

**O chão de  
terra firme  
em que nos  
movemos:  
a teoria  
histórico-cultural  
e a cegueira**

**Organizadoras  
Fabiana Rangel  
Zoia Prestes  
Elizabeth Tunes**



**INSTITUTO  
BENJAMIN CONSTANT**

VENDA PROIBIDA



GOVERNO FEDERAL  
PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA  
Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Camilo Santana

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT  
Mauro Marcos Farias da Conceição

DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA  
E EXTENSÃO  
Karine Vieira Pereira

DIVISÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
Rodrigo Agrellos Costa

Copyright © Instituto Benjamin Constant, 2023  
*O chão de terra firme em que nos movemos: a teoria  
histórico-cultural e a cegueira – 2023*  
Os dados e as opiniões inseridos na presente publicação são de exclusiva  
responsabilidade do(s) seu(s) autore(s).

Copidesque e revisão geral  
Marcela da Silva Abrantes

Ilustração da capa  
Fabiana Rangel

Diagramação  
Wanderlei Pinto da Motta

**I59 INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT**

O chão de terra firme em que nos movemos: a teoria  
histórico-cultural e a cegueira [recurso eletrônico] / Fabiana  
Rangel; Zoia Prestes; Elizabeth Tunes (org.). – Rio de Janeiro  
: Instituto Benjamin Constant, 2023.

PDF; 4 MB.

ISBN: 978-65-00-72795-1

1. Grupo social. 2. Deficiência visual. 3. Cegueira. 4.  
Inclusão. 5. Educação. 6. VIGOTSKI, L. S. I. Título.

**CDD – 305.90871**

Ficha elaborada por Edilmar Alcantara dos S. Junior. CRB/7-6872

Todos os direitos reservados para  
**Instituto Benjamin Constant**  
Av. Pasteur, 350/368 – Urca  
CEP: 22290-250 – Rio de Janeiro – RJ – Brasil  
Tel.: 55 21 3478-4458  
E-mail: dpp@ibc.gov.br

# SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b>	5
<b>APRESENTAÇÃO</b>	8
<b>PARTE I – SEDIMENTAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO- CULTURAL PARA ESTUDOS DA DEFICIÊNCIA</b>	11
<b>CAPÍTULO 1 – V. P. Kaschenko E L. S. Vigotski: Acerca da História do Nome da Ciência da Criança Defectiva</b>	12
<i>Marina Anatolievna Stepanova</i>	
<i>Universidade Lomonossov de Moscou (Rússia)</i>	
<b>CAPÍTULO 2 – Casa-Internato de Serguiev Possad (Zagorsk): Exemplo de Educação de Crianças Surdas, Cegas, com Estruturas Complexas</b>	38
<i>Elizabeth Tunes</i>	
<i>Zoia Prestes</i>	
<i>Penélope M. X. Campos</i>	
<b>PARTE II – CONTRIBUIÇÕES DE INVESTIGAÇÕES EMBASADAS NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O ESTUDO E A EDUCAÇÃO COM DEFICIÊNCIA VISUAL</b>	56
<b>CAPÍTULO 3 – Sobre Vivências e Experimentação no Ensino de Ciências: Reflexões Epistêmicas e Pedagógicas de uma Atividade Cotidiana</b>	57
<i>Joana de Jesus de Andrade</i>	
<i>Joyce Ingrid de Lima</i>	
<i>Fábio Deodato dos Santos Silva</i>	
<b>CAPÍTULO 4 – As Imagens [Também] Falam: Vivência Multissensorial na Estética Cinematográfica de <i>Rosso come il Cielo</i> em Dialogia com a Educação Estética no Instituto Benjamin Constant</b>	75
<i>Luciana Bernardinello</i>	

<b>CAPÍTULO 5 — A Imaginação e os Processos de Leitura e de Escrita da Pessoa com Deficiência Visual</b>	99
<i>Paolla Cabral Silva Brasil</i>	
<hr/>	
<b>CAPÍTULO 6 — Não é Preciso Ver para Brincar</b>	116
<i>Marina Teixeira Mendes de Souza Costa</i>	
<i>Daniele Nunes Henrique Silva</i>	
<hr/>	
<b>CAPÍTULO 7 — Reflexões sobre o Processo de Escolarização de Crianças com Deficiência Visual à Luz da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski</b>	139
<i>Ingrid Lilian Fuhr</i>	
<hr/>	
<b>CAPÍTULO 8 — Arte e Vida: a Perejivanie de Bailarinas Cegas ou com Baixa Visão</b>	150
<i>Patrícia Andréa Osandón Albarrán</i>	
<i>Raquel Rodrigues Capucci</i>	
<i>Fabrcio Santos Dias de Abreu</i>	
<i>Daniele Nunes Henrique Silva</i>	
<hr/>	
<b>CAPÍTULO 9 — Assim Nascem(os Nós,) os Autores: a Criação Literária no Desenvolvimento da Escrita de Crianças Cegas e com Baixa Visão</b>	169
<i>Fabiana Alvarenga Rangel</i>	
<hr/>	
<b>CAPÍTULO 10 — A Construção Colaborativa do Conceito Movimentos da Terra entre Alunos com Deficiência visual: Contribuições da Teoria da Atividade</b>	190
<i>Angélica Ferreira Bêta Monteiro</i>	
<i>Maria da Conceição de Almeida Barbosa-Lima</i>	

---

## PREFÁCIO

É um prazer saudar os leitores de *O chão de terra firme em que nos movemos: a teoria histórico-cultural e a cegueira*, e muito bom lermos uma obra cujos autores mergulharam no universo sobre o qual discorreram. Refiro-me aos aprofundamentos de reflexões, pesquisas e relatos tendo como fio condutor a teoria histórico-cultural de Lev Semionovitch Vigotski. O livro não se direciona apenas aos que se dedicam profissionalmente ao campo teórico-prático do tema, mas a todos nós que possuímos uma visão de mundo em que viver é estar diante do outro diferente de mim e que me surpreende e completa no que pensa, fala e faz.

A abordagem científica de Vigotski em estudos sobre a cegueira suscitou questionamentos fecundos e produziu resultados expressivos. Ao assinalar o papel social do “defeito” na formação da personalidade do cego, enfatizou como característica fundamental a compreensão e a importância da educação social de crianças com deficiência e suas potencialidades para o desenvolvimento pleno.

Pela primeira vez, a partir dos critérios da observação científica e pela experiência, a cegueira foi abordada não somente como algo diferente, mas como uma limitação sensorial restrita ao sentido ausente, que não limita nem impede novos mecanismos e distintas funções psíquicas a partir de instrumentos presentes, acessíveis na cultura.

Segundo Vigotski, as deficiências corporais – seja a cegueira, a surdo-mudez ou deficiência intelectual – afetam antes de tudo as relações sociais e não suas interações diretas com o ambiente físico. O “defeito” manifesta-se como uma alteração da situação social. Assim, a questão reside na amplitude de possibilidade de estímulo oferecido de modo a expandir as capacidades latentes, como em qualquer pessoa, oferecendo uma gama de elementos que permitem a manifestação de interesses de querer saber sem limites pré-definidos, condições inerentes ao desenvolvimento humano.

O livro em questão, de leitura fluida e aprazível, transcende o título e nos destina a um lugar do pensamento onde ancoramos a sede de saber mais, além de nos descortinar reflexões e aplicações sobre a teoria histórico-cultural, com autores que sabem do que estão falando e também apontam o limite de possibilidades que a leitura oferece. Em se tratando da história de uma ciência como a defectologia – sua gênese, terminologias e pesquisa na língua natal do precursor L. S. Vigotski –, na primeira parte, somos transportados para os primórdios de sua teoria a partir das lentes dos autores que experienciaram e vivenciaram uma viagem rumo ao conhecimento que nos instiga e esclarece sobre a gênese

de todo processo. Destaca-se o cuidado na tradução de termos a partir de obras originais russas, cuidadosamente trabalhadas pelos autores dos artigos e incorporadas na presente coletânea.

Como toda viagem ao lugar do conhecimento, somos convidados, na segunda parte, a tomar assento e acompanhar, por relatos e imagens, uma travessia episteme em relação à pessoa cega. Uma caminhada de mãos dadas com uma leitura leve, mas que nos faz refletir e parar para pensar no que está sendo apresentado. São histórias de vida, pesquisas, relatos de experiências com estudantes cegos num trabalho sensível e finamente elaborado.

Ressaltam-se aprofundamentos na teoria vigotskiana e a cegueira, discorridos sobre a possibilidade de superação pelas experimentações no ensino de ciências via linguagem, tendo, nas palavras e imagens trazidas por discursos, a produção de sentidos em substituição à percepção visual. Emerge, assim, pelos outros sentidos ou por outras perspectivas, uma visão que saboreia toques, gostos, cheiros e sensações. Tudo isso por meio de uma escuta recíproca mediante uma atuação/intervenção na realidade concreta, sendo modificada para melhor compreendê-la, explicá-la e transformá-la.

A obra nos brinda com uma reflexão sobre o processo de criação artística como algo para além do que os sentidos propiciam. Apresenta a experiência cognitiva das forças criativas da subjetividade humana, tendo em vista sua capacidade permanente de relações com o mundo que se transforma pelas trocas efetivas com o ambiente e a cultura.

O lúdico da brincadeira é apresentado pelos mecanismos que se estabelecem entre linguagem, imaginação e imagem das crianças cegas e com baixa visão. A corporeidade dos personagens construídos ganha forma e conteúdo pela linguagem, importante componente no desenvolvimento infantil da criança cega que observa e cria, na e pela brincadeira, a enunciação do que está vivenciando.

A criação literária e os processos de aprendizagem são trazidos a partir de sentidos e significados vividos e experienciados pelas crianças cegas. Conceitos até então abstratos pela percepção convertem-se em elementos construídos coletivamente, tendo na teoria da atividade vigotskiana a mediação dos símbolos construídos historicamente e internalizados culturalmente. A fala, como um dos símbolos principais, possibilita o aperfeiçoamento da elaboração do pensamento, do próprio ato de falar e de diversas habilidades. Pensamento e fala cumprem uma dupla função: de representação e de generalização. Pela representação é possível ao homem a reconstrução do real ao nível do simbólico. Na generalização ocorre a construção de sistemas lógicos de pensamento – condição de possibilidade para a elaboração de sistemas explicativos da realidade. Essa dupla função permite a comunicação da experiência individual e coletiva, tornando possíveis a compreensão e a origem da natureza da vida psíquica para além da experiência.

Ao término da viagem, após o leitor ser transportado à terra natal de Vygotski, desembarca-se no chão firme, trazendo na bagagem os conhecimentos científicos sobre a defectologia e a cegueira na sociedade contemporânea e no mundo – transformado via processo histórico-cultural pelos meios e aptidões – e o saber-fazer necessários para a realização da atividade mediatizada e mergulhada no meio.

Para execução dessas aptidões e seu saber-fazer, a perpetuação das condições que favorecem a atividade coletiva recai sobre o exercício estimulante do pensar e agir da capacidade humana. A linguagem como elemento primordial transmite esse pensar e permite o agir numa relação intercambiante.

No percurso de leitura da obra, reflete-se sobre a transformação gradual das interações entre o meio e a capacidade de criação de saberes e ações pelas novas aquisições que se movimentam num dobrar-se sobre si mesmo e o mundo em volta, ampliando novos constructos e campos que alicerçarão futuros conhecimentos de forma ilimitada.

**Cristina Maria Barros de Medeiros**

*Psicóloga*

*DSc em Gestão e Inovação pela COPPE/UFRJ*

*Professora-pesquisadora da Fundação Osvaldo Cruz*



## APRESENTAÇÃO

Um bom jeito de começar uma prosa é contando um caso. Casos costumam ser coisas sérias e deles podemos, inclusive, extrair lições. É assim que vamos começar esta apresentação.

Certa vez, caminhava um homem por uma calçada, mancando, pois possuía uma perna mais curta que a outra. Ao tentar atravessar a rua, muito movimentada, alguém se aproximou e ofereceu ajuda, dizendo, muito educadamente: "Senhor, posso ajudá-lo, pois vejo que é deficiente físico." O senhor, também educadamente, aceitou a ajuda, agradeceu, mas retrucou, dizendo: "Eu não sou deficiente físico. Eu sou é coxo mesmo; o senhor não precisa ter medo das palavras. Sou coxo. Esse é o defeito que tenho e é assim que eu prefiro que o senhor se refira ao meu defeito, mas a mim – apresento-me – o senhor pode chamar de Carlos. Esse é o meu nome. Coxo é o nome do meu defeito, não o meu. Por isso, dizer que sou coxo não me é ofensivo, é apenas uma realidade com a qual tenho que conviver e que, muitas vezes, impõe que eu, humildemente, aceite ser ajudado. Mais uma vez, obrigado por sua ajuda."

Esse caso singelo evoca-nos muitas questões e suposições. Vamos examinar algumas. Por que será que Carlos quis enfatizar que era coxo? Ele se viu ofendido por ser chamado de deficiente físico? O diálogo que manteve com quem lhe oferecia ajuda não parece autorizar essa hipótese. Que diferença faria ser chamado de coxo ou de deficiente físico? Parece que nenhuma, pois ele disse, categoricamente, que gostaria de ser chamado de Carlos, e coxo era apenas o nome do defeito que apresentava. A palavra coxo, tal como dicionarizada, diz respeito à pessoa que apresenta irregularidade temporária ou permanente ao caminhar. Assim, a palavra coxo seria substantivamente melhor do que a expressão deficiente físico? Em quê? Pelas palavras e comportamento de Carlos em direção à pessoa que o abordou não é possível afirmar essa conclusão. Ele parece não pensar desse modo. Há dois trechos importantes no dito por Carlos que nos apontam uma hipótese, talvez, mais certa a respeito de seu comportamento, a saber: "Eu sou é coxo mesmo; o senhor não precisa ter medo das palavras" e "dizer que sou coxo não me é ofensivo". Há aqui uma questão importante para nossa reflexão.

A pessoa que tem uma perna mais curta que outra manca, é coxa, deficiente física, seja lá a palavra ou expressão que se empregue. Esse é um fato, uma verdade indelével, e quem possui o defeito tem total conhecimento disso, pois vive a verdade em seu corpo e, além disso, sabe que nenhuma palavra tem o poder de apagar essa realidade. Além disso, quem é coxo, assim como uma multidão de pessoas, recebe sobre si o preconceito de outra multidão de

peças e, na grande maioria das vezes, sabe reconhecê-lo e até pressenti-lo. Que alguém me aponte uma única pessoa que, nesse nosso mundo, não tenha recebido sobre si, por pelo menos uma vez, uma ação preconceituosa de outrem! Quem é coxo, muitas vezes, também sabe reconhecer quem, genuína e graciosamente, deseja ajudá-lo. Quem é coxo sabe ainda que ser chamado de deficiente físico em nada muda sua própria realidade, mas informa sobre certa ingenuidade da pessoa que foge do emprego da palavra proibida, substituindo-a por outra que, logo, logo, estará também completamente viciada pelo preconceito. Quem é coxo bem sabe que o preconceito é uma ideia que se encarna numa palavra, mas não se origina nem se encerra nela. Ele nasce no coração dos homens e se organiza em um sistema de ideias que podemos denominar de ideologia. Tornada uma palavra impronunciável, seja lá por qual mecanismo for, na sua sagacidade, o preconceito migrará para outra palavra e, desse modo, continuamente, pulando de verbo em verbo, garantirá sua visibilidade e presença conspícua. Se desejamos combater o preconceito, precisamos ser mais sagazes que ele e atingi-lo em sua origem, em sua fábrica.

