

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARCUS SOARES MORAIS

**A DIALÉTICA DOS PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO E OBJETIVAÇÃO  
NA CONSTITUIÇÃO DA HISTORICIDADE DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

PORTO ALEGRE

2023

MARCUS SOARES MORAIS

**A DIALÉTICA DOS PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO E OBJETIVAÇÃO  
NA CONSTITUIÇÃO DA HISTORICIDADE DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

Tese apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul como pré-requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Arte, Linguagem e Currículo.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Karnoppi Vasques

PORTO ALEGRE

2023

#### CIP - Catalogação na Publicação

Morais, Marcus  
A DIALÉTICA DOS PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO E  
OBJETIVAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DA HISTORICIDADE DE  
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA / Marcus Moraes. -- 2023.  
106 f.  
Orientadora: Carla Vasques.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Educação. 2. deficiência. 3. apropriação. 4.  
objetivação. I. Vasques, Carla, orient. II. Título.

## **LISTA DE SIGLAS**

**ACELB** – Associação de Cegos Louis Braille

**UPIAS** – Union of the Physically Impaired Against Segregation

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

**CF** – Constituição Federal

**FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

**NUPPEC** – Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura

**LBI** – Lei Brasileira de Inclusão

**LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**STJ** – Superior Tribunal de Justiça

**STF** – Supremo Tribunal Federal

## **AGRADECIMENTOS**

Neste momento, meus mais profundos e sinceros agradecimentos ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), linha de pesquisa Arte, Linguagem e Currículo, à CNPq, pelo financiamento deste estudo através da cedência de bolsa de estudo, e à UFRGS, onde me encontro em constantes laços de aprendizagem, desde minha graduação em História, especialização, mestrado até ao agora processo de doutoramento.

Em especial às pessoas que estiveram a meu lado nesse processo, em que destaco uma saudosa homenagem a uma das mulheres mais incríveis que já conheci, minha orientadora durante a especialização, mestrado e início de doutorado, Profa. Dra. Liliana Maria Passerino.

Ela que me fez não só um pesquisador e um pesquisador melhor, mas também me mostrou caminhos sólidos e verdadeiros, de respeito, amizade, carinho, profissionalismo, determinação, alegria, amor pela pesquisa e, acima de tudo, de como se tornar a cada momento um ser humano melhor.

A todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, me auxiliaram nesta caminhada, nem sempre fácil, que, com o apoio e coleguismo de tantos, se tornou possível.

Ao participante deste estudo, aqui por nós chamado de João Pedro, pela parceria ao colocar-se inteiramente à disposição desta pesquisa, contribuindo valorosamente para o êxito deste trabalho.

Por fim, à pessoa, mulher, profissional, detentora de inigualáveis inteligência e sensibilidade. Uma dessas pessoas que trazem luz ao que já se faz iluminado e refletem em si as mais puras energias de humanidade para irradiar conhecimento, parceria, alegria e fazer sorrir, mesmo quando os desafios da pesquisa estremecem as lágrimas e as dores da caminhada. Minha orientadora, mais que orientadora, uma amiga e um modelo de pessoa que guardo no mais profundo e caro cantinho do coração dedicado a quem mais admiro e respeito no mundo e na vida. Meus mais profundos agradecimento e

carinho à Profa. Dra. Carla Vasques, que nesta trajetória esteve firme a meu lado na busca pela melhor realização deste trabalho.

## RESUMO

A presente tese de doutorado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com a linha de pesquisa Arte, Linguagem e Currículo, pretende, por meio da compreensão dos processos de apropriação e objetivação em uma abordagem sócio-histórica, aprofundar o saber e os conhecimentos referentes aos indicativos dos processos de estigmatização como aspectos determinantes nas formas como pessoas com deficiência desenvolvem sua historicidade. A concepção sócio-histórica é fundamentada em premissas advindas do materialismo histórico-dialético a partir da teoria geral de Karl Marx (1818-1883) e de Lev Vygotsky (1896-1934). Considerando as seguintes categorias de análise: a deficiência em sua constituição conceitual, a partir do modelo social da deficiência, a historicidade fundamentada no materialismo histórico, o estigma em uma perspectiva processual da estigmatização, bem como os processos de apropriação e objetivação, sendo estes também na forma de instrumentos de análise. Desse modo, opta-se por entrevistas sobre os itinerários biográficos de um participante com deficiência, aqui chamado de João Pedro, que estudou em escola pública regular, bem como em escola especial, ascendendo ao ensino superior, que se destaca por sua inserção nos meios sociais e laborais da música e docência. Como método, optou-se pela pesquisa autobiográfica e pela narrativa autobiográfica, a fim de buscar o reconhecimento da palavra de pessoas com deficiência. A presente tese tem por objetivo estabelecer pontos de conexão entre os processos de apropriação e objetivação, considerando o estigma enquanto elemento socialmente constituído, a partir da historicidade de pessoas com deficiência. Por meio desta pesquisa, produziram-se narrativas autobiográficas que identificaram parte das historicidades experienciadas pelo participante; analisaram-se a apropriação e a objetivação nas principais práticas sociais do participante, considerando-se as mudanças dos processos estigmatizantes e sua possível associação com as objetivações operadas pelo participante. Por fim, chega ao entendimento de que: não é apenas como as coisas são, mas como elas precisam ser, a partir das condições de cada sujeito,

de cada indivíduo, a partir das formas como ocorreram seus próprios processos de apropriação e objetivação, e que serão indicativos de uma ruptura ou não da estigmatização.

**Palavras-chave:** apropriação; objetivação; estigmatização; pessoa com deficiência.

## ABSTRACT

This doctoral thesis, linked to the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Rio Grande do Sul, with the research line Art, Language and Curriculum, intends, through the understanding of the processes of appropriation and objectivation in a social-historical approach, to deepen the knowledge and the knowledge related to the indicatives of the stigmatization processes as determinant aspects in the ways people with disabilities develop their historicity. The social-historical conception is based on premises arising from the historical-dialectical materialism from the general theory of Karl Marx (1818-1883) and Lev Vygotsky (1896-1934). Considering the following categories of analysis: disability in its conceptual constitution, from the social model of disability, historicity based on historical materialism, stigma in a procedural perspective of stigmatization, as well as the processes of appropriation and objectification, these also being in the form of instruments of analysis. Thus, we opted for interviews about the biographical itineraries of a participant with disability, here called João Pedro, who studied in a regular public school, as well as in a special school, rising to higher education, which stands out for its insertion in the social and working environments of music and teaching. As a method, we opted for autobiographical research and autobiographical narrative, in order to seek the recognition of the words of people with disabilities. This thesis aims to establish points of connection between the processes of appropriation and objectification, considering stigma as a socially constituted element, from the historicity of people with disabilities. Through this research, autobiographical narratives were produced that identified part of the historicities experienced by the participant; the appropriation and objectification in the main social practices of the participant were analyzed, considering the changes of the stigmatizing processes and their possible association with the objectifications operated by the participant. Finally, it reaches the understanding that: it is not only how things are, but how they need to be, from the conditions of each subject, each individual, from the ways in which their own processes of appropriation and objectivation occurred, and that will be indicative of a rupture or not of stigmatization.

**Keywords:** appropriation; objectification; stigmatization; person with disabilities.

## RESUMEN

La presente tesis doctoral, vinculada al Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, con la línea de investigación Arte, Lenguaje y Currículo, pretende, a través de la comprensión de los procesos de apropiación y objetivación en un abordaje socio-histórico, profundizar el conocimiento y los saberes relacionados a los indicios de los procesos de estigmatización como aspectos determinantes en las formas como las personas con discapacidad desarrollan su historicidad. La concepción socio-histórica se basa en premisas provenientes del materialismo histórico-dialéctico a partir de la teoría general de Karl Marx (1818-1883) y Lev Vygotsky (1896-1934). Considerando las siguientes categorías de análisis: la discapacidad en su constitución conceptual, desde el modelo social de la discapacidad, la historicidad basada en el materialismo histórico, el estigma en una perspectiva procesual de la estigmatización, así como los procesos de apropiación y objetivación, siendo estos también en forma de instrumentos de análisis. De esta forma, optamos por entrevistas sobre los itinerarios biográficos de un participante con discapacidad, aquí llamado João Pedro, que estudió en escuela pública regular, así como en escuela especial, llegando hasta la enseñanza superior, que se destaca por su inserción en ambientes sociales y laborales de la música y de la enseñanza. Como método, optamos por la investigación autobiográfica y la narrativa autobiográfica, con el fin de buscar el reconocimiento de la palabra de las personas con discapacidad. Esta tesis pretende establecer puntos de conexión entre los procesos de apropiación y objetivación, considerando el estigma como un elemento socialmente constituido, desde la historicidad de las personas con discapacidad. A través de esta investigación, se produjeron narrativas autobiográficas que identificaron parte de las historicidades vividas por el participante; se analizó la apropiación y objetivación en las principales prácticas sociales del participante, considerando los cambios de los procesos estigmatizantes y su posible asociación con las objetivaciones operadas por el participante. Finalmente, se llega a la comprensión de que: no es sólo cómo son las cosas, sino cómo tienen que ser, a partir de las condiciones de cada sujeto,

de cada individuo, a partir de las formas en que sus propios procesos de apropiación y objetivación ocurrieron, y que serán indicativos de una ruptura o no de la estigmatización.

**Palabras clave:** apropiación; objetivación; estigmatización; persona con discapacidad.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1.1 Trajetória pessoal: diálogos com o contexto sócio-histórico da educação especial brasileira</b> .....	16
<b>1.2 A docência na rede pública</b> .....	23
<b>1.3 Pesquisas no campo da educação especial e processos inclusivos</b> ..	26
1.3.1 Especialização.....	27
1.3.2 Mestrado.....	30
<b>1.4 Uma trajetória musical</b> .....	32
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	34
<b>3 EIXOS TEÓRICO-ANALÍTICOS</b> .....	40
<b>3.1 João Pedro: uma historicidade constituída na dialética entre o indivíduo, as apropriações e as objetivações</b> .....	40
<b>3.2 João Pedro em si, para si: saltos entre modelo médico e social de deficiência</b> .....	59
<b>3.3 A estigmatização em uma perspectiva sócio-histórica</b> .....	71
<b>3.4 Hipótese e argumento central</b> .....	80
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	89
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	94
<b>APÊNDICES</b> .....	101
<b>Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	101
<b>Apêndice B – Entrevistas</b> .....	104

## 1 INTRODUÇÃO

*Na vida, depois de vermos a nós mesmos  
pelos olhos dos outros, sempre  
regressamos a nós mesmos...*  
(BAKHTIN, 1997, p. 32)

A presente tese de doutorado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com a linha de pesquisa Arte, Linguagem e Currículo, pretende, a partir da compreensão dos processos de apropriação e objetivação, em uma abordagem sócio-histórica, aprofundar o saber e os conhecimentos referentes aos indicativos dos processos de estigmatização como aspectos determinantes das formas como as pessoas com deficiência desenvolvem sua historicidade.

Na concepção sócio-histórica, fundamentada em premissas advindas do materialismo histórico-dialético – a partir da teoria geral de Karl Marx (1818-1883) e de Lev Vygotsky (1896-1934) –, o humano é produto da apropriação das riquezas materiais e ideativas objetivadas ao longo da história da humanidade. A constituição do sujeito se dá, dessa forma, no processo dialético entre apropriação e objetivação. O processo de objetivação ocorre quando o ser humano, por meio de atividades laborais, transforma a natureza, impõe-lhe características humanas, ajustando-a aos seus objetivos, assim como atribuindo aos objetos significados e funções sociais. Essas funções sociais e significados serão apropriados por outros humanos, eis o processo de apropriação.

Compreender o indivíduo a partir de sua história e das maneiras como o mesmo percorreu os períodos de constituição de sua historicidade, ou seja, da substantivação de todos os seus elementos constitutivos, é entender como emergem tais processos, mediados por esses mesmos elementos, na forma de fenômenos sócio-históricos.

E, ainda, ao se considerar o indivíduo como reflexo causante e consequente de toda a sua historicidade por meio de apropriações objetivantes (DUARTE, 2017), dessa forma, objetivando-se igualmente vetor de uma individualidade para si, e como resultante de suas apropriações anteriormente objetivadas nas historicidades do gênero humano, desencadeando, assim, um

processo individual/coletivo, imediato/continuado, têm-se, no aprofundamento das compreensões desses processos, indicativos potentes para o desenvolvimento de novas perspectivas. No caso desta tese, sendo o foco o sujeito – pessoa com deficiência –, defende-se que o estudo proporciona o desenvolvimento de novas perspectivas da própria deficiência em suas definições e contradições. Ou seja, considerando a historicidade de sujeitos com deficiência, investigaram-se os processos de objetivação e apropriação capazes de promover a reflexão crítica, a apropriação crítica e a transformação dos estigmas sobre deficiência.

O estigma é um elemento conceitual, constitutivo de diversas situações e condições presentes na realidade humana, aqui compreendido a partir dos estudos de Goffman (1963), como um fenômeno essencialmente sociocultural. Os processos de estigmatização em diálogo com o tema da deficiência podem ser encontrados pelas lentes de vários pesquisadores que também consideram o estigma como um elemento essencialmente constituído pela cultura humana, a partir de seus desdobramentos histórico-sociais. Os estudos focados nesta área diversificam-se e encontram nas construções sociais e culturais suas bases originárias, como pode ser visto em Magalhães e Cardoso (2010), Glat (1989), Martins e Barsaglini (2011) etc.

Outros estudos, mesmo que de maneira indireta enfoquem a questão do estigma, vão indicar os desafios tanto da pesquisa quanto das vivências sociais e/ou educacionais, formativas desses sujeitos, apontando as dinâmicas dos movimentos das diferentes abordagens presentes nestas áreas, como também se vê em Lima e Vasques (2018), Paiva (2007), Pereira e Moraes (2015), Moraes (2014), entre outros.

Pode-se partir de áreas que vão desde as comunicações sociais que objetivam a compreensão do papel da mídia e da comunicação organizacional como parte da construção do estigma e do preconceito contra pessoas com deficiência (SILVEIRA, 2013) até as abordagens relacionadas às questões laborais (PEREIRA; PASSERINO, 2012; PRANDI *et al.*, 2015; SANTOS, 2019), passando por questões críticas político-sociais (ROSA, 2009) e, também, por alguns chamados de sucessos adaptativos por meio das práticas esportivas (ROSADAS, 2000), entre outros.

Frente a esse contexto de estudos, pesquisas, assegura-se que uma maior e mais aprofundada compreensão desses processos citados é um caminho potente para a ampliação do que se pode entender como elementos sociais de constituição da deficiência. Como seres históricos que somos, nada mais fundamental para nossa compreensão de nós mesmos do que conhecermos de uma forma mais ampla nossa história, nossas trajetórias, portanto, nós mesmos.

Ressalta-se, ainda, que, se por um lado a importância de se estudarem essas questões fundamenta-se na busca eminente de um maior aprofundamento desses saberes por parte dos meios acadêmicos, por outro, percebe-se uma maior necessidade, à luz do materialismo-histórico e dos estudos sócio-históricos, de ampliar análises no que tange a tais processos com relação a pessoas com deficiência na composição de suas historicidades.

A deficiência aqui, reafirma-se, é entendida como um fenômeno social, por uma perspectiva de seus modelos sociais de constituição (BRASIL, 2009; DINIZ, 2007). Assim também se entende que, através da interlocução com esses indivíduos, pessoas com deficiência, por meio de suas narrativas autobiográficas, como sujeitos de seus próprios processos históricos, são, portanto, capazes de desenvolverem compreensões de suas próprias trajetórias; logo, sujeitos de direito ao externá-las, permitindo ao pesquisador um maior aprofundamento epistemológico dos processos observados (MOMBERGER, 2012; PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016).

Justificam-se, desse modo, as entrevistas sobre os itinerários biográficos de um participante com deficiência, aqui chamado de João Pedro, que estudou em escola pública regular, bem como em escola especial, ascendendo ao ensino superior, e que se destaca por sua inserção nos meios sociais e laborais.

Como método, optou-se pela pesquisa autobiográfica. A narrativa autobiográfica como método e fonte de pesquisa justifica-se, neste contexto, pelo reconhecimento da palavra de pessoas com deficiência como sujeitos de direito, capazes de narrar e refletir sobre suas experiências e contribuir para o avanço teórico e metodológico no âmbito da pesquisa em educação (DELORY-MOMBERGER, 2012; PASSEGGI *et al.*, 2017).

O ato de dialogar com pessoas com deficiência, sendo os mesmos condutores da narrativa de sua história, é entender os indicativos de quais são

os elementos e processos dos quais são ou não mais pertinentes para a compreensão de suas apropriações e objetivações, a partir do que os mesmos apresentam ou não como mais ou menos significativos em seus próprios processos.

A fundamentação teórica desta tese se encontra à luz das teorias de Marx e Friedrich (1993), por sua vez aprofundadas por Vygotsky (1997, 1994), Bakhtin (1988), Leontiev (1978, 1983), Luria (1976), principalmente nas análises da relação estigma, objetivação e apropriação. Autores como Duarte (1993, 2017), Ciampa (1987), Saviani (2009), Heller (1974, 1977, 1982, 1989), Lukács (1981, 1982), Markus (1987), Tomasello (2005), Kassar (2000), dentre outros, far-se-ão presentes.

No capítulo 2, intitulado “Caminhos Metodológicos”, apresentar-se-ão as entrevistas autobiográficas e os tempos de leitura e análise. O eixo teórico desta tese, assim como a condução do argumento aqui defendido, encontra-se no capítulo 3, estruturado em três partes: “3.1 – Dialética das relações entre sujeito, apropriações e a constituição dos processos de objetivação” –, onde se abordam a dialética da objetivação e a apropriação, na forma de categorias de análise, ao mesmo tempo que se apresentam como elementos significativos para a compreensão dos processos sócio-históricos dos indivíduos, especialmente na constituição de suas individualidades, na dialética das relações entre indivíduos e gênero humano; em “3.2 – Paradigmas na constituição da deficiência enquanto um modelo social” – serão analisados os paradigmas da construção da ideia de deficiência a partir das contraposições entre os modelos biomédicos da deficiência e os modelos sociais para a compreensão da mesma. Em “3.3 – A estigmatização em uma perspectiva sócio-histórica” – se trará a constituição da estigmatização enquanto processo social e, por sua vez, parte constitutiva da historicidade das pessoas com deficiência.

Ressalta-se que o desafio ético, político e epistemológico, aqui apresentado, é tramar um argumento que considere o indivíduo em sua constituição ontogênica, ou seja, a constituição de seu “Ser”, sua identidade, seus aspectos enquanto agente histórico; sua filogenia, isto é, seu desenvolvimento humano enquanto espécie, enquanto indivíduo, parte de um coletivo que atua sobre a natureza, transformando-a, ajustando-a a seus interesses e necessidades de adaptação e sobrevivência. Dessa forma, é

possível estabelecer relações entre esses indivíduos, natureza e história na composição do que se entende por realidades, a partir de toda a complexidade presente nesse processo, que chamamos de historicidade, sociogênese.

Sendo a história um ato humano, resultado das formas com que cada indivíduo interage com a realidade, parte-se, então, do indivíduo como linha motriz de nossa trajetória. Dito isso, prossegue-se nesta introdução, adentrando na trajetória pessoal do pesquisador, que assume, então, a escrita na primeira pessoa e onde se dá a ver o envolvimento com o tema proposto, assim como seus desdobramentos.

### **1.1 Trajetória pessoal: diálogos com o contexto sócio-histórico da educação especial brasileira**

Uma das propostas desta tese, embasada no capítulo dedicado à metodologia, é o diálogo com pessoas com deficiência, levando em conta seus contextos históricos. Quase como um exercício, coloco-me como um primeiro entrevistado, ou melhor, empresto minha trajetória pessoal para um diálogo com o contexto histórico nacional. Justifico, dessa forma, esse capítulo estar escrito na primeira pessoa do singular, ao mesmo tempo que reconheço que todo o sujeito é a reapropriação singular das realidades que o cercam, da estrutura social e histórica, do que chamamos de universal. Dessa maneira, pode-se, também, conhecer, através das vivências do sujeito, o universo daquele período histórico.

Da minha família, somos em quatro irmãos, sendo minha irmã mais velha e eu (que nasci em 1975) com deficiência visual, baixa visão<sup>1</sup>, portadores da síndrome de Stargardt<sup>2</sup>, que atinge especialmente a visão central, mantendo a visão periférica relativamente normal.

---

<sup>1</sup> A expressão “baixa visão” engloba uma variedade e uma intensidade relativas ao comprometimento das funções visuais, caracterizando-se como uma deficiência visual. No Brasil, no Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, no artigo 3º, consta que baixa visão “significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica” (BRASIL, 2004). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). No meu caso, por exemplo, estou enquadrado no CID 55, cegueira legal.

<sup>2</sup> A doença de Stargardt é igualmente conhecida como distrofia macular de Stargardt ou degeneração macular juvenil.

A síndrome começou a ser manifestada quando eu estava com 7 anos, então, cursei somente o primeiro ano, antiga primeira série do extinto primeiro grau, com visão normal. Essas primeiras etapas de ensino foram realizadas em escolas de redes públicas municipais e estaduais. Em todos esses tempos e espaços, não tive maiores apoios no que diz respeito a acessibilidade, a materiais adaptados.

Apenas nos últimos dois anos do segundo grau, hoje ensino médio, frequentei um atendimento especializado da Associação de Cegos Louis Braille (ACELB)<sup>3</sup>, de Porto Alegre/RS, para ampliação de materiais de aula. Na escola regular, porém, escutava dos meus professores que não faria diferença esse auxílio recebido na ACELB, uma vez que não havia motivos para a minha presença, tanto quanto a de minha irmã, na escola, pois, segundo eles, não teríamos maiores oportunidades futuras de escolarização e muito menos de trabalho.

O pensamento que esses professores expressavam, e que hoje sabemos estes estarem tão equivocados que beiram à ilegalidade, refletia o fim de uma época em que “A educação escolar não era considerada como necessária, ou mesmo possível, principalmente para aqueles com deficiências cognitivas e/ou sensoriais severas” (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 3). Falo aqui dos últimos anos da década de 1980 e do início da década de 1990.

Aqui, faço uma pausa, abro um parêntese, pois como uma das premissas desta tese é considerar as maneiras de reconhecimento do outro enquanto diferente, não igual, e essa marca da diferença como sinônimo de segregação autorizada, exemplificada nas falas dos professores, faz-se, então, necessário um olhar mais amplo, como um processo histórico, a fim de compreender a suposta ineducabilidade de alunos com deficiência no contexto nacional.

A década de 1930, segundo Jannuzzi (2004), é quando a sociedade civil clarifica a educação especial como uma preocupação eminentemente social. O que então reflete-se de forma mais ampla nas esferas governamentais, evidenciando-se as escolas junto a hospitais, instituições de filantropia voltadas para o tema, tanto quanto surgem clínicas de reabilitação.

---

<sup>3</sup> ACELB, como é formalmente definida, foi fundada no ano de 1973, com a finalidade de garantir os direitos sociais e o acesso à informação das pessoas com deficiência visual, associados ou não. Por meio de profissionais da educação, psicologia e assistência social, entre outros.

Salvo as características históricas do período, ou seja, os paradoxos entre um despertar das atenções voltadas à questão das pessoas com deficiência enquanto possíveis sujeitos sociais, em uma sociedade “entreguerras”, pós-Crise de 1929, observa-se o desenvolvimento de modelos autoritários de governo e sociedade, em muito baseados no fascismo<sup>4</sup> como ideologia socioeconômica. No Brasil, a época é marcada como a da industrialização, com adequação do modelo capitalista para o incremento de novas formas de produção. O governo auxilia indiretamente um novo modelo de educação, através de instituições filantrópicas (JANNUZZI, 2004).

Ressalta-se que as ações no sentido da educação para pessoas com deficiência, desse período, podem ser consideradas precursoras do que hoje entendemos como educação integracionista. Algumas dessas ações: em 1930, em São Paulo, o governo auxilia tecnicamente o Instituto Padre Chico (para cegos); e, em 1954, por meio de decreto, torna a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, fundada, em 1946, por Darina Nowill e Adelaide Reis Magalhães, de utilidade pública. Nesse mesmo ano, surge o movimento das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), concebida nos parâmetros da *National Association for Retarded Children* dos Estados Unidos da América.

