão no ensino da geografia. *In*: FREITAS, M.I.C; VENTORINI, S. E. **Cartografia Tátil**: orientação e mobilidade às pessoas com deficiência visual. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

- DIDEROT, Denis. Carta sobre os cegos. *In: Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A educação de sujeitos considerados portadores de deficiências: contribuições vygotskianas. **Ponto de Vista**: revista de educação e processos inclusivos. [S. l.]: v. 1, n. 1, 1999.
- GÓES, M. C. R. de. Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: Contribuições da Abordagem Histórico-Cultural. *In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T.; REGO, T. C. (Org.) Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.
- MARTINS, Ligia Márcia. **O Desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- NUERNBERG, Adriano Henrique. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, abr./jun. 2008.
- MELO, Douglas Christian Ferrari; RAMOS, Santiago Daniel Hernandez Piloto. Implicações do ato responsável do professor diante da mediação visiocêntrica no ensino-desenvolvimento do “ser” com deficiência visual. *In: GUIMARÃES, Décio Nascimento; MELO, Douglas Christian Ferrari. Educação e Direito*: inclusão das pessoas com deficiência visual. Rio Janeiro: Brasil Multicultural, 2016.
- ROSSETTO, Elisabeth. **Sujeitos com deficiência no ensino superior**: vozes e significados. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 238 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- SOUSA, Gabriela Maria Brabo. **Avaliação inicial do aluno com deficiência mental na perspectiva inclusiva**. Porto 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- VICTOR, Sonia Lopes. As contribuições da abordagem histórico-cultural para pesquisas sobre inclusão da criança com deficiência no contexto da escola de educação infantil. *In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles et al. (Orgs.). Educação especial*: diálogo e pluralidade, 2010.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras completas**. Tomo cinco. Fundamentos de defectologia. Cuba: Editorial Pueblo Educación, 1983.
- VIGOTSKII, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevch (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

VYGOTSKI, Lev Semyonovitch. **Obras Escogidas Tomo V. Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor Distribuciones S.A., 1997.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas – V. Fundamentos de Defectologia**. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S.L, 2012.

DADOS DOS AUTORES

DOUGLAS CHRISTIAN FERRARI DE MELO

Professor adjunto do Departamento de Educação, Política e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação-CE/PPGMPE/Ufes, do Programa de Pós-graduação em Educação-CE/PPGE/Ufes.

E-mail: dochris.ferrari@gmail.com

RITA DE CASSIA CRISTOFOLETI

Professora adjunta do Departamento de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo Ufes/Ceunes. Professora do Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Ensino na Educação Básica (PPGE-EB) do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (Ufes/Ceunes).

E-mail: rita.cristofoleti@ufes.br

ELISABETH ROSSETTO

Professora Associada do Centro de Educação, Comunicação e Artes/CECA e do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel.

E-mail: erossetto2013@gmail.com

Submetido em: 28-01-2022

Aprovado em: 05-07-2022