O coxo não é uma pessoa imperfeita, é uma pessoa inteira e não cabe reduzi-la a qualquer diferença que apresente. Isso, contudo, não significa negar a existência de suas diferenças que, se não somos preconceituosos, podemos chamar de defeitos sem qualquer conotação negativa. O preconceito nasce de um sistema de ideias que afirmam que há homens melhores que outros. É aí, no útero em que é gerado, que ele deve ser denunciado, combatido e vencido. Proibir o uso de palavras é nada mais do que uma censura e sabemos, desde muito tempo, que ela não é o veneno adequado para combater o preconceito. Proibir é uma ação muito fraca diante da potência do preconceito.

Eis o que a teoria histórico-cultural de Vigotski nos ensina. Ela é um chão de terra firme em que podemos nos mover com tranquilidade e segurança. Permite que retiremos a trava de nossos olhos, nos ajuda a superar a nossa própria cegueira e, assim, quem sabe, lutar com mais firmeza e de modo mais consequente contra o preconceito.

Na presente coletânea, reunimos ideias que se fundamentam na teoria histórico-cultural de Lev Semionovitch Vigotski. Convidamos pesquisadores de várias instituições do país a nos trazerem estudos e reflexões sobre aspectos diversos ligados ao desenvolvimento cultural da pessoa com deficiência visual, além de uma pesquisadora russa, de quem apresentamos um texto traduzido para o português bastante esclarecedor a respeito da emergência e consolidação da defectologia como ciência na Rússia.

Os textos são apresentados em duas seções. Na primeira, que denominamos de *Sedimentações da teoria histórico-cultural para estudos da deficiência*, há dois textos nos quais são apresentadas informações importantes acerca da

ciência defectológica na Rússia, com destaque para algumas das importantes contribuições de Lev Semionovitch, destacando-se seu caráter revolucionário por romper com perspectivas tradicionais da educação e da psicologia em relação às crianças defectivas. Assim, a primeira parte mostra o chão, a terra firme sobre a qual os teóricos que a erigiram fincaram suas raízes, ou seja, campos de estudo e práticas de pesquisa e de atuação que permitiram avançar os estudos defectológicos.

Na segunda parte – *Contribuições de investigações embasadas na teoria histórico-cultural para o estudo e a educação de pessoas com deficiência visual* – congregamos os trabalhos que analisam aspectos pertinentes à educação, à arte e à psicologia da pessoa com deficiência visual, fundamentando-se na teoria histórico-cultural. Apresentamos estudos sobre o processo de escolarização realizado em um centro especializado em deficiência visual, sobre o ensino de ciências para crianças com deficiência visual, sobre a atividade criadora, a imaginação e o desenvolvimento da fala dessas crianças, incluindo a escrita, e sobre a função da arte no desenvolvimento e na vida de pessoas cegas.

Esperamos que esta coletânea propicie a quem a ler o encanto esperançoso e a reflexão aguerrida que nos provocou ao longo de sua produção.

Boa leitura!

**Elizabeth Tunes**

Universidade de Brasília (UnB)

Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP)

**Fabiana Rangel**

Instituto Benjamin Constant (IBC)

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

**Zoia Prestes**

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB)

## **PARTE I**

### **Sedimentações da teoria histórico-cultural para estudos da deficiência**

# 1

## V. P. Kaschenko e L. S. Vigotski: Acerca da História do Nome da Ciência da Criança Defectiva<sup>1,2</sup>

Marina Anatolievna Stepanova  
Universidade Lomonossov de Moscou (Rússia)

### Resumo

Empreende-se a tentativa de reconstruir a história do surgimento, na língua russa, do nome da ciência que trata do desenvolvimento, da instrução e da educação de crianças com distúrbios físicos e psíquicos em seu desenvolvimento. Desde o aparecimento dessa ciência, foram empregados vários termos e sinônimos para designar seu objeto de estudo. Foi possível identificar que o conceito de "criança defensiva" foi introduzido por V. P. Kaschenko. Entretanto, nem ele nem seus colegas se referiam ao termo "defectologia", que foi introduzido no cotidiano científico juntamente com os conceitos de "pedagogia terapêutica", "correção pedagógica", "pedagogia patológica", entre outros. Nas obras de L. S. Vigotski, o assunto tratado é a defectologia, assim como a pedagogia terapêutica e a psicologia da infância difícil. Destaca-se que ele instituiu as bases científicas da defectologia soviética e que suas investigações, no campo da defectologia e da psicologia, são mutuamente complementares. L. S. Vigotski chamou a atenção, inúmeras vezes, para as dificuldades terminológicas enfrentadas pela psicologia e pedagogia como ciências. O estado atual do escopo conceitual da ciência da criança defensiva é apresentado com base em consultas a enciclopédias e dicionários temáticos (específicos). Conclui-se que não findou o processo de definição do nome da ciência que trata das regularidades do desenvolvimento, da instrução e educação de crianças com distúrbios em seu desenvolvimento. Estão demarcadas, esquematicamente, as tendências, circunscritas a motivos socialmente determinados de mudança da terminologia científica no campo da infância anormal. Com base nas ideias de L. S. Vigotski, supõe-se que a ausência de uma terminologia única, no primeiro terço do século XX, reflete, por um lado, o nível de desenvolvimento dessa ciência que estava no início de sua formação e autodeterminação, e, por outro, o processo de mudança gradual na sociedade em relação a esse campo de saber científico e à prática formativa. Demonstra-se que os objetivos metodológicos da defectologia, apresentados por L. S. Vigotski no período de 1920 a 1930, são fundamentais para a sistematização dos termos empregados. Com isso, destaca-se, especialmente, a atualidade dos estudos e da contribuição de L. S. Vigotski para a psicologia e a pedagogia científicas como um todo, e, em especial, para a inter-relação da psicologia histórico-cultural com os estudos do desenvolvimento da criança em condições de patologia. O artigo foi escrito em comemoração aos 90 anos do trabalho *O sentido histórico da crise na psicologia* (1927) de L. S. Vigotski.

---

<sup>1</sup> Artigo publicado originalmente em russo na Revista *Voprossi psirrologuii* [Questões da psicologia], n. 3, maio-jun. 2017. A tradução para o português e a publicação no presente Dossiê foi devidamente autorizada pela Editora da Revista *Voprossi psirrologuii*. (N. T.).

<sup>2</sup> Tradução do russo para o português de Zoia Prestes (UFF) e Elizabeth Tunes (UnB). (N. T.).

**Palavras-chave:** Defectologia. Pedagogia Terapêutica (Corretiva). Pedagogia Especial. Psicologia Especial. Psicologia Histórico-Cultural. Pedologia. Criança Defectiva. Crianças Especiais. Criança Difícil.

No artigo *Osnovnie problemi sovremennoi defektologii* [Problemas fundamentais da defectologia contemporânea], de 1929<sup>3</sup>, L. S. Vigotski definiu a defectologia como a ciência que estuda “a criança que tem seu desenvolvimento agravado por um defeito” (Vigotski, 1983, p. 7), “um campo de conhecimento específico e independente com um objeto muito peculiar” (Vigotski, 1983, p. 33).

No mesmo ano de 1929, foi publicado o livro de V. P. Kaschenko e G. V. Murachev *Iskliutchitelnie deti* [Crianças excepcionais], abordando questões da pedagogia terapêutica, que tinha como objetivo “a educação integral e social da personalidade da criança” e “mais um determinado apêndice específico”, em forma de correção das insuficiências da personalidade (Kaschenko; Murachev, 1929, p. 7). Para os autores, o objeto de estudo eram crianças pouco desenvolvidas fisicamente, com doenças nervosas e pouco talentosas, crianças difíceis.

Emerge uma questão legítima sobre a correlação entre a defectologia e a pedagogia terapêutica que, à primeira vista, se ocupa do estudo dos mesmos fenômenos. Por isso, é preciso, imediatamente, fazer um esclarecimento essencial. Neste texto, trataremos das denominações na língua russa.

## O objeto da ciência

A busca pelo objeto da ciência é uma das questões mais importantes que determina seu estado atual e seu desenvolvimento. O psicólogo soviético P. Ia. Galperin chamou a atenção para a complexidade da definição do objeto de estudo. Ele destacou que essa determinação tem uma grande importância teórica que está ligada diretamente à prática. Não por acaso, denominou-a de “questão de importância prática inadiável” (Galperin, 1976, p. 7). O ponto de vista que admite que a definição do objeto da ciência é mais uma questão da filosofia do que da própria ciência não pode ser aplicado à psicologia:

Na matemática, na física, na química e em muitas outras ciências, o sistema de conhecimentos precisos e estabelecidos é tão amplo e tão bem elaborado que até mesmo um novato, ao assimilá-lo, descobre, intuitivamente, o objeto dessas ciências e começa a do-

---

<sup>3</sup> Esse artigo foi escrito tendo por base o texto apresentado na sessão do Instituto Científico de Pesquisas Pedagógicas da 2ª Universidade de Moscou. O coordenador da sessão, L. V. Zankov, destacou que foram apresentados dados da psicologia, da pedologia e da defectologia que deveriam ser empregados no trabalho de instrução e educação em instituições especiais (Zankov, 1928). Isso demonstra a íntima relação entre a psicologia e a defectologia, e também a especificidade desta última.

minar a abordagem universal para a resolução de questões posteriores. Nas ciências que atingiram esse nível de desenvolvimento, a questão do objeto é, realmente, a questão filosófica mais importante, em especial, para a metodologia e a ideologia do que para cada estudo que se pretende realizar (Galperin, 1976, p. 8).

Segundo P. Ia. Galperin, na psicologia contemporânea, a situação é diferente, e é necessário esclarecer os limites da psicologia e o que é da competência dos psicólogos.

Nossa conversa a seguir se relaciona à ciência da instrução e da educação de crianças com distúrbios no desenvolvimento. Ela é mais jovem do que a psicologia e, até hoje, não se definiu em relação a sua denominação. Por isso, cabe-lhe como uma luva o que foi dito sobre a psicologia. P. Ia. Galperin escreveu: “*Não estamos falando da explicação do objeto..., mas a respeito de como destacá-lo e torná-lo objeto autêntico do estudo científico*” (Galperin, 1976, p. 9, grifos nossos). Do entendimento do objeto de investigação depende também a denominação do campo de conhecimento que irá estudá-lo.

A questão da denominação da ciência do desenvolvimento, da instrução e da educação de crianças com distúrbios no desenvolvimento ainda não recebeu, até hoje, uma resposta única: *defectologia, pedagogia terapêutica, pedagogia corretiva, ortopedia psíquica* etc. O que é a defectologia e qual é a história do surgimento desse conceito? Em busca de respostas a essa questão, empreenderam-se investigações em duas direções que, convencionalmente, podem ser concebidas como a dicionário-enciclopédica e a histórico-científica.

## “Defectologia”: em busca de uma denominação precisa

Os resultados de pesquisas em enciclopédias e dicionários especializados mostraram-se bastante modestos.

Na importante edição do *Bolchoi psirrologuitcheski slovar* [Grande Dicionário de Psicologia] (Mescheriakov; Zintchenko, 2003) existe o verbete “Crianças com desvios no desenvolvimento psíquico” (o autor é V. I. Lubovski), pelo qual não é possível entender qual ciência (ou ciências) se ocupa do estudo delas. O verbete remete a outro intitulado “Disontogênese psíquica” (de autoria de Iu. V. Guschin), que também não esclarece a situação e indica outro verbete intitulado “Psicologia especial” (de autoria de V. I. Lubovski). A presença deste verbete no referido volume se justifica em função de ser uma edição voltada para a psicologia. A psicologia especial é “um campo da psicologia dedicado ao estudo de peculiaridades psicológicas de crianças anômalas” (Mescheriakov; Zintchenko, 2003, p. 442). No entanto, como proceder com a ciência que pretende analisar o conteúdo, os métodos e as especificidades da instrução e da educação dessas crianças?

Na última (terceira) edição da *Rossiskaia pedagoguitcheskaia entsiklopedia* [Enciclopédia Russa de Pedagogia] (Davidov, 1993), foi incluído o verbete com a definição de defectologia (de autoria de V. I. Lubovski).

Defectologia (do lat. *defectus* – insuficiência e do greg. *logos* – palavra), estudo – é a ciência das especificidades psicofisiológicas do desenvolvimento de crianças anômalas e das regularidades de sua instrução e educação. A Defectologia é composta por diferentes áreas da pedagogia especial: pedagogia do surdo, pedagogia do cego, pedagogia do oligofrênico e fonoaudiologia. A Defectologia estuda também problemas da instrução e educação de crianças com distúrbios no aparelho motor, com retardo no desenvolvimento psíquico e com defeitos complexos. A psicologia especial, que abrange problemas psicológicos do estudo de crianças anômalas, assim como a técnica para surdos e cegos, é parte integrante da Defectologia. Esta se constituiu como ciência ao se aproximar e desenvolver algumas de suas áreas, estabelecendo as regularidades gerais do desenvolvimento, da instrução e da educação de crianças com diferentes tipos de defeitos.

As bases teóricas da Defectologia soviética foram lançadas por L. S. Vigotski, que definiu as regularidades gerais do desenvolvimento e da instrução de crianças anômalas de diferentes categorias e o princípio fundamental de correção de seus distúrbios (Davidov, 1993, p. 263).

Pela definição apresentada, é possível concluir que a defectologia é uma ciência complexa que reúne a pedagogia e a psicologia especial.

Infelizmente, nos anos posteriores, a *Enciclopédia Russa de Pedagogia* não foi reeditada e também não foram publicados dicionários científicos especiais de pedagogia e defectologia. O último, *Defektologuitcheski slovar* [Dicionário de Defectologia] (1970), foi publicado em 1970 e, nas décadas que se passaram (50 anos), a ciência sofreu grandes transformações, assim como as condições socioeconômicas, que, sem dúvida, influenciaram decisivamente seu desenvolvimento.

Nos trabalhos de autores contemporâneos, a interpretação do termo “defectologia” permaneceu a mesma. E. L. Gontcharova e O. I. Kukuchkina apresentam a seguinte definição:

**Defectologia** (do lat. *defectus* – insuficiência e do greg. *logos* – palavra, estudo) é a ciência do estudo das regularidades e peculiaridades do desenvolvimento de crianças com distúrbios físicos e psíquicos; de métodos e formas de organização da educação e instrução dessas crianças (Gontcharova; Kukuchkina, 2002).

As autoras também destacam que a defectologia começou a se desenvolver como campo científico no início do século XX. Encontramos mais uma definição da defectologia em outro artigo de O. I. Kukuchkina: defectologia é compreendida como “*um campo integrado de conhecimento científico* que reúne os aspectos



clínico-fisiológico e psicopedagógico de estudo dos processos de desenvolvimento e instrução de crianças” (Kukuchkina, 2005, p. 14, grifos nossos). A autora também destaca que o surgimento da pedagogia corretiva (especial) ocorreu no âmbito da defectologia.