Vê-se, na forma de um sistema quase institucional, que, por sua vez, segue sendo instituído, em um longo processo de gênese, aquilo que vai ser efetivamente chamado de educação especial a partir dos anos 1970 do século XX, mas que, mesmo sendo educação, em uma maior parte de suas aplicações cotidianas em contextos sociais e escolares, ainda segue fundamentado em um sistema clínico, diretamente ligado aos modelos médicos (GLAT; FERNANDES, 2005).

Adiante que, no capítulo 3, na seção 3.2, será aprofundada a discussão sobre a deficiência enquanto construção social, que surge, exatamente, nessas contradições e coexistências das maneiras como a deficiência era (e é) pensada e atendida a partir desse movimento do pós-guerra.

---

<sup>4</sup> A quebra da bolsa de valores de Nova York sacudiu o mundo ocidentalizado; potencializando a ascensão e a hegemonia de regimes de governos totalitários, tais como, no Brasil, Getúlio Vargas; na Alemanha, Adolf Hitler; e, na Itália, Mussolini. Caracterizando-se por práticas segregadoras e aproximação a políticas e práticas eugênicas.

Com o esvaziamento dos regimes totalitários globais, o mundo ocidental vê surgirem movimentos e organizações civis em torno de bandeiras tais como liberdades civis e participação real em questões de políticas sociais. Em diálogo com a tendência à luta mundial contra a marginalização das minorias, começou a se consolidar no Brasil, no princípio da década de 1980, a filosofia da Integração e Normalização (GLAT; FERNANDES, 2005).

Esse modelo busca suas bases muito a partir de:

[...] medidas adotadas nos países escandinavos no final da década de 50, resultando na proposta do princípio de normalização. A ideia de permitir que o deficiente possa dispor de condições de vida o mais próximo possível das de pessoas comuns (OMOTE, 1990, p. 1).

Tal princípio parte de uma perspectiva que se constrói em padrões socialmente aceitos, definidos e que de certa forma não venham a trazer nenhum tipo de constrangimento ao Ser Social.

A partir da década de 70, no Brasil, os serviços destinados a deficientes passaram a ser vistos sob a ótica da dimensão integração/segregação. A defesa da normalização como objetivo a ser alcançado, através do processo de integração, gerou muitas discussões com interpretações equivocadas, resultando nas mais variadas práticas pretensamente integracionistas. Não raras vezes praticou-se a normificação em vez da normalização, isto é, **os deficientes foram encorajados a passar por normais**, administrando informações a seu respeito, no sentido de não tornar conhecida a sua condição de excepcionalidade (OMOTE, 1990, p. 1, grifo nosso).

Mesmo que aparentemente o uso do termo possa remeter a alguma possível ideia de teor positivo, de uma pseudoinclusão, a única questão que permanece é: o que significa ser “normal”?

Para nós, por ora, os processos temporais específicos, as peculiaridades de cada período histórico de desenvolvimento dessas concepções não se fazem, necessariamente, ser aprofundados, mas, sim, ressaltado o fato do longo período perpassado para que se possa, efetivamente, falar em algum tipo de trabalho voltado, institucional e socialmente, para a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade.

Em outras palavras, é a composição de uma historicidade, um conjunto geral de processos, que, por sua vez, constituem um processo histórico maior, que se apresenta, inicialmente, como um elemento potente de compreensão da

trajetória percorrida na construção de um pensamento inclusivo no contexto das deficiências.

Tal processualidade segue uma lógica essencialmente capitalista e tecnicista, da formação de possíveis membros produtivos para os mercados cada vez mais industrializados; a educação é vista como um fator econômico, um investimento.

Nesse contexto, no Brasil, sob as normativas do regime militar, começou-se a ter presente o uso do termo educação especial em consequência da Lei nº 5.692/1971, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP); estruturando-se, posteriormente, em Secretaria de Estado de Educação e do serviço de Educação de Excepcionais, que passa a denominar-se Departamento de Ensino Especial.

Os anos 70 representaram a institucionalização da Educação Especial em nosso país, com a preocupação do sistema educacional público em garantir o acesso à escola aos portadores de deficiências. Em sua progressiva afirmação prático-teórica, a Educação Especial absorveu os avanços da Pedagogia e da Psicologia da Aprendizagem, sobretudo de enfoque comportamental (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 7).

Sobressaindo-se ao perímetro dos governos militares do Brasil, então, tem-se, na comunidade acadêmica, a criação, em 1978, do Programa de Mestrado em Educação Especial da Universidade de São Carlos (UFSCar), bem como do Curso de Mestrado em Educação, em 1979, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

Em termos de legislação, no Brasil, transpassamos por esse período acumulando cicatrizes de grandes avanços e belos retrocessos, entrelaçando inclusão e exclusão como uma balança torta entre pessoas com deficiência e sociedade, na qual aquelas, por vezes, são pensadas por esta, entendidas e reconhecidas como um peso fatídico para a estabilidade do contrapeso social.

Em 1961, é promulgada a Lei nº 4.024 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), trazendo os fundamentos para o atendimento educacional às pessoas com deficiência, pelo texto chamadas de “excepcionais”. Em 1971, destaca-se a Lei nº 5.692, a segunda lei brasileira destinada a pessoas com deficiência, instituída durante o período da ditadura militar (1964-1985), substituindo sua antecessora. Afirmando em seu texto que os alunos com “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável

quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial” (BRASIL, 1990). Ainda no pensamento que prioriza a produção, o estar apto ao labor.

A inclusão é delineada nas mudanças protagonizadas pela Constituição Federal do Brasil de 1988, promulgada após grandes negociações com a sociedade civil, representada por associações e sindicatos. E, na Constituição, apelidada de Cidadã, temos, no artigo 208, que a Educação Básica é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirmando como dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, *preferencialmente* na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, grifo nosso). Chama-se a atenção para a palavra “preferencialmente” contida na lei, como uma brecha para interpretações, podendo, ainda, ser fator de exclusão.

Respectivamente, nos artigos 205 e 206, afirma-se que é “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1990). Em 1989, a Lei nº 7.853 dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência e no que se refere à educação, por exemplo, obriga a inserção de escolas especiais, públicas e privadas, no sistema educacional, bem como a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino.

Antecipada na própria Constituição, a Lei nº 8.069 – conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – é sancionada em 1990. O ECA garante, entre outras coisas, para crianças e jovens com deficiência, o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Encerro esta pequena apresentação, em forma de recorte temporal, delimitado pelo período de conclusão do ensino básico, como já apontado. Demonstra que – mesmo após uma trajetória de construção de um pensamento voltado para a educação especial, tanto quanto para a inclusão de pessoas com deficiência, em que as mesmas, por seus desejos, intenções, aptidões, capacidades, ou sejam lá quais forem as formas com as quais as mesmas busquem a construção de suas próprias trajetórias –, as leis e as culturas políticas, públicas e igualmente sociais, andam a passos muito curtos e

cambaleantes no que diz respeito a avanços relacionados a essa mesma inclusão.

Embora essa percepção dos fatos como fenômeno sócio-histórico não fosse para mim uma realidade em absoluto, com o apoio da família, especialmente do pai e da mãe, insistimos na busca de uma trajetória acadêmica, através do ingresso na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no curso de Licenciatura em História.

Por meio de um vestibular que contava apenas com o auxílio de letores e transcritores, disponibilizados pela universidade, realizei as provas seletivas de forma oral, o que dispensa comentários ao se saber que eram, como ainda hoje, realizadas provas de matemática, química e física, entre outras informações disponibilizadas de maneira absolutamente visual.

E, eis que, depois do terceiro vestibular, ingresso no curso de História no IFCH/UFRGS. Ao longo desse curso, participo como bolsista de iniciação científica/CNPQ, de projetos de pesquisa nas áreas de arqueologia, atuando, especialmente, na função de análise de documentação histórica, prospecção de locais de escavações e leitura semiótica dos fenômenos históricos e sociais pesquisados.

Desta forma, tenho a possibilidade de desenvolver uma leitura um tanto quanto mais apurada dos elementos constituintes de fenômenos sócio-históricos, bem como na análise e compreensão de processos humanos de construção cultural, histórica e projeção do que chamamos de leitura processual.

Em geral, pensando as formas de representação e transferência da informação e considerando toda e qualquer prática informacional, seja no âmbito das ciências, seja das artes, seja do cotidiano, trazem em si uma estruturação capaz de viabilizar a transferência da informação e sua efetivação, o que ocorre nos níveis discursivos de cada comunidade informacional, a partir do estabelecimento de suas próprias normativas de fluxo dessa informação.

Para tal, é necessário que essa informação passe por um processo de representação, que a torne passível de significação, como se pode entender através dos estudos de Cassirer (1977) e Gardin (1992). E, também, entendendo que esta efetividade, na troca de informações, está diretamente relacionada com os processos e os instrumentos de representação e significação construídos para esse fim (FOUCAULT, 1992, 1996).

Com isso, a conceituação e o compartilhamento dessas representações, dentro das comunidades informacionais, de acordo com Peirce (1977), fazem com que o entendimento dos conceitos seja fundamental para a compreensão do discurso e das próprias realidades em que eles são constituídos, ocorrendo a transferência dessas informações.

Consideram-se, então, as inter-relações entre os conceitos e seus signos constituintes e constituídos, em sua representação dentro de um contexto discursivo, fundamentado em vértice de espaço/tempo e suas relações colaterais. O conceito é, em Peirce (1977), uma representação de algo construído a partir de tudo aquilo que, ao longo de seus processos constitutivos, entrelaça-se, e acabou por construir sua representação, logo, sua significação.

Ressalta-se que a utilização da semiótica como instrumento analítico me permitiu ampliar o olhar sobre a epistemologia dos processos e fenômenos, que veio a se apresentar como uma importante ferramenta de análise no exercício da docência, nas pesquisas posteriores, nos cursos de especialização, mestrado e no presente transcurso de doutorado.

## **1.2 A docência na rede pública**

No ano de 2009, a consolidação de minha trajetória pessoal e de estudos se dá através do exercício da prática docente. Passo, então, a exercer a função de professor na rede pública de ensino do Estado do Rio Grande do Sul, na forma de contrato emergencial. E, no ano de 2011, a mesma função na rede pública de ensino do município de Eldorado do Sul/RS, como professor concursado e nomeado para o cargo de professor de História.

Em ambos os casos, o exercício da função enfrentou e enfrenta os desafios comuns da docência, salvas as peculiaridades de adaptação necessárias para cada uma das escolas nas quais atuei desde o início dessa trajetória. Por exemplo, utilização de recursos de acessibilidade, especialmente a cedência de computadores adaptados por parte das secretarias estaduais e municipais, cadernos de chamadas preenchidos com o auxílio de supervisores da escola etc.

Relato, e confesso certo orgulho, à quase não existência de obstáculos na relação docente/discente, ou seja, para minha inserção e/ou exercício da

função de professor, não encontrei (até agora) desafios intransponíveis. Em outras palavras, a relação entre professor/aluno vivenciada por mim não apresenta sucessos ou fracassos que não estivessem absolutamente dentro de um contexto comum a qualquer outro professor em seu exercício laboral.

As questões, sentidas por mim como significativas, deram-se no campo da cidadania e no acesso ao direito do exercício da função laboral. Questionamentos, pressões jurídicas, requerimentos foram necessários, tanto ao acesso à realização do concurso quanto para que a nomeação para a vaga à qual eu havia sido selecionado fosse efetivada.

Destaco o caso, ainda em vigência no ano de 2023, do concurso para professores da cidade de Guaíba/RS, de 2017. Nesse caso, especificamente, encontramos a constante “luta”, por vezes, pelo mero cumprimento da lei e dos direitos de acesso ao trabalho para pessoas com deficiência. O caso: fui aprovado no concurso através da lei de cotas para pessoas com deficiência, como veremos a seguir, contudo, não sendo chamado, mesmo depois de já terem sido chamados outros aprovados em vagas posteriores à minha, porém, inscritos e aprovados sem a normativa das cotas.

Prossigo: tendo sido ofertadas no concurso cinco vagas regulares e uma vaga para pessoas com deficiência, também tendo sido eu o único candidato, subsequentemente, aprovado para essa vaga. Por meio de protocolo, solicitei esclarecimentos com relação à forma e ao cálculo utilizados para fins do chamamento e preenchimento das vagas para o cargo de professor de História, especialmente destinadas para pessoas com deficiência. Sendo eu candidato ao referido cargo, e o não cumprimento das normativas referidas nos critérios legais, de mesma forma do subsequente edital, no que se refere à alternância no chamamento dos candidatos classificados.

Respectivamente, referindo-se ao concurso do ano de 2017, de acordo com o Edital nº 022/2017, tem-se:

[...] de acordo com o art. 37, inciso VIII da Constituição Federal e com o Decreto número 019, de 11 de junho de 1998, arts. 41 a 43, asseguram-se as pessoas com deficiência, assim compreendidas nesse edital, aquelas que se enquadram nas categorias discriminadas no art. 4 Decreto Federal número 3298, de 20 de dezembro de 1999, 3% do total das vagas existentes, para cada cargo [...].

De acordo com o mesmo Edital:

[...] homologado o certame, a nomeação dos candidatos aprovados obedecerá, rigorosamente, ordem de classificação, respeitados os critérios de alternância e de proporcionalidade, que considera a relação entre o número total de vagas, o número de vagas reservadas a pessoas com deficiência [...].

Nossos tribunais, atentos a situações similares ocorrendo em solo nacional, vêm aplicando entendimentos em conformidade com o preconizado pela Constituição. Ilustra-se com alguns trechos de jurisprudências referidas a questões semelhantes. Proferida pelo STF, tendo como relator do recurso o ministro Ilmar Galvão, assim decidiu no seu voto:

De ter-se, em face da obrigatoriedade da reserva de vagas para portadores de deficiências, que a fração, a exemplo do disposto no Decreto nº 3.298/99, seja elevada ao primeiro número inteiro subsequente, no caso 1 (um), como medida necessária a emprestar-se eficácia ao texto constitucional, que, caso contrário, sofreria ofensa.

Assim, o ex-ministro aplicou as disposições do Decreto nº 3.298/99 por analogia de modo a garantir o direito do autor do recurso e, assim, zelar pela higidez da Constituição. Tal entendimento vem sendo reiteradamente seguido pela jurisprudência:

Nos termos do julgado proferido no RE nº 227.299/MG, da relatoria do Ministro Ilmar Galvão, “a exigência constitucional de reserva de vagas para portadores de deficiência em concurso público se impõe ainda que o percentual legalmente previsto seja inferior a um, hipótese em que a fração deve ser arredondada. Entendimento que garante a eficácia do artigo 37, inciso VIII, da Constituição Federal. Recurso extraordinário conhecido e provido”.

[...]

Ao candidato aprovado e classificado em concurso público para vaga destinada aos portadores de deficiência, deve ser assegurada à convocação para o seu preenchimento, ainda se o cálculo do percentual legalmente previsto resultar em número fracionado, hipótese em que deverá ser arredondado para cima. Precedente do STF.

Também poder-se-ia questionar, argumentar: se outras vagas não forem abertas no decurso do prazo de validade do certame, não será tornado sem efeito o percentual estabelecido?

É com base nesse tipo de crítica que o STJ vem reiteradamente adotando a seguinte linha de raciocínio, calcado na premissa de que existem duas listas de classificados: a lista dos deficientes, os quais concorrem apenas para as suas vagas destinadas pelo edital; e a lista dos não deficientes, que concorrem para o restante das vagas.

Dessa forma, quando for feito o preenchimento das vagas, procede-se a nomeação alternada das vagas com os candidatos de ambas as listas.

Vejam os votos do ministro Gilson Dipp, no RMS 18669/RJ:

Assim sendo, seguir a orientação da Corte de origem, de que apenas com a nomeação de 10 (dez) candidatos pode um deficiente ocupar uma vaga é ignorar a norma contida nos dispositivos acima transcritos, bem como o princípio da relativização da isonomia, chegando à absurda conclusão de que para assegurar 1 (uma) vaga ao candidato deficiente, levando em conta o percentual de 5%, o concurso teria, necessariamente, que oferecer pelo menos 20 (vinte) vagas. Não é esse o escopo protetivo nas normas aplicáveis ao caso.

Isto significa dizer que o impetrante, primeiro colocado entre os deficientes físicos, deve ocupar uma das vagas ofertadas ao cargo para que seja efetivada a vontade insculpida no art. 37, § 2º, do Decreto nº 3.298/99. Entenda-se que não se pode considerar que as primeiras vagas se destinam a candidatos não deficientes e apenas as eventuais ou últimas a candidatos deficientes. Ao contrário, o que deve ser feito é a nomeação alternada de um e outro, até que seja alcançado o percentual limítrofe de vagas oferecidas pelo Edital a esses últimos.

Embora eu não tenha acionado a justiça no caso, até o momento da escrita desta tese, seguimos observando os desdobramentos do processo de chamamento de candidatos até que estejamos no prazo limite de encerramento da validade do concurso.

### **1.3 Pesquisas no campo da educação especial e processos inclusivos**

Retornando aos aspectos relacionados à trajetória e à continuidade formativa, busquei, tanto na especialização dos saberes quanto no aprofundamento dos mesmos mediados pela pesquisa, redirecionar o escopo educacional, da historiografia para os estudos focados nos processos educativos, através das primeiras pesquisas no campo da educação especial e dos processos inclusivos, tendo como argumento comum a deficiência como um elemento culturalmente construído, em uma relação sócio-histórica entre sujeito e sua representação social (VYGOTSKY, 1994, 1997, 2001; GOFFMAN, 1963).

As representações sociais, por sua vez, são entendidas como decorrentes da constituição de signos e significações outorgadas à deficiência, na forma de estigmas (GOFFMAN, 1963). Com efeito, a compreensão da representação dessas informações enquanto fenômeno igualmente sócio-histórico (DUARTE, 1993) é essencial para estes estudos e no presente projeto de tese de doutorado em Educação. Tornam-se, pois, um instrumento potente de análise e

entendimento científico dos processos que aqui serão apresentados como parte inextricável de aprofundamento epistêmico de nossa problemática de pesquisa.

### 1.3.1 Especialização

Em 2011, ingresso no Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos, na UFRGS, sob orientação da profa. Dra. Liliana Passerino<sup>5</sup>. Como monografia final, desenvolveu-se um estudo que buscou promover uma discussão acerca dos desafios de pessoas com deficiência visual no uso de Tecnologias Assistivas, especialmente leitores de tela, softwares desenvolvidos para auxiliar pessoas com deficiência visual no uso de computadores e *smartphones*<sup>6</sup>.

Realizou-se uma investigação acerca das configurações de uso e do sentido com que pessoas que não possuem os recursos da visão e dependem do tato e da percepção auditiva para realizarem suas atividades diárias e de como as desenvolvem, através de programas de computador denominados “leitores de tela”, softwares capazes de reproduzir em áudio as ações do usuário. Dentre os quais estão: NVDA, Jaws, Virtual Vision e Dossvox.

Também desenvolvemos uma análise dos principais obstáculos no que se entende como condicionantes de exclusão para pessoas com deficiência visual. Da mesma forma com que se buscou estabelecer formas e dimensões para o fenômeno social da exclusão/inclusão, para que pudéssemos lançar um olhar científico, ao mesmo tempo afirmativo, sobre essa questão, a fim de promover uma discussão pertinente e potente sobre tais desafios postos à pesquisa, tanto quanto para práticas eficientes de inclusão desses sujeitos.

Foi possível estabelecer pontos de conexão entre o uso desses softwares por parte dos deficientes visuais, na constituição e na compreensão de suas próprias realidades, considerando suas historicidades e identidades como

---

<sup>5</sup> Neste momento, uma singela dedicatória a esta mulher, pesquisadora, professora e amiga. Uma dessas pessoas que, ao deixar este mundo, o fez melhor do que quando o encontrou, através do seu trabalho, sorriso e afetividade. Por meio de todo o tempo em que trabalhamos juntos, me fiz um professor melhor, um pesquisador melhor e, acima de tudo, uma pessoa melhor. Obrigado e saudade prof. Lili.

<sup>6</sup> O título do estudo desenvolvido foi: “Tecnologias enquanto signos de mediação: construção possível de processos dialéticos de desenvolvimento e aprendizagem desencadeados pela tecnologia”.

elementos determinantes em sua formação ontogênica, isto é, quem são e como se percebem ser, e filogenética, nos meios que fazem uso para o atendimento de suas necessidades básicas de existência e sobrevivência.

Também foi possível considerar uma perspectiva da dialética dos processos de constituição de sujeitos afirmativos na complexidade da sociogênese humana, ou seja, suas relações sociais enquanto agentes históricos.

Ressalto que, quanto mais aprimoradas as relações estabelecidas, maiores serão os resultados no que tange ao desenvolvimento do indivíduo enquanto sujeito, enquanto alguém que se percebe como sujeito de sua própria realidade, da mesma forma como decorrem reflexos em seu desenvolvimento físico, intelectual etc., potencializando suas relações sociais e propriamente sua presença e atuação no mundo.

Dada a ressignificação dos sentidos pelos quais cada um dos usuários faz uso desses aplicativos, como importante elemento presente nessa relação, bem como na interação derivada dos períodos em que cada um desses sujeitos entrou em contato com os computadores e com os leitores de tela, com efeito, se estabelecem contrastes e contradições nas formas como cada um dos sujeitos se apropriou das linguagens específicas dos computadores.

Outras pesquisas, a partir de diferentes abordagens, trazem o uso das tecnologias como práticas extremamente potentes no desenvolvimento de condições de aprendizagem, bastante interessantes e promissoras, sempre considerando que as formas como essa relação se dá será determinante para o êxito de uma interação eficiente.

Sejam voltados para relações de combinação entre tecnologias, tecnologias tangíveis, tecnologias de acessibilidade e práticas terapêuticas ou em aplicações dessas tecnologias na forma de mesas tangíveis para a planificação cognitiva em alunos com transtorno do espectro autista, a comunicação é um elemento-chave para um projeto voltado para processos cognitivos (PASSERINO; BALDASSARRI, 2017).

Cito ainda Taciana Pontual da Rocha Falcão (2014), que desenvolve e desenvolveu trabalhos nessa relação entre tecnologias, tecnologias tangíveis, sistemas digitais e os usos dessas tecnologias no aprimoramento de ações que buscam atender a uma demanda de compreensão dos processos de

aprendizagem e suas características dentro das interações entre pessoas com deficiência e tais recursos, nas mais variadas situações e contextos.

Estudos de Vygotsky, ainda na década de 1920, já apontavam para a importância das relações entre os indivíduos e os recursos que são disponibilizados nos ambientes de aprendizagem. Assim, a “sociedade do conhecimento”, conforme nomeada por Castells (1996), será foco de estudos desenvolvidos por autores, como o próprio Castells (1996) e Barabási (2003), que apontam para implicações dos usos e da presença dessas tecnologias em nossas vidas em transformações significativas nas maneiras das quais vemos e entendemos o mundo.

Configuram-se, assim, objetos de análise potentes no que diz respeito à capacidade de aprofundar essas compreensões das dinâmicas presentes nessas relações de aprendizagem. Também cito, nessa mesma linha de pensamento, trabalhos de Oliveira (2001), Armstrong e Casement (2000), Balanskat e Blamire (2007), Galperin (2009), que se dedicam à pesquisa da utilização dessas formas de tecnologias na educação tanto quanto em um maior entendimento daquilo que podemos aqui chamar de desenvolvimento humano relacionado à inclusão de pessoas com deficiência nos processos de aprendizagem, bem como quem e como passam a serem percebidos e se percebem no mundo (GOFFMAN, 1963).

Desta forma, as atividades, nas interações tecnológicas, passam a ser potencializadoras de momentos e ambientes nos quais esse indivíduo, agora sujeito no processo, busque possíveis interações com a atividade proposta, conseqüentemente com as possibilidades decorrentes da própria atividade em seus meios naturais, cotidianos.

Em geral, a atividade pode, como tal, tanto propor ações sobre si mesma, em suas dinâmicas de operação do método, quanto apresentar-se como um “ensaio” de ações para além da própria atividade em si. Constituindo-se, em princípio, um processo de objetivação significativo, como veremos na sequência deste estudo.

### 1.3.2 Mestrado

Em 2012, também por consequência das relações de pesquisa e trabalho, busquei, através do ingresso no curso de mestrado pelo PPGEDU/UFRGS, prosseguir investigando novos aspectos decorrentes dos desdobramentos dos processos sociais evidentes nas trajetórias de pesquisa nas áreas de educação especial e processos inclusivos. Desenvolvi um estudo sob a titulação de: *Dialética dos processos de apropriação dos saberes, na constituição de soluções assistivas em contextos profissionais de pessoas com deficiência*.