Como é possível ver, em todas as definições apresentadas, indica-se que a defectologia pertence à ciência psicopedagógica, mas a questão do surgimento do próprio termo permanece aberta.

## **História da questão**

O restabelecimento da história da defectologia como campo autônomo de conhecimento é uma tarefa histórica e pedagógica bem complexa e volumosa, que se ramifica em uma série de outras que merecem atenção especial. Uma delas pressupõe que a definição da especificidade do conhecimento defectológico difere de outros campos relacionados pelo que surge, em primeiro lugar, no seu aparato conceitual. É interessante destacar que até mesmo alguns linguistas chamaram a atenção para o fato de como o estado da ciência se reflete em sua linguagem. Na publicação de A. A. Chuneiko, podemos ler:

Qualquer língua viva natural pode ser comparada a um cofre colossal e imenso que, constantemente, é preenchido com novas palavras e, ao mesmo tempo, não perde nada. [...] O resultado é a existência de camadas seculares de palavras, semelhantes às existentes na arqueologia. Essas palavras refletem diferentes pontos de vista ou opiniões de pessoas em relação ao mesmo problema e o diferente nível de detalhamento de objetos, como divergem e as especificidades de visão de mundo (Chuneiko, 2016, p. 70-71).

A questão do surgimento dos termos “defectologia”, “defectólogo”, “defectológico” emerge relacionada a isso.

O presente texto não pretende a completa elucidação da questão; para isso seriam necessárias investigações de dados históricos de arquivos. Limita-se à sistematização de alguns fatos de caráter científico e prático-científico.

Na história da defectologia, não é possível encontrar muitos trabalhos nos quais se discute a questão dos conceitos por ela empregados. Ao discutir a especificidade da psicologia especial<sup>4</sup> como campo autônomo de conhecimento, V. I. Lubovski escreveu: “Qualquer ciência se caracteriza pela presença de seu objeto, de suas regularidades, seus métodos de investigação e sua terminologia específica” (Lubovski, 2006, p.3). É preciso destacar que essa questão tem um significado científico amplo. V. I. Lubovski e S. M. Valiavko (2010, p. 53, grifos

<sup>4</sup> A mudança na definição do objeto da psicologia especial é um tema discutido em uma série de pesquisas, mas sua análise está fora dos limites da presente publicação.

nossos) afirmam: "A terminologia é uma das partes integrantes da metodologia da ciência e o emprego, em textos científicos, de eufemismos e de termos indefinidos não é indiferente para a compreensão da realidade com a qual cada ciência lida". Os autores destacam que o sistema de termos, apesar de guardar relativa estabilidade, reflete o desenvolvimento da ciência e, por isso, não é algo congelado. Eles apresentam alguns conceitos e categorias (conceitos mais abstratos), porém, não tratam do termo "defectologia"; apenas sublinham que ele oculta um campo científico complexo.

Ao caracterizar as etapas do desenvolvimento da defectologia soviética, A. I. Diatchkov (1968) operava apenas com o conceito de "criança anômala" e não se referia a outros termos. Mas, na verdade, é preciso levar em consideração que o artigo foi escrito numa época em que esse conceito era ativamente utilizado. Assim, vale trazer à baila a tentativa de V. I. Lubovski e S. M. Valiavko (2010) de analisar a terminologia no campo da psicologia especial e da pedagogia especial. Eles descobriram que, até os anos de 1920 do século passado, era empregado o termo "crianças anormais" para se referir a crianças com distúrbios no desenvolvimento; ele foi substituído pelo termo "crianças defectivas"; em meados de 1930, este foi substituído por "crianças anômalas" e, em 1970, acrescentou-se ainda o termo "crianças com distúrbios (insuficiências) no desenvolvimento". Em seguida, desde o início dos anos 1980, começou-se a se empregar os termos "crianças especiais", "crianças com necessidades especiais" e "crianças com limitações no desenvolvimento", que tinha como objetivo superar a visão negativa de pessoas com insuficiências no desenvolvimento físico e psicológico. Foi exatamente o último termo, "indivíduos com insuficiências físicas e psíquicas", e também "crianças com distúrbios (insuficiências) no desenvolvimento" que os autores avaliaram como os mais aceitáveis e adequados.

As conclusões feitas pelos autores precisam ser esclarecidas, considerando os dados que possuímos hoje.

## **As origens da ciência da criança defectiva**

Segundo a opinião do conhecido defectólogo soviético Rh. S. Zamski, a introdução do termo "criança defectiva" guarda relação com a atividade de Vsevolod Petrovitch Kaschenko (1870-1943), destacado cientista no campo da educação e instrução de crianças anômalas que, em 1908, inaugurou o sanatório-escola para crianças defectivas. No artigo em homenagem ao centenário de V. P. Kaschenko, publicado em 1970, Rh. S. Zamski escreveu: "Na denominação dessa instituição, pela primeira vez, surgiu no vocabulário russo o termo 'defectivo' para se referir ao estado de crianças que se caracterizavam por insuficiências em seu desenvolvimento físico e psíquico" (Zamski, 1970, p. 78-79, grifos

nossos). É importante destacar que, em 1911, foi publicada uma obra ilustrada sobre a instituição que havia sido inaugurada ([A escola-sanatório...], 1911).

Antes de nos aprofundarmos na obra de V. P. Kaschenko, gostaria de destacar, de modo especial, que, anteriormente (ou seja, 25 anos depois de sua morte), sua contribuição ainda não havia sido devidamente avaliada como deveria. Em 1941, foi publicado o livro *Rhristomatia po istorii oligofrenopedagoguiki* [Antologia da história da pedagogia da oligofrenia], organizado por F. M. Novik. Nesse volume, foram incluídos trechos de obras de V. P. Kaschenko e, no resumo, é apresentada uma característica geral da escola-sanatório que era uma das “primeiras instituições russas de defectologia antes da revolução” (Novik, 1941, p. 258). Entretanto, nada é dito sobre a contribuição científica de V. P. Kaschenko. Em 1947, D. I. Azbukin se referiu a V. P. Kaschenko como “um dos pioneiros no campo da defectologia” (Azbukin, 1947, p. 109); e, em 1959, Rh. S. Zamski incluiu V. P. Kaschenko no rol dos “primeiros cientistas da defectologia soviética” (Zamski, 1959, p. 95). Essas formulações gerais apenas indicaram a participação de V. P. Kaschenko na criação da defectologia, porém não destacaram seu papel especial, em comparação com outros defectólogos importantes do final do século XIX e da primeira metade do século XX, para a constituição do novo campo da psicopedagogia.

O próprio V. P. Kaschenko escreveu que o termo “criança defectiva” foi introduzido por ele, em 1912, e o indica a coletânea *Defektivnie deti i chkola* [Crianças defectivas e escola] (Kaschenko, 1912). Em particular, ele se refere a isso no verbete escrito em coautoria com G. V. Murachev, *Pedologuia iskliutchitel'nogo detstva* [Pedologia da infância excepcional], que foi incluído no primeiro volume da primeira edição da Enciclopédia de Pedagogia (Kaschenko; Murachev, 1927, p. 192). Os autores destacam que o referido termo é empregado na literatura russa, diferentemente da norte-americana, que opera com o termo “crianças excepcionais”. Com o termo *exceptional children* são denominadas crianças com insuficiências físicas: inválidas, cegas, surdas-mudas, crianças pouco talentosas com insuficiências na fala, na leitura, na escrita, crianças com doenças nervosas, difíceis, crianças com constituições neuropáticas e psicopáticas. No rol de crianças excepcionais, no sentido amplo da palavra, estão incluídas as negligenciadas pedagogicamente (elas se tornam crianças com baixo rendimento escolar por falta de um trabalho preparatório) e crianças abandonadas (que se desenvolvem em um ambiente social de vulnerabilidade). Além disso, são excepcionais também as crianças talentosas que se destacam entre as demais.

A coletânea acima referida merece algumas palavras adicionais. Ela foi organizada por V. P. Kaschenko, que é autor de dois artigos. Um deles –

*Obschestvo, shkola i defektivnie deti* [Sociedade, escola e crianças defectivas] – tinha como objetivo chamar a atenção para o problema da educação e instrução destas crianças. V. P. Kaschenko escreveu sobre a *pedagogia terapêutica de crianças defectivas* e a necessidade de criar para elas instituições terapêutico-educacionais especiais.

O segundo artigo – *Istoricheski obzor i sovremennoie polojenie dela vos-pitania-obutchenia defektivnir detei v Rossii* [Uma visão histórica geral e o estado contemporâneo da educação e instrução de crianças defectivas na Rússia] – é de cunho analítico. Segundo V. P. Kaschenko, questões de educação e instrução de crianças defectivas começaram a ser discutidas na Rússia a partir dos anos 1890. Em 1895, realizou-se o 2º Congresso de profissionais da educação técnica e profissional, em que houve uma sessão especial denominada *Proteção e instrução de crianças cegas, surdas-mudas e anormais*. Em seguida, foram publicados os anais do Congresso que permitem perceber que, na sessão ocorrida entre 28 de dezembro de 1895 a 5 de janeiro de 1896, houve 10 reuniões e foram apresentados 32 (!) trabalhos (Adler, 1898). V. P. Kaschenko lamentou que, durante um longo período, as resoluções e as deliberações da sessão do Congresso foram ignoradas. Muito tempo depois, Rh. S. Zamski denominou o evento de “primeiro Congresso de defectólogos da Rússia” (Zamski, 1980, p. 253). Apenas 11 anos depois, em 1906, em Petersburgo, foi inaugurada a primeira escola-internato pública da Rússia para crianças com retardo mental e aberto o instituto médico-pedagógico, em Kiev. A partir de 1908, começou a funcionar a escola-sanatório particular para crianças defectivas de V. P. Kaschenko. Na sequência, o autor lista no artigo os Congressos nos quais foram discutidas questões de educação e instrução de crianças defectivas.

Nas conclusões do último artigo aqui mencionado, V. P. Kaschenko destacou o que já havia sido feito, o que representava interesse do ponto de vista da direção que estava tomando o desenvolvimento de estudos de crianças que, naquela época, chamavam-se de defectivas:

- A. S. Griboiedov lecionava o curso de pedagogia patológico-terapêutica e pedagogia terapêutica [*patologuitcheskaia letchebnaia pedagoguika*];
- A. V. Vladimirski lecionava pedagogia de crianças defectivas [*pedagoguika defektivnir detei*];
- G. I. Rossolimo lecionou um curso de pedagogia da patologia [*pedagoguitcheskaia patologuia*].<sup>5</sup>

A conclusão geral de V. P. Kaschenko não é reconfortante:

<sup>5</sup> Incluímos a transliteração dos títulos dos cursos por considerar que a tradução para o português não contempla exatamente seus significados em russo (N. T.).

[...] o quadro de educação e instrução de crianças de diferentes categorias de defectividade, na Rússia, é [...] extremamente triste. Temos pouquíssimas instituições e escolas especiais, e estas, com raríssimas exceções, não atendem às principais necessidades da pedagogia terapêutica (Kaschenko, 1912, p. 273).

O livro *Defektivnie deti i shkola* [Crianças defectivas e a escola], até hoje, não foi devidamente avaliado do ponto de vista histórico-pedagógico. No Tomo 32 da *Bolchaia sovetskaia entsiklopedia* [Grande enciclopédia soviética], publicado em 1936, encontra-se o verbete sobre V. P. Kaschenko e seus méritos foram reconhecidos ainda em vida: “O livro *Defektivnie deti i shkola* [Crianças defectivas e a escola], publicado em 1912, com a organização e participação de V. P. Kaschenko, foi um dos primeiros livros com estudos da defectologia” ([Grande...], 1936, p. 58). Posteriormente, no prefácio ao livro *Pedagoguitcheskaia korrektsia* [Correção pedagógica], L. V. Golovanov foi mais preciso e afirmou que não “foi um dos primeiros”, e sim “**o primeiro** livro com estudos que inaugurou, verdadeiramente, a literatura científica desse tipo em nosso país” (Kaschenko, 1992, p. 20, grifos nossos). Essa afirmação precisa ser detalhadamente analisada, pois lança luz sobre a história da defectologia como um campo científico autônomo.

Existem todos os fundamentos para supor que tanto o sanatório-escola de V. P. Kaschenko como o livro atraíram a atenção de especialistas. Posteriormente, como destacou o reconhecido psiquiatra soviético, T. I. Iudin, em 1913, realizou-se o 1º Congresso de Educação Pública e foram apresentados 34 trabalhos sobre a defectividade infantil (Iudin, 1951). Iudin também lembra o fato de que, em 1905, A. S. Griboiedov já lecionava, em Petersburgo, aulas de pedagogia terapêutica e defectividade.

Vale mencionar mais um fato: T. I. Iudin, em 1933, considerou que apenas três cientistas – A. S. Griboiedov, A. N. Graborova e V. P. Kaschenko – estudavam a defectologia (Iudin, 1933).

Em 1914, foi publicado o livro de V. P. Kaschenko e S. N. Kriukov, *Vospitanie i obutchenie trudnirh detei* [Educação e instruções de crianças difíceis], em que crianças defectivas são definidas como “um grupo amplo de crianças com diferentes tipos de distúrbios e insuficiências” (Kaschenko; Kriukov, 1914, p. 3). As insuficiências podem ser de ordem mental, emocional, volitiva, moral e de caráter e podem também ser híbridas. Todos os tipos de crianças defectivas têm muitas gradações: desde formas mais profundas de defectividade até manifestações no limiar da normalidade. O último tipo recebeu a denominação de *crianças difíceis*, que foram, predominantemente, educadas no sanatório-escola organizado por V. P. Kaschenko.

V. P. Kaschenko destacou a necessidade da realização de um trabalho especial entre pais e pedagogos, orientado para a explicação do conteúdo dos conceitos *defectivo* e *defectividade*, *insuficiência física e psicológica*:

A ideia de combate à defectividade, seus conceitos e todas as graves consequências que dela decorrem para a vida devem penetrar as camadas vitais da população, pois a defectividade é um *infortúnio para o povo* (Kaschenko, 2005, p. 16, grifos nossos).

## Crianças excepcionais e pedagogia terapêutica

O trabalho *Iskliutchitelnie deti. Irih izutchenie i vospitanie* [Crianças excepcionais. Seu estudo e educação], publicado em 1929<sup>6</sup> (de autoria de V. P. Kaschenko e G. V. Murachev), trata de crianças que “*não conseguem estudar, não conseguem executar tarefas simples em casa, não dominam seu comportamento e não conseguem conviver com seus colegas. Também se comportam mal na escola*” (Kaschenko; Murachev, 1929, p. 16). Vale destacar que os conceitos “*excepcionais*” e “*defectivas*” são empregados como sinônimos, pois, nas páginas do livro, podemos encontrar: *excepcionalidade (defectividade)*.

Os autores recorrem à história do surgimento de outro termo:

Na literatura russa, teve ampla divulgação o [...] termo “defectividade infantil”. [...] Por seu conteúdo, esse termo é bem mais estreito do que “excepcionalidade”. Por “defectividade” compreendiam-se desvios de comportamento da criança relativos a insuficiências e, por “excepcionalidade”, agora, compreendem-se desvios em duas direções: de insuficiências e excessos (Kaschenko; Murachev, 1929, p. 22).