Na dissertação de mestrado, a proposta foi a de lançar um olhar sobre as dinâmicas de apropriação de saberes, em práticas laborais, a partir dos processos desencadeados pela dialética das relações existentes entre indivíduos com deficiência e o meio laboral no qual estão inseridos. Ressalta-se que não só por uma análise adaptativa desses sujeitos nos meios laborais, mas pelas relações ali estabelecidas.

Preocupa-nos, pois, quando consistem em fatos desvinculados de aspectos do querer fazer ou do sentir fazer, e baseiam-se no entendimento da sociedade sobre a deficiência como uma definição apriorística do sujeito, e não como mais um elemento que apenas o caracteriza. Ao considerar que as deficiências rompem os paradigmas de normalidade das sociedades e da própria humanidade enquanto grupo social, acreditamos que se constituem igualmente em rupturas sobre os personagens que constituem o mundo (PEREIRA; MORAIS, 2015, p. 41).

Fundamentou-se a pesquisa a partir do seguinte questionamento: como emergem práticas culturais mediadas por tecnologia, a partir da dialética dos processos de apropriação dos saberes, que se constituem como Soluções Assistivas nos contextos profissionais de pessoas com deficiência?

A escolha do tema pautou-se na ideia de que:

O conceito das Soluções Assistivas como uma ação afirmativa que age sobre estes paradigmas e convenções humanas. Neste sentido, as Soluções Assistivas não são responsáveis por encobrir as deficiências, mas se constituem em um processo de inclusão capaz de tornar as dificuldades advindas das deficiências menores do que as dificuldades advindas desta incompletude, para além dos empecilhos tecnológicos e estruturais impostos por uma parte da sociedade (PEREIRA; MORAIS, 2015, p. 42).

Assim, foram propostas novas categorias de análise desse fenômeno ao qual se entendeu como sendo soluções assistivas, e às quais se buscou uma

subdivisão analítica que proporcionasse uma compreensão mais apurada desses objetos de pesquisa, do universo das pessoas com deficiência em seus ambientes de trabalho, a fim de se objetivar a análise do processo de compreensão do que constitui este conceito a partir de uma igualmente análise microgenética numa perspectiva sócio-histórica.

Constatou-se um profundo entrelaçamento do que se compreenderam como elementos indicadores da dialética existente entre cena, agente, ato, agência e propósito, como desencadeadora de novas e potentes relações na formação das identidades destes mesmos sujeitos. Sendo, na relação direta entre essas categorias, o indicativo de “soluções assistivas” *in loco*.

Nas Soluções identificamos os agentes enquanto sujeitos capazes de atuar sobre suas próprias realidades, em cena, ambientes de trabalho profissional, no uso de sua agência, ou seja, fazendo o devido uso dos recursos que lhes são disponibilizados da melhor forma com que lhes possam ser úteis, para finalmente agirem através dos atos, sobre os contextos, sobre eles mesmos e sobre os outros agentes (PEREIRA; MORAIS, 2015, p. 46).

Ao que se concluiu ser um reflexo sociogênico desse processo relacional, dialético, nas sistemáticas destas mesmas relações, parecendo ser indissolúvel a completude destes cinco elementos na constituição de soluções assistivas.

Postos os possíveis entrelaçamentos conceituais, trajetórias e historicidades, concepções teóricas e tecnológicas enquanto elementos sócio-históricos, prossegui para o desenvolvimento desta tese de doutorado. Minha intenção, dessa maneira, é a de ampliar, aprofundar e desencadear novas e potentes provocações sobre o universo das formas com as quais se pode contribuir no campo científico, especialmente voltadas para as questões das deficiências enquanto importante objeto de pesquisa.

Compreende-se, assim, o processo de doutoramento como continuidade dos estudos sobre deficiência e representações sociais, contudo distanciando-se das pesquisas mais vinculadas às tecnologias. A proposta agora é estabelecer uma relação entre a objetivação, por meio da internalização de elementos sociais e pessoais, com base nos contextos da historicidade de pessoas com deficiência, a partir dos processos de apropriação como potencializadores de rupturas da constituição do estigma como característica inerente a esses indivíduos.

## 1.4 Uma trajetória musical

Neste espaço introdutório vamos trazer um pouco da minha trajetória musical, igualmente profissional, que me levou a entender que, por meio de um diálogo com um participante músico, com igual deficiência visual, podemos ampliar, também, por meio de uma reflexão que parte de semelhanças idiomáticas da música, nossa percepção dos processos de constituição de uma historicidade permeada pelas apropriações e objetivações inerentes aos caminhos, desafios, barreiras e dinâmicas de vida.

Eu iniciei meu contato formal com a música durante minha formação no ensino médio, antigo segundo grau, no seminário católico, para formação de padres, São João Maria Viannei, em Bom Princípio/RS, a partir do ano de 1992. Ali comecei a estudar teoria musical, bem como a formação em instrumento, sendo este no caso o violão.

Com o término do ensino médio, abandonei os estudos voltados para a formação sacerdotal, mas permaneci desenvolvendo as técnicas focadas no violão, mas agora direcionadas para a música folclórica e tradicional gaúcha. Isso até o ano de 2006, quando iniciei uma carreira de fato profissional, artística, como Marcus Morais, cantor e compositor nativista, especialmente com o lançamento do meu primeiro álbum autoral *Pra quem sabe o rumo*. Ao mesmo tempo ampliei a formação técnica e teórica musical.

Nesse momento, da primeira década dos anos dois mil, já iniciava os estudos voltados para o violino. A partir daí me aproximei do mundo dos festivais de música e poesia nativista, tendo até o presente momento já participado e sido premiado em diversos festivais, como instrumentista, compositor e intérprete vocal. Isso me levou a buscar uma carreira como multi-instrumentista, hoje trabalhando e estudando com, além dos já citados violão e violino, o piano e o acordeom. Até este momento tenho quatro álbuns autorais lançados e disponibilizados em todas as plataformas digitais.

A presença neste meio da música me permite compreender um pouco mais das linguagens, desafios e do que chamamos de virtuosidade, ou seja, o desenvolvimento de uma técnica musical que busca sempre ser o mais poderosa possível, no que se referem às habilidades musicais. Especialmente quando falamos de uma trajetória musical de uma pessoa com deficiência visual, não há

uma impossibilidade à formação, mas com certeza impõem-se barreiras bem particulares para um melhor desempenho no que tange ao exercício de algumas técnicas musicais referentes a alguns instrumentos. Como é o caso especial do piano, especificamente no posicionamento das mãos, localização ao longo do teclado e significativamente do desenvolvimento de uma percepção muito apurada das dimensões do próprio corpo. Isto para que assim seja possível saber onde se está no teclado, para onde se pretende ir através do aprimoramento em um nível bastante elevado da chamada memória muscular ou comumente conhecida na linguagem musical como sinestesia.

Ser ligado ao meio musical me permitiu compreender um pouco mais daquilo que o participante desta pesquisa trouxe em suas narrativas, como ele pensa e entende seus desafios, não só como músico, artista, mas muito especialmente como músico, artista e pessoa com deficiência. Foi uma experiência de compreensão daquilo que popularmente chamamos de idioma da música e que de certa forma me possibilitou um lugar de fala próximo daquele em que encontramos nosso participante.

Nesta tese, é possível perceber não só um músico que ouve outro músico, mas um músico com deficiência visual que escuta a trajetória histórica de outro músico com deficiência visual. Por vezes com desafios e barreiras semelhantes ou distintas, mas igualmente escritas na mesma pauta de mundo que compõe a partitura da vida de pessoas com deficiência.

## 2 METODOLOGIA

Em conformidade com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU e reafirmado pela Lei Brasileira de Inclusão, em seu art. 2º:

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

Essas barreiras são classificadas em:

barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (BRASIL, 2015).

Destacam-se, dentre as barreiras, as atitudinais, pois envolvem comportamentos e preconceitos naturalizados que impedem ou prejudicam a participação da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades. As barreiras são, assim, índices dos estigmas daí advindos.

Nesta tese, optamos por “estigma” como categoria analítica, a despeito do capacitismo, que tem sido mais utilizado recentemente. Capacitismo, segundo Mello (2020), resulta de práticas e pedagogias que discriminam corpos atípicos, uma forma de discriminação contra um grupo social específico, o de pessoas com deficiência. Na perspectiva marxista, um corpo fora da ordem capitalista é tido como de menor valor e incapaz. O capacitismo é compreendido como estrutural e estruturante no que se refere à normatividade corporal e

comportamental. Esta perspectiva implica que vários corpos podem ser lidos com ininteligíveis. O capacitismo se relaciona às representações sociais e aos processos estigmatizantes, aqui compreendidos a partir dos estudos de Goffman (1963)<sup>7</sup>.

Do ponto de vista social, é fundamental a consideração do estigma na elevação de barreiras de acesso aos serviços básicos – tais como saúde, educação, emprego, transporte e informação – para essa população. De modo que as pessoas com deficiência apresentam taxas de pobreza mais elevadas, níveis de saúde e escolaridade piores e participação econômica reduzida, iniciando um ciclo de vulnerabilidade do qual é difícil emergir, dado o cenário político-econômico brasileiro (MADRUGA, 2013).

Neste estudo, busca-se entender em que medida os processos de apropriação e objetivação, compreendendo a deficiência como um elemento social, são indicativos de rupturas na relação entre esses indivíduos; e o estigma, em sua forma social, processual.

Elegemos duas questões norteadoras:

- De que maneira esses processos, enquanto sociais, potencializam as relações dessas pessoas com o mundo no qual vivem?
- Ser um agente social, perceber-se como um agente social, torna possível romper os grillhões sociais da deficiência a partir das historicidades constituídas?

A presente tese tem por **objetivo geral** estabelecer pontos de conexão entre os processos de apropriação e objetivação, considerando o estigma enquanto elemento socialmente constituído, a partir da historicidade de pessoas com deficiência.

Como **objetivos específicos**, buscamos:

- 1) produzir narrativas autobiográficas e identificar parte das historicidades experienciadas pelo participante;
- 2) analisar a apropriação e a objetivação nas principais práticas sociais do participante;

---

<sup>7</sup> Entendemos que os estudos de Goffman não estão dentro do escopo teórico do materialismo histórico-dialético, contudo é, a partir da relevância atemporal dos conceitos de estigma e estigmatização aprofundados por ele, que estabelecemos como um fundamento teórico e epistemológico potente no que se refere às bases analíticas e de categorização apresentadas nesse estudo.

3) considerar as mudanças dos processos estigmatizantes e sua possível associação com as objetivações operadas pelo participante.

Para este estudo, realizamos um levantamento prévio junto a profissionais da educação do ensino superior em busca de sujeitos que pudessem contribuir com a pesquisa. **Como critérios de participação elencamos:** I) ser adulto/a; II) ter ensino básico completo; III) ser pessoa com deficiência; IV) estar em exercício profissional/laboral. O levantamento ocorreu na cidade de Porto Alegre/RS. Procuramos possíveis participantes da pesquisa entrando em contato com pessoas que pudessem nos indicar indivíduos com os parâmetros acima citados.

Por meio da indicação de um membro de um grupo de whatsapp (Col.PCDs Adriana Thoma), formado por pessoas com deficiência, recebemos a indicação de um indivíduo, homem, que se enquadrava nas características que procurávamos. Após entrarmos em contato com o mesmo, este aceitou prontamente participar da pesquisa.

**João Pedro**<sup>8</sup>, participante da pesquisa, é um homem branco, tem 32 anos, reside na cidade de Porto Alegre/RS e apresenta um quadro de retinopatia da prematuridade (cegueira). É professor de música com licenciatura em Música e pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional.

Fizemos uso de uma pesquisa qualitativa estruturada como “narrativa autobiográfica”, que, segundo Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016), é a forma que se pode melhor compreender a composição da historicidade dos sujeitos da pesquisa, permitindo-lhes a apresentação como “sujeitos de direito” de suas próprias trajetórias.

Para Momberger (2012), a **pesquisa autobiográfica** potencializa uma análise capaz de explorar, por meio de um aprofundamento epistemológico, as relações entre o indivíduo e seu entorno, a partir de contextos históricos/historicidades, sociais e políticos, especialmente ao considerar a significação dada pelos próprios indivíduos a tais processos. Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016) igualmente outorgam a potência da narrativa autobiográfica como método e fonte de pesquisa, sobretudo, ao pensarmos no

---

<sup>8</sup> O nome é fictício e foi escolhido como uma singela homenagem a meu filho, a quem desejo todo o meu carinho e as melhores expectativas de que desfrute das mais belas experiências de vida, e que acima de tudo aproprie-se de sua historicidade e desenvolva em si um pensamento e sentimento de uma consciência social, objetivando-se em um Ser Humano o qual fará do mundo um mundo melhor do que o que para ele hoje apresento.

objeto de estudo desta tese, pessoas com deficiência, quando estabelecemos a interlocução com pessoas em situação de vulnerabilidade e invisibilidade social.

Desta forma, constitui-se, através de entrevistas, não ficando-se restrito a elas, uma aproximação dos participantes da pesquisa, por intermédio de suas próprias narrativas, e da significação que os mesmos constroem sobre si mesmos (MOMBERGER, 2012).

João Pedro concordou em participar da pesquisa depois de esta ser aprovada no Conselho de Ética da UFRGS. Após essa aprovação, estabelecemos contato por telefone e oficializamos o convite, apresentamos e assinamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Foi entregue roteiro inicial de entrevistas e agendamos os três encontros em datas mais convenientes para João Pedro. Com as condições sanitárias decorrentes da pandemia pelo coronavírus, não se permitiam encontros presenciais; o contato inicial e as entrevistas foram feitas de forma remota pelo Meet (Google).

Foram realizadas três entrevistas virtuais, com duração aproximada de uma hora, durante os meses de dezembro de 2021 a junho de 2022. As entrevistas foram gravadas e transcritas, a fim de que o participante conferisse a fidelidade entre falas e transcrições. Entre os encontros, houve um tempo para transcrição e organização da narrativa oral em narrativa escrita. A narrativa escrita foi analisada pelo grupo de pesquisa. As entrevistas buscaram identificar entre outros pontos fundamentais: I) o plano biográfico (circunstâncias de vida presente do participante); II) as experiências e práticas sociais centrais na trajetória do participante; III) as barreiras e facilitadores na execução dessas mesmas práticas; IV) redes de apoio e suporte. O roteiro inicial das entrevistas encontra-se no Apêndice B.

Das entrevistas, buscou-se elencar momentos, a partir das narrativas de João Pedro, dos quais pudéssemos estabelecer tanto uma linha temporal de seus processos de apropriação e objetivação quanto as relações destes momentos históricos com sua trajetória no desenvolvimento de sua musicalidade, sendo igualmente em um desenvolvimento dessa musicalidade de forma individual/pessoal e/ou profissional.

**A análise das relações entre estigma, deficiência e processos de objetivação e apropriação** buscou compreender de que maneira a historicidade

e as formas como foram se apropriando dos elementos presentes nas trajetórias do participante da pesquisa tornam-se instrumentos potentes para que pessoas com deficiência se percebam para além da estigmatização. Dessa forma, a desenvolverem em si mesmos a percepção de seus papéis como sujeitos afirmativos dessa mesma historicidade. Sejam esses elementos tangíveis ou não, isto é, objetos concretos, tecnologias, recursos tecnológicos em geral, ou mesmo objetos intangíveis, cultura, política, artes, linguagem etc.

As relações existentes entre esses indivíduos e tais objetos, a composição de condições com as quais esses indivíduos vão se apropriando desses objetos, elementos, instrumentos, bem como a internalização dos usos e práticas pertinentes a esses usos, são o que constitui os processos de objetivação, através da compreensão desses processos. Então, é possível desenvolver uma análise que nos leve a um possível maior entendimento da citada relação, pela qual cada indivíduo, enquanto sujeito de sua historicidade, amplia e potencializa suas percepções de mundo e de realidade.

É importante não só se conhecer o sujeito, mas também os caminhos pelos quais ele percorreu até suas condições atuais, bem como os elementos sociais, discursivos, ideológicos e práticos também percorridos. O processo que leva à constituição desse significado passa pela relação desses indivíduos com o mundo externo, material, onde ocorre a objetivação desses mesmos indivíduos nos objetos com os quais se relacionam.

Isso se demonstra à medida que esse desenvolvimento psíquico humano vai encontrar sua expressão nas atividades psíquicas, “como um produto e um derivado da vida material, da vida externa que se transforma em atividade da consciência” (LEONTIEV, 1983).

A atividade vai representar a ação humana, que, segundo Leontiev (1983), mediatiza a relação entre o sujeito da atividade e os objetos que compõem a realidade na qual o mesmo está inserido, configurando-se, assim, a natureza humana. O desenvolvimento dessa atividade psíquica, ou seja, dos processos psicológicos superiores, origina-se nas relações sociais do indivíduo em seu contexto social e cultural.

A constituição de signos, significados, símbolos e linguagem é elemento com o qual se pode identificar esses processos de desenvolvimento humano, no que se refere às capacidades de compreendermos o mundo em que vivemos, e

as transformarmos em compreensões significativamente eficientes, e que nos tornam capazes de compartilhar essas compreensões de mundo e realidades.

De acordo com Tomasello (2005), a apropriação dos signos e sua objetivação, a interação dos indivíduos com estes e com seus pares são o que de fato possibilita o surgimento das relações culturais e, conseqüentemente, a atuação sobre as mesmas, ressignificando-as e as constituindo de acordo com sua percepção desta realidade e de como esta passará a ser.

Sendo, pois, o cenário da constituição dessa manifestação, a história enquanto processo humano. E é neste processo, como se verá a seguir, que se dá a construção das formas com as quais se buscará compreender, definir e estabelecer as realidades nas quais estamos inseridos, das quais somos causa e efeito, e onde procuramos entender as constituições dos modelos do que vem a ser deficiência, tanto quanto os processos de estigmatização.

### 3 EIXOS TEÓRICO-ANALÍTICOS

Neste capítulo, desenvolvemos uma reflexão acerca da dialética das relações entre historicidade, processos de objetivação, apropriação e estigmatização de pessoas com deficiência, de forma específica de João Pedro, participante da pesquisa, enquanto sujeito social. Analisamos em que medida a objetivação é relativa aos processos históricos do participante e atua sobre as maneiras com as quais João Pedro passa ou não a se perceber como sujeito socialmente afirmativo para além da estigmatização.

#### 3.1 João Pedro: uma historicidade constituída na dialética entre o indivíduo, as apropriações e as objetivações

Na perspectiva histórico-dialética, somos o resultado daquilo pelo que passamos ao longo de nossa trajetória de vida, as experiências, as emoções, as situações que vivenciamos ou que observamos. Isto nos constitui como a consequência de nossa própria história e dela causantes, da mesma forma que das trajetórias de vida daqueles que interagem conosco ou que de suas trajetórias surtem resultados em nós. Somos, portanto, constituídos por nós mesmos em nossas individualidades, singularidades, particularidades, tanto quanto em nossa expressão coletiva, no entrelaçamento das individualidades, singularidades e particularidades de outrem.

A rigor, o que chamamos de historicidade é o conjunto de todos os elementos presentes em nossas trajetórias de vida, em nossas expressões individuais, sociais e do entrelaçamento com as de outros de nossa espécie, construindo, assim, nossa visão, percepção e compreensão de nós mesmos e do mundo que nos rodeia, o que podemos aqui chamar de realidades.

E é como nos prenuncia esta primeira fala de João Pedro:

*[...] é sempre bom a gente poder falar e principalmente trocar essas ideias sobre esses assuntos... com abordagem é de pedir uma pessoa que vive isso... enfim, né... só conhece essa realidade né, então acho que nos aproxima. (João Pedro)*

Iniciamos, neste capítulo, as análises das entrevistas autobiográficas entrelaçadas com a teoria que sustenta a argumentação defendida neste estudo. Referenciar-se-á o aprofundamento dos conceitos de apropriação e objetivação em Marx, como condutores para um maior e melhor entendimento dos processos da historicidade dos indivíduos. Destacam-se os estudos do pedagogo Newton Duarte, que desenvolve seus estudos especialmente sob a ótica dos estudos marxistas em educação, especialmente seu trabalho: *A individualidade para si*, com sua primeira publicação em julho de 2017.

Entende-se, juntamente com os ensinamentos de Vygotsky, que a formação do sujeito se dá, principalmente, através de inúmeras relações, as quais são constituídas entre ele e o meio em que vive, sendo o meio determinado por essas mesmas relações, em si, e as condições dadas pelo trabalho e, também, pelos instrumentos que se utilizam para a realização deste trabalho, bem como a motivação para que esse aconteça. Dá-se o nome de contexto a esse conjunto de relações, operações, elementos, objetos, onde o sujeito se encontra e reconhece como sendo parte de si, ao mesmo tempo que faz parte dele (do contexto).

Passa-se, então, a compreender o sujeito como uma representação de toda a complexidade resultante dos processos históricos pelos quais perpassa e sobre ele se age e/ou dele se sofre ação. Dessa forma, o sujeito/indivíduo é resultado de toda sua trajetória histórica, substantivado na composição de sua historicidade, logo, um ser sócio-histórico, objetivado em todo o processo.

João Pedro, um jovem músico, no período inicial deste estudo, dezembro de 2021, estava com seus 33 anos de idade. Nasceu em Canoas e cresceu em Novo Hamburgo, ambas na região metropolitana de Porto Alegre. O que identifica os motivos que levaram João Pedro a ser participante desta pesquisa, uma vez que o mesmo é deficiente visual, desde seus primeiros momentos de vida, já que sofreu lesões permanentes nos olhos e visão no período em que estava na incubadora. Teve seus primeiros anos de escola nesta cidade, porém indo para Porto Alegre aos nove anos de idade, onde concluiu seus estudos até o ensino médio. Por volta de seus dezenove anos de idade ingressa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no curso de Licenciatura em Música, onde se formou. O que explica a transferência dele e da família para Porto Alegre, a fim de estudar na escola Santa Luzia, escola especializada no ensino para alunos com deficiência visual. O que, de acordo com nosso participante, fora devido à falta de recursos próprios para o ensino de alunos com deficiência visual na escola e ou rede municipal de Novo Hamburgo no período em que ali estudava. E foi ali que João Pedro entrou em contato direto com uma

formação musical propriamente dita e desenvolveria suas habilidades no instrumento piano, mas também desenvolvendo-se no acordeom, aqui no Rio Grande do Sul conhecida por gaita ou cordeona, em uma linguagem local. Posteriormente prestando concurso público na rede municipal de Porto Alegre na área de Artes com ênfase em Música. Ali exerce a docência no ensino fundamental. Mais tarde recebeu convite para trabalhar em Canoas, na Secretaria de Educação, como consultor em inclusão e na formação de professores de atendimento educacional especializado (AEE). (Diário do pesquisador)

Ser um indivíduo é ser a consequência de tudo o *que é o como se viveu*, bem como se sobreviveu, tanto quanto a consciência que se tem desse processo até o momento, na forma da manifestação de nossa existência. “Em suma, a formação do indivíduo é resultado da permanente e essencial dialética entre a objetivação da atividade humana e apropriação da atividade objetivada nos produtos materiais e ideativos” (DUARTE, 2017, p. 77).

Atividades humanas, neste estudo, são sinônimas de trabalho, e foi através do trabalho<sup>9</sup> (MARX, 1993) que o homem se diferenciou dos outros seres vivos, agindo, interferindo sobre a natureza e a transformando, e, nessa transformação, transformando a si próprio. Então, para que se possa pensar uma história do indivíduo, ou uma história da existência humana, é necessário, assim como propuseram Marx e Engels, que se leve em consideração que o homem deva ter condições de viver, para poder fazer história. São exemplos de condições para viver: comer, ter alimentos, beber, ter habitação, proteger-se das mudanças climáticas, vestir-se etc. Logo, o primeiro ato histórico é a produção dos meios para que fosse possível as condições de vida, ou seja: os meios para a satisfação da vida material.

Eis a historicidade humana, a cada interação com os objetos de nossa realidade e através dos instrumentos utilizados, novos elementos e uma nova

---

<sup>9</sup> Salientamos que serão utilizados os conceitos de signos, instrumentos e trabalho, a partir da obra geral de Vygotsky, à luz do materialismo histórico em Marx, em que signos, na forma de sistemas simbólicos, nos diferenciam dos animais, nos permitindo compartilhar e acumular experiências e conhecimentos, sendo, pois, o signo algo que, diferente de si mesmo, é por ele representado (REGO, 2004). Por sua vez, instrumentos diferenciam-se de ferramentas, a partir do significado que lhes são atribuídos por determinado grupo, uma vez que estes operam na condução da atividade sobre o objeto da ação humana, tangíveis ou não, que surgem como “facilitadores” (REGO, 2004), para a realização de alguma ação ou objetivo, que tenha por intenção a transformação da natureza, especialmente por meio do trabalho, sendo este a forma da atividade coletiva humana, como ato social, tendo o instrumento como mediador entre o trabalhador e o objetivo de seu trabalho, logo, o instrumento é um objeto social (OLIVEIRA, 2000). A rigor, o instrumento age sobre o meio, ao cabo que o signo age sobre as relações psíquicas superiores dos indivíduos.

realidade surgem, à medida que sobre ela agimos, e a cada processo de apropriação desencadeado, e a cada nova necessidade emergente, outras novas condições se apresentam e se fazem necessárias.

Ressalta-se, contudo, que essa dinâmica não ocorre em sequência e com processos distintos, que possuem momentos de ruptura, gerando novos contextos independentes de seus antecessores. O processo é contínuo, complexo e potencialmente repleto de variados desdobramentos. Salienta-se o fator de continuidade: tendo nos movimentos iniciais o caráter de causante, bem como nos continuados o *status* de resultantes e, assim, sucessivamente, em que o resultante se torna causante do por vir.

A relação entre objetivação e apropriação como dinâmica geradora da historicidade do gênero humano não possui uma existência independente da objetivação e da apropriação realizadas pelos indivíduos. Ao contrário, é o conjunto da atividade dos indivíduos que efetiva a objetivação do gênero humano em níveis cada vez mais universais. A objetivação do gênero humano só é preexistente à atividade de cada indivíduo, mas não à atividade do conjunto dos indivíduos ao longo de toda a história. (DUARTE, 2017, p. 77)

A intersecção está em seus elementos fundamentais: objetos, condições, indivíduos, circunstâncias etc.

A dinâmica própria da atividade vital humana, a relação entre objetivação e apropriação, realiza-se, por tanto, sempre em condições determinadas pela atividade passada de outros seres humanos. A prática social objetivante não se realiza sem a apropriação dos resultados de práticas objetivantes anteriormente concretizadas. Os seres humanos fazem as circunstâncias, isto é, objetivam-se, mas as fazem a partir de suas possibilidades objetivas e subjetivas resultantes do processo de apropriação das circunstâncias existentes, isto é, as circunstâncias fazem os seres humanos (DUARTE, 2017, p. 58).

Depara-se, novamente, com uma relação entre o indivíduo e os instrumentos/objetos, que vai constituindo o próprio sentido para a relação e para sua significação, em que se levam em conta as formas com que cada indivíduo utiliza os instrumentos que lhe são dados a uso, tanto quanto aqueles que surgem naturalmente em suas operações e ações humanas produtivas.

O objeto não é, portanto, totalmente subtraído de sua lógica natural, mas está inserido nas práticas sociais, fazendo com que o homem não crie uma realidade sua sem que o mesmo se aproprie da lógica natural, por meio da atividade humana, transformando o objeto para a realização dessa atividade (DUARTE, 2017). Dessa forma, infere-se que tanto o indivíduo quanto o objeto

e sua utilização são resultantes da construção histórica causante de tal relação. Em outras palavras, toda a operação é resultado de todos os elementos presentes nas trajetórias do objeto e do indivíduo até suas constituições como indivíduo, objeto e relação entre ambos. Relação esta que, por meio do relacionamento homem/objeto, constitui as bases para os processos de objetivação em si, à medida que obriga o objeto a assumir, até onde é possível, as características e feições desejadas.

[...] existe aí um processo no qual o objeto, ao ser transformado em instrumento, passa a ser uma objetivação (como produto da atividade humana), pois o homem objetivou-se nele, transformou-o em objeto humanizado, portador de atividade humana (DUARTE, 1993, p. 151).

Reafirma-se não se tratar de um determinado objeto assumir posturas humanas, mas, sim, de assumir, em seu uso, as intenções daquele (humano) que o opera. O usuário desse objeto vai reconhecer-se nele e nas práticas mediadas por ele, gerando novos fenômenos os quais se tornam significativos para se entender a relação entre objetivação e apropriação como processo histórico.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que as encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar desses resultados, para fazer deles suas aptidões, “os órgãos de sua individualidade”, a criança, o ser humano devem entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é um processo de educação (LEONTIEV, 1978, p. 272).

À medida que se elaboram mais tais relações entre o que somos, quem somos, como nos constituímos como indivíduos e até onde estamos em nossa consciência como sujeitos determinantes dos processos dos quais fazemos parte, e as formas das quais utilizamos os objetos que temos à nossa disposição e/ou circunstância, o fenômeno histórico constitui-se, conseqüentemente, como aquele que desencadeia a dialética das relações geradas por nossa objetivação e apropriação do significado e sentido da síntese que surgem dessas mesmas relações.

Não se poderia pensar em um desenvolvimento histórico se os seres humanos se apropriassem de objetos que servissem apenas para um conjunto

fechado de atividades humanas e um conjunto também fechado de necessidades (DUARTE, 1993).

A cada nova possibilidade resultante, gerada pelos usos desses objetos, ferramentas e/ou instrumentos, novos recursos são criados, proporcionalmente à intensidade desses usos.

Em outras palavras, cada indivíduo, ao longo de sua vida, entra em relação com um nível historicamente alcançado de desenvolvimento objetivado da humanidade. Neste sentido, e apenas nesse, o gênero humano objetivado possui existência prévia à atividade dos indivíduos e determina o “mundo” no qual esta se realiza (DUARTE, 2017, p. 77).

A incorporação desses objetos nas práticas humanas faz com que aqueles que deles fazem uso se constituam como parte de uma relação cultural<sup>10</sup>, que se percebe como tal através, exatamente, desses objetos.

A transposição de um instrumento de trabalho em objeto cultural gera uma nova realidade para esses indivíduos, que agora passam a se identificar com esses objetos em seu uso e a compreender suas realidades através dos mesmos, especialmente se considerar que tais instrumentos, linguagens e/ou outros elementos presentes nessas interações, só se constituem como um objeto possibilitador de transformação social, a partir do momento em que as pessoas que deles fazem uso se percebem próprias para tal.

Reconheçam-se como agentes de transformação social em decorrência dos sentidos que dão aos usos de tais elementos, posto que: “Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade” (VYGOTSKY, 2011, p. 151).

Na utilização desses objetos, instrumentos, elementos, os seres humanos aproximam-se de práticas que atendam às suas necessidades de interação com suas realidades, bem como da compreensão da mesma. E, também, nesse uso, são criadas as condições próprias para uma interação desses indivíduos com o meio social e seus pares, possibilitando, em mesmo grau, ações afirmativas sobre o meio, dando-lhes uma autonomia que corresponde aos níveis de utilização desses mesmos recursos, tal qual as necessidades para o mesmo uso.

---

<sup>10</sup> Esclarece-se que esta tese de doutorado entende cultura, dentro da perspectiva materialista histórico-dialética, também utilizada na produção vygotkyana, como o produto do trabalho humano e, portanto, expressão do processo histórico (2011).

A apropriação dos saberes e suas intencionalidades de uso são o que, segundo Tomasello (2005), capacita ao indivíduo à construção de formas de compreensão de que ele *está* e ele *é* parte da realidade a qual ele entende/percebe como realidade. Ações e transformações das realidades são análogas ao desenvolvimento de uma percepção cada vez mais apurada dessas mesmas realidades; com efeito, em decorrência das relações dos indivíduos com os instrumentos, concomitantemente às correlações com seus pares. A história do desenvolvimento da relação entre significado e ação é análoga à história do desenvolvimento da relação significado/objeto (VIGOTSKI, 1994, p. 115).

As realidades individuais, constituídas das relações/interações, aqui defendidas, passam a ser o que se denomina: o mundo, o qual passa a existir com outra significação e, conforme esses indivíduos ampliam suas interações com esse mundo, percebem-se coexistindo em uma realidade social, permitindo à sua historicidade compor um universo novo de ressignificações aos sentidos dados a esse mesmo mundo. Por esse termo eu entendo que o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado (VYGOTSKY, 1994, p. 37).

O educador brasileiro Paulo Freire (1996) aponta a dinâmica dos relacionamentos indivíduo/objeto e suas ramificações como sendo fatores da constituição de nosso movimento enquanto seres históricos e compartilhadores de um mesmo mundo e natureza. “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros e inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (FREIRE, 1996, p. 136).

A percepção do mundo e das realidades encontra eco no desenvolvimento de capacidades cada vez mais apuradas de compreensão dessas realidades e, conseqüentemente, do mundo, especialmente através de um maior e melhor entendimento dos signos e símbolos contextualmente presentes, para que desta maneira também desenvolva em si uma capacidade igualmente mais apurada de manifestá-los como formas de expressão de si, do próprio mundo e da própria realidade, ao cabo de longas e complexas transformações, sendo partes de um mesmo processo: “e são, quanto à sua natureza, históricas” (VYGOTSKY, 1994, p. 51).

Neste estudo, essa percepção da realidade, compreensão do mundo, bem como a capacidade de operar e exercer movimentos de reflexão acerca dos signos, símbolos, ações e mesmo de si em si, e sobre suas próprias ações, para si, serão entendidos por consciência. Esclarece-se que consciência, aqui, será utilizada como uma forma de ferramenta que agrega em uma espécie de conceito genérico para explicitar as operações dos processos pelos quais cada indivíduo perpassa na compreensão da realidade. Pois

temos consciência de nós mesmos porque a temos dos demais e pelo mesmo mecanismo, porque somos com respeito a nós o mesmo que os demais com respeito a nós. Reconhecemo-nos a nós só na medida em que somos outros para nós, isto é, pelo quanto somos capazes de perceber de novo os reflexos próprios como excitantes (VYGOTSKY, 1994, p. 12).

O que, mais uma vez, nos remete a Duarte (2017), ao trazer a reflexão de que a formação do indivíduo surge como resultado de um processo dialético, permanente e essencial, entre a objetivação dos elementos que caracterizam o que entendemos como “atividade humana e apropriação da atividade objetivada nos produtos materiais e ideativos” (DUARTE, 2017, p. 77). E é essa aproximação – especialmente a consciência de que tal fenômeno ocorre na forma de um processo pertinente a algo maior, o qual aqui já entendemos por historicidade – que a torna potente enquanto indicativo das maneiras como a apropriação entra em cena.

Falamos de muitos processos distintos, que são pensados separadamente para fins de compreensão, mas que de forma alguma podem ser entendidos alheios uns aos outros, uma vez que são partes de um todo histórico, composto pela complexidade das formas com que tais processos se inter-relacionam dialeticamente. Sendo assim, tanto no desenvolvimento filogenético dos indivíduos quanto em seus processos sociais, têm-se, no igualmente desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, linguagem, memória cognição etc., os indicativos que nos permitem também observar e compreender toda essa complexidade processual a qual aqui em definitivo nomeamos historicidade.

Tais processos são, ao fim e ao cabo, caminhos de distanciamentos e/ou de aproximação entre os indivíduos, suas realidades. A interação dos mesmos com tais realidades e as de outros se dará de acordo com as dinâmicas sociais

e individuais de acordo com as maneiras como cada um desses sujeitos vai trazer para si toda essa carga de informações, saberes, sensações, emoções, percepções etc.

E é, por sua vez, esse conjunto de processos, a resultante direta de sua própria complexidade, que se apresenta como elementos inerentes à formação de si, sendo operadas no interior de cada indivíduo de forma consciente ou inconscientemente, manifestando-as para o mundo como um novo processo de manutenção dessa dinâmica, permanente, cíclica e continuamente transformada por essas próprias dinâmicas.

É o que já definimos como processo de apropriação, aquele em que, uma vez internalizado, torna-se parte de nós, da constituição de todo o nosso ser individual e social. O que de uma maneira geral significa que somos apresentados e representados pelo e para o mundo exterior tanto pela forma como o mundo nos percebe quanto pela forma como nos percebemos nele.

Somos o que somos para nós mesmos tanto quanto somos para o outro, constituídos, a partir de Tomasello (2005), pelo olhar do outro. João Pedro demonstra essa construção de si a partir desse olhar, o do outro para si e de si para o outro, na busca de ser para si tanto quanto é a partir do olhar que o constitui, estando aqui exemplificado na construção de seu ser artístico.

*[...] então eu sou o João Pedro, [nome inteiro]... eu costumo normalmente ser apresentado como [nome...] assim questão artística, né, embora eu tenha um nome que eu uso artisticamente que é o nome do projeto que eu tenho de música solo; e algumas pessoas me chamam e eu me chamo pelo nome do projeto; ainda não estou bem definido nessa questão se uso ele como nome artístico ou como nome no projeto, mas, enfim, de qualquer forma quando eu quero que as pessoas lembrem do meu nome, né, eu costumo escrever, enfim, por aí, né, com [nome...] mesmo até meu Facebook é [nome...], também é só uma questão de que eu sempre acreditei e sempre entendi que sempre tive exemplos de que dois nomes funcionam bem para as pessoas lembrarem, né. (João Pedro)*

A apropriação dos elementos inerentes a essas realidades faz com que o indivíduo esteja de forma direta e constante inserido nos mesmos e, através desses elementos, se identifica a constituição dessa realidade e como nela o sujeito se encontra. Logo, é *com* e *através* desses elementos, signos, objetos que também se dará todo o processo de aprendizagem e de objetivação.

Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle (VYGOTSKY, 1994, p. 58).

Algo que podemos apontar, como nos traz João Pedro, como uma realidade corriqueira para as pessoas, mas muito especialmente na vida e no cotidiano daquelas com deficiência.

*[...] essa técnica foi muito no fazer mesmo, foi na faculdade, um professor sempre me incentivou muito, ele disse “tu vai ter que treinar o salto<sup>11</sup>, “pensa na sinestesia corporal”, “tu vai ter que testar”, “às vezes mesmo quem enxerga faz sem olhar”. Hoje não tenho o mesmo domínio de quando estava na graduação, pois tinha tudo mais na mão, o estudo e tal. Lógico que tenho ainda muitas coisas técnicas pra superar, mas é mais questão de estudo mesmo, não pela deficiência que vou demorar, mas é mais uma questão de estudo mesmo, agora, o que bate muito é a questão formal, de como ler e tocar ao mesmo tempo, então sempre tenho que decorar as coisas que toco, isso é uma barreira, às vezes não tem como decorar rápido porque seria melhor ler a cifra na hora, isso acontece pouco, mas acontece. (João Pedro)*

E é o salto, o que aqui especialmente trazemos como um termo caro para operarmos a leitura de nosso texto e que deste momento em diante será aqui uma referência para os movimentos das dinâmicas dos processos que refletimos nesta tese, os da apropriação, da objetivação e da constituição da historicidade de João Pedro. Assim, desenvolvendo em nossa reflexão uma percepção de onde estamos, para onde vamos e por vezes retornamos, de acordo com o tempo da melodia de nossa análise.

Ressalta-se que, percebendo-se ou não, os humanos são seres históricos e sociais, potencialmente agentes afirmativos do processo Histórico e, por conseguinte, nesse processo, estão inseridos nas dinâmicas por este proporcionadas, e “somente fazendo-se um ser social para si é que o ser humano pode desenvolver plenamente sua individualidade” (DUARTE, 2017, p. 81).

O ponto de conexão, ou o “salto”, utilizando a expressão de João Pedro, pode indicar o deslocamento de um sujeito unicamente passivo para potencialmente afirmativo de nossas próprias realidades, momento em que

---

<sup>11</sup> Salto é a técnica referente ao piano, que consiste em trocar de teclas que estão relativamente distantes umas das outras no teclado, uma vez que o piano possui teclas absolutamente iguais umas às outras no que se refere a texturas e formatos, especialmente as chamadas teclas brancas, das quais é fundamental ter absoluta noção de distâncias de uma tecla para outra quando é exigido um salto maior.

encontramos a consciência como mais um dos personagens de nossa historicidade.

A consciência é, pois, um único sistema psicológico, composto pelas estruturas de conduta consciente (sinônimo de funções psíquicas superiores); verdadeiras relações sociais internalizadas como ações, representações e palavras que, encaradas em si mesmas, podem ser tidas como sistemas específicos; a consciência é, portanto, uma estrutura composta de outras estruturas. Desenvolve-se com modificações da estrutura geral e de vínculo entre seus elementos, os quais mantêm entre si uma relação dialética de parte-todo, criada pela inserção dos sujeitos nas atividades sociais (TOASSA, 2006, p. 77-78).

Ainda, segundo Toassa (2006), é através da integração dos sujeitos a outras e variadas atividades humanas que esses se apropriam das funções psíquicas superiores que os medeiam, sendo estas a memória, a atenção, a linguagem oral, o sentimento, a linguagem escrita, a musicalidade etc. Os níveis de interação com informações presentes nessas realidades são proporcionais aos níveis de desenvolvimento condicionados nesse processo, ou seja, se maior o contato de um indivíduo com sua e outras realidades, tanto quanto maior será sua acumulação de experiências, assim como maiores serão suas condições e possibilidades para o desenvolvimento de seu processo cognitivo.

O cérebro é, ainda de acordo com Toassa (2006), bombardeado por inúmeras impressões sensoriais, que são neste momento trabalhadas pelas funções psíquicas superiores, que passam, por meio da atividade consciente, a atribuir sentido e significado às mesmas, além de controlar as ações, tanto quanto produzir novas combinações. Desta forma, pode-se dizer que a realidade se reflete não só *no* cérebro, mas, igualmente, *pelo* cérebro, graças à mediação da experiência acumulada e sintetizada na linguagem. Segundo Toassa (2006),

é com a apropriação dos sistemas de significações historicamente desenvolvidos que as pessoas são capazes de ir além das sensações, generalizando a experiência nas palavras. Os signos são estímulos artificialmente criados para a representação dos estímulos-objeto (coisas, pessoas) e para a acumulação de experiências acerca do meio: o caminho da criança à coisa, e da coisa à criança, passa por outra pessoa (p. 78).

Portanto, as inter-relações entre signos e seus significados, os sujeitos e o meio no qual se encontram e atuam, bem como sua relação com instrumentos, linguagens, assim como todo e qualquer elemento presente nessas e noutras

relações estabelecidas, são o que, neste estudo, apresenta-se como um modelo de análise social, o qual leva à construção de um materialismo histórico.

Neste momento, faz-se necessária a busca por estabelecer pontos de conexão entre o que significa processo histórico e sua constituição enquanto historicidade humana, e sua relação com as realidades e suas complexidades; ao mesmo tempo que se entende o sujeito como um agente histórico, na composição de novas relações estabelecidas a cada nova interação deste sujeito com suas realidades. E, ainda, de acordo com o princípio de que tal interação, bem como a formação do indivíduo, apresenta-se fundamentalmente em decorrência de um processo educativo tanto quanto um processo de apropriação da experiência histórica, assim como social (LEONTIV, 1978).

O que se mostra, com efeito, como uma relação dialética entre sujeito/realidades e suas historicidades, logo, um processo sócio-histórico, desencadeado entre cada indivíduo e sua ação sobre essas próprias realidades e sobre seus pares.

Em suma, a apropriação de uma objetivação é sempre um processo educativo, mesmo quando não se configura direta e explicitamente a situação de uma pessoa ensinando conscientemente algo a outra (ou outras) (DUARTE, 2017, p. 71).

E, assim, nos objetivamos e, como veremos na fala a seguir de João Pedro, que, como resultado de toda essa trajetória, ao mesmo tempo que nos apropriamos de nossa própria objetivação mantendo a dinâmica desse processo maior, dialética, entre apropriação e objetivação como determinante da compreensão de si, percepção de si, entendimento das realidades e expressão de quem somos, pensamos ser e de como nos apresentamos ao mundo, para que o outro, o social se aproprie de nós, objetiva-se e assim também nós nos apropriamos do social e, assim, sucessivamente.

*[...] eu sempre gostei de ouvir música... eu sempre gostei muito de música e sempre tive, né, uma gaitinha de botão... a minha formação é em música, eu fiz licenciatura... e eu sempre, sempre não, mas eu dou aula de instrumento a mais tempo do que dou aula de música, de musicalização... eu toco piano e acordeom, então eu dou aula de instrumento; acho que, desde quando eu comecei a graduação,*

*pouquinho antes eu já dava aula, né, já dava aulas com uns 17, 18 [...]*  
(João Pedro)

Aqui falamos de uma trajetória artística, musical, o que se descortina para nós apenas como um exemplo de um setor da vida e das dimensões e potencialidades humanas, o que nos permite dizer que uma trajetória semelhante pode certamente ser identificada em muitos outros setores da vida e das relações humanas. O que também não significa dizer que existe algo predestinado, como que uma herança obrigatória do que seremos no futuro. O que de fato queremos exemplificar é que, sim, uma trajetória pode ser seguida, aprofundada, ampliada a partir das formas como mais ou menos nos apropriamos desses ou daqueles elementos com os quais nos deparamos ao longo de nossa vida. É de fato, para nós, a partir dessa percepção dialética sócio-histórica, que aquilo do que mais nos apropriamos e objetivamos, e, conseguinte, segue nesse processo contínuo, será e estará profundamente arraigado nas formas das quais vamos perceber o mundo e nossas realidades.

Não nos propomos aqui a desenvolver um estudo acerca do desenvolvimento da musicalidade nos indivíduos, mas, por meio de um exemplo de vida e trajetória, entender que, em um primeiro momento, seria uma forma de exemplificação. Gostar de música não torna ninguém um músico e/ou profissional da música, entretanto, inversamente pensando, tal gosto faz com que um músico absolutamente tenha desenvolvido em si tal apressamento por esse modelo de arte.

Posto isto para nosso estudo, o que temos por objetivo é buscar indicativos capazes de nos propiciar um maior e melhor entendimento das formas como esse processo se deu na trajetória de João Pedro, considerando-se a compreensão dos processos de apropriação, de objetivação e da dialética sócio-histórica que o permeia. Não se trata só de um simples entrar em contato com, ser exposto a, passar por essa ou aquela experiência, mas tudo isso e mais um pouco, e os caminhos percorridos a partir disso. Sejam estes naturais e/ou espontâneos, sejam possibilitados, construídos e/ou ofertados, mas ainda sim presentes como elementos inerentes ao processo que vai se apresentar como apropriação e convertido em objetivação.

Vemos a partir de uma questão que busca estabelecer um momento mais indicativo do despertar para a música, ao referir-se à transferência de uma escola

para outra, e se o interesse de seguir na trajetória musical já era uma realidade, um desejo consciente. Se, ao concluir o ensino médio, já sabia que queria fazer faculdade de Música:

*[...] já porque justamente lá que eu tive, no Santa Luzia<sup>12</sup> tem muito espaço, tem sala de música. (João Pedro)*

Constituem-se, assim, as condições e os espaços para que esses processos de apropriação e objetivação se apresentem como partes essenciais da formação dos indivíduos, uma vez que: “A formação do indivíduo como um ser humano é a sua formação como um ser pertencente ao gênero humano” (DUARTE, 2017, p. 133).

Sendo na relação constitutiva, entre indivíduo e gênero humano, a expressão processual da relação entre objetivação e apropriação, na forma de iguais relações sociais e históricas, de cada indivíduo com seus pares e suas historicidades.

*[...] estes formarão sua individualidade pela relação com o ser genérico objetivado. Objetivando-se como um ser humano e, para isso, apropriando-se das objetivações genéricas, cada pessoa tem sua individualidade constituída como resultado da dinâmica da atividade social, isto é, a relação entre objetivação e apropriação (DUARTE, 2017, p. 215).*

Mas, sendo esta uma realidade de escola, com múltiplas atividades, inter-relações sociais, proposições das mais vareadas, como perceber-se, no caso de João Pedro, em meio a outras possibilidades?