Com o tempo, o termo “defectividade” começou a ser empregado em um sentido mais estreito: quando o assunto é a infância defectiva, entendem-se crianças com defeitos ou insuficiências, ou seja, crianças com insuficiências físicas e com retardo mental. O termo “defectividade”, escreveu V. P. Kaschenko, não é muito aplicável a crianças “que se desviam da norma por seu caráter. Suas reações emocionais [...], frequentemente, são excessivas e demasiadamente intensas. Seus movimentos também se diferenciam por excessos e não por insuficiências” (Kaschenko; Murachev, 1929, p. 23).

É muito atual a tarefa apresentada pelos autores de busca do termo

que *unificasse* todos os grupos de crianças que se destacam da média comum e, por isso, apresentam, por um lado, *interesse* excepcional do ponto de vista de seu estudo e, por outro, exige eventos excepcionais no campo da educação e da instrução (Kaschenko; Murachev, 1929, p. 23, grifos dos autores).

Vale acrescentar o seguinte: no livro indicado, menciona-se que está no prelo o livro de V. P. Kaschenko e G. V. Murachev *Korrektivnaia (letchebnaia) pedagoguika* [Pedagogia corretiva (terapêutica)]. V. P. Kaschenko emprega inú-

<sup>6</sup> A primeira edição data de 1926.

meras vezes o conceito *pedagogia terapêutica*. Em seus trabalhos, não foi possível encontrar uma definição precisa desse conceito; entretanto, as inúmeras referências permitem alguns esclarecimentos importantes.

Um aspecto característico da pedagogia terapêutica contemporânea é denominado por V. P. Kaschenko de “caráter social da terapia pedagógica da excepcionalidade (defectividade) infantil” (Kaschenko; Murachev, 1929, p. 6).

No livro *Pedagoguitcheskaia korrektsia* [Correção pedagógica], escrito em meados de 1930 e publicado apenas em 1992, a *pedagogia corretiva (terapêutica)* é entendida como

base teórica do trabalho prático que está nos ombros do pedagogo que trabalha com *criança defectiva*, com *criança excepcional*, com *criança pedagogicamente negligenciada*, com *criança de difícil educação*, negligenciada socialmente, fora do eixo social, que sofreu uma “torção social” mais ou menos grave (Kaschenko, 1992, p. 202).

## A anormalidade infantil e a história de seu estudo

Ao analisar a história da ciência sobre instrução e educação de crianças defectivas e os conceitos que, gradualmente, foram agregados a ela, seria um grave erro não mencionar o nome do psicólogo e pedagogo Grigori Iakovlevitch Trochin (1874-1938). O obituário escrito por I. Lapchin diz:

“O trabalho monumental do Professor Trochin no campo da psicologia comparativa de crianças normais e anormais é uma tentativa original de unificar as bases da psicologia infantil e da psicopatologia. Não conheço nenhum trabalho semelhante na literatura ocidental de psicologia” (Lapchin, 2005, p. 152).

A herança científica de G. Ia. Trochin foi objeto de estudo de cientistas contemporâneos. Segundo V. I. Lubovski, o estudo de G. Ia. Trochin *Antropologuitcheskie osnovi vospitania. Sravnitelnaia psirologuia normalnir e nenormalnir detei* [Bases antropológicas da educação. Psicologia comparada de crianças normais e anormais], publicado em dois volumes, é “uma das obras fundamentais no campo da psicologia especial que não perdeu seu significado científico” (Lubovski, 2006, p. 4). O. V. Drujilovskaia também escreveu sobre a contribuição de G. Ia. Trochin para o campo científico da psicologia e da pedagogia: “G. Ia. Trochin [...] aponta uma nova área da psicologia, a psicologia especial, que se apoia na união das ciências humanas, naturais e pedagógicas” (Drujilovskaia, 2008, p. 13). A uma conclusão semelhante chega também E. L. Gontcharova, destacando que 1915 foi “o ano de publicação dos resultados do primeiro estudo fundamental de psicologia comparada de crianças normais e anormais [...], de G. Ia. Trochin” (Gontcharova, 2015, p. 5), que pode ser convencionalizado como

o ano de nascimento da psicologia especial. L. Iu. Belenkova considera que “G. Ia. Trochin inaugurou as bases de um novo campo científico, o da pedagogia da patologia social [*pedagoguitcheskoi sotsialnoi patologuii*], cujo objeto de estudo é a criança e seu comportamento divergente” (Belenkova, 2005, p. 41).

Entretanto, à luz dos problemas que estamos abordando, apresenta um interesse primordial o artigo de G. Ia. Trochin *Detskaia nenormalnost za poslednie sto let* [A anormalidade infantil nos últimos cem anos], publicado em 1912, que não foi mencionado. A tentativa de análise histórica do problema, empreendida por G. Ia. Trochin, permitiu-lhe chegar à seguinte conclusão:

[...] atualmente, [o campo de estudo] da anormalidade infantil, na Rússia, encontra-se em processo de construção, em seu início. Nos amplos círculos da sociedade, ainda não foram elaborados conceitos sobre a essência da anormalidade infantil, de seus números, sua origem, além dos meios materiais e da legislação. Gostaria muito que o leitor concluísse, com a leitura desse artigo, que a anormalidade infantil, na maioria dos casos, é produto de condições sociais anormais e combatê-la é um dever da sociedade, pois o grau de preocupação com as crianças anormais é indicador de bem-estar social. [...] Os dados sobre a anormalidade infantil na Rússia estão em um capítulo especial para mostrar o muito que já foi feito nesse campo em outros países e o quão triste é a situação das crianças anormais em nosso país (Trochin, 1912, p. 3).

E continua:

[...] não há uma classificação completa de crianças anormais e creio ser impossível elaborá-la: seria um erro classificar um fenômeno muito complexo, seguindo um único aspecto; unificar todos os aspectos é uma tarefa ainda inalcançável.

[...] É necessária uma análise geral que possa nos orientar.

Para nós, esse objetivo pode ser atingido com a elaboração de uma lista das possíveis formas de anormalidade infantil que conhecemos hoje. O campo da anormalidade infantil pode ser dividido em três grupos que se diferenciam nitidamente:

Grupo I – desenvolvimento psíquico insuficiente;

Grupo II – psicoses e neuroses;

Grupo III – anormalidade sintomática (Trochin, 1912, p. 16).

Dois anos depois, em 1914, em anexo à revista *Sovremennaia psiriatria* [Psiquiatria contemporânea], foi publicado mais um artigo de G. Ia. Trochin, *Klassifikatsia detskoi nenormalnosti s videleniem prakticheskir vajnir form* [Classificação da anormalidade infantil com ênfase nas formas práticas importantes], que, do ponto de vista do seu conteúdo, não acrescenta nada de novo. O autor conclui: “Com base no desenvolvimento histórico e no enorme trabalho realizado no campo da anormalidade infantil, em mais de cem anos, é possível dividir, para fins práticos, a anormalidade infantil em três grupos” (Trochin, 1914, p. 37). Descritos em 1912, recebeu a denominação de *classificação prática da anormalidade infantil*.



O conceito de anormalidade é encontrado nos trabalhos de mais um reconhecido cientista daquela época – Adrian Sergueevitch Griboiedov (1875-1944) – que, em 1915, escreveu: “A educação de crianças anormais ou a assim denominada *pedagogia da patologia* é uma ciência comum à pedagogia e aos médicos” (Griboiedov, 1914, p. 1, grifos nossos). Ele também escreveu sobre a *pedagogia da psicopatologia*, que estuda “uma série de distúrbios doentios transitórios que deixam marcas profundas em alguns momentos da vida da criança” (Griboiedov, 1914, p. 2).

## Manual da defectividade infantil

Às vésperas do 2º Congresso *Sotsialno-pravovoi orhrani niesoverchenolet-nir* [Proteção social e legal de menores], em 1924, foi publicado o *Spravotchnik po voprossam sotsialno-pravovoi orhrani nessooverchenoletnir i detskoi defektivnosti* [Manual de proteção social e legal de menores e crianças defectivas], organizado por A. S. Griboiedov e S. M. Birger. Ele diz o seguinte:

Ao empregar [...] o termo “criança defectiva”, estamos nos referindo a uma criança que manifesta especificidades na estruturação de seu corpo, mente e caráter, que fazem com que ela não consiga ser educada e instruída numa escola comum e no jardim de infância, seja porque não tem condições de assimilar os conhecimentos e as normas da vida social, seja por não conseguir desenvolver suas capacidades naturais, seja porque, frequentemente, exerce má influência sobre as demais crianças. Claro que é preciso considerar que o estado de certas crianças é crônico e exige a permanência constante e duradoura numa instituição especial, porém, de acordo com o estado de outras crianças, a permanência pode ser breve. O estudo desses estados, temporários ou leves, que se encontram no limiar da normalidade, é, sem dúvida, uma condição necessária para cada pedagogo que trabalha numa escola comum; ele apresenta a oportunidade de compreensão correta da psique da criança e de sua educação; sem ele não há uma base pedológica para o pedagogo e é preciso considerar como grande conquista da revolução a introdução da pedagogia da patologia (estudos da defectividade infantil) no currículo de cada Instituto de pedagogia (Griboiedov; Birger, 1924, p. 9, grifos nossos).

Na sequência, são apresentados os tipos de defectividade infantil: moral, mental, neurológica, física (cegos, surdos-mudos e inválidos). Vale ressaltar que *defectividade mental* e *retardo mental* são empregados como sinônimos.

Destaca-se também a pobreza da literatura especial sobre a defectividade, o que se explica por ser um campo relativamente novo em comparação com a literatura da pedagogia geral. Em particular, menciona-se o trabalho de A. S. Griboiedov *Obschaia i tchastanai psirropatologuia detskogo vozrasta* [Psicopatologia geral e individual na infância], que contém resumos das aulas ministradas

por ele, em 1917 e 1918, em Petrogrado, nos cursos de preparação de pessoal para instituições de crianças defectivas.

No manual, também é encontrada a definição de psicopatologia infantil:

A psicopatologia infantil estuda os princípios e as formas de alterações doentias de aspectos psíquicos da criança e, em primeiro lugar, os distúrbios emocionais-volitivos do caráter. Ela é parte essencial das demais partes precedentes e subsequentes do estudo da defectividade. A psicopatologia infantil permite a compreensão correta de uma série de fenômenos, observados em escolas comuns e auxiliares, em abrigos comuns e especiais. Ela se encontra na base do trabalho de instituições médicas e educativas para doentes mentais. Deve-se frisar que parte da psicopatologia se encontra no capítulo sobre retardo mental, por exemplo, os trabalhos de Kaschenko e Griboiedov (Griboiedov; Birger, 1924, p. 51).

## **A escola para crianças defectivas como problema da educação social**

Às vésperas do Congresso mencionado, que ocorreu em 1924, foi publicada a coletânea de artigos e trabalhos *Voprosi vospitania slepir, glurhonemir e umstvenno-otslalir detei* [Questões de educação de crianças cegas, surdas-mudas e com retardo mental], organizado por L. S. Vigotski. Segundo V. I. Lubovski (Lubovski, 1996), considera-se que foi exatamente em 1924 que se iniciou formalmente o trabalho de L. S. Vigotski no campo da psicologia especial e da pedagogia especial, quando ele foi designado como chefe do subdepartamento de educação de crianças defectivas e com retardo mental no SPON<sup>7</sup> (*Otdel sotsialno-pravavoi orhrani niesoverchenoletnir* [Departamento de Proteção Social e Legal de Menores]).

O prefácio para a coletânea, escrito por L. S. Vigotski, diz:

A revolução, que reconstruiu por completo a nossa escola, quase não mexeu com a escola especial para crianças defectivas. [...] Essa escola permanece fora da vida. [...] Chegou a hora de apresentar essa questão para ampla discussão na comunidade científica. [...] A presente coletânea [...] tem por objetivo apenas apresentar o problema da escola especial para crianças defectivas como um problema social. [...] Os artigos e trabalhos reunidos nessa coletânea não têm pretensão maior do que servir de matéria prima para a apresentação do problema (Vigotski, 1924, p. 3-4).

Nessa coletânea, foi publicado o texto de L. S. Vigotski *K pedagoguike i psirrologuii detskoi defektivnosti* [Acerca da pedagogia e da psicologia da de-

<sup>7</sup> Os objetivos deste artigo não incluem a apresentação da biografia de L. S. Vigotski, porém há fundamentos para afirmar que seu trabalho no campo da defectologia teve início bem antes, quando ele era professor da Escola Técnica de Pedagogia de Gomel, de 1922 a 1923.

fectividade infantil], cuja ideia-chave é que “a natureza do processo educativo de crianças defectivas, em sua essência, é a mesma da educação de crianças normais” (Vigotski, 1924, p. 9).

Gostaria de chamar atenção especial para alguns comentários de L. S. Vigotski. Ele escreveu:

Possivelmente, não está longe o tempo em que a pedagogia se envergonhará da própria palavra criança defectiva como indicativo de alguma insuficiência natural impossível de ser eliminada.  
 [...] Está em nossas mãos fazer com que a[s] criança[s] surda[s], cega[s] e com retardo mental não sejam defectivas. Então, desaparecerá essa palavra, o sinal autêntico de nosso próprio defeito.  
 [...] A educação social vencerá a defectividade. Então, é provável que não nos entendam se dissermos da criança cega que ela é defectiva, mas que a cega é cega e que a surda é surda e nada mais (Vigotski, 1924, p. 16).

Nesse mesmo texto, L. S. Vigotski menciona a psicodeflectologia (Vigotski, 1924, p. 30).

Não é difícil perceber pelas citações transcritas que L. S. Vigotski empregava os termos que foram introduzidos na ciência antes dele: “crianças defectivas”, “defectividade”.

É importante acrescentar que, em trabalhos de L. S. Vigotski, publicados em vida, podemos encontrar os conceitos de “crianças anormais”, “infância anormal”, como, por exemplo, no texto de 1931, *Kollektiv kak fator razvitia anomalnogo rebionka* [O coletivo como fator de desenvolvimento da criança anômala] (Vigotski, 1931). Na Obra Reunida<sup>8</sup>, esse texto foi publicado com o título *Kollektiv kak fator razvitia defektivnogo rebionka* [O coletivo como fator de desenvolvimento da criança defectiva].

Diferentemente de V. P. Kaschenko, G. Ia. Trochin e A. S. Griboiedov, nos textos de L. S. Vigotski, o assunto é a defectologia. Entretanto, podemos também encontrar os termos *pedagogia terapêutica* e *psicologia da infância difícil*. Um dos trabalhos fundamentais dele recebeu o título *Diagnostika razvitia i pedologuitcheskaia klinika trudnogo detstva* [O diagnóstico do desenvolvimento e a clínica pedológica da infância difícil] (Vigotski, 1936). Na primeira edição da *Enciclopédia de Pedagogia*, não houve espaço para o verbete “defectologia”, porém foram publicados trabalhos volumosos de V. P. Kaschenko, G. V. Murahev (ver acima) e L. S. Vigotski. No segundo volume, no capítulo *Utchrejdenia dlia vospitania detej, otkloniaiuschirrsia ot normi* [Instituições para educação de crianças que se desviam da normalidade], foi publicado o artigo de L. S.