*[...] algo sim, a de educação física fui por algum tempo, futebol, “báh!” muito pouco, nunca gostei muito, só para brincar ali e nunca pensei, mas a música sempre que deu eu, assim que eu descobri que tinha, eu me matriculei... E daí foi o meu primeiro, não primeiro contato com o instrumento, mas de ensino mais organizado [...]. (João Pedro)*

Pode-se pensar tal constituição à luz da teoria das esferas da objetivação do gênero humano, exposta por Lukács (1982) no livro *Estética e*,

---

<sup>12</sup> Santa Luzia é uma escola da rede vicentina de ensino dedicada ao ensino de pessoas com deficiência visual, em Porto Alegre/RS.

posteriormente, desenvolvida por Heller (1977) no livro *A vida cotidiana*. Para Lukács (1982), as ciências e as artes apresentam-se como esferas específicas de objetivação, resultantes dos processos históricos e sociais aos quais os indivíduos estão inseridos em suas relações cotidianas. Aprofundando essas premissas, Heller (1977) propõe a divisão de tais esferas em: “Objetivações genéricas em si” e “objetivações genéricas para si”, sendo a primeira quando partem da vida cotidiana, e a segunda, quando não pertencentes a ela.

A partir dessa abordagem, a linguagem, os objetos e os usos e costumes são objetivações genéricas em si, presentes na esfera de objetivação do gênero humano cotidiana, assim como a arte, a ciência, a filosofia e a política apresentam-se como esferas de objetivação genérica para si, ou seja, as esferas superiores, as esferas não cotidianas. Duas esferas distintas, mas que não devem ser pensadas em distinto grau de importância, mas concomitantes, contribuindo mutuamente para, nas palavras de Heller, “quanto menos alienada é a vida cotidiana em maior grau se relaciona o homem, dentro também do cotidiano, com outros níveis, superiores, das objetivações” (1977, p. 7).

Destaca-se que, por “vida cotidiana”, tem-se sua compreensão em consonância com Heller (1977, p. 19), que a conceitua como sendo “o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens singulares”. Da mesma forma, na intenção de indicar as características as quais distinguem vida cotidiana de vida não cotidiana, para a autora, tais características apresentam-se referenciadas na dialética entre reprodução da sociedade e reprodução do indivíduo.

Também se faz necessário esclarecer que a definição do conceito de reprodução humana e social já destacadas encontram, na teoria geral de Marx, sua compreensão nos termos da divisão social do trabalho e nos processos históricos da alienação, distinguindo os seres humanos dos animais, através dos entrelaçamentos das complexidades que compõem tal processo histórico.

Um conjunto de características encontradas na maioria dos seres humanos, num determinado momento histórico, não responde adequadamente à pergunta “o que é o ser humano?” Porque a alienação impede que as máximas possibilidades de vida universal e livre se efetivem para a humanidade (DUARTE, 2017, p. 94).

E chama-se a atenção para um elemento essencial para uma maior e melhor compreensão do que se vem argumentando: a ideia de que, nos entrelaçamentos deste processo e nas contradições do mesmo, encontra-se a base para que também entenda-se que a redução do que venham a ser as relações humanas ocorre apenas a partir de suas relações sociais mais básicas, cotidianas; é apresentar esses indivíduos como indivíduos alienados, ou seja, incapazes de perceberem onde se encontram dentro do campo da divisão social do trabalho, da mesma forma, sua posição na sociedade, e assim partes de um todo em que se percebem tão somente na busca de suas necessidades fundamentais para a sobrevivência.

Se a apropriação de um determinado tipo de objetivação desempenhará, na formação do indivíduo, uma função primordialmente humanizadora ou alienadora é uma questão que depende de um complexo e dinâmico conjunto de relações presentes na atividade apropriadora e mais amplamente no conjunto das relações sociais nas quais o indivíduo está inserido (DUARTE, 2017, p. 29).

A alienação apresenta-se, em princípio, como indicativo dos entraves que não possibilitam com que esses indivíduos se apropriem das objetivações genéricas e, assim, percebam-se como partes afirmativas dessas relações.

Em síntese:

quando o indivíduo não consegue dirigir conscientemente sua vida como um todo, incluída como parte desse todo a vida cotidiana, o que acontece é que sua vida como um todo passa ser dirigida pela vida cotidiana (DUARTE, 1993, p. 78).

O que significa que não é possível, de acordo com Marx (1993), que o indivíduo venha a objetivar-se de maneira cada vez mais humana, através de atividades objetivadoras, se não se apropriar das objetivações historicamente construídas.

Não há outra possibilidade de formação do indivíduo humano, não há outro caminho para o processo individual de humanização. Se esse caminho é o que também reproduz a alienação, a solução não está em negar que a objetivação e a apropriação sejam humanizadoras, mas, sim, em superar suas formas alienadas (DUARTE, 2017, p. 29).

Destaca-se, também, que, para Heller (1977), existe uma distinção entre homem singular, homem particular e indivíduo, como diferentes formas de um mesmo processo pelo qual a autora percorre para compreender os diferentes aspectos de objetivação. Este estudo não se aterá às particularidades de cada uma das categorias apresentadas por Heller (1977), mas, assim como Duarte (1993, 2017), em Heller (1977), adotar-se-á simplesmente o termo “indivíduo”, pois entende-se que esse tem a capacidade de abranger o conceito para a reflexão aqui proposta<sup>13</sup>, como sendo toda e qualquer forma de representação do ser humano em si e para si, e como sujeito fundamental de sua historicidade.

A formação do indivíduo para si é a formação do indivíduo como uma pessoa que faz de sua vida uma relação consciente com o gênero humano. Essa relação concretiza-se por meio dos processos de objetivação e apropriação que, na formação do indivíduo para si, se tornam objeto de constante questionamento, de constante desfetichização. A formação do indivíduo para si é a formação de um posicionamento sobre o caráter humanizador ou alienador dos conteúdos e das formas de suas atividades objetivantes, o que implica a formação de igual posicionamento em relação aos conteúdos das objetivações das quais ele se apropria e das formas pelas quais se realizam essas apropriações (DUARTE, 2017, p. 32).

Em síntese, todas as atividades que diretamente estão voltadas para a reprodução do indivíduo e que indiretamente contribuem para a reprodução da sociedade são consideradas atividades cotidianas, ao que inversamente as atividades dirigidas para a reprodução da sociedade, mesmo que indiretamente contribuam para a reprodução do indivíduo, são, portanto, consideradas não cotidianas.

Insiste-se na compreensão desses conceitos, pois são importantes para este estudo, à medida que se pensa que um indivíduo não pode ser entendido alheio a toda complexidade que constitui a sociogênese humana, assim como os entrelaçamentos de seus processos sociais e históricos. Em outras palavras, estabeleceu-se a “historicidade”, bem como todos os elementos que constituem os contextos sociais, históricos e humanos de um determinado indivíduo ou grupo social, tanto quanto os demais elementos os quais interagem com este indivíduo ou com a realidade ou contexto social ao qual o mesmo está inserido,

---

<sup>13</sup> Aqui colocando o indivíduo deficiente sem essas classificações.

como base de referência e análise. Da mesma forma, considerando todas as relações existentes nesses processos de interação, tendo tais relações como constituição de um processo dialético, assim sendo também referência para a compreensão de um determinado fenômeno histórico.

Ciampa (1987) e Woodward (2000) alertam que a materialidade e a historicidade da identidade são entendimentos que devem se apresentar com clareza. Não se pode pensar em um indivíduo, seja por meio da constituição de sua identidade, singularidade, particularidade etc., sem levar em consideração um tempo e um espaço específicos nos quais as situamos e as contextualizamos.

Sendo, pois, consideradas as influências e pressões que os grupos sociais impõem sobre tal construção. O que significa dizer que as relações de poder, na forma de suas interações, interesses e todo e qualquer elemento presente nesse contexto, exercem significativa influência nas formas como esses sujeitos vão se perceber no mundo.

a construção da identidade não ocorre de forma harmoniosa e equilibrada, mas é fruto de um jogo de poderes, em que a dominância dos grupos hegemônicos aponta o socialmente valorizado, influenciando assim a constituição das identidades (MAGALHÃES; CARDOSO, 2010, p. 53).

Esses elementos podem ser provenientes do desenvolvimento de tecnologias, linguagens, artes, ciências, política ou de toda e qualquer forma como os seres humanos foram buscando maiores e melhores condições de adaptação e ação sobre o mundo, sobre as coisas e realidades, e, muito especialmente, sobre sua própria existência e consciência.

Logo, a partir dessas relações com o meio e com aqueles que dele fazem parte, essas conexões e práticas, transmutadas em processo, com efeito, processo histórico, se estabelecem como causantes e resultantes de ações exercidas e percebidas coletivamente, compartilhadas e, por conseguinte, possibilitadoras de outras e potentes novas conexões e práticas. Tais relações passam a ter sentido e significado conforme vão buscando, em si, conexões em suas práticas anteriores de maneira vertical, ou seja, a partir do traço histórico

que essas atividades vão desenvolvendo e propiciando aos sujeitos desse processo as condições para explorarem em suas historicidades formas de projeção de suas ações futuras e/ou presentes.

Essas práticas, ao mesmo tempo que as conexões, tornam-se potencializadoras de relações um tanto quanto mais complexas para esses indivíduos, uma vez que se revelam instrumentos de percepção e compreensão das realidades as quais atuam sobre elas e delas fazem parte.

O apropriar-se dessa significação, a internalização dos signos, bem como sua objetivação, são partes de um processo que se constitui pela existência de diferentes elementos, que, mesmo distintos, não podem ser pensados em separado, mas conjuntamente, conectados pela complexidade que constitui a dialética dessa relação. Objetivam-se à medida que nos tornamos conscientes de nossa efetiva existência, e como sujeitos e agentes transformadores desse mesmo processo (MORAIS, 2014, p. 23-24).

Entende-se que parte essencial desse processo é a compreensão das maneiras com que tais relações sociais ocorrem e como suas complexidades são percebidas e entendidas. Muito especialmente, das maneiras com as quais as expressamos e assim tornando-se possível sua percepção.

A individualidade não se forma a não ser pela formação da pessoa como um ser social, mas, quando se trata de uma sociedade em classes, a socialidade necessariamente carrega consigo a alienação, em graus maiores ou menores. Lutar contra a alienação é lutar por reais condições para todos os seres humanos de desenvolvimento da individualidade à altura das máximas possibilidades objetivamente existentes para o gênero humano (DUARTE, 2017, p. 31).

Até o momento, estabelecemos uma primeira aproximação entre os operadores conceituais da pesquisa e a narrativa de João Pedro. Abordaremos a seguir os elementos presentes nessas relações e os instrumentos elementares utilizados nessas mesmas relações. Como podemos entender tais processos a partir das dinâmicas específicas de João Pedro? Como podemos entender esse processo de apropriação em sua trajetória de vida? De que maneira podemos observar, analisar e entender seus processos de objetivação? E o mais significativo: de que forma o entendimento desses processos torna-se um

indicativo de uma percepção potencialmente mais apurada de suas próprias realidades e processos históricos?

Ser um agente social, e perceber-se como um agente social, torna possível romper os grilhões sociais da deficiência a partir das historicidades constituídas?

### **3.2 João Pedro em si para si: saltos entre modelo médico e social de deficiência**

Abrimos neste momento a reflexão pela qual podemos entender que, por meio de uma maior e melhor compreensão das trajetórias de vida de pessoas com deficiência, mais e melhor podemos entender os caminhos pelos quais as esferas de objetivação são potentes instrumentos para o entendimento das realidades desses sujeitos e das formas como suas historicidades são reflexos de realidades, por muitas vezes, socialmente estabelecidas ao longo de muito tempo. Ao pensarmos não só que os elementos determinantes são aqueles que indicam de onde se vem, mas também e especialmente significativo por onde se veio até o momento.

O que obviamente não é uma mera questão de escolha, uma opção pessoal ou algo do tipo, porém, ao melhor reconhecermos esses caminhos, mais podemos identificar elementos individuais, sociais e historicamente construídos, capazes de contribuir para a construção de si. E esse processo perpassa justamente por traços históricos permeados por apropriações que, ao fim e ao cabo, transmutam-se em objetivação.

Em outras palavras, objetivamo-nos a partir daquilo que nos apropriamos, tornando indissolúvel a relação entre quem somos e o resultado daquilo que somos, ou seja, tudo o que fazemos, realizamos, pensamos, as maneiras como percebemos e entendemos as coisas e a realidade, e assim por diante, está diretamente ligado à nossa objetivação, fazendo com que o que somos esteja inerente ao que acima relacionamos. A rigor, somos resultado de nós mesmos, e o que de nós é manifestado igualmente o será.

João Pedro nos traz indicativos desta dinâmica de trajetória de vida e experiências ao relatar sua trajetória de influências musicais, mas especialmente

quando entendemos essas influências como a constituição dos ambientes aos quais ele estava e está inserido.

*[...] eu acho que a música erudita na verdade foi o meio do caminho e não o início, ela foi o meu instrumento de entrar nesse mundo mais formal de estudos, mais acadêmico, mas a música popular sempre teve presente, mais por tradição de casa... Eu cresci ouvindo música gaúcha e Raul, e também tive a fase Legião Urbana... (João Pedro)*

Sendo assim, uma vez estabelecidos os elementos presentes, mesmos que inconscientes, ou deliberadamente conscientes, nos apropriamos dessa mesma objetivação, constituindo, dessa forma, indicativos tanto das trajetórias percorridas quanto das a serem trilhadas. Constituímo-nos a partir de nós mesmos em uma relação dialética com o meio com o qual nos relacionamos, materialmente, fisicamente, biologicamente e organicamente, para que, a partir daí, a dialética dessa relação também constitua-se nas formas da nossa linguagem, pensamento, percepção das coisas e realidade; e, logo, manifestem-se no desenvolvimento de nossas funções psíquicas superiores, dando conta igualmente da percepção que teremos de nós mesmos, bem como de nossas próprias potencialidades, mediadas por nossas singularidades, particularidades, identidade e individualidades, em outras palavras, de tudo aquilo que somos e nos constitui.

João Pedro nos mostra que foi de fato a partir de sua trajetória histórica que suas escolhas e potencialidades são, com efeito, resultados de suas percepções daquilo que se constitui como suas apropriações.

*[...] mas aí a encontrar o blues e as músicas que são mais idiomáticas do piano, foi por pensar “eu tô estudando” e como eu já tocava um pouco de ouvido, primeiro eu comecei a tocar de ouvido, que é um caminho pouco comum pro piano... e depois fui estudar partitura, mas eu comecei tocando de ouvido coisas mais populares, então esse processo de tocar de ouvido influenciou muito pra improvisação e eu gostar da improvisação e trazer a música popular pro piano<sup>14</sup>. (João Pedro)*

---

<sup>14</sup> Improvisação consiste em uma técnica de criar melodias de momento a partir de uma compreensão de todas as escalas musicais pertinentes a um determinado campo harmônico, depende de um pleno domínio tanto das técnicas de execução do instrumento, tocabilidade, quanto da criatividade proveniente de uma conexão total entre mente, instrumento, técnica de execução quanto musicalidade, a fim de que aquilo que é apresentado no improvisado faça sentido musical e apresente beleza artística.

E esse vem a ser um dos elementos mais significativos para nosso estudo, o desenvolvimento de uma percepção de si, para si, isto é, saber, compreender que se é, para além de ser, constituir-se não só pelo olhar do outro, mas muito especialmente a partir de seu próprio olhar, apropriando-se de si mesmo e objetivando-se para além do “Ser material”, mas potencializando as funções psíquicas superiores nesse processo. Isso é central nessa reflexão, à medida que estamos falando de uma pessoa com deficiência que se objetiva a partir da apropriação de seu processo histórico para além de uma condição de deficiência, para as formas como percebe seu próprio processo histórico, sua historicidade, para além da esfera cotidiana de objetivação.

*e nesse meio-tempo também veio a faculdade e a música erudita que eu estava estudando e aí lá eu descobri, tem as músicas eruditas que a gente estuda aqui dentro, mas tem também a música popular que eu sei improvisar e tem gente que não sabe (a maioria)... e aí é que tá uma descoberta de identidade: eu posso explorar mais isso, e então nesse processo de descoberta de identidade que eu pensei, eu vou continuar estudando a música erudita aqui porque é bom pro estudo, mas eu não vou abandonar essa herança de trazer a música popular que é como eu aprendi, de tocar de ouvido, pra outros estilos, e aí eu pensei: vamos ver que estilos é mais interessante pro piano. E aí veio o blues, o jazz, a bossa-nova... Aí eu pensei já tô trazendo pro piano essas coisas que é legal de improvisar e que é idiomático do instrumento, mas tem outra parte de que eu gosto muito, que é a música gaúcha e a música folclórica que eu toco no acordeom e que eu queria levar pro piano. (João Pedro)*

Entenda-se aqui a deficiência como elemento inerente ao campo da esfera cotidiana, algo que está diretamente ligado, que explicitamente faz parte do mundo e das relações humanas, sociais, ao mesmo tempo que potencializa tal condição para seus próprios interesses de controle da realidade que se lhe é apresentada, já passa a constituir um indicativo da esfera não cotidiana, uma ruptura com os processos alienantes, para um processo de objetivação de sua individualidade para si. Uma efetiva relação estabelecida a partir da dialética do mundo material e do mundo da ação sobre este mesmo mundo, objetivando-se em uma outra nova relação, a do ser individual para com o ser social, operando e transformando as estruturas sociais antecedentes.

Parte-se do entendimento de que estruturas sociais são constituídas e sustentadas por uma complexa rede dentre aspectos fortemente estabelecidos; nessa rede, o entendimento do que vem a ser pertencimento, assim como seu

contraponto imediato, o não pertencimento, perpassa pelas concepções de proximidades, igualdades, capacidades e normalidades, como lastros fundados sobre as mais variadas compreensões de nossas concepções humanas enquanto seres conscientes de nossa própria existência.

A compreensão do “diferente”, como algo que não atende aos quesitos básicos do pertencimento, parece ser um facilitador à sua contraposição imediata, ao estranhamento e a muitas e variadas formas de se atribuir a esse fenômeno o papel de dificultador das funcionalidades sociais. Especialmente determinadas por padrões estéticos, funcionais, aprimorados pelas construções culturais que não raramente se fundem a questões étnicas e/ou econômicas.

Cada pessoa, cada indivíduo, é resultado de toda a sua trajetória, humana/social, física/filogenética, e essa é a única forma de se poder realmente se pensar qualquer entendimento de quem são essas pessoas, esses indivíduos, sujeitos, bem como os aspectos sociais, discursivos, ideologias e práticas, também constitutivas de suas identidades.

Kassar (2000) e Silva (1996) concebem as realidades considerando tais elementos fundamentais na constituição dos processos históricos humanos e em nossas concepções de mundo, constituintes dos pensamentos de acordo com o momento histórico em que se está. No mesmo sentido, Duarte (2017), Lukács (1982), Heller (1977), Ciampa (1987) e Woodward (2000) indicam os processos relacionais dialéticos, entre indivíduos e meio, como vetores dos processos de objetivação, através da apropriação e internalização desses mesmos processos, ressignificando-os na forma da cultura, e objetivados na manifestação dessa mesma.

Nesse contexto, a deficiência surge como uma espécie de indicativo potente dos limites predeterminados por esses padrões, posto que “A concepção de deficiência como uma variação do normal da espécie humana foi uma criação discursiva do século XVIII, e, desde então, ser deficiente é experimentar um corpo fora da norma” (DINIZ, 2007, p. 4). A partir do contraste gerado pela não inserção nos padrões estabelecidos, a diferença passa a ser inferida pela obviedade da comparação, ou seja, o diferente torna-se diferente quando posto frente àqueles que a sociedade julgou dentro das normas, os iguais; também de forma comparativa se dá o próprio reconhecimento de diferente – “não igual”,

pois “O corpo com deficiência somente se delinea quando contrastado com uma representação de o que seria o corpo sem deficiência” (DINIZ, 2007, p. 4).

Ressalta-se que, para o estabelecimento de um pensamento, que gradativamente constitui-se de maneira hegemônica em nossa sociedade, ele se manifesta não só nas relações sociais, mas também no campo material, com efeito potencializador de formas ideológicas de compreensão do mundo, portanto também social. A materialidade e as ideologias, de acordo com Silva (1996), são elementos presentes na composição das dinâmicas sociais, fundadas na dialética dessas relações, tornando-as causantes e consequentes das transformações e maneiras como os movimentos do pensamento social foram se constituindo ao longo da história.

Evidentemente, pessoas com deficiência não estão alheias a seus períodos históricos, e são nesses contextos que estarão predispostas às maneiras como os pensamentos vigentes atribuem valores, padrões socialmente aceitos, bem como comportamento, estética etc. Então, quando um sujeito não se enquadra nesses padrões, pode-se inferir que esse sujeito encontrará dificuldades para se inserir nessa sociedade, assim como uma provável não aceitação.

Ao longo do desenvolvimento histórico, especialmente a partir dos períodos da modernidade, essa forma de pensar, entender o mundo e as realidades revestiu-se de uma gama de doutrinas filosóficas, pensamentos cientificistas, métodos e afins, que buscavam e buscam definir de que maneiras as dinâmicas sociais movimentam-se.

Essas doutrinas filosóficas foram teoricamente formuladas no decorrer do desenvolvimento das sociedades capitalistas industriais. Tanto o pensamento liberal quanto o positivismo favoreceram a difusão da ideia de movimento "natural" da sociedade, dentro de uma concepção de cientificidade e modernidade (KASSAR, 2000, p. 5).

Se tomarmos por referência dois campos essenciais do exercício das atividades humanas, o laboral e o discursivo, justamente por serem áreas onde essas dinâmicas da sociedade são muitas vezes mais perceptíveis<sup>15</sup>, onde

---

<sup>15</sup> Para se utilizar do mesmo princípio de comparação, pergunta-se: quantas pessoas com deficiência trabalham com você? Quantos colegas de aula de suas infâncias eram crianças com deficiência? Quantos profissionais você contratou nos últimos dois anos? Quantos trabalhos acadêmicos são realizados por pessoas em situação de deficiência?

encontramos os olhares estigmatizantes, ou onde se pode sentir o estigma (que, assim como os processos de estigmatização, serão abordados em capítulo próprio). De um modo geral, a presença do indivíduo no mundo material, no universo laboral, é vital para o sustento físico/produtivo do indivíduo, e a presença no mundo das ideias, no universo discursivo, é essencial para seu desenvolvimento pessoal, permitindo sua expressão social da individualidade perante a coletividade.

Insiste-se, não se quer defender a teoria de que limitações físicas, sensoriais, intelectuais etc. são meras diferenças entre os indivíduos, mas, sim, que essas diferenças elevadas ao *status* de “deficiência” só podem ser inferidas se confrontadas a uma concepção determinada de capacidade, ao passo que tal ideia está diretamente ligada ao que se pretende por resultado. O que se apresenta como uma anormalidade para um, perfeitamente, pode surgir como uma característica absolutamente normal dentro da diversidade possível da espécie humana; sem desconsiderar possíveis necessidades biomédicas próprias de algumas pessoas.

Algumas necessitam permanentemente da medicina para se manter vivas. Os avanços biomédicos proporcionaram melhoria no bem-estar das pessoas com e sem deficiência; por outro lado, a afirmação da deficiência como um estilo de vida não é resultado exclusivo do progresso médico. É uma afirmação ética que desafia nossos padrões de normal e patológico (DINIZ, 2007, p. 4).

Com isso, tem-se um dos principais implicativos dos debates que envolvem a definição de deficiência enquanto fenômeno humano: é, pois, a deficiência uma concepção biomédica ou uma decorrência dos processos históricos de acomodação dos contratos sociais de nossa espécie?

Ressalta-se que, em um mesmo processo, ocorrem eventos contraditórios, dessa forma, mesmo sob toda a carga de críticas feitas hoje a esses modelos, foram os médicos, segundo Fernandes (1999), que, primeiramente, despertaram com relação à necessidade de escolarização dessas pessoas que, em geral, encontravam-se “misturadas” nos hospitais psiquiátricos, sem que houvesse qualquer distinção etária, principalmente se o caso fosse de deficiência intelectual. Nessas instituições, a abordagem social da

deficiência, se não relegada a um plano inferior do desenvolvimento humano, possivelmente era inexistente.

Em geral o objetivo dessas instituições e centros era o de afastar as pessoas com lesões do convívio social ou o de normalizá-las para devolvê-las à família ou à sociedade... Para o modelo médico, deficiência é consequência natural da lesão em um corpo, e a pessoa deficiente deve ser objeto de cuidados biomédicos (DINIZ, 2007, p. 7).

As contradições podem ser evidenciadas quando se pensa, conforme Diniz (2007), que, por meio de um modelo médico, a cegueira pode ser “catalogada” como a ausência da visão, alguém que não enxerga, em outras palavras, um fato biológico. Segundo a mesma autora, através do olhar além, proposto por um modelo social da deficiência, não existiriam os iguais e os não iguais, pois “a experiência da desigualdade pela cegueira só se manifesta em uma sociedade pouco sensível à diversidade de estilos de vida” (DINIZ, 2007, p. 5).

Com base em um pensar clínico, a deficiência tinha seu entendimento na forma de uma “doença crônica”, sendo sempre considerada por um viés terapêutico em todo e qualquer atendimento a ser prestado a essa clientela, mesmo quando direcionado a um enfoque educacional (GLAT; FERNANDES, 2005).

Nas instituições especializadas o trabalho era organizado com base em um conjunto de terapias individuais (fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia, etc.) e pouca ênfase era dada à atividade acadêmica, que não ocupava mais do que uma pequena fração do horário dos alunos (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 1).

Desconsiderando a episteme da relação entre indivíduo e meio, e na dialética desta relação,

o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência, onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural (VYGOTSKY, 2011, p. 866).

O que não significa de maneira alguma eliminar os obstáculos, suplantar as dificuldades, que em geral são inerentes à vida de pessoas com deficiência. Entretanto, significa estar em consonância com nosso segundo objetivo neste estudo, o de desenvolver uma reflexão profunda acerca da dialética das relações

entre historicidade, processos de objetivação, apropriação e estigmatização de pessoas com deficiência enquanto sujeitos sociais.

*a minha mãe conta que, quando eu era pequeno, eu não ganhava brinquedos tipo carrinho..., mas sempre ganhava brinquedos que faziam sons (aquela história do cara cego tem que ter coisas sonoras).*

Neste caso, como nos relata João Pedro, ainda mais quando essas mesmas dificuldades e obstáculos são potencializados pelas estruturas sociais, essas estão ainda longe de contemplar uma realidade efetivamente acessível e/ou que considere as particularidades desses sujeitos, que venha de fato a romper com uma lógica de padronização dos métodos e recursos.

*acho que um grande obstáculo é a falta de material adaptado, apesar da UFRGS ter um espaço (Programa Incluir) com um pessoal bem-disposto, mas, além da dificuldade de se fazer material que a gente sabe que demora, pra mim tinha uma grande dificuldade de que não era um texto literário que seria adaptado, era um texto musical, então tinha que aprender a como escrever a partitura em Braille, porque as pessoas que trabalham lá e que sabem Braille não sabem escrever partitura. (João Pedro)*

É só a partir da década de 1970 que novas maneiras de se pensar a deficiência passam a tomar forma e ganhar força, distinguindo-a de “lesão”, sendo este um conceito fundamental do entendimento biomédico, confrontado pela compreensão da deficiência como uma questão social/cultural.

Para o primeiro, a deficiência era resultado da lesão, ao passo que, para o segundo, ela decorria dos arranjos sociais opressivos às pessoas com lesão. Para o modelo médico, lesão levava à deficiência; para o modelo social, sistemas sociais opressivos levavam pessoas com lesões a experimentarem a deficiência (DINIZ, 2007, p. 11).

Já na segunda década do século XX, tem-se essa perspectiva abordada por Lev Vygotsky, que, ao conceber um papel histórico-cultural aos processos de aprendizagem, entende que “a questão consiste em romper o aprisionamento biológico da psicologia e passar para o campo da psicologia histórica, humana” (VYGOTSKY, 2011, p. 864).

Assim, tem-se o surgimento de uma nova forma de conceber a deficiência, pois, no lugar do indivíduo, temos os deficientes como personagens sociais,

plenos de suas potencialidades enquanto sujeitos históricos. Esses sujeitos históricos transitam na/pela constituição de um modelo social da deficiência, ou seja, considera-se, também, a deficiência como um fenômeno sociológico.

Destaca-se, novamente, que, a partir da década de 1970, há um impulsionamento nas reflexões acerca desse novo modelo de deficiência. Surgem nomes como os de Paul Hunt, Michael Oliver, Paul Abberley, Vic Finkelstein, Jenny Morris, entre outros, que buscam, no materialismo histórico, no marxismo<sup>16</sup>, as bases teóricas desse novo modelo de deficiência.

Essa foi a revolução dos estudos sobre deficiência surgidos no Reino Unido e nos Estados Unidos nos anos 1970. De um campo estritamente biomédico confinado aos saberes médicos, psicológicos e de reabilitação, a deficiência passou a ser também um campo das humanidades. Nessa guinada acadêmica, deficiência não é mais uma simples expressão de uma lesão que impõe restrições à participação social de uma pessoa. **Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente** (DINIZ, 2007 p. 5, grifo nosso).

Como uma data/marco, esta tese opta pelo dia 20 de setembro de 1972, dia em que o jornal inglês *The Guardian* recebe uma carta escrita por Paul Hunt, o que dá início, após uma ampla participação dos leitores/público do jornal, à fundação da Upias.

Foi a fundação da Upias, não a primeira instituição da história voltada para a questão da deficiência, mas, sim, de acordo com Diniz (2007), a primeira organização política formada e gerenciada por deficientes. Nesta levantava-se o debate sobre as formas como a sociedade percebia a questão da deficiência, e os indicativos que, segundo ele, levam a uma potencialização da deficiência, apresentando-a como uma questão essencialmente social:

Várias pessoas responderam à sua proposta de formação de um grupo de deficientes, e quatro anos depois estava constituída a primeira organização política desse tipo: a Liga dos Lesados Físicos contra a Segregação (Upias) (DINIZ, 2007, p. 7).

Contudo, internamente, em suas dinâmicas de adaptação ideológica, conceitual, o desenvolvimento de um modelo social da deficiência construiu, em

---

<sup>16</sup> Aqui, informa-se, ainda, a importância do conceito de estigma proposto por Erving Goffman, amplamente estudado nessa época e abordado neste projeto em capítulo próprio.

suas próprias contradições, uma estrutura fortalecida no estabelecimento de seu próprio processo constitutivo.

Segundo Diniz (2004), nas contradições do desenvolvimento do modelo social da deficiência, vemos que, ao longo de suas diferentes gerações de pensadores e ideólogos, havia em um primeiro momento uma preocupação primordial pela inserção nos meios produtivos e na caracterização da independência e autonomia dos deficientes, beirando uma busca, salvas as devidas proporções, por algo como uma “normalidade”, ainda consonante aos modelos capitalistas de produção.

Se para o modelo médico o problema estava na lesão, para o modelo social, a deficiência era o resultado do ordenamento político e econômico capitalista, que pressupunha um tipo ideal de sujeito produtivo (DINIZ, 2007, p. 11).

Enquanto em momento posterior, com o advento das correntes feministas desse modelo, elementos como a interdependência e os aspectos relacionados à subjetividade da deficiência passaram também a pautar as discussões internas desse modelo. E é, na compreensão, no aprimoramento de um pensar que busca na dialética da relação entre indivíduo e cultura, sujeito e realidade, que a deficiência surge como um atributo resultante das dinâmicas sociais, e não atrelada a uma incapacidade, uma incompletude baseada em um modo de normalidade *versus* anormalidade, fruto de elaborações socioculturais determinadas por fatores biológicos. Os meios sociais, o reflexo e a emissão de sua própria imagem na forma da cultura social são, reciprocamente, produtos e produtores de novos outros significados resultantes de suas significações originais.

[...] todo o cultural é social. Justamente a cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano, por isso, a própria proposição do problema do desenvolvimento cultural da conduta nos leva diretamente ao plano social do desenvolvimento (VYGOTSKY, 2011, p. 150).

O que pensamos aqui é no desenvolvimento de condições próprias, individuais, a partir de si, para lidar com tais situações, potencializando-as a seu favor. O que nos permite, através desses indicativos, e como nos traz João Pedro, de acordo com nosso terceiro objetivo, melhor entender em que medida

os processos de objetivação são relativos aos processos históricos de cada indivíduo e atuam sobre as maneiras como os mesmos passam ou não a se perceberem como sujeitos socialmente afirmativos, para além da estigmatização.

*Eu tinha uma colega que criou um esquema de escrever em texto os números, “tu põe a letra que simboliza a nota e um número pra simbolizar o valor”, funcionou bem. (João Pedro)*

Com isso, é o que percebemos na fala a seguir de João Pedro, apropriando-se de si e objetivando-se para si. Ele busca, na sua própria trajetória, os indicativos mais interessantes para suplantar os obstáculos que lhe são postos, os da técnica e da percepção de si potencializadas para si.

*[...] pensando em o que mais afeta um músico cego, além de aprender a tocar o instrumento ou alguma técnica, quem vai te ensinar tem essa barreira inicial que comigo aconteceu um pouco, mas acho que atualmente essa questão técnica não é tão perceptível, presente, nem pra mim, nem pra quem for, por ventura, me ensinar alguma coisa, porque, em relação a técnica, “ter que superar alguma coisa”, acredito que já superei com o treino, já dominei as questões técnicas do instrumento. (João Pedro)*

Uma individualidade para si, constituída em um processo contínuo de ressignificação de sua historicidade à medida que o estigma da deficiência permanece, contudo aqui podemos inferir as condições de um olhar que está posto para além desse estigma.

*Já a vantagem de ler partitura em Braille, que é uma desvantagem, pois tu não consegue ler e tocar ao mesmo tempo (tu precisa de uma mão pra ler e outra pra tocar), aí quando tu lê com uma mão, enquanto toca com a outra a vantagem é que assim tu decora, pois já tá estudando. Eu demorava mais pra estudar uma música mas fazia bem. (João Pedro)*

Com a compreensão deste fenômeno a partir de um olhar sócio-histórico, percebe-se, ainda, de acordo com Vygotsky (2011), que, nesse caso, a deficiência vai ocupar uma “dupla influência”.

Por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve

de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem (VYGOTSKY, 2011, p. 868).

O que se pretende dar a ver, a partir da afirmação de Vygotsky (2011), é que a necessidade de sobrevivência da espécie humana, do desenvolvimento de condições mais eficientes para tal, bem como de estabelecer relações mais potentes com seus pares, faz com que cada indivíduo – percebendo-se como sujeitos afirmativos de seus próprios processos históricos, da mesma forma como percebem os instrumentos que lhes são disponibilizados ou por si mesmo criados – busque as alternativas mais eficientes para a solução dos mesmos ou novos problemas decorrentes das mesmas ou novas situações com as quais se depara.

O que não significa ter, em um primeiro momento, consciência desse papel, mas entender-se inserido no processo, através das conexões desencadeadas na relação com os elementos presentes entre ele, sujeito, e o meio no qual está inserido. Por isso o desenvolvimento de um modelo de deficiência que parte das estruturas e relações sociais vai de encontro a uma cultura hegemônica de segregação.

Assim como outras formas de opressão pelo corpo, como o sexismo ou o racismo, os estudos sobre deficiência descortinaram uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente (DINIZ, 2007, p. 5).

E, nesse momento, mais uma vez surge a historicidade como um dos importantes indicativos do processo de apropriação e de resignificação de si mesmo a partir da compreensão de sua própria trajetória de vida. Na relação com o mundo, com os outros e mais diretamente com aqueles que ocupam os lugares mais próximos e conjuntos na composição de nossa historicidade.

*[...] a minha mãe, por sempre me dar condições de fazer as coisas e manter a autonomia, por exemplo, minha mãe aprendeu Braille pra me ensinar. Ela trouxe pra vida dela a questão da deficiência, sempre se reinventar, então isso é muito admirável. (João Pedro)*

Neste estudo, temos um homem, branco, que em geral não apresentou em seus relatos uma condição de vulnerabilidade social/econômica, mas o que se apresenta aqui é o papel de sua mãe, mulher, geradora das condições mais

potentes para uma apropriação de si para si, sendo ela parte significativa na constituição da historicidade de um indivíduo que tem na família, seja esta tradicional ou não, a figura da mulher como elemento objetivante e objetivada na dialética entre indivíduo e coletivo, na composição de um olhar do qual este se apropria e nele se objetiva.

A mãe se apropria da realidade do filho, fazendo com que, por sua objetivação, na deficiência, o filho se aproprie de novas percepções e assim se objetivando na dialética deste processo relacional. Um compartilhamento de mundos, realidades, deficiência e humanidade, elementos fundamentais para o que chamamos de rupturas na estigmatização, aqui neste estudo são definidos para além da estigmatização.

O que se reforça não ser um ignorar da deficiência, mas, a partir dela, conceber uma outra realidade e assim agir sobre sua própria realidade e das estruturas sociais nas quais o indivíduo se encontra. Isso posto, veremos como no capítulo a seguir.

### **3.3 A estigmatização em uma perspectiva sócio-histórica**

O termo estigma foi criado pelos gregos, informa Erving Goffman, “para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava” (GOFFMAN, 1963, p. 5)<sup>17</sup>. Pode-se perceber ainda nos nossos dias certa semelhança/relação com a origem do termo, ou ainda, segundo Goffman (1963), podemos perceber as mesmas características sociológicas que determinam um indivíduo estigmatizado, aquele que poderia ter sido facilmente recebido na relação social do dia a dia, porém possui um traço (uma marca) que impõe a atenção e afasta “aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus” (GOFFMAN, 1963, p. 7).

---

<sup>17</sup> Assume-se que esta pesquisa tem como um dos fundamentos teóricos a obra *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*, de Erving Goffman (1963). Sociólogo, antropólogo, o escritor canadense Ervin Goffman é considerado o pai da microssociologia, e seus estudos têm influenciado e contribuído para investigações em diversas áreas, tais quais: psicanálise, comunicação social, linguística, literatura, educação, ciências da saúde etc. Em geral, teve o desenvolvimento de seus estudos nos períodos de transição dos modelos da industrialização da produção para os modelos de propaganda, marcados pela imagem e estética, em que centra suas análises nas bases das oscilações do comportamento humano.

Compreende-se, dessa forma, a constituição do estigma enquanto elemento de segregação social, a partir das relações estabelecidas entre cada indivíduo e o meio no qual está inserido. Em outras palavras, tanto a sociedade, que “estabelece os meios de categorizar as pessoas”, ditando quais atributos devem ser tidos como comuns e naturais para os seus membros, como os ambientes sociais, responsáveis em estabelecer as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem ali encontradas, são pontos fundamentais para se entender a dinâmica que resulta em estigma (GOFFMAN, 1963).

De acordo com Goffman (1963), o estigma não é uma característica inerente aos indivíduos, mas é determinante para a forma que se dão as relações de pessoas com deficiência e a sociedade. E é, exatamente aí, nessas relações, que, na medida de interações estabelecidas, na dialética das mesmas, que o estigma se constitui, na percepção de si, a partir de si mesmo e da percepção do outro, do olhar do outro, ou seja, o estigma é ao fim e ao cabo uma construção social/cultural. Especialmente no corriqueiro pensamento do incapaz, do sujeito que, quando realiza alguma atividade, ou é digno de admiração e/ou exemplo de superação aos olhos dos ditos normais e capazes.

*[...] acho que acontece as duas coisas, não sei se dá pra medir, acho que acontece os dois, dependendo da situação, incomoda se isso vira um discurso, normalmente se faz isso ao vivo, os discursos acontecem ao vivo, mas não tenho problema que deem ênfase pra isso... Não focar nisso quando não é a proposta, mas pensando no que acontece, rola uma admiração no início e aí, quando acaba, aí acho que volta a reflexão do cara que não enxerga... Quando me incomoda é quando vem o discurso de “superação”. (João Pedro)*

Dessa forma, como vimos na fala anterior de João Pedro, socialmente e culturalmente, o estigma confere aos indivíduos com deficiência o *status* de sujeito desacreditado ou desacreditável. No primeiro caso, a deficiência que é visível, aparente e que de imediato apresenta-se como indicativa de suas próprias características. No segundo caso, postas a tudo aquilo que os interlocutores das relações estabelecidas trazem concebidos como referência à “deficiência em si”<sup>18</sup> ou àquele determinado indivíduo deficiente. Como se o

---

<sup>18</sup> Por exemplo, nos traz Goffman: “Alguns podem hesitar em tocar ou guiar o cego, enquanto que outros generalizam a deficiência de visão sob a forma de uma *gestalt* de incapacidade, de tal modo que o indivíduo grita com o cego como se ele fosse surdo ou tenta erguê-lo como se ele fosse aleijado. Aqueles que estão diante de um cego podem ter uma gama enorme de crenças ligadas ao estereótipo. Por exemplo, podem pensar que estão sujeitos a um tipo único

indivíduo fosse aquilo que consegue ou não fazer, como o fará e como e/ou aquilo que ele é e/ou pensa-se que o indivíduo consegue ou não fazer.

Com isso, o estigma, em sua forma processual, apresenta-se como constituinte não só das maneiras como o indivíduo se percebe ou é pelo outro percebido, mas também pelas suas projeções, expectativas e/ou ações e reações para eventos futuros, meios nos quais passa a estar e/ou em que pretende atuar.

E é o que vemos quando João Pedro nos fala acerca de suas interações em seus espaços de atuação musical.

*[...] em geral é tranquilo porque, quando a gente não se conhece, a tendência é o povo ficar um pouco surpreso, rola uma certa admiração, “preconceito no bom sentido”, mas no geral é tranquilo e com as pessoas que eu conheço também (nunca aconteceu de trazer as coisas escritas e aí como tu vai fazer?). O pessoal tem que se ligar nisso que tem que me falar as coisas, ordem das músicas e tal. (João Pedro)*

A estigmatização é um elemento extremamente potente no que se refere à percepção e à compreensão das realidades as quais se está, uma vez que são parte constituinte de suas historicidades.

Para a pessoa inabilitada, a incerteza quanto ao status, somada à insegurança em relação ao emprego, prevalece sobre uma ampla gama de interações sociais. O cego, o doente, o surdo, o aleijado nunca podem estar seguros sobre qual será a atitude de um novo conhecido, se ele será receptivo ou não, até que se estabeleça o contato. É exatamente essa a posição do adolescente, do negro de pele clara, do imigrante de segunda geração, da pessoa em situação de mobilidade social e da mulher que entrou numa ocupação predominantemente masculina. Essa incerteza é ocasionada não só porque o indivíduo não sabe em qual das várias categorias ele será colocado, mas também, quando a colocação é favorável, pelo fato de que, intimamente, os outros possam defini-lo em termos de seu estigma (GOFFMAN, 1963, p. 32).

Insiste-se, tal pensamento não se origina a partir de um conjunto isolado de eventos e/ou de situações pelas quais um indivíduo específico perpassa ao longo de sua vida, mas sim por meio de um complexo universo de inter-relações confeccionado em uma teia de relações sociais, históricas, individuais e

---

de avaliação, supondo ou o indivíduo cego recorre a canais específicos de informação não disponíveis para os outros” (GOFFMAN, 1963, p. 8).

coletivas, entrelaçadas em todas as esferas sociais, de gênero, econômicas, crenças etc.

A estigmatização não se constitui alheia às diversidades culturais, que, por vezes, encontra eco em pensamentos científicos/evolutivos, correntes e recorrentes ao longo de nossa história, que projetam no indivíduo, enquanto sujeito histórico, seus argumentos mais elementares para definição de nossas composições sociais.

Na base da crença no movimento "natural" da sociedade está o pensamento de que, como na natureza, devem triunfar os mais capazes, com o desenvolvimento de suas potencialidades "naturais" (sejam elas biológica ou socialmente herdadas) (KASSAR, 2000, p. 4).

Mas a questão primeira deveria ser: quais são essas condições? E por seguinte: quem são os sujeitos postos a tais condições? E, por fim, a questão mais importante: quem de fato determina por que tais condições são postas?

Mesmo quando pensamos no desenvolvimento de práticas que visam o acesso e/ou as condições para que pessoas com deficiência realizem determinadas atividades, por vezes estamos igualmente condicionados a essa percepção implícita de equiparação dessas tais condições, supondo, por meio de apropriações alienantes que, ao fim e ao cabo, nos objetivam nas mesmas estruturas hegemônicas as quais se pretende transpor. Reapresentamos um fragmento da narrativa de João Pedro que corrobora esse argumento:

*[...] acho que um grande obstáculo é a falta de material adaptado, apesar da UFRGS ter um espaço (Programa Incluir) com um pessoal bem-disposto, mas, além da dificuldade de se fazer material que a gente sabe que demora, pra mim tinha uma grande dificuldade de que não era um texto literário que seria adaptado, era um texto musical, então tinha que aprender a como escrever a partitura em Braille, porque as pessoas que trabalham lá e que sabem Braille não sabem escrever partitura. (João Pedro)*

São nas relações humanas e sociais, nas relações adjacentes a elas, que desenvolvemos as capacidades de compreensão de nós mesmos e de compreender o mundo que nos rodeia. Na educação, na cultura e nas artes, na política, nos esportes, especialmente nos meios laborais ou em outros meios nos quais encontramos seres humanos, podemos buscar na mais profunda episteme das concepções dos conceitos de “valor de uso e troca” (MARX, 2016),

estabelecidos às mercadorias, as formas como os mesmos se aplicam nas maneiras como nossa sociedade pode vir a pensar a presença de pessoas com deficiência nos diversos espaços.

Por certo, não se pensa, aqui, a pessoa com deficiência como uma mercadoria, mas, sim, no valor atribuído às suas características fundamentais, bem como a sua força de trabalho como aquilo que a mesma tem para oferecer e/ou vender, de acordo com os valores de uso e troca que esses elementos vão ter quando inseridos nos mercados de trabalho, sendo, pois, a Mercadoria – Objeto Externo que satisfaça as necessidades humanas, como meio de produção ou de subsistência (MARX, 2016).

O que se pretende aqui é trazer a ideia de que os processos de estigmatização não estão ligados apenas ao fato de que o indivíduo apresenta uma deficiência, mas que os reflexos dessa deficiência, as preconcepções sociais e todo o universo que compõe a identidade, o ser, o existir desse indivíduo são indicadores das formas como essa estigmatização ocorre. Tal processo transforma-se de acordo com os movimentos da sociedade, sejam em seu desenvolvimento tecnológico, modelos econômicos etc. “Assim como o liberalismo clássico, o neoliberalismo tem pontos de interseção com o pensamento positivista, que toma os fenômenos como sujeitos a leis naturais invariáveis” (COMTE, 1983, p. 7). Ou seja, o pensamento dito liberal, as mudanças no arranjo das forças produtivas.

A produção capitalista não é apenas produção de mercadorias, ela é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador não produz para si, mas para o capital. Por isso, não é mais suficiente que ele produza. Ele tem de produzir mais-valia. Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista, servindo assim a autoexpansão do capital (MARX, 2016, p. 1949).

Entende-se que o que de fato “interessa” nesse contexto é “a força humana trabalhada”, sendo entendida como “trabalho humano abstrato”, excedente e, portanto, mais-valia. Desta forma, o valor-de-uso só tem valor quando vem ligado a esse trabalho (MARX, 1993). E, também, em Marx (2016), compreende-se que o valor-de-uso se apresenta em conformidade com os graus de utilidade e/ou de necessidade com que determinada mercadoria vai ser percebida por aqueles que venham a fazer uso dela.

Faz-se, portanto, necessário, para esta reflexão, destacar a historicidade que constitui esse valor-de-uso para essa mercadoria, a qual apresentamos como força de trabalho. Torna-se, ainda, mais significativo, se considerarmos o trabalho de pessoas em situação de deficiência.

Sendo, esse sujeito, trabalhador/pessoa com deficiência, também, efetivamente, um agente histórico, a composição de novas relações estabelecidas a cada nova interação desse sujeito com suas realidades, constitui-se assim como processo e, por tal, processo histórico. Ações essas que operam na decorrência de suas práticas sociais individuais e/ou coletivas, manifestadas em suas falas e/ou atos discursivos como explicitadores de suas visões de mundo.

É nesse momento então que se retoma o tópico 3.1, para exemplificação das expressões do estigma, por meio dos mais variados usos da linguagem, signos, símbolos, onde se apresentam como uma leitura dessas realidades, carregadas e condutoras de todos os entrelaçamentos tecidos ao longo das interações sociais, de maior ou menor protagonismo, de cada indivíduo. Efetivamente, em cada época, cada período da história, considerando seus contextos políticos, econômicos, culturais etc., o discurso está diretamente posto a marcas decorrentes de diferentes gêneros, em que, nas mais variadas esferas de uso da língua, o mesmo é elaborado, sutil e sensivelmente, refletindo as características e transformações na vida social (BAKHTIN, 1992).