<sup>8</sup> A autora está se referindo à *Obra Reunida* de L. S. Vigotski publicada em seis volumes na União Soviética, de 1982 a 1984 (VIGOTSKI, L. S. *Sobranie sotchineni v 6-ti tomarh* [Obra reunida em 6 tomos]. Moskva: Pedagoguika, 1982-1984) (N. T.).

Vigotski *Pedologuitcheskie osnovi raboti s umstvenno-otstalimi i fizitcheski-defektivnimi detmi* [Fundamentos pedológicos do trabalho com crianças com retardo mental e fisicamente defectivas] (Vigotski, 1928). O interessante é que esse texto é um dos poucos (pode até ser que seja o único) em que ele se refere a V. P. Kaschenko, mencionando o trabalho de 1919, *Nervnost i defektivnost v dochkolnom i chkolnom vozraste* [Nervosismo e defectividade nas idades pré-escolar e escolar].

Em dezembro de 1928, foi realizado o 1º Congresso de Pedologia em que houve a sessão que tratou da *infância difícil*. Ao apresentar os resultados do Congresso, G. V. Murachev (1928) ressaltou as principais tarefas da pedagogia da infância difícil. L. S. Vigotski apresentou o texto *Razvitie trudnogo rebionka i ego izutchenie* [Desenvolvimento da criança difícil e seu estudo]. Vale também destacar, em função disso, que o conceito “crianças difíceis” também é encontrado nos trabalhos de V. P. Kaschenko.

De 1928 a 1931, era publicada a revista *Voprosi defektologii* [Questões da defectologia]. Seu título completo era *Voprosi defektologii (izutchenia i vospitania umstvenno-otstalir i fizitcheski-defektivnir detei)* [Questões da defectologia (de estudo e educação de crianças com retardo mental e fisicamente defectivas)]. No primeiro número da revista, em 1928, foi publicado o artigo de L. S. Vigotski *Na perekriostar sovetskoi i zarubejnoi pedagoguiki* [Nos cruzamentos das pedagogias soviética e estrangeira] em que é abordada a questão da terminologia empregada. O assunto é a escola auxiliar que é associada pelos pais, segundo o autor, à “escola para bobos” e isso provocou sua mudança. L. S. Vigotski escreveu: “[...] o problema não está apenas na denominação, isso é a última coisa; o problema é a percepção social e pedagógica da escola auxiliar” (Vigotski, 1928, p. 23).

A análise da contribuição de L. S. Vigotski para a defectologia é uma tarefa séria que merece um exame independente; por isso, vamos nos limitar apenas a algumas referências e comentários. Rh. S. Zamski escreveu:

Seria um erro grave considerar que a defectologia soviética deve apenas ao talento pessoal de L. S. Vigotski o início de uma nova etapa em seu desenvolvimento [...]. A importância de L. S. Vigotski está no fato de que ele conseguiu expressar e apresentar as tendências amadurecidas e que exigiam reconhecimento, no campo da pedagogia especial, sob a forma de uma grande generalização científica. O mérito de L. S. Vigotski encontra-se no fato de que ele, com o seu talento, soube *demonstrar, sistematizar, relacionar às regularidades gerais do desenvolvimento da personalidade e da sociedade essas tendências no campo da infância anômala* (Zamski, 1980, p. 335-336, grifos nossos).

No artigo em homenagem aos 80 anos de nascimento de L. S. Vigotski, na revista *Defektologuia* [Defectologia], destacou-se: “Ele lançou os fundamen-

tos do estudo sistemático e experimental-psicológico de crianças cegas, surdas, com retardo mental e com distúrbios da fala em comparação com crianças normais” ([L. S. Vigotski...], 1976, p. 90).

No posfácio ao 5º tomo de *Sobranie sotchineni* [Obra reunida], de L. S. Vigotski, E. S. Bein, T. A. Vlassova, R. E. Levina, N. G. Morozova e J. I. Chif escreveram:

Vigotski contribuiu significativamente com a estruturação das bases científicas da defectologia soviética. Suas investigações experimentais e teóricas, no campo da infância anômala, permanecem fundamentais para o desenvolvimento produtivo de problemas da defectologia. Os trabalhos de L. S. Vigotski colaboraram para a reestruturação da prática do ensino especial (Bein *et al.*, 1983, p. 333).

V. I. Lubovski atribuiu a L. S. Vigotski o título de um dos criadores de um campo da Psicologia científica, afirmando que ele apresentou as regularidades gerais do desenvolvimento anômalo e isso lhe possibilitou “criar bases para a consolidação de determinadas tendências da psicologia especial” (Lubovski, 1996, p. 120).

Gostaria de chamar a atenção para o aspecto ideológico da teoria de L. S. Vigotski que foi denominada por E. L. Gontcharova de otimista, “que sustenta a crença de especialistas e pais nas possibilidades ilimitadas do ensino e da educação especial” (Gontcharova, 2014, p. 9).

Assim, L. S. Vigotski conseguiu desvendar a essência da defectividade infantil, porém, seria um equívoco esquecer que isso estava intimamente ligado à formação de suas ideias psicológicas. A. N. Leontiev, no obituário de L. S. Vigotski, escreveu: “Vigotski foi psicólogo, pedólogo, psicopatologista e, permanecendo psicólogo, introduziu nessas disciplinas o fluxo vivo que brotava com múltiplas fontes da teoria psicológica que estava criando e que definia sua diversidade excepcional” (Leontiev, 1934, p. 189). Quando ainda não havia sido publicada a Obra Reunida de L. S. Vigotski, também L. V. Zankov chamou a atenção para essa questão:

Lev Semionovitch soube desvendar, teoricamente, a essência da defectividade infantil; fez, nesse campo, uma autêntica reviravolta. Isso foi possível porque, já naquela época, estava em curso a estruturação da teoria psicológica de L. S. Vigotski (Zankov, 1971, p. 3-4).

Aliás, o contrário também é verdadeiro: as investigações no campo da defectologia propiciaram a formatação da teoria psicológica de L. S. Vigotski. Segundo o historiador da psicologia soviética e russa, M. G. Iarochovski, a prática defectológica

tornou-se sustentação para o desenvolvimento das principais ideias da teoria histórico-cultural: do “signo cultural” como instrumento psicológico, da motivação do comportamento, da zona de desenvolvimento iminente da criança criada pelo adulto e identificada com a sua ajuda etc. (Iarochevski, 1985, p. 84).

Em 2016, na Conferência em homenagem aos 120 anos de nascimento de L. S. Vigotski, N. N. Malofeev proferiu a palestra sobre a defectologia histórico-cultural.

## O século da cultura humana

Concluindo, é preciso dizer que o aparato conceitual da ciência da instrução e educação de crianças com desvios no desenvolvimento constituiu-se gradualmente e, atualmente, não se pode considerar esse processo terminado. Se podemos encontrar o termo *criança defectiva* como conceito-chave da defectologia (é conceito e não uma das possíveis características encontradas na fala do cotidiano), nos trabalhos de V. P. Kaschenko, como uma denominação precisa da ciência estudada por ele há mais de cem anos, atualmente, ainda permanecem muitas questões nebulosas que não foram irrefutavelmente interpretadas. Pode-se supor que a conhecida indefinição da denominação da ciência guarda relação com o fato de que, nos primeiros 30 anos do século XX, ela estava em formação e isso permitia o emprego de diferentes sinonímias para nomeá-la.

Na obra metodológica *Istoritcheski smisl psirrologuitcheskogo krizissa*<sup>9</sup> [O sentido histórico da crise na psicologia], escrita em 1927, L. S. Vigotski dedicou um capítulo especial à discussão da questão sobre a nomenclatura empregada pela psicologia. Ele destacou que a linguagem científica se apresenta como um instrumento do pensamento e, por isso, “basta olhar para o instrumento que a ciência está usando para compreender o caráter das operações das quais ela se ocupa” (Vigotski, 1982, p. 356). L. S. Vigotski concluiu que a linguagem psicológica não está suficientemente nomenclaturada e isso demonstra que “a psicologia não tem a sua linguagem” (Vigotski, 1982, p. 357). No dicionário de psicologia, podemos encontrar, em primeiro lugar, palavras da linguagem do cotidiano; em segundo, da linguagem filosófica e, em terceiro, palavras que foram tomadas das ciências naturais e que são empregadas em sentido figurativo. L. S. Vigotski concluiu: “[...] o estado nebuloso da linguagem [...] reflete o estado nebuloso da ciência” (Vigotski, 1982, p. 357).

<sup>9</sup> Hoje, já se sabe que o título original dessa obra de L. S. Vigotski é *Smisl psirrologuitcheskogo krizissa. Metodologuitcheskoie issledovanie* [O sentido da crise na psicologia. Um estudo metodológico]. O original está guardado nos arquivos da família e será publicado em um dos volumes da *Obra completa* (N. T.).

O que foi dito a respeito da psicologia está correto também em relação à defectologia. Seguir a ideia de L. S. Vigotski e reconhecer que “todos os elementos e funções da linguagem carregam marcas da idade da ciência de que ela se vale” (Vigotski, 1982, p. 357) significa que existem fundamentos suficientes para uma conclusão hipotética: as dificuldades em relação à denominação da ciência do ensino e da educação de crianças defectivas reflete, essencialmente, o estado da própria ciência.

Ainda nas décadas de 1920-1930, L. S. Vigotski assumiu o desafio de *formatação metodológica da defectologia*: “[...] a busca da base filosófica é um traço muito característico da defectologia contemporânea” (Vigotski, 1983, p. 8). Isso se apresenta como fundamento em que se apoia a solução das questões teóricas e práticas, incluindo o aparato conceitual da ciência.

Segundo V. I. Lubovski e S. M. Valiavko (2010), apesar de a mudança do sistema de conceitos científicos ser resultado do desenvolvimento da própria ciência, o destino dos termos não é simples. A denominação, frequentemente, é dada quando o novo é descoberto, antes de ser compreendido. Entretanto, a renovação posterior de termos nem sempre ocorre. Os autores apresentam um exemplo da física: os cientistas continuam a empregar o termo “átomo” (indivisível), apesar da comprovação de que existe a possibilidade de sua divisão. Além disso, eles observam uma tendência infundada de introdução de termos e apresentam o seguinte exemplo: no lugar do termo “crianças com desenvolvimento insuficiente” e “crianças com possibilidades limitadas” empregam-se “crianças com problemas” e “crianças com especificidades psicofísicas”. Os termos “psicologia corretiva” e “pedagogia corretiva”, segundo eles, foram introduzidos voluntariamente. Os autores concluem: “O emprego incorreto de termos influencia a compreensão da essência da atividade do psicólogo e do pedagogo nesse campo” (Lubovski, Valiavko, 2010, p. 53). E. L. Gontcharova chama a atenção para “a gradual e regular marginalização do termo ‘defectologia’ por não ser politicamente correto o suficiente” (Gontcharova, 2004, p. 5). No entanto, vamos nos permitir repetir, depois de E. L. Gontcharova, que “até hoje não foi encontrado um termo equivalente aceitável por sua etimologia e que representasse adequadamente o conteúdo dessa ciência” (Gontcharova, 2004, p. 5).

Realmente, a mudança do sistema de conceitos científicos relaciona-se não apenas com o desenvolvimento gradual de nossas representações do mundo, mas com as mudanças que ocorrem na sociedade. Os cientistas – especialistas de um determinado campo concreto, filósofos reconhecidos, historiadores da ciência e ativistas sociais – chamam a atenção para isso.

Na determinação social dos problemas da defectologia, L. S. Vigotski também indicou: “A criança com defeito não é ainda uma criança defectiva. Do resultado da compensação social [...] depende o grau de sua defectividade e

normalidade” (Vigotski, 1983, p. 15). Em 1930, A. R. Luria, no artigo *Defekto-loguia i psirrologuia* [Defectologia e psicologia], afirma que o defeito não pode ser analisado como algo estático, ele “pode ser um poderoso estímulo para a reorganização cultural da personalidade” (Luria, 1993, p. 211).

Posteriormente, N. N. Malofeev realizou investigações especiais para demonstrar como a formação especial sofre mudanças à medida que ocorre o desenvolvimento social (Malofeev, 2009, 2010, 2013). Ele conseguiu demonstrar, de forma convincente, que “todas as tendências contemporâneas de desenvolvimento dos sistemas nacionais de formação especial possuem *raízes socioculturais* profundas e uma determinada idade histórica” (Malofeev, 2009, p. 310). Isso inspira repensar as bases metodológicas, os postulados filosóficos e os objetivos da formação especial e essa ideia geral adquiriu delimitações concretas na análise da estruturação da formação especial na Rússia, que é vista pelo autor no contexto de mudanças na relação com inválidos (Malofeev, 2010, 2013). Em um de seus trabalhos, E. L. Gontcharova analisou como, em diferentes etapas do desenvolvimento do sistema de formação especial em nosso país, realizaram-se ideias de L. S. Vigotski (Gontcharova, 2014).

À luz do problema que estamos discutindo, é possível compreender as palavras do autor de obras sobre a história da cultura russa, Dmitri Lirratchiov:

Penso o século XXI como um século de desenvolvimento da cultura humana, da cultura bondosa e educativa [...]. A formação subordinada a tarefas da educação, uma diversidade de escolas de educação básica e superiores, o renascimento do sentimento de dignidade, que não permite que talentos sejam cooptados pelo crime, o renascimento da reputação da pessoa como ser superior que deve prezar cada um, o renascimento da consciência e do conceito de honra – eis do que, em linhas gerais, precisamos no século XXI (Lirratchiov, 1990, p. 6).

## Referências

ADLER, A. A. (org.). *2-oi siezd russkir deiatelei po terrnitcheskomu i professionalnomu obrazovaniu de 1895-1896. Sektsia XII prizrenia i obutchenia slepir, glurhonemir i nenormalnir detei* [2º congresso de trabalhadores russos no campo da formação técnica e profissional de 1895-1896. Sessão XII de proteção e ensino de crianças cegas, surdas-mudas e anormais]. Moskva: [s. n.], 1898.

AZBUKIN, D. I. Obschetsvennaia pedagogitcheskaia deiatelnost V. P. Kaschhenko [A atividade social e pedagógica de V. P. Kaschenko]. In: UTCHIONIE zapiski MGPI im. V. I. Lenina [ANOTAÇÕES científicas de MGPI (Universidade Estatal de Pedagogia de Moscou) V. I. Lenina]. Moskva: MGPI, 1947. t. 9, vip. 3.



BEIN, E. S. *et al.* Posleslovie [Posfácio]. *In: VIGOTSKI, L. S. Sobran. Sotch. v 6-ti tomarh* [Obra reunida em 6 vol.]. Moskva: Pedagoguika, 1983. t. 5, p. 333-342.

BELENKOVA, L. Iu. Issledovania G. Ia. Trochina problem deviantnogo povedenia detei i podrostkov v norme i patologuii [Investigações de G. Ia. Trochin sobre problemas do comportamento divergente de crianças e adolescentes em estados normais e patológicos]. *In: OSSOVSKI, O. E. (org.). Nasledie G. Ia. Trochina v istorii pedagoguiki i psirrologuii Rossii i Rossiskogo zarubejja* [A herança de G. Ia. Trochina na pedagogia e na psicologia russa e de seus representantes no exterior]. Saransk: Mejevuz, 2005. p. 26-41.