Por meio da apropriação desses elementos discursivos, por parte da sociedade, é que se desencadeia, segundo Kassar (2000), a formação do pensamento que será produzido e reproduzido por essa mesma sociedade em suas falas e/ou ações, através das ideias que transitam nos diversos meios de comunicação existentes, e que aos poucos vão ou não encontrando ressonância nos indivíduos.

A capacidade de significar (dar sentido a, interpretar e fazer-se entender) de cada pessoa passa a existir pelos significados atribuídos pelos outros às suas ações. O "significar do outro" está na gênese do comportamento "significativo" do "eu", na gênese do pensamento de cada ser humano, que vai se constituindo inserido em um mundo simbólico/linguístico, no qual a linguagem possibilita a constituição/organização do pensamento (KASSAR, 2000, p. 8).

Os obstáculos surgem tanto nas formas do desenvolvimento de técnicas capazes de atender essa demanda quanto na forma do desenvolvimento de um pensamento efetivamente voltado para uma realidade, que, como já dito, difere daquela esperada pelos modelos sociais hegemônicos.

*[...] eles precisavam primeiro entender isso, tinha uma disciplina que tinha muitas partituras e que tinha que ler e fazer gestos de regência junto, primeiro eu tentei mas não rolou, aí o professor entendeu, e outra coisa que não deu também era o exercício de transpor, “tu lê num tom e fala as notas noutro tom”, isso na partitura convencional até é possível... No Braille é difícil, porque na verdade tu lê um símbolo que é o nome da nota, aí quando eu expliquei pro professor ele disse que não precisava eu fazer o exercício, pois não tinha sentido fazer. Mas eles precisavam entender o processo, o que é uma coisa natural... (João Pedro)*

A relação aqui apresentada, na fala de João Pedro, está diretamente ligada ao que se impõe como uma condição absolutamente material, estrutural, mas que se manifesta na expressiva forma como se entende e se percebe a realidade, seja essa percepção tanto na compreensão das condições postas quanto na mais simples das alternativas, a da aplicação da “desnecessidade” de algo, com a atribuição, mesmo que involuntária, da incapacidade daquele que se propõe a exercer e operar uma determinada ação. O que daquilo nos apropriamos, pelas formas como nos apropriamos, ali nos objetivamos, sendo, com efeito, resultado imediato da trajetória percorrida.

Em outras palavras, vemos e entendemos o mundo a partir das realidades e circunstâncias que experimentamos na constituição de nossa historicidade. Nesse sentido reforçamos:

*[...] aí quando eu expliquei pro professor ele disse que não precisava eu fazer o exercício pois não tinha sentido fazer. Mas eles precisavam entender o processo. (João Pedro)*

O processo de apropriação não trata de dar conta daquilo que trazemos ou não para nossa trajetória de vida, mas sim de estabelecermos as conexões entre tudo aquilo que trazemos ou não em nossa trajetória de vida, ou seja, será que de fato só é proveitoso para nós aquilo que temos de clara consciência que nos trouxe algum aprendizado? Experiência? Saber? A rigor, será que realmente somos capazes de determinar o que nos constitui efetivamente? Que, em outras

palavras, é diferente das coisas que instrumentalizamos a nosso favor como saber e/ou aprendizados úteis.

*[...] então não digo que foi um tempo que não serviu, né? Mas não levo muita coisa daquela época assim, né?... (João Pedro)*

Será mesmo? Tal fenômeno é de fato possível? Podemos definir aquilo do que nos apropriamos ou não? A resposta é simples: não.

Não é um processo de escolha e/ou opção, de acertos ou erros, mas sim um processo de trajetória e situação, tanto quanto de acumulação histórica, isto é, a cada situação na qual nos encontramos, estamos ali nos apropriando de tais realidades, e na complexidade das inter-relações com outras experiências e situações nos objetivamos, e, então, só então, vamos percebendo o mundo e suas realidades e nos percebendo ou não nesse mesmo processo.

Quando João Pedro nos apresenta essa trajetória, a de como passa a se encontrar com a música, ele também nos mostra que é um processo de construção contínua e que depende das relações estabelecidas de acordo com os caminhos que vão sendo trilhados na própria trajetória.

*[...] eu digo que meu ensino organizado mesmo começou com os 11, mais ou menos, quando eu comecei as aulas de piano, de música, enfim, teclado no Santa Luzia; começou de ouvir e tal, né? Ler partitura em Braille; depois daí decidi que queria fazer, tinha dúvidas, mas decidi, sabe? Mas será mesmo? Mas eu quero, tinha vontade, então aí o professor começou a ensinar, eu tinha uns 16, 17, mas começou a me ensinar a ler partitura em Braille, né? Já ele também era cego, então facilitava nesse sentido. (João Pedro)*

A dúvida, os questionamentos acerca do ser ou não possível, o entendimento daquilo que vem a ser mais efetivamente confortável para sobre tal agir, realizar são indicativos diretos dos elementos que percebemos ao longo das experiências anteriores, e que permeiam as situações consequentes. Infere-se que os estigmas são elementos significativos na dinâmica das relações entre os sujeitos, pessoas com deficiência, os espaços aos quais estão inseridos, as maneiras como entendem e percebem o mundo e as realidades e, muito especialmente, a composição de suas historicidades.

Portanto, a maneira como o mundo lhe é comunicado contribui, efetivamente, para a forma como o sujeito vai expressar, explicitar seu mundo e realidade.

À medida que o pensamento vai sendo elaborado nas relações sociais, os enunciados dos outros vão se tornando, numa relação contínua, enunciados próprios da pessoa. Ao focar o discurso individual, é possível dizer que ele está repleto do discurso do outro, caracterizado pela alteridade ou pela assimilação (BAKHTIN, 1992, p. 314).

Toda a complexidade que compõe a constituição, portanto, dos processos de estigmatização, perpassa pelas formas como cada indivíduo vê/sente e entende sua realidade, como a expressa, a partir das maneiras como a mesma lhe foi emitida, culturalmente, politicamente, economicamente, ideologicamente etc. Desde as práticas individuais mais simplórias às situações mais significativas, individualmente e/ou socialmente, lazer e/ou laboral, íntimas e/ou públicas, a estigmatização, o estigma, as marcas estabelecidas pelo desencadeamento de toda dialética existente entre o indivíduo e o meio que lhe rodeia são determinantes para a composição de um processo condicionante de uma maior ou menor presença afirmativa desses sujeitos no mundo.

As formas como esses indivíduos interagem com as realidades, especialmente as maneiras como expressam essas realidades que lhes são reciprocamente expressadas, são indicativos fundamentais para uma maior compreensão dos processos de apropriação, internalização e objetivação desses mesmos indivíduos na construção de suas realidades. Considerando-se os elementos presentes na constituição dessa comunicação, bem como os elementos pertinentes para construção dessas linguagens, são significativos para a construção das concepções de mundo e realidade. Portanto, é importante compreendermos como ocorrem os processos de estigmatização em diferentes contextos da constituição das historicidades de diferentes sujeitos.

Se é a estigmatização também parte da constituição da historicidade de pessoas com deficiência, o que então pode ser entendido como elemento de ruptura nessa trajetória, para além dessa mesma estigmatização? Como ocorre a apropriação desse processo e sua internalização, e como o estigma, na forma de objeto social, manifesta-se na constituição de um processo de objetivação?

Postas essas reflexões, partimos agora para o momento crucial deste estudo, quando as notas argumentativas que apresentamos até o momento

passam a figurar e conduzir a melodia de nosso pensamento e análise, uma vez que a partitura de nossa tese está quase completa, e agora entramos na regência de nosso argumento central.

### **3.4 Hipótese e argumento central**

Aqui chegamos no ponto mais relevante deste estudo, o momento em que temos os processos de apropriação e objetivação como indicativos dos caminhos trilhados por João Pedro e o resultado desta trajetória, bem como ao objetivar-se, o indicativo dos caminhos a serem por ele trilhados.

Pensamos aqui, na composição desta tese, na dialética entre a apropriação dos elementos presentes no meio em que se está, a objetivação decorrente desta relação, na apropriação do meio no processo de objetivação dos indivíduos, agindo sobre este mesmo ambiente, transformando-o e de mesma forma apropriando-se desta transformação e nela objetivando-se. Em outras palavras, o que queremos dizer é que, assim como nos apropriamos do meio, o meio também se apropria de nós, das formas como neste ambiente nos objetivamos, nas esferas das relações sociais, individuais, cotidianas e não cotidianas.

Nesse ponto, as características individuais, as singularidades e as particularidades, as identidades, o pensamento social, a cultura, a política constituem o cenário deste processo maior, ao qual já entendemos aqui como historicidade. Quando João Pedro narra sua trajetória como músico, como pessoa com deficiência, ao contar das situações sociais, do contexto escolar, familiar e laboral, compartilha componentes de uma individualidade que, agora e ao longo de todo o seu processo histórico, são causantes e resultantes de si mesmo e suas relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo, na forma de suas relações sociais. Tornando possível, como vemos em João Pedro, ao perceber-se como parte de um processo social maior, uma tomada de consciência de quem se é, e de onde se está no mundo e na relação com os outros.

*[...] a gente tem aquele pensamento social de que a deficiência tá no outro e o mundo tem que se adaptar, e eu apesar de entender a necessidade desse pensamento, acho que ele é um pouco irreal. [...]*

*acho que pensando de uma maneira psicossocial de trabalhar com a dificuldade que existe que é tua e que também é do espaço, da sociedade, como pensamento, acho interessante. (João Pedro)*

Aprofundar, desenvolver condições de cada vez mais perceber as realidades, é o que pode vir a tornar o indivíduo consciente de seus limites e potencialidades, entendedor dos caminhos trilhados e os a serem seguidos, pensados, planejados etc., conhecedor de sua individualidade, ou seja, de uma individualidade para si. A partir disso, tornando-se um sujeito afirmativo de transformação social, especialmente da sua própria história.

Falamos aqui de autonomia, independência, individualidade, mas não desconsiderando, como já dito, suas limitações e potencialidades, mas, a partir dessas, sendo a deficiência o elemento mais significativo destas relações aqui observadas. Entretanto, no que aqui neste estudo chamamos: para além da estigmatização, estigmatização essa da deficiência, rompendo-se com uma relação paradigmática e segregadora.

E retomamos um pensamento de João Pedro:

*[...] mas, pensando no que acontece, rola uma admiração no início e aí, quando acaba, aí acho que volta a reflexão do cara que não enxerga... Quando me incomoda é quando vem o discurso de “superação”. (João Pedro)*

Ruptura essa que se torna evidente no reconhecimento de si mesmo e de seus próprios propósitos, a partir de si mesmo, como já vimos anteriormente, mas aqui ressaltamos:

*Já a vantagem de ler partitura em Braille, que é uma desvantagem, pois tu não consegue ler e tocar ao mesmo tempo (tu precisa de uma mão pra ler e outra pra tocar), aí quando tu lê com uma mão enquanto toca com a outra, a vantagem é que assim tu decora, pois já tá estudando. Eu demorava mais pra estudar uma música, mas fazia bem. (João Pedro)*

E o caminho da apropriação está aqui demonstrado, como também já vimos anteriormente:

*[...] a minha mãe, por sempre me dar condições de fazer as coisas e manter a autonomia, por exemplo, minha mãe aprendeu Braille pra me*

*ensinar. Ela trouxe pra vida dela a questão da deficiência, sempre se reinventar, então isso é muito admirável. (João Pedro)*

Retomamos estas três narrativas de João Pedro para enfatizarmos o processo de apropriação, mas também muito especialmente para buscarmos um entendimento de nossos questionamentos naquilo que entendemos como esta relação dialética com o concreto, com o material e no desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores como manifestação do abstrato e indicativo de suas maneiras de objetivação representadas nesta fala a seguir:

*[...] aí quando eu expliquei pro professor, ele disse que não precisava eu fazer o exercício, pois não tinha sentido fazer. Mas eles precisavam entender o processo. (João Pedro)*

E é o que entendemos como resposta imediata a nossos questionamentos neste estudo, e fundamentalmente corrobora nossa hipótese: políticas públicas e ações que visam reconhecimento e justiça social são insuficientes para romper o processo, longo e contínuo, de estigmatização das pessoas com deficiência.

Não é apenas como as coisas são, mas como elas precisam ser, a partir das condições de cada sujeito, cada indivíduo, a partir das formas como ocorreram seus próprios processos de apropriação e objetivação, e que serão indicativos de uma ruptura ou não da estigmatização. Nossa tese é de que – por meio do entrelaçamento de inúmeros mecanismos de inclusão, de políticas públicas eficientes, mas muito especialmente através da compreensão dos processos de apropriação de cada indivíduo, do entendimento de sua historicidade – potencializamos nossa percepção, bem como a percepção do próprio indivíduo para si, das formas como este veio a objetivar-se e, assim, estabelecer operadores efetivos no que se refere ao aprimoramento das condições de vida e realidade desse sujeito.

Desta forma torna-se o sujeito de seu próprio processo histórico e conhecedor de seus limites e potencialidades. Não sendo o indivíduo moldado às condições que lhe são dadas, mas sendo o indivíduo, na forma de sujeito em si e para si, operador de suas próprias condições, sendo, pois, os processos de apropriação os indicadores de tais condições e realidades.

O estigma não desaparece, as barreiras não serão necessariamente eliminadas, contudo, o indivíduo, agora sujeito de seus próprios processos

históricos, é o agente possibilitador dos caminhos a serem trilhados e dos saltos a serem executados, uma vez que se apropriou de si, a partir de sua objetivação para si.

*[...] mas a gente aprende a viver e fazer as coisas de outra maneira, mas o que quero dizer é que isso nunca me impediu de fazer nada (a não ser pilotar avião ou dirigir), é algo que eu aprendi de casa que isso nunca ia me impedir de fazer alguma coisa, mas claro que a gente encontra as barreiras do caminho e não vou dizer que a deficiência não me fez chegar nas coisas de outra maneira, ou me demorar mais em algumas coisas, mas eu não lamento por isso, é só uma coisa que pensando eu consigo colocar aqui. (João Pedro)*

Isso dito por João Pedro, quando ao falarmos de música com um músico, podemos desconsiderar a deficiência? Ser pessoa com deficiência não é elemento determinante na constituição deste sujeito, deste indivíduo e de sua individualidade? Certamente que é determinante, a deficiência é inerente à constituição de sua individualidade, constituinte das formas como cada um dos caminhos percorridos se deu, das maneiras com que se apropriou do mundo e suas realidades, e de como vem e permanece se objetivando no mundo. Contudo é determinante nas maneiras como o outro vai escutar sua música?

O que queremos dizer é que, sim, João Pedro músico é o mesmo João Pedro indivíduo, e não é apesar da deficiência visual que ele se constitui como indivíduo, e como indivíduo músico, mas é com ela, e em todos os entrelaçamentos decorrentes de sua trajetória. E essas maneiras de como ouvimos a música de João Pedro são concomitantemente determinadas por nossos próprios processos de apropriação e objetivação, tenham estas ocorrido das formas como ocorreram.

Por isso a música tornou-se um elemento interessante para fundamentar nossa tese, especialmente quando falamos de música instrumental, ou ao piano, como é o caso de João Pedro. Por que, neste caso, o que escutamos é música em sua forma mais essencial, de notas, melodias, harmonias e sonoridades, determinadas pelas formas como um músico a concebeu, a partir do que nos destaca João Pedro:

*[...] dentro do que me proponho a estudar eu trago qualidades, não quero que a resposta seja tão simplista como “porque eu estudo”, depois vi que dá pra tocar música de improviso sem ser jazz, então me*

*proponho a estudar as coisas que eu gosto e entrego uma qualidade condizente com meu nível de instrumento, que é boa, tanto de execução quanto de pensamento. (João Pedro)*

Uma vez estabelecida outra relação entre sujeito e as ações desse sujeito, novas relações passam a ocorrer, e sendo estas objetivadoras de outras novas relações, por meio da apropriação dos processos anteriores, considerando-se até mesmo a estigmatização da deficiência, mas, já em certas situações, para além dela:

*[...] na faculdade eu percebi a questão de ter um diferencial porque eu improvisava e não por ser cego, as pessoas me procuravam pra ver como eu fazia aquilo e não pela deficiência. (João Pedro)*

O momento seguinte no desenvolvimento de um processo de composição de uma historicidade que contempla essa individualidade para si se dá à medida que a compreensão dessas apropriações, bem como das objetivações, torna-se cada vez mais presente nas novas percepções de si e das realidades. Para entendermos os processos de apropriação e objetivação enquanto motrizes da historicidade, temos que observar o presente, mas com um olhar profundo ao passado, à trajetória, à história.

Assim como o estigma tem suas bases arraigadas em lastros socioculturais profundos, as possibilidades para o que aqui chamamos de rupturas da estigmatização, ou estar para além dela, também encontra seu lugar em apropriações internalizadas ao longo do processo histórico, e muito especialmente quando estas ocorrem em contraposição ao estigma. E, com isso gerando no indivíduo, aqui João Pedro, tanto quanto em sua trajetória, as condições para objetivar-se nessas contraposições a partir de si mesmo.

*[...] um dia cantei na escola e parece que fui percebido como quem sabe fazer alguma coisa! Mas foi bom, até depois toquei piano – um minueto, era adolescente e antes de sair da sala de música e tocar na rua, não foi na escola, com uns 14, 15 anos comecei a tocar acordeom com alguns conhecidos, aniversários... E, apesar de o primeiro lugar que eu toquei não foi na escola, eu já chegava na escola com uma postura diferente, uma autoestima de “eu sei que eu faço alguma coisa legal”. (João Pedro)*

É quando podemos identificar, de acordo com a fala anterior e a próxima de João Pedro, uma relação estabelecida entre as esferas cotidianas e não cotidianas, na dialética entre indivíduo e sociedade, clarificando suas objetivações por vezes não alienadas por estruturas sociais já há muito estabelecidas como um modelo hegemônico de padrões humanos e de mesma forma socialmente aceitos.

*[...] eu gosto de passar algumas coisas, e isso se dá dando aula, o que eu gosto de falar, o que eu gostaria que as pessoas entendessem ou o que me faz ser quem eu sou, não é tanto no palco que vou traduzir isso, no palco eu mostro meus arranjos, me mostro enquanto músico, minhas referências, o que quero dizer com isso é que, dando aula, eu consigo passar um pouco de quem eu sou e o que eu trago, pois a música pra mim é um instrumento de vida, porque relaciono com ela tudo o que eu posso. (João Pedro)*

Como veremos a seguir, percebemos que as singularidades e as particularidades de João Pedro permanecem explícitas. Como a necessidade de que alguém escreva algo em tinta e/ou giz para um professor que é deficiente visual, e o sempre mais utilizado recurso da fala, a inter-relação permeada pela oralidade. Contudo, de uma posição onde a ideia de um sujeito afirmativo, ou seja, que propõe em vez de ser meramente ajustado em um modelo já preestabelecido socialmente, vem a ocupar um papel de protagonista de sua história social.

E, assim, construindo uma relação social, especialmente no contexto da docência, em que todas as suas características físicas, mentais, emocionais etc. estão presentes, a partir de um longo processo de apropriação que lhe permitiu objetivar-se em alguém que possibilita o desenvolvimento de uma condição de processo de apropriação potente aos que conjuntamente consigo compartilham de seu tempo e espaço. Ambiente este não condizente com os modelos hegemônicos de segregação e alienação social, permeados pela lógica do capital e produtividade, das capacidades e da meritocracia.

Os questionamentos e as respostas possibilitadas para cada indivíduo tornam-se mais poderosas quando partem de si para si, quando João Pedro percebe-se como parte de seu próprio processo de constituição histórica.

*[...] a história de “tu não poder fazer”, eu sempre pensei que eu ia tentar fazer, uma construção que veio de casa. (João Pedro)*

Questões estas aparentes na ruptura, ainda não muito usual, de quais devem ser os modelos físicos e estéticos da docência e dos espaços educacionais.

*E essas coisas eu procuro trazer para as aulas também, como esses dias quando estava conversando com um aluno, trouxe essas relações pra ele, e quando eu estava dando aula algumas coisas eu pedia pra alguém escrever no quadro exatamente como eu falava, e outras eu dizia: eu vou explicar, e vocês anotam como acharem melhor, pra estimular os alunos a serem autônomos. (João Pedro)*

O que nos leva a contemplar nosso primeiro objetivo deste estudo, no qual podemos inferir o estabelecimento de pontos de conexão entre as ações promovidas e/ou praticadas por João Pedro em seus processos de objetivação e apropriação, enquanto práticas cotidianas, como é neste momento o exercício da docência, e não cotidianas, sendo esta a necessidade de que alguém escreva para ele no quadro negro as informações.

Vale destacar a sutil ênfase dada por ele, de que as informações precisam ser transcritas exatamente como ele está falando. O que indica uma demanda corriqueira na vida de pessoas com deficiência visual: a de que, por vezes, é presente a incerteza de que as coisas estão ou não sendo feitas da forma desejada. Quando, portanto, torna-se possível perceber indicativos, a partir de sua historicidade, de um processo que leva a constituição do indivíduo como sujeito afirmativo ou não de sua trajetória.

Se partimos da ideia de que “deficiência” é uma contraposição à sua antítese “capacidade”, podemos definir que deficiência vem a ser a incapacidade de realizarmos determinada operação? O não poder fazer está diretamente relacionado a determinadas limitações físicas, sensoriais etc., estabelecidas por lesões e/ou afins? Ou podemos pensar que esta limitação pode estar relacionada ao que se pode ou não fazer a partir daquilo que é possível ou não de ser realizado em um contexto de espaço/tempo específico?

Façamos o simples exercício de imaginarmos uma cidade hipotética onde não existem escadas e/ou similares. Uma pessoa cadeirante, nesta cidade, ainda será deficiente? Então podemos pensar que este indivíduo ainda assim

estará posto a outras situações as quais sua limitação motora será determinante. Mas quais seriam estas situações? Situações características desta cidade?

E, se, em outro momento, estivermos em um edifício de cinco andares, em uma noite escura, sem energia elétrica e com todas as aberturas do local absolutamente vedadas. Uma pessoa cega, um cadeirante e uma pessoa não cadeirante e não cega estão no quarto andar desse edifício e necessitam chegar ao primeiro andar para terem acesso aos recursos emergenciais. Qual desses sujeitos será mais ou menos deficiente nessa situação? A deficiência deste indivíduo estará, portanto, relacionada à capacidade de não poder realizar as atividades e/ou as operações pertinentes a este contexto? Mas e se estas situações não existissem?

Com a pergunta “Onde, realmente, está a deficiência?”, apresentada no preâmbulo da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), há uma quebra de paradoxo, pois o documento assim responde: “a deficiência resulta da interação entre pessoas com incapacidades e barreiras comportamentais e ambientais que levantam obstáculos à sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade com os outros”<sup>19</sup> (BRASIL, 2009).

Obviamente não se desconsideram as possíveis limitações decorrentes de uma determinada lesão ou não, mas que a ideia de deficiência, enquanto sujeito, parte do gênero humano e nele objetivado (DUARTE, 2017), constitui-se em decorrência das formas como o mundo no qual está inserido; logo, todos os indivíduos que não se enquadram dentro de determinadas características sociais, dentro de um determinado contexto de tempo e espaço, são considerados sem capacidade, e, portanto, deficientes.

Assim como o debate promovido na segunda geração de pensadores do modelo social (DINIZ, 2007), não se parte, aqui, do pressuposto de que a simples retirada de obstáculos físicos, limitadores sensoriais etc. torna uma pessoa com deficiência plena de todas as suas “faculdades” sociais. O pensamento aqui defendido é que, a partir de uma perspectiva que considera as barreiras socioculturais como constitutivas dessa ideia de deficiência, subsequentemente estigmatizada (GOFFMAN, 1963), torna-se um indicativo potente para a

---

<sup>19</sup> Texto que foi totalmente incorporado na legislação brasileira através do documento *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (BRASIL, 2009, Decreto nº 6.949).

compreensão de toda a complexidade que compõe o universo de mundo e vida dessas pessoas, e não tão somente suas características físicas, sensoriais etc.

Constituem-se, assim, as condições e os espaços para que esses processos, de apropriação e objetivação, apresentem-se como partes essenciais da formação dos indivíduos, no que pode vir a ser expressado em seus papéis humanos e sociais, na forma de pessoas com deficiência; entretanto, para além do estigma que reveste a deficiência quando da presença dessas pessoas no mundo social.

Neste estudo, buscou-se entender em que medida os processos de apropriação e objetivação, compreendendo a deficiência como um elemento social, são indicativos de rupturas na relação entre esses indivíduos e a estigmatização em sua forma social, processual. Especialmente refletindo de que maneira esses processos, enquanto sociais, potencializam as relações dessas pessoas com o mundo no qual vivem, e assim serem agentes sociais. Perceber-se como um agente social torna possível para pessoas com deficiência romperem os grilhões sociais do estigma a partir das historicidades constituídas.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos de apropriação e de objetivação não determinam arbitrariamente quem somos e quem seremos, mas de como nós nos percebemos e atuamos sobre nossas realidades a partir dos mesmos. Tais processos dizem como nos constituímos, e as maneiras como potencialmente desenvolvemos nossa compreensão das coisas.

Apresentam-se como causantes e consequentes de nossa historicidade, uma vez que são constituintes de nossas individualidades em si e para si, ou seja, onde estamos, quem somos, ao mesmo tempo que temos a possibilidade de tomarmos consciência de para onde vamos e como pretendemos ser. Não processos senhores de nós, mas da dialética dos mesmos condicionantes de nossa consciência de mundo e realidade. Por vezes causantes dos indicativos dos percursos que nos são possibilitados a percorrer, outras vezes consequência dos percursos pelos quais decidimos trilhar, como resultantes de tudo aquilo que já objetivou-se em nós, de nós para nós, aqui já se apresentando como elementos de apropriação.

Apropriação essa que não deve ser entendida como um processo absolutamente espontâneo das dinâmicas sociais, especialmente quando confrontados com estruturas hegemônicas de poder e sociedade, que atuam diretamente sobre as formas do pensamento humano e sua constituição, mas, ainda assim, também sendo apropriação. Referimo-nos aqui às ações, práticas, mecanismos e estruturas de alienação social inerentes ao modo de produção capitalista, dominante em nossos dias.

Como vimos neste estudo, o distanciamento, a “obstaculização” das formas potencializadoras de percepção das realidades, a manipulação dos cenários sociais, das ações humanas, do pensamento humano e especialmente refletidas nas políticas públicas e na determinação de modelos humanos interessantes a esse modelo. A normatização dos indivíduos, dos corpos, das práticas produtivas, lucrativas ao capital, e que devem atender a seus próprios interesses, que muito facilmente é percebida nas trajetórias escolares, mais precisamente nas trajetórias de pessoas com deficiência.

Aqui uma breve compilação de dados, para que melhor aprofundemos nossa percepção dos contextos aos quais estamos inseridos e que estão diretamente relacionados com o momento histórico ao qual nos referimos.

Os dados do Censo da Educação Básica do INEP indicam que as matrículas de alunos com deficiência e necessidades especiais cresceram, no Brasil, entre 2009 e 2013, 31,83%. O número de matrículas passou de 639.718, em 2009, para 843.342 em 2013 (LAPLANE, 2015, p. 12).

Entretanto, o censo educacional de 2015 (INEP) mostra que, de um total de 794.595 alunos com deficiência matriculados na educação básica, existe uma maior concentração no ensino fundamental: 666.826. Sendo assim perceptível o estreitamento que ocorre na transição para o ensino médio: apenas 62.940 alunos com deficiência, do total de 666.826 existentes no ensino fundamental.

Igualmente, percebe-se que é, nos anos finais do ensino fundamental, que ocorre uma significativa redução da presença destes alunos: do total de 100.285 estudantes com deficiência do quarto ano, somente 32.082 encontram-se no nono ano, ou seja, apenas 4,03% destes alunos concluem o ensino fundamental e talvez venham a ingressar no ensino médio.

Tal situação de maneira alguma pode ser pensada como uma situação isolada, espontânea e/ou natural dos movimentos sociais e históricos da humanidade, mas sim como práticas que externam as formas como nossa sociedade e nosso tempo ainda pensam a presença de crianças e/ou pessoas com deficiência em geral nos espaços comuns sociais e aqui especificamente falando dos educacionais.

Como também vemos em Meletti (2014), Meletti e Ribeiro (2014), Laplane (2015), Haas e Gonçalves (2015), Haas, da Silva e Ferraro (2017), que partem dos estudos dos dados educacionais, na forma de seus indicadores, para aprofundar o papel das políticas públicas, bem como seus reflexos, em seus processos mais amplos no que se refere à presença de alunos com deficiência nos espaços escolares, tanto quanto suas trajetórias ao longo desse mesmo processo.

Desde as primeiras tentativas de construção de indicadores educacionais, os relacionados com o acesso, a permanência, a progressão e a conclusão de crianças e jovens do sistema escolar, têm

ocupado um lugar central para o conhecimento e a compreensão da dinâmica de funcionamento dos sistemas educativos, assim como para a detecção de problemas e dificuldades em seu interior (CÓRDOVA, 2008, p. 273).

Igualmente nos estudos de Meletti e Bueno (1997-2006), os estudos dos processos educacionais no Brasil, em especial voltados para a educação de alunos com deficiência, descortinam uma realidade que indica a precariedade do serviço prestado a este público, tanto quanto as formas como o levantamento dessa mesma realidade entendida a partir destes mesmos indicadores. Sejam essas análises dentro de um contexto de serviço público, sejam em instituições filantrópicas e/ou privadas.

Ainda segundo os mesmos autores (1997-2006), em seu estudo percebe-se que, para um maior e melhor entendimento de uma pesquisa a partir dos indicadores sociais e educacionais, é da mesma forma importante a compreensão histórica que leva à conceituação deste público, no caso dos alunos com deficiência. Interessam o processo histórico de construção de uma educação voltada para esse público, como também um aprofundamento das relações estabelecidas entre o que vem a ser deficiência e a constituição do sujeito.

Este é o cenário que se descortina à nossa frente, e que não é exclusividade do participante deste estudo, mas que, em sua trajetória, surge como indicativo poderoso dos elementos que, dentre vários outros, desencadeiam essas condições e realidades de evasão e descontentamento escolar por parte das pessoas com deficiência em suas trajetórias escolares e, por consequência, de vida e futuro.

*[...] mas é que não existia nenhuma adaptação, flexibilização do Método Susuk<sup>20</sup>, assim, se tinha vontade, mas não se mudava nada; até eu aprendi as lições; tinham uma aula teórica e outra prática, a teórica para mim, né, já fica meio claro de que como eu tinha nenhuma adaptação era meio... Não é inútil porque eles tentavam ensinar, né? Queriam me ajudar... Tentar desenhar Clave; até faziam; eram coisas que não me eram úteis naquele momento, naquela maneira; a prática na prática era no instrumento, não funcionou bem... (João Pedro)*

---

<sup>20</sup> Método japonês de ensino de música que trabalha com notação desde cedo junto com a prática. A partir de uma metodologia na qual todos passam pelas mesmas lições do livro e com o estímulo da participação da família ao longo de todo o processo de aprendizagem.

Com isso, tudo aquilo com que nos deparamos neste ou em tantos outros momentos de nossas trajetórias de vida são, portanto, por nós apropriados, e isso independentemente das formas como tais elementos vão se manifestar conseguintes, mas igualmente simultâneos ao processo de objetivação, ali estarão presentes como constituintes de nossa individualidade.

Lamentavelmente, em alguns momentos alguns questionamentos calam fundo em nossas mentes e corações, e como tal são silenciosamente percebidos por uma sociedade que cobra, mas não paga o preço de sua própria realidade.

*[...] além de aprender a tocar o instrumento ou alguma técnica, quem vai te ensinar...? (João Pedro)*

Entende-se que parte essencial desse processo é a compreensão das maneiras como tais relações sociais ocorrem e como suas complexidades são percebidas e entendidas. Muito especialmente, as maneiras como as expressamos e, assim, tornando possível sua percepção.

A individualidade não se forma a não ser pela formação da pessoa como um ser social, mas, quando se trata de uma sociedade em classes, a socialidade necessariamente carrega consigo a alienação, em graus maiores ou menores. Lutar contra a alienação é lutar por reais condições para todos os seres humanos de desenvolvimento da individualidade à altura das máximas possibilidades objetivamente existentes para o gênero humano (DUARTE, 2017, p. 31).

Em outras palavras, ao longo de todo o processo constituinte de nossa historicidade, precisamos efetivamente considerar inerentes à constituição de nossa individualidade os elementos presentes nessas relações e que instrumentos elementares estão sendo utilizados nessas mesmas relações. Se falamos em objetivação e apropriação, pessoas com deficiência e historicidades, ainda é esse o especial caminho pelo qual podemos entender tais processos nas dinâmicas específicas de cada sujeito. E o mais significativo: de que forma o entendimento desses processos torna-se um indicativo de uma percepção potencialmente mais apurada de suas próprias realidades e processos históricos?

Ao longo de sua formação musical, como no caso de João Pedro, tais obstáculos não se esgotam no período do ensino básico, tendo a ascensão ao

ensino superior como um fantástico resultado de sua superação individual, social, transgressora dos limites da estigmatização, nem tampouco o colocando em uma posição de modelo para uma normatização social que atribui mérito e êxito aos segregados pela deficiência, o posto dos que assim desejaram o sucesso, por meio das benesses do modelo hegemônico proposto pelo liberalismo, e que alcançaram uma posição de destaque na galeria dos vitoriosos.

O que, ao fim e ao cabo, percebemos é que, por determinados caminhos, permeiam-se os desafios, os obstáculos e os constrangimentos de um modelo social que pouco presta atenção ou se importa com realidades que não aquelas pertinentes à normalidade das convenções sociais modernas de produção capitalista e padronizada nos requisitos para o atendimento das demandas desse modelo. E, assim, essa história, regida por arranjos complexos e permeada por dissonantes em tom menor, tem, por vezes no rigor de sua erudição ou nos improvisos lamentosos de um *blues* ou de uma milonga, harmonias que não poderiam ter seu *grand finale* de outra forma que não fosse com os acordes de João Pedro, e, portanto, cabe a ele a última palavra dessa composição, escrita a muitas mãos e de sublime inspiração, que fala de si, para si e para todos nós.

*[...] ter o apoio da família, a escola também tem seu papel, e mesmo quando veio aquela história de “tu não poder fazer”, eu sempre pensei que eu ia tentar fazer, uma construção que veio de casa. (João Pedro)*

## REFERÊNCIAS

- ARMSTRONG, A.; CASEMENT, C. **The child and the machine: how computers put our children's education at risk.** Beltsville, Md.: Robins Lane Press, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BALANSKAT, A.; BLAMIRE, R. ICT in Schools: Trends, Innovations and Issues in 2006-2007. **European Communities: European Schoolnet, 2007.** Disponível em: [http://insight.eun.org/shared/data/pdf/ict\\_\\_in\\_\\_schools\\_2006-7\\_final.pdf](http://insight.eun.org/shared/data/pdf/ict__in__schools_2006-7_final.pdf)
- BARABÁSI, A.-L. **Linked: how everything is connected to everything else and what it means for business, science, and everyday life.** Cambridge: Plume, 2003.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 1990.
- BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.
- BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil],** Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 29 out. 2021.
- BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 2013.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 2015.
- CASSIRER, E. **Antropologia filosófica.** 2. ed. Trad. Vicente Félix Queiroz. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

- CASTELLS, M. **The rise of the network society: the information age: economy, society, and culture.** vol. I. Oxford: Blackwell Publishers, 1996.
- CIAMPA, A. **A estória do Severino e a história da Severina.** São Paulo: Brasiliense, 1987.
- COMTE, Auguste. A. **Curso de filosofia positiva.** 2. ed. Trad. José A. Giannotti; Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 3-39. (Col. Os Pensadores).
- CÓRDOVA, Rosa Maria. **Indicadores educativos.** Hacia un estado del arte/ Rosa María Camarena Córdoba. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales, 2008.
- D'AMORE, B. **Elementos de didática da matemática.** Trad. Maria Cristina Bonomi Barufi. São Paulo: Livraria da Física, 2007.
- DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *In*: PERALVA, Angelina Teixeira; SPOSITO, Marília Pontes. **Juventude e contemporaneidade.** Brasília: UNESCO; MEC; ANPEd, 2007.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, set.-dez. 2012.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Construção e transmissão da experiência nos processos de aprendizagem e de formação. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, vol. 19, nº 62, jul.-sept. 2014, p. 695-710.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. reimp. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.
- DUARTE, N. **A individualidade para-si** (contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo). Campinas: Autores Associados, 1993a.
- DUARTE, N. A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano. **Perspectiva**, [S. l.], v. 11, n. 19, p. 67-80, 1993b. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9169>. Acesso em: 5 dez. 2022.
- DUARTE, N. **A individualidade para si:** contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.
- FALCÃO, T. P. R. **Discovery learning with tangible technologies: the case of children with intellectual disabilities.** 2014.

FERNANDES, E. M. **Educação para todos – saúde para todos**: a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção a pessoas portadoras de deficiências. **Revista do Benjamim Constant**, v. 5, nº 14, p. 3-19, 1999.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 6. ed. Trad. Salimas T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1992. 407 p.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 2. ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996. 79 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALPERIN, Hernán. **Brecha digital y desarrollo**: mitos y realidades, RITLA, 2009. Disponível em:  
[http://www.ritla.net/index.php?option=com\\_content&task=blogcategory&id=104&Itemid=291](http://www.ritla.net/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=104&Itemid=291)

GARDIN, J. C. **Semiotic trends in archaeology**. In: GARDIN, J.C. Representations in archaeology. Bloomington: University of Indiana, 1992. p. 87-104.

GLAT, R. **"Somos Iguais a Você"**: Depoimentos de Mulheres com Deficiência Mental. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Revista Inclusão**, nº 1, 2005, MEC/SEESP.

GOFFMAN, E. **Stigma**: notes on the management of spoiled identity. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1963.

HAAS, Clarissa; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Em Tempos de Democratização do Direito à Educação: como Têm Se Delineado as Políticas de Acesso A EJA aos Estudantes com Deficiência no Rio Grande do Sul?. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, p. 443-458, 2015.

HAAS, Clarissa; SILVA, Mayara Costa da; Ferraro, Alceu Ravello. Escolarização das pessoas com deficiência no Rio Grande do Sul ante o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, v. 43, p. 245-262, 2017.

HELLER, A. **Hipotesis para uma teoria marxista de los valores**. Barcelona: Grijalbo, 1974.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Peninsula, 1977.

HELLER, A. **O homem do renascimento**. Lisboa: Presença, 1982.

HELLER, A. **O cotidiano e a História**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 20, nº 50, abr. 2000.

LAPLANE, A.L.F. O que os dados do censo escolar revelam sobre as barreiras à inclusão?. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.5, n. 13 p.7-20, maio/ago. 2015.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia, personalidad**. La Habana: Pueblo y Educación, 1983.

LIMA, André Luís de Souza; VASQUES, Carla K. Epistemologias em jogo na educação especial. *Revista Educação Especial em Debate* | v. 2 | n. 05 | p. 60-76 | jan./jun.2018.

LUKÁCS, G. **Ontologia dell'essere sociale**. Roma: Editori Riunti, 1981, v. III.

LUKÁCS, G. **Estética**. Barcelona: Grijalbo, 1982.

LURIA, A. R. **Cognitive development: its cultural and social foundations**. Cambridge M. A.: Harvard University Press, 1976.

MADRUGA, Sidney. **Pessoas com deficiência e direitos humanos: ótica da diferença e ações afirmativas**. 3. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2013.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. A pessoa com deficiência e a crise das identidades na contemporaneidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, nº 139, jan./abr. 2010.

MARKUS, G. Marxismo y "Antropologia". Barcelona: Grijalbo, 1974. *In: MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MARTINS, J. A.; BARSAGLINI, R. A. Aspects of identity in the experience of physical disabilities: a social-anthropological view. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v. 15, n. 36, p. 109-21, jan./mar. 2011.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro primeiro. O processo de produção do capital. Volumes I e II. 31. ed. Tradução de Reginaldo Sant'ana. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

MARX, K.; FRIEDRICH, E. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 1993.

MELETTI, S. M. F. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná. **Educação e Realidade**, v. 39, p. 789-809, 2014.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil. **Cadernos CEDES** (Impresso), v. 34, p. 175-189, 2014.

MELLO, A. G. Corpos (in)capazes: a crítica marxista da deficiência. **Revista Jacobin, Autonomia Literária**, p. 98-102, 2020.

MORAIS, Marcus Soares. **Soluções assistivas**: dialética dos processos de relações entre pessoas com deficiência e contextos laborais. Porto Alegre: UFRGS, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

OLIVEIRA, M. R. S. O mito da tecnologia ao paradigma tecnológico; a mediação tecnologia nas práticas didático-pedagógicas. **Revista Brasileira e Educação**, nº 18, , p. 101-108, set./out./nov./dez. 2001.

OMOTE, Sadao. **Aparência e competência em educação especial**. Temas em Educação Especial. São Carlos: UFSCar, 1990, p. 11-26.

PAIVA, G. X. S.; FARIA, J. G.; CHAVEIRO, N. O ensino de libras nos cursos de formação de professores: desafios e possibilidades. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 68-80, 2018. Doi: <https://doi.org/10.5216/rs.v3i1.53145>.

PASSEGGI, M. C. *et al.* Investigação Qualitativa em Educação. Narrativas autobiográficas com crianças na pesquisa qualitativa em educação: reflexões sobre procedimentos de análise. **Revista Investigação Qualitativa em Educação**, v. 1, 2017.

PASSEGGI, M. C.; NASCIMENTO, G.; OLIVEIRA, R. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, nº 33, 2017.

PASSERINO, L. M. **SolAssist**: biblioteca virtual de soluções assistivas. Projeto de Pesquisa. Documento Interno do Grupo de Pesquisa TEIAS/UFRGS. Porto Alegre, 2012.

PASSERINO, L. M.; BALDASSARRI, S. **Mesas tangibles para la planificación cognitiva en alumnos con trastorno del espectro autista (TEA)**, 2017.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1977. (Coleção Estudos; nº 46).

PEREIRA, Ana Cristina Cypriano; MORAIS, Marcus Soares. Soluções assistivas e trabalho: uma nova perspectiva para as pessoas com deficiência. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 18, nº 2, jul./dez. 2015.

PEREIRA, A.C.C.; PASSERINO, L.M. Um Estudo Sobre o Perfil dos Empregados com Deficiência em uma Organização. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, SP, v. 18, n. 2, p. 245-264, abr./ jun. 2012.

PRANDI, L. R.; NASCIMENTO, S. M. M. do; FARIA, W. F. de; LIMA, R. W. de D.; SIQUEIRA, A. C. de; FERREIRA, J. P. Inclusão social: os estigmas sociais mediante a profissionalização e a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. **Rev. Ciênc. Empres. UNIPAR**, Umuarama, v. 16, nº 1, p. 87-112, jan./jun. 2015.

REGO, Teresa Cristina. **Vigotsky – Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROSA, Enio Rodrigues da. **O trabalho das pessoas com deficiência e as relações sociais de produção capitalista: uma análise crítica da política de cotas no Brasil/Cascavel**, 2009.

ROSADAS, Sidney de Carvalho. **Sucesso de pessoas portadoras de deficiência através da prática esportiva: um estudo de caso**. 2000. 133p. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1588639>. Acesso em: 5 dez. 2022.

SANTOS, Marco Antonio dos. **Sucesso profissional: um estudo do perfil psicológico de pessoas com deficiência física**. Campinas: PUC-Campinas, 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n. 40 jan./abr., p. 143-155, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12>. Acesso em: 10 abr. 2019.

SILVA, Tomaz T. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. *In*: SABER, E.; GENTILI, P. (orgs.). **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1996, p. 167-188.

TOASSA, Gisele. Conceito de consciência em Vigotski. **Psicol. USP**, vol. 17, nº 2, p. 59-83, jun. 2006.

TOMASELLO, Michael. **Constructing language**: a usage-based theory of language acquisition. Cambridge: Harvard University Press, 2005.

VASQUES, Carla K.; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, nº 62, p. 617-630, jul./set. 2018. Disponível em: [https://periodicos.ufsm.br/educacao especial](https://periodicos.ufsm.br/educacao%20especial).

VYGOTSKY, L. S. Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea. *In*: VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas V**: fundamentos de defectología. Madri: Visor, 1997a, p. 11-40.

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

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Trabalho publicado em 1934).

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Publicado em 18 de abril de 2017).

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução: Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v 37, n.4, p. 861-870, dez. 2011.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

## APÊNDICES

### Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul**  
**Pró-Reitoria de Pesquisa – Comitê de Ética em Pesquisa**  
Av. Paulo Gama, 110, sala 321, Anexo I da Reitoria  
Bairro Farroupilha, Porto Alegre, RS | Cep: 90046-900  
Fone: 3308.3098 – Contato: [eticapropesq@ufrgs.br](mailto:eticapropesq@ufrgs.br)  
Horário de funcionamento: 8:00 às 12:00 e 13:00 às 17:00

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar voluntariamente da pesquisa “Dialética dos processos de apropriação e objetivação na constituição da historicidade de pessoas com deficiência”.

O motivo que nos leva a realizar este estudo é que a sociedade pouco reconhece a autonomia e o protagonismo das pessoas consideradas com deficiência.

Nosso objetivo é pesquisar a constituição da historicidade de pessoas com deficiência, que, por meio de seus processos de apropriação e objetivação, construíram trajetórias de vida que indicam rupturas aos igualmente processos de estigmatização, desta forma exercendo sua participação no mundo como sujeitos afirmativos dessa mesma historicidade, para além do estigma.

Trabalhamos no sentido de ampliar a participação cidadã de todas e todos, com e sem deficiência, de promover acessibilidade, com vistas de obter emancipação e de reduzir as barreiras atitudinais.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você:

Três entrevistas presenciais ou via web, com duração aproximada de uma hora, em local ou meio de conferência virtual, bem como horário a ser definido por você.

As entrevistas serão gravadas e transformadas em texto, a fim de que você possa conferir o material e sugerir alterações.

Esta pesquisa tem alguns riscos, que são:

A possibilidade de constrangimento, desconforto e estresse. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, entregaremos, hoje, o roteiro inicial das entrevistas por escrito, para que você conheça as perguntas que propomos.

São perguntas amplas, norteadoras da nossa conversa, e você pode sugerir alterações no roteiro.

Você pode também apresentar textos escritos, registros fotográficos e outros recursos considerados importantes.

Durante as entrevistas garantiremos o tempo necessário para que você possa expressar-se com conforto e bem-estar.

Podemos também fazer pausas durante as nossas conversas.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer auxílio financeiro.

Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a solicitar maiores esclarecimentos e reparação.

Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar.

Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento.

O pesquisador não vai divulgar seu nome.

Você pode decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, na sala do pesquisador responsável, localizada no 7º andar da Faculdade de Educação da UFRGS.

Decorrido esse tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente.

O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções nº 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Os dados coletados constituem um importante material para nosso grupo de pesquisa e, por isso, perguntamos se você: ( ) disponibiliza que esses dados sejam utilizados por outros pesquisadores inseridos na pesquisa e vinculados ao Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura (NUPPEC/UFRGS); ( ) disponibiliza os dados, desde que sejam novamente enviados ao Conselho de Ética em Pesquisa da UFRGS; ou ( ) você não quer que os dados sejam utilizados em outras pesquisas.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

Assinatura do Participante

Pesquisador Marcus Soares Morais

Nome do Pesquisador: Marcus Soares Morais

Fone: (51) 998142225

E-mail: marcusmorais77@gmail.com

Nome da Pesquisadora Responsável: Carla Karnoppi Vasques

Campus Central da UFRGS

Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação

CEP: 90046-900 Fone: (51) 33084138

E-mail: carlakv@ufrgs.com

## Apêndice B – Entrevistas

As entrevistas seguirão o seguinte roteiro:

Entrevista um. Identificação do participante e apresentação da pesquisa.

Você poderia descrever seu contexto profissional, rotina de trabalho, configuração familiar, lazer etc.?

Quais foram suas principais fontes de informação durante seu período de juventude, e quais são as mais utilizadas atualmente?

Entrevista dois.

Você poderia contar a história da sua família? (Pais, avós etc.)

Existe alguém nessa trajetória familiar em quem você se inspira profissionalmente e/ou pessoalmente?

Como você descreve o papel de seus pais e/ou avós nas suas escolhas profissionais e pessoais?

Você se considera exemplo para alguém?

Entrevista três.

Você poderia descrever sua infância e adolescência? Sua trajetória escolar no ensino básico?

O que você apontaria como principais desafios enfrentados na fase adulta?

O que você considera que tenha sido importante em sua trajetória de vida como elementos determinantes das formas como você se percebe hoje?