BOLCHAIA sovetskaia entsiklopedia [GRANDE enciclopédia soviética]. Rússia: [s. n.], 1936. t. 32, p. 58.

CHUNEIKO, A. A. "Znai – slova igraut v priatrki..." ["Saiba que as palavras brincam de esconde-esconde..."]. *Nauka i jizn* [Ciência e vida], n. 7, p. 67-71, 2016.

DAVIDOV, V. V. (org.). *Rossiskaia pedagogitcheskaia entsiklopedia: v 2 tomar* [Enciclopédia russa de pedagogia: em 2 tomos]. Moskva: Bolchaia rossiskaia entsiklopedia, 1993. t. 1, de A a M.

DEFEKTOLOGUITCHESKI slovar [DICIONÁRIO de defectologia]. 2. ed. Moskva: Pedagoguika, 1970.

DIATCHKOV, A. I. Osnovnie etapi razvitia sovetskoj defektologuii [A principais etapas do desenvolvimento da defectologia soviética]. *In: SPETSIALNAI chkola* [Escola especial]. Rússia: [s. n.], 1968. vip. 1, p. 8-14.

DRUJILOVSKAIA, O. V. Nautchno-istoritcheskoie nasledie G. Ia. Trochina i ego znatchenie dlia sovremennoi spetsialnoi psirrologuii i pedagoguiki [A herança científica e histórica de G. Ia. Trochin e seu significado para a psicologia e a pedagogia especial contemporâneas]. *Kulturno-istoritcheskaia psirrologuia*, Rússia, n. 3, p. 11-16, 2008.

GALPERIN, P. Ia. *Vvedenie v psirrologiu* [Introdução à psicologia]. Moskva: Izd-vo Mosk: Um-ta, 1976.

GONTCHAROVA, E. L. K voprosu o predmete spetsialnoi psirrologuii. Priglachenie k razmichleniu [Sobre a questão da psicologia especial. Um convite para reflexões]. *Defektologuia* [Defectologia], Rússia, n. 1, p. 3-11, 2004.

GONTCHAROVA, E. L. Vlianie idei L. S. Vigotskogo ma razvitie issledovani i praktiki v oblasti spetsialnogo obrazovania v Rossii [A influência de ideias de L. S. Vigotski no desenvolvimento de pesquisas e da prática no campo da formação especial na Rússia]. *Defektologuia* [Defectologia], Rússia, n. 3, p. 3-11, 2014.

GONTCHAROVA, E. L. Evoliutsia predmeta spetsialnoi psirrologuii [A evolução da psicologia especial]. *Vospitanie i obutchenie detei s narucheniami v razvitii* [Educação e ensino de crianças com desvios no desenvolvimento], Rússia, n. 8, p. 5-7, 2015.

GONTCHAROVA, E. L.; KUKUCHKINA, O. I. Defektologuia [Defectologia]. *Almanar Instituta korrektsionnoi pedagoguiki. Spetsialnaia psirrologuia i korrektsionnaia pedagoguika. K voprosu o terminaloguii* [Almanaque do Instituto de pedagogia corretiva. Psicologia especial e pedagogia corretiva. Sobre a questão da terminologia], Rússia, n. 5, 2002. Disponível em: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-5/>

GRIBOIEDOV, A. S. O pritchinar detskoi nervnosti i nenormalnosti [Sobre as causas de doenças nervosas e anormalidade infantil]. In: GRIBOIEDOV, A. S. *Nenormalnie deti v semie i chcole. Otcherki po psirropatologuii i patologuitcheskoi pedagoguike* [Crianças anormais na família e na escola. Crônicas de psicopatologia e patopedagogia]. Moskva: Knigoizd-vo Polza V. Antik i K<sup>o</sup>, 1914. p. 1-32.

GRIBOIEDOV, A. S.; BIRGER, S. M. *Spravotchnik po voprossam sotsialno-pravovoi orhrani nesoverchenoletnir i detskoi defektivnosti* [Manual de proteção social e legal de menores e crianças defectivas]. Moskva e Pg: Gos. Izd-vo, 1924.

IAROCHEVSKI, M. G. O roli defektologuitcheskir issledovani L. S. Vigotskogo v stanovlenii ego obschepsirrologuitcheskoi kontseptsii [Sobre o papel das investigações de L. S. Vigotski para a estruturação de sua abordagem psicológica]. *Defektologuia* [Defectologia], Rússia, n. 6, p. 78-84, 1985.

IUDIN, T. I. *Otcherki istorii otetchestvennoi psirriatrii* [Crônicas da história da psiquiatria soviética]. Moskva: Medguiz, 1951.

IUDIN, T. I. Psirriatria v SSSR za 15 let Sovetskoi vlasti [A psiquiatria na URSS em 15 anos de poder Soviético]. *Sovetskaia psirronevrologuia* [Psiconeurologia soviética], União Soviética, n. 1, p. 17-24, 1933.

KASCHENKO, V. P. (org.). *Defektivnie deti i chkola* [Crianças defectivas e a escola]. Moskva: Knigoizd-vo K. I. Tirhomirova, 1912.

KASCHENKO, V. P. *Pedagoguitcheskaia korrektsia* [Correção pedagógica]. Moskva: Prosveschenie, 1992.

KASCHENKO, V. P. *Nervnost i defektivnost v dochkolnom i chkolnom vozrastar* [Doenças nervosas e defectividade das idades pré-escolar e escolar]. Moskva: Chkolnaia pressa, 2005.

KASCHEENKO, V. P.; KRIUKOV, S. N. *Vospitanie i obutchenie trudnir detei* [Educação e ensino de crianças difíceis]. Moskva: B.i., 1914.

KASCHEENKO, V. P.; MURACHEV, G. V. Pedologuia iskliutchitel'nogo detstva [Pedologia da infância excepcional]. In: KALACHNIKOV, A. G.; EPSTEIN, M. S. (orgs.). *Pedagoguitcheskaia entsiklopedia* [Enciclopédia de pedagogia]. Moskva: Rabotnik prosveschenia, 1927. t. 1, p. 192-214.

KASCHEENKO, V. P.; MURACHEV, G. V. *Iskliutchitel'nie deti. Irih izutchenie i vospitanie* [Crianças excepcionais. Seu estudo e educação]. 2. ed. Com prefácio de N. A. Semachko. Moskva: Rabotnik prosveschenia, 1929.

KUKUCHKINA, O. I. Korrektsionnaia (spetsialnaia) pedagoguika: razvitie traditsii [Pedagogia corretiva (especial): o desenvolvimento das tradições]. *Spetsialnoie obrazovanie* [Formação especial], Rússia, n. 5, p. 13-18, 2005.

L. S. VIGOTSKI (k 80-letiu so dnia rojdenia) [L. S. VIGOTSKI (em homenagem aos 80 anos de seu nascimento)]. *Defektologuia* [Defectologia], União Soviética, n. 6, p. 89-90, 1976.

LAPCHIN, I. G. Ia. Trochin kak psirrolog [G. Ia. Trochin como psicólogo]. In: OSSOVSKI, O. E. *Nasledie G. Ia. Trochina v istorii pedagoguiki i psirrologuii Rossii i Rossiskogo zarubejia* [A herança de G. Ia. Trochin na história da pedagogia e psicologia da Rússia e de seus representantes no estrangeiro]. Saransk: Meivuz. sb. nautch. tr., 2005, p. 151-153.

LEONTIEV, A. N. L. S. Vigotski. Nekrolog [L. S. Vigotski. Obituário]. *Sovetskaia psirronevrologuia* [Psiconeurologia soviética], União Soviética, n. 6, p. 188-190, 1934.

LIRHATCHIOV, D. S. O natsionalnom rharaktere russkir [Sobre o caráter nacionalista dos russos]. *Voprosi filosofii* [Questões de filosofia], União Soviética, n. 4, p. 3-6, 1990.

LUBOVSKI, V. I. L. S. Vigotski i spetsialnaia psirrologuia [L. S. Vigotski e a psicologia especial]. *Voprosi psirrologuii* [Questões de psicologia], Rússia, n. 6, p. 118-124, 1996.

LUBOVSKI, V. I. "Vrastanie v kulturu" rebionka s narucheniami v razvitii [O "enraizamento na cultura" da criança com distúrbios no desenvolvimento]. *Kulturno-istoritcheskaia psirrologuia* [Psicologia histórico-cultural], Rússia, n. 3, p. 3-7, 2006.

LUBOVSKI, V. I.; BASSILOVA, T. A. O perspektivarh spetsialnoi psirrologuii [Sobre as perspectivas da psicologia especial]. *Kulturno-istoritcheskaia psirrologuia* [Psicologia histórico-cultural], Rússia, n. 3, p. 51-54, 2008.

LUBOVSKI, V. I.; VALIAVKO, S. M. Terminologiticheskie problemi spetsialnoi psirrologuii i spetsialnoi pedagoguiki [Problemas terminológicos da psicologia especial e da pedagogia especial]. *Kulturno-istoriticheskaia psirrologuia* [Psicologia histórico-cultural], Rússia, n. 1, p. 50-55, 2010.

LURIA, A. R. Defektologuia i psirrologuia [Defectologia e psicologia]. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. *Etiudi po istorii povedenia: Obeziana. Primitiv. Rebionok*. [Estudos sobre a história do comportamento: Macaco. Primitivo. Criança]. Moskva: Pedagoguika-press, 1993, p. 205-211.

MALOFEEV, N. N. *Spetsialnoie obrazovanie v meniauschemsia mire. Evropa* [Formação especial no mundo em mudança. Europa]. Moskva: Prosveschenie, 2009.

MALOFEEV, N. N. *Spetsialnoie obrazovanie v meniauschemsia mire. Rossia* [Formação especial no mundo em mudança. Rússia]. Moskva: Prosveschenie, 2010. v. 1.

MALOFEEV, N. N. *Spetsialnoie obrazovanie v meniauschemsia mire. Rossia* [Formação especial no mundo em mudança. Rússia]. Moskva: Prosveschenie, 2013. v. 2.

MESCHERIAKOV, B. G.; ZINTCHENKO, V. P. (org.). *Bolchoi psirrologiticheski slovar* [Grande dicionário de psicologia]. Sankt Petersburg; Moskva: Praim-Evroznak: Olma-press, 2003.

MURACHEV, G. V. Pedologiticheski siezd [Congresso de pedologia]. *Voprosi defektologii* [Questões da defectologia], União Soviética, n. 2, p. 34-39, 1928.

NOVIK, F. M. (org.). *Rhrestomatia por istorii oligofrenopedagoguiki* [Coletânea sobre a história da pedagogia da oligofrenia]. Moskva: Gos. utch. pedagog. izd-vo Narkomprosa RSFSR, 1941.

SANATORI-CHKOLA dlia defektivnirh detei v zavedivanii doktora V. P. Kaschenko [A ESCOLA-SANATÓRIO para crianças defectivas sob direção do doutor V. P. Kaschenko]. Moskva: Gorodskaia tipog rafia, 1911.

TROCHIN, G. Ia. Detskaia nenormalnost za poslednie sto let [A anormalidade infantil nos últimos cem anos]. In: VLADIMIRSKI, A.; ORCHANSKI, A.; FALBORK, G. (orgs). *Voprosi pedagogiticheskoi patologuii v semie i chcole* [Questões da patologia pedagógica na família e na escola]. Sankt-Peterburg: 1912. vip. 2, p. 3-68.

TROCHIN, G. Ia. Klassifikatsia detskoi nenormalnosti s videleniem praktiticheski vajnir form [Classificação da anormalidade infantil com destaque para as formas importante do ponto de vista prático]. *Sovremennaia psirriatria* [Psiquiatria contemporânea], Rússia, número especial, 1914.

VIGOTSKI, L. S. (org.). *Voprosi vospitania slepir, glurhonemir i umstvenno otstali detei* [Questões de educação de crianças cegas, surdas-mudas e com retardo mental]. Moskva: Izda-vo otdela SPON Glavsotsvosa Narkomprosa RSFSR, 1924.

VIGOTSKI, L. S. Na perekriostkarh sovetskoi i zarubejnoi pedagoguiki [Nos cruzamentos da pedagogia soviética e estrangeira]. *Voprosi defektologii* [Questões da defectologia], Rússia, n. 1, p. 18-26, 1928.

VIGOTSKI, L. S. Pedologuitcheskie osnovi raboti s umstvenno-otstalimi i fizitcheski-defektivnimi detmi [Fundamentos pedológicos do trabalho com crianças com retardo mental e fisicamente defectivas]. In: KALACHNIKOV, A. G. (org.). *Pedagoguitcheskaia entsiclopedia* [Enciclopédia de pedagogia]. Moskva: Rabotnik Prosveschenia, 1928. t. 2, p. 392-397.

VIGOTSKI, L. S. Kollektiv kak faktor razvitia anomalnogo rebionka [O coletivo como fator de desenvolvimento da criança anormal]. *Voprosi defektologii* [Questões da defectologia], União Soviética, n. 1-2 (13-14), p. 8-17; n. 3, p. 3-18, 1931

VIGOTSKI, L. S. *Diagnostika razvitia i pedologuitcheskaia klinika trudnogo detstva* [O diagnóstico do desenvolvimento e a clínica pedológica da infância difícil]. Moskva: Izd-vo EDI im. M. S. Epstein, 1936.

VIGOTSKI, L. S. Istoritcheski smisl psirrologuitcheskogo krizissa [O sentido histórico da crise na psicologia]. In: VIGOTSKI, L. S. *Sobranie sotchineni v 6-ti tomar* [Obras reunidas em 6 tomos]. Moskva: Pedagoguika, 1982. t. 1, p. 291-436.

VIGOTSKI, L. S. Osnovnie problemi sovremennoi defektologii [Os problemas fundamentais da defectologia contemporânea]. In: VIGOTSKI, L. S. *Sobranie sotchineni v 6-ti tomar* [Obras Reunidas em 6 tomos]. Moskva: Pedagoguika, 1983. t. 5, p. 6-33.

ZAMSKI, Rh. S. Vrathebno-pedagoguitcheskaia deiatelnost professora Vsevoloda Petrovitcha Kaschenko i ieio rol v razvitii vspomogatelnoi chkoli [A atividade médico-pedagógica de Vsevolod Petrovitch Kaschenko e seu papel no desenvolvimento da escola auxiliar]. In: UTCHIONIE zapiski MGPI im. V. I. Lenina [ANOTAÇÕES científicas do MGPI (Universidade Estatal de Pedagogia de Moscou) V. I. Lenin]. Moskva: MGPI, 1959. vip. 7, t. 131, p. 95-108.

ZAMSKI, Rh. S. Vsevolod Petrovitch Kaschenko (k 100-letiu so dnia rojdenia) [Vsevolod Petrovitch Kaschenko (em homenagem aos 100 anos de seu nascimento)]. *Defektologuia* [Defectologia], União Soviética, n. 5, p. 78-81, 1970.

ZAMSKI, Rh. S. *Istoria oligofrenopedagoguiki* [História da pedagogia da oligofrenia]. Moskva: Prosveschenie, 1980.

ZANKOV, L. V. O rabote defektologuitcheskoi seksii issledovatelskogo instituta nautchnoi pedagoguiki pri 2-om Moskovskom gosudarstvennom universitete [Sobre o trabalho da sessão de defectologia do Instituto de Pesquisas em Pedagogia Científica da 2ª Universidade Estatal de Moscou]. *Voprosi defektologii* [Questões da defectologia], União Soviética, n. 1, p. 84-87, 1928.

ZANKOV, L. V. Lev Semionovitch Vigotski kak defektolog [Lev Semionovith Vigotski como defectólogo]. *Defektologuia* [Defectologia], União Soviética, n. 6, p. 3-19, 1971.

## 2

### **Casa-Internato de Serguiev Possad (Zagorsk): Exemplo de Educação de Crianças Surdas, Cegas, com Estruturas Complexas**

Elizabeth Tunes<sup>1</sup>

Zoia Prestes<sup>2</sup>

Penélope M. X. Campos<sup>3</sup>

No presente texto, são relatadas algumas características do trabalho educativo realizado numa casa-internato para crianças com desenvolvimento atípico, localizada na cidade de Serguiev Possad, nos arredores de Moscou, Rússia<sup>4</sup>. Atualmente, a casa-internato de Serguiev Possad – em russo *Сергиево-Посадский дом-интернат слепоглухих для детей и молодых инвалидов* [Serguievo-Possadski dom-internat slepoglurrir dlia detei i molodir invalidov], cuja tradução literal é Casa-internato para crianças cegas-surdas e jovens inválidos –, acolhe crianças, adolescentes e jovens surdos, cegos, com estruturas complexas de desenvolvimento. Em toda a Rússia, existe apenas essa instituição desse tipo, ainda que haja a formação de especialistas nas mais diversas regiões do país.

As informações aqui apresentadas são baseadas numa visita guiada à casa-internato, realizada pelas autoras no ano de 2013, e numa entrevista conduzida pela terceira autora, em 2015, com um dos ex-diretores da referida casa, Aleksandr Aleksandrovitch Fiodorov.<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> Universidade de Brasília (UnB)

Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP)

<sup>2</sup> Universidade Federal Fluminense (UFF)

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB)

<sup>3</sup> Universidade Aberta do Brasil (UAB)

Mestra em Educação pela Universidade de Brasília (UnB)

<sup>4</sup> A cidade em que está localizada a casa-internato foi fundada em 1337 com o nome Serguiev Possad. Porém, em 1930, foi renomeada para Zagorsk, em homenagem ao revolucionário Vladimir Zagorski, que morreu em 1919. Com a derrocada da União Soviética, em 1991, a cidade recuperou seu nome original. A casa-internato foi fundada em 1963 e por isso se popularizou como *Escola de Zagorsk*. Para quem quiser conhecer melhor a história e o trabalho da instituição, indicamos o filme documentário da BBC *As borboletas de Zagorsk* (1992), disponível no YouTube.

<sup>5</sup> Em 1988, Aleksandr Aleksandrovitch Fiodorov foi designado por órgãos administrativos e pelo partido comunista para assumir a direção da escola-internato por dominar a datilologia. Pessoalmente, não desejava assumir a direção, mas o secretário do partido comunista da região, o secretário do partido da cidade e o ministro de assistência social da Rússia conduziram-no ao antigo prédio da escola-internato, onde estudavam 68 crianças e, devido ao fato de o diretor

**Foto 1.** Aleksandr Aleksandrovitch Fiodorov –  
Diretor da casa-internato de 1988 a 2002



**Fonte:** Arquivo pessoal de Irina Pereliguina.

À época da nossa visita, a casa recebia crianças e adolescentes de todas as regiões da Rússia e tinha capacidade para acolher um total de 200 crianças, das quais 30% residiam no local. Segundo Fiodorov, em entrevista conosco anos depois, o trabalho educativo realizado na casa-internato baseava-se em ideias de Mescheriakov e de Sokolianski, que abriram a primeira escola na Ucrânia, antes da de Serguiev Possad. Sokolianski, que criou uma teoria de ensino de crianças cegas-surdas, não trabalhou na casa-internato, e Mescheriakov, que deu continuidade ao trabalho dele, sempre a visitava. Eles foram alunos de Vigotski e, por isso, os fundamentos metodológicos de todo o trabalho educativo ali desenvolvido provinham das ideias de Vigotski. Além disso, os professores e trabalhadores do Instituto de Defectologia<sup>6</sup>, de Moscou, visitavam a casa-internato constantemente. Participavam de bancas de avaliação, trocavam ideias e apresentavam resultados de seus trabalhos. Não apenas ensinavam, mas também aprendiam com os especialistas da casa, experimentavam programas e metodologias desenvolvidas em trabalhos teóricos .

Fiodorov também nos contou sobre as condições que deram origem à casa-internato da cidade de Serguiev Possad. Em Moscou, havia apenas uma es-

---

da casa e o coordenador pedagógico terem sido demitidos, por inépcia, segundo relatou, ele se viu diante de um fato inevitável e necessário. Por isso, assumiu a direção da escola-internato. Até 1988, trabalhara, durante 23 anos, na escola N° 4, ou seja, numa única instituição, e fora também membro da diretoria do Fundo Infantil da Paz da União Soviética. Segundo informou, por gosto e vontade própria, permaneceu por 14 anos como diretor da escola-internato, até 2002, ano em que aposentou.

<sup>6</sup> Conhecido como Instituto de Defectologia, de Moscou, localizado na rua Pogodinskaia, 8, foi fundado em 1908 e está em funcionamento até hoje. Apesar de ter mudado de nome diversas vezes ao longo de sua existência, seu trabalho voltado aos estudos de crianças com desenvolvimento atípico é referência na Rússia e nos países que compuseram a União Soviética. L. S. Vigotski trabalhou no Instituto de 1927 a 1928 e, como narram algumas testemunhas oculares, suas palestras com relatos de resultado de seus estudos atraíam um público tão numeroso que não cabia no auditório. Vigotski também coordenava bancas de avaliação pedológica de crianças, cujas famílias eram encaminhadas ao Instituto.



cola para pessoas cegas-surdas e, por isso, nunca havia vagas abertas. Em Serguiev Possad, a casa-internato para crianças cegas-surdas começou a funcionar antes da escola de Moscou. Em 1988, iniciou-se a construção de um novo prédio para o internato e, em 1990, ele foi inaugurado e funciona até hoje. Por ocasião de sua inauguração, foram matriculadas, de imediato, 180 pessoas, das quais 68 já eram atendidas antes. Desde o início, conforme relatou, havia muitas crianças de países que compunham a União Soviética, Tajiquistão, Quirguízia, Turkmênia, por exemplo, incluindo crianças bem pequenas que não tinham sequer os mais simples hábitos de fala ou de conversação e não sabiam segurar uma colher. Eram acolhidas crianças a partir dos três anos de idade, iniciando-se, então, o trabalho de educação. Segundo Fiodorov, era um processo muito difícil para os educadores e o corpo de trabalhadores da casa, inclusive, para ele próprio.

Apesar das inúmeras dificuldades, Fiodorov conseguiu reunir um grupo de professores, especialistas e defectólogos comprometidos que trabalharam com afinco para possibilitar o desenvolvimento dos primeiros hábitos vitais e das relações de convivência entre as crianças e entre elas e os profissionais da instituição. Após essa formação, à medida que cresciam, a datilologia lhes era ensinada. Para os mais velhos, que já dominavam a datilologia, iniciava-se o ensino do braile.

Em síntese, conforme nos relatou Fiodorov em 2015, muito se conquistou para a educação e o desenvolvimento das crianças, não apenas para que dominassem hábitos vitais para se vestirem, cuidarem de si, como também para a relação delas com os colegas e os adultos que trabalhavam na instituição. Aliás, Fiodorov salientou que, na instituição, todos dominavam a datilologia<sup>7</sup>, desde os enfermeiros, cozinheiras, faxineiras; todos mantinham uma relação muito carinhosa com as crianças, pois elas apresentavam doenças graves. Ele ressalta como curiosidade o fato de que muitas pessoas ali se conheceram e se casaram, havendo alguns casais que até mesmo residiam em moradias do internato.

A casa-internato acolhia crianças provenientes de lugares muito distantes e, por isso, elas quase não recebiam visitas de seus parentes. Algumas não iam para suas casas durante as férias de verão porque seus pais e familiares não conseguiam lidar com elas e educá-las do modo como era feito na casa-internato pelos especialistas. Por essa razão, esse grupo de crianças – cerca de 10, 12 ou 15 – era levado para acampamentos de verão, juntamente com os educadores, segundo o ex-diretor.

Fiodorov ressaltou, ainda na ocasião da entrevista, que o mais importante na instituição, à época em que a dirigia, era o processo de reabilitação das crian-

---

<sup>7</sup> Vale dizer que é exatamente a frequência e intensidade dos movimentos dos dedos, praticados pelas crianças na comunicação entre si e com os profissionais da instituição, o que inspirou o nome do documentário já referido, *As borboletas de Zagorsk*.

ças que, desde muito pequenas, não conseguiam realizar nada. Ao concluírem o processo educativo por que passavam, elas dominavam não apenas os hábitos de autocuidado como também os meios de convivência e de comunicação com as pessoas. Essas conquistas se deviam, principalmente, ao cuidado que os profissionais demonstravam com os métodos e processos educativos. Havia um gabinete voltado, especialmente, para o desenvolvimento de metodologias de trabalho (*Metoditcheski kabinet*) que veio a se tornar um centro de formação de professores, educadores e de todos os trabalhadores da casa-internato. Sabe-se que muitas pessoas que passaram pela casa-internato de Serguiev Possad, após deixarem a instituição, foram encaminhadas para universidades, tendo realizado estudos pós-graduados e tornado-se professores e intelectuais conhecidos por sua produção acadêmica, tanto na área da Defectologia como em outras áreas.

As crianças que ingressavam na casa-internato, à época da direção de Fiodorov, eram indicadas por meio dos ministérios de seus países ou da Rússia. Então, elas eram submetidas à avaliação por uma banca que, por sua vez, discutia com os especialistas do Instituto de Defectologia. Em seguida, tomava-se a decisão acerca da instituição de ensino para a qual elas seriam encaminhadas. Para ingressar na casa-internato de Serguiev Possad, era necessário que apresentassem uma defectividade, no mínimo, dupla. Ou seja, o critério para ingresso naquela instituição era a presença de defectividades duplas, triplas, enfim, múltiplas. Esse quadro de defectividade, como nos revelou Fiodorov, caracterizava o que eles denominavam, até o momento em que visitamos a casa, de **estruturas complexas de desenvolvimento**. Assim, havia muitas crianças não apenas com cegueira e surdez, mas com paralisia cerebral, com retardo mental e os mais diversos diagnósticos. A casa-internato de Serguiev Possad era, assim, a casa dos grandes desafios.

Tanto no relato de Aleksandr Aleksandrovitch Fiodorov quanto nas informações que recebemos de profissionais com quem conversamos à época de nossa visita, incluindo a professora e defectóloga Irina Pereliguina<sup>8</sup>, chamaram nossa atenção a complexidade e o modo de realização do processo de diagnóstico das crianças que ingressavam na casa-internato de Serguiev Possad. Segundo o que a professora Irina Pereliguina nos contou em 2015, ao chegarem à instituição, inicialmente, os profissionais observavam a criança para realizar um diagnóstico preliminar. Posteriormente, muitas bancas de avaliação viriam a ser constituídas para proceder a observações da criança, realizando-se um estudo multidisciplinar. Contudo, esse diagnóstico preliminar já tinha como base uma avaliação

---

<sup>8</sup> Irina Pereliguina é defectóloga e foi professora do Instituto de Psicologia L. S. Vigotski na Universidade Russa de Humanidades; trabalha no Centro *Vremia nadejdi* [Tempo de esperança] de apoio a famílias de crianças com desenvolvimento atípico na cidade Serguiev Possad, onde mora, e na escola particular Oxford, em Moscou. É filha de Aleksandr Aleksandrovitch Fiodorov.

realizada anteriormente por um conjunto de profissionais do Instituto de Defectologia, em Moscou, vinculado ao Ministério de Assistência Social, conforme o narrado por Fiodorov também em 2015. Naquele Instituto, as famílias recebiam um documento de encaminhamento, com um primeiro diagnóstico, consistindo em suposições iniciais. Em Serguiev Possad, o diagnóstico era aperfeiçoado, com uma investigação mais aprofundada que poderia evidenciar outras questões. Assim, o diagnóstico não era elaborado e apresentado em um dia, em um ano, mas **ao longo de toda a permanência da criança na instituição**. O processo de diagnóstico continuava para todas as crianças com a intenção de procurar torná-lo cada vez mais preciso. O processo de diagnóstico perdurava enquanto a criança permanecia na casa. Quando as crianças deixavam a instituição, o que não era muito comum, os prontuários continham informações sobre o diagnóstico primário, os diagnósticos posteriores mais precisos, evidenciando defeitos que emergiram enquanto elas se encontravam na casa-internato ou defeitos que ressurgiam como resultado de distúrbio psicológico profundo, distúrbio do sistema neuropsicológico ou questões dessa natureza. Para a instituição, o diagnóstico sempre foi um conceito ou um processo extenso. O primeiro diagnóstico significava muito pouco; era continuamente aperfeiçoado e poderia, até mesmo, dar lugar a outro, mais completo, preciso e complexo.

Vemos, assim, que o modo de realização do processo diagnóstico, na casa-internato, era totalmente fundamentado na teoria histórico-cultural de Lev Semionovitch Vigotski. Ele era realizado continuamente, durava enquanto durasse o processo educativo e era completamente embasado no processo individual de desenvolvimento de cada criança. Esse modo de agir está em pleno acordo com os fundamentos da defectologia tais como são apresentados por Vigotski (1995, 2021a). Ele tecia críticas profundas ao modo usual de se proceder ao diagnóstico pedológico das crianças difíceis, salientando o enorme descompasso entre a teoria e a prática no próprio processo de diagnóstico. Dizia ele:

[...] talvez, em nenhum lugar seja tão grande o divórcio entre a teoria e a prática, no âmbito do campo científico, como na pedologia. Os pedólogos avaliam e estudam as crianças, estabelecem diagnósticos e prognósticos, fazem prescrições, mas ninguém tentou ainda definir o que é o diagnóstico pedológico, como se deve fazê-lo e tampouco o que é um prognóstico pedológico (Vigotski, 1995, p. 203).

Segundo pensava, a pedologia deveria transformar-se de ciência dos sintomas em ciência “da essência, da verdadeira natureza do objeto que estuda por meio de suas manifestações exteriores” (Vigotski, 1995, p. 203). Tratando-se, pois, do diagnóstico pedológico – ou seja, do diagnóstico que diz respeito ao desenvolvimento cultural da criança que, por natureza, é um processo contínuo e permanente –, o processo diagnóstico, necessariamente, deve espelhar essa condição.

## **Primeiros passos: a criança chega à casa e os profissionais a recebem à porta**

Por ocasião de nossa visita guiada à instituição, tivemos oportunidade de obter *in loco* várias informações que, posteriormente, foram confirmadas por Aleksandr Aleksandrovitch Fiodorov. O primeiro diagnóstico psicológico e pedagógico, ou, melhor dizendo, pedológico (Vigotski, 2018, 2021a), era feito logo no início, quando as crianças chegavam com os seus pais ou outras pessoas, dado que muitas eram órfãs. O diagnóstico que acompanhava o encaminhamento era apresentado a uma comissão que, logo após uma avaliação inicial, decidia sobre o programa, também inicial, que a criança iria seguir. Vale lembrar que todas as crianças permaneciam na casa-internato em tempo integral e somente no período de férias retornavam à sua casa, à exceção das órfãs, conforme já esclarecido. Nas avaliações realizadas, foi-nos informado que os profissionais não utilizavam testes psicológicos padronizados e avaliavam os progressos da criança comparando-a com ela mesma. Para os profissionais da instituição, diagnosticar não significava encontrar um rótulo que se aplicasse à criança e a identificasse, mas esclarecer, desvendando, a cada instante, as circunstâncias e origens de sua situação de desenvolvimento. Assim, o diagnóstico significava um compósito dinâmico que sintetizava as vivências da criança a cada momento, ou seja, sua relação com o meio social.

Logo no início, ao chegarem à instituição, todas as crianças passavam por uma triagem e ingressavam no departamento denominado de pré-escolar, que constituía o primeiro bloco da casa-internato. Em cada bloco da casa, havia um psicólogo e todos os professores eram defectólogos e/ou pedagogos. Quem iniciava o processo avaliativo era o psicólogo, e sua ação visava a definir o tipo e o nível de comprometimento que a criança possuía (por exemplo, se era cega, surda etc. e em que extensão). Nesse bloco, encontravam-se, em média, 40 crianças entre dois e sete ou oito anos de idade. Em geral, agrupavam-se cerca de quatro crianças em cada sala, totalizando, portanto, aproximadamente 10 grupos. As crianças viviam nesse primeiro bloco, em média, durante cinco anos. Nesse período, os profissionais refletiam, examinavam e discutiam, diariamente, a respeito do primeiro diagnóstico emitido na triagem, alterando-o e atualizando-o continuamente. Ao mesmo tempo, também tomavam decisões a respeito do programa futuro a que seria submetida cada criança. Cabe esclarecer que, até os três anos de idade, nenhuma criança recebia qualquer diagnóstico; ela era apenas compreendida como uma criança que apresentava atraso em seu desenvolvimento, ainda que tivesse, por exemplo, problemas de visão, de audição ou outros.

Após os oito ou nove anos de idade, as crianças que não apresentavam problemas no funcionamento do intelecto eram encaminhadas para a escola re-

gular, as que eram caracterizadas como apresentando retardo mental eram conduzidas para a escola especial e as demais, mais comprometidas, ingressavam em um programa especial na própria instituição. Visto ser contínuo o processo de diagnóstico, a todo momento, os profissionais observavam e avaliavam se a criança apresentava condições para ser encaminhada à escola regular, isto é, avaliavam constantemente se ela indicava a presença de condições de seguir o programa geral da escola regular. Caso avaliassem que não demonstrava essas condições, ela era encaminhada para um programa especificamente elaborado para ela, no interior da própria casa-internato. Se uma criança encaminhada para a escola regular começasse a apresentar comportamento agressivo na sala de aula, por exemplo, era retirada, temporariamente, da escola regular e submetida a um programa individual especial. Quando verificavam que deixava de apresentar comportamento agressivo, ela retornava para a sua classe na escola regular. Mesmo as crianças que haviam sido encaminhadas para a escola regular eram, constantemente, submetidas a um programa individual de correção, ou seja, seguiam também um programa individual especial. De acordo com um dos relatos da profissional que nos acompanhou em nossa visita, mesmo quando uma reunião formal para discutir o diagnóstico não era realizada, por algum motivo, isso não gerava consequências graves, pois as crianças estavam sempre diante de todos, que as viam constantemente.

Na casa-internato de Serguiev Possad, as crianças seguiam programas estruturados individualmente para cada uma, ainda que também pudessem ser realizados em grupo, e estudavam conforme programas distintos. O agrupamento delas nas salas de aula era feito com base no que demonstravam possuir em comum, e não no que mostravam não possuir em comum, o que soa até estranho dizer por ser incongruente. Comparativamente, no Brasil, as crianças são sempre agrupadas pela semelhança entre o que não possuem: por lhes faltar a visão, por lhes faltar a audição ou por lhes faltar a inteligência etc. Ou seja, em Serguiev Possad, as crianças conviviam mais proximamente pela similitude do que possuíam: pelo tanto e pelo modo que enxergavam, ouviam ou conseguiam responder intelectualmente, por exemplo. Isso não significa que uma ou outra criança com maior comprometimento não pudesse ser alocada num grupo de crianças com possibilidades melhores para que ela tivesse a oportunidade de usufruir dos desafios que a convivência com colegas mais capazes lhe trouxesse. Tudo isso, porém, era feito levando-se em conta as condições de todas e de cada uma das crianças do agrupamento, e não em função de um rótulo atribuído a elas de um modo puramente burocrático de testagem e avaliação.

Os grupos também eram compostos por crianças de idades variadas. Por exemplo, em um grupo poderia haver crianças entre 10 e 14 anos. Nesse caso, um conselho pedagógico avaliava se o grupo estava bem formado, ou seja, se

todos estariam bem naquela condição. Se alguma criança não estivesse adequadamente inserida, ela era, imediatamente, encaminhada para outra condição. Isso significa dizer que os profissionais atuavam de modo constante, planejado, intencional na organização da situação social de desenvolvimento da criança, o que incluía, principalmente, a própria formação do coletivo que propiciaria as relações de convivência para cada criança (Vigotski, 2021b).

Os adolescentes frequentavam oficinas, denominadas de departamento profissional. Ali, começavam a receber formação para uma profissão, uma espécie de preparo pré-profissional. Paralelamente, continuavam comparecendo à escola. Alguns desses jovens, após dominarem habilidades profissionais, continuavam na casa-internato, exercendo algum ofício, por exemplo, na gráfica da instituição onde, a propósito, eram impressos os materiais empregados nas atividades escolares e de estudo das crianças. Aqui, é interessante destacar que a gráfica também imprimia livros compostos pelos próprios internos, que eram encaminhados à biblioteca da instituição. Desse modo, outras crianças podiam ter acesso e ler as produções dos colegas.

Havia também, na instituição, aulas e atividades de artes plásticas e música para canto e execução de música instrumental. De acordo com o relato da profissional que nos guiou na visita, as crianças cantavam e tocavam maravilhosamente bem, tanto que um grupo musical costumava fazer apresentações nos eventos da cidade e também participava de concursos.

Apesar de a instituição se organizar de um modo completamente diferente do que conhecíamos, isso não significa que não havia problemas e desafios que os profissionais e a direção da casa precisavam enfrentar, às vezes com muita luta, apesar de todo o apoio que a comunidade de Serguiev Possad demonstrava com ações concretas e o quanto manifestava que se orgulhava da casa-internato e zelava por ela.

## **À guisa de exemplo, algumas características do primeiro bloco**

Seria muito difícil apresentar, descrever e discutir tudo o que pudemos observar em nossa visita. A instituição era bastante grande e suas atividades, além de inúmeras, eram bastante diversificadas. Descrevemos, aqui, um pouco do que observamos na visita a alguns dos 10 grupos de quatro crianças cegas cada um, portanto, 40 crianças. As crianças tinham idade entre dois e oito anos. Nos 10 grupos, havia crianças completamente cegas e crianças semicegas, por exemplo. Havia crianças cegas com e sem problema na marcha, crianças surdas e cegas, cegas com algum retardo ou surdas com retardo. O critério para agrupamento dizia respeito à funcionalidade do grupo, e não, exclusivamente, à tipologia da criança, conforme já esclarecido.

De um modo geral, as crianças percorriam sozinhas todos os espaços da instituição, identificando corredores, caminhos e salas corretos pelo toque em objetos diversos afixados aos aquecedores dos cômodos e corredores. Na sua maior parte, esses objetos eram bichos de pelúcia, sendo que cada corredor ou cômodo era sinalizado por um objeto diferente (fotos 2 e 3).

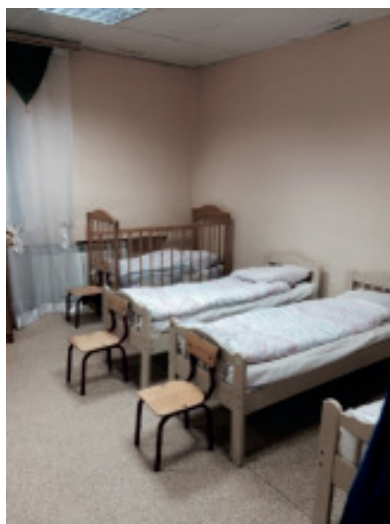
**Fotos 2 e 3.** Exemplos de como as crianças cegas poderiam se localizar nos corredores e cômodos



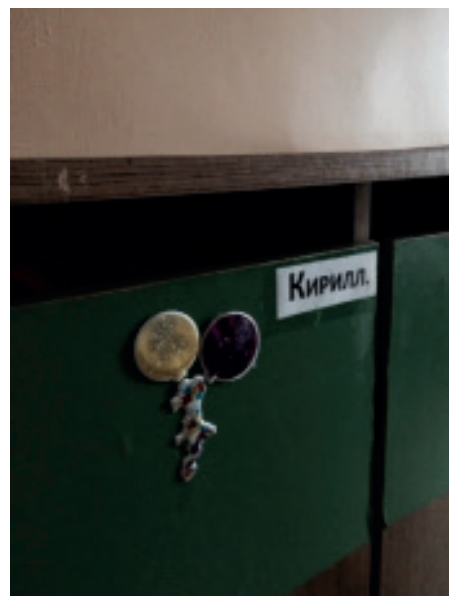
**Fonte:** Arquivo pessoal das autoras.

À porta de cada quarto também havia um objeto afixado, além de palavras escritas em braille, em diferentes partes dos dormitórios, de modo a auxiliar as crianças a se localizarem. Os armários eram sinalizados com figuras escolhidas pela criança, junto a seu nome. As fotos 4 e 5 ilustram a disposição dos dormitórios e as fotos 6 e 7, a sinalização dos armários.

**Fotos 4 e 5.** Exemplos da disposição dos dormitórios



**Fonte:** Arquivo pessoal das autoras.

**Fotos 6 e 7.** Exemplos da sinalização dos armários

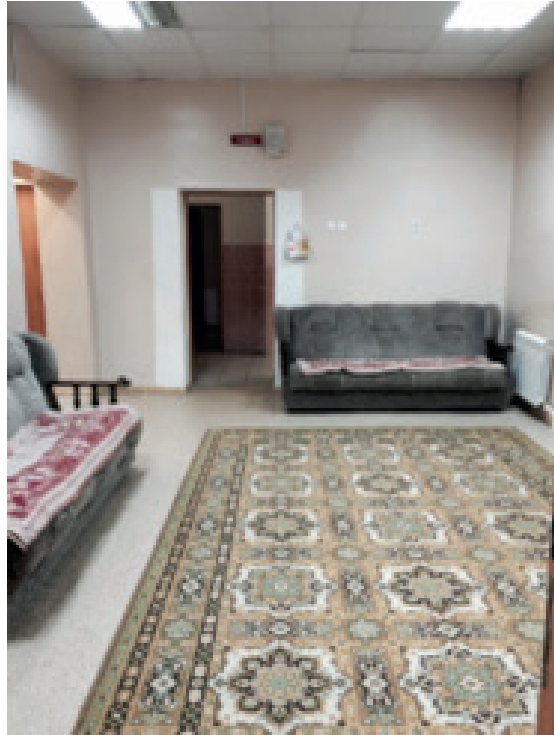
**Fonte:** Arquivo pessoal das autoras.

Os dormitórios eram organizados de forma que crianças com necessidades diferentes convivessem. Em um dos quartos, por exemplo, havia uma criança cega, uma surda, uma semissurda e uma semicega. Os quartos também eram divididos por idades semelhantes. Por exemplo, um mesmo quarto poderia abrigar crianças entre 4 e 6 anos de idade. Cada cama também continha o seu objeto correspondente pendurado e o nome da criança para que ela pudesse identificar a que era sua.

Durante, aproximadamente, quatro ou cinco anos, as crianças permaneciam brincando e realizando atividades nos grupos, sendo atendidas por psicólogos e pedagogos que procediam aos diagnósticos, visando aos encaminhamentos necessários. Nas salas, variados tipos de materiais estavam disponíveis para as crianças, que escolhiam com o que desejavam brincar. Apesar de cegas, podiam brincar no trepa-trepa e até mesmo subir escadas de um andar para outro, se assim quisessem. As profissionais as incentivavam a tentar realizar todas as atividades, mesmo que, à primeira vista, parecessem desafiadoras. As fotos 8 a 11 ilustram a organização das salas e toda a variedade de materiais a que as crianças tinham acesso.



**Foto 8.** Entrada de cada sala



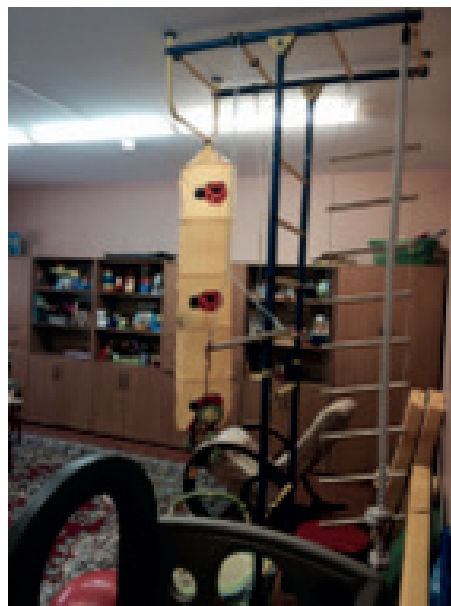
**Fonte:** Arquivo pessoal das autoras.

**Foto 9.** Sala de aula com crianças e pedagoga brincando



**Fonte:** Arquivo pessoal das autoras.

**Fotos 10 e 11.** Variedade de estímulos e materiais das salas



**Fonte:** Arquivo pessoal das autoras.

As crianças faziam cinco refeições ao dia, em um espaço coletivo. Cada bloco da escola possuía o seu próprio parque e, mesmo no inverno, as crianças podiam frequentá-lo. A foto 12 ilustra um dos parques.

**Foto 12.** Parque onde as crianças brincavam



**Fonte:** Arquivo pessoal das autoras.

Nos grupos, existia todo tipo de estimulação. Os materiais eram os mais diversificados possíveis: objetos com texturas diversas, livros com escrita em braille e em russo.

Os livros eram confeccionados com texturas diferentes, e os objetos das estórias eram feitos de modo que a criança conseguisse, pelo tato, apreender o máximo de detalhes possível. Com bastante frequência, as pedagogas liam estórias, ao mesmo tempo em que as crianças acompanhavam o enredo, sentindo com suas próprias mãos o desenrolar dos fatos.

Por meio de maquetes, tocando-as, aprendiam como uma casa é dividida: uma cozinha, sala, banheiro, em miniaturas, todos com texturas e cores diversas para que as crianças pudessem manusear da forma que achassem melhor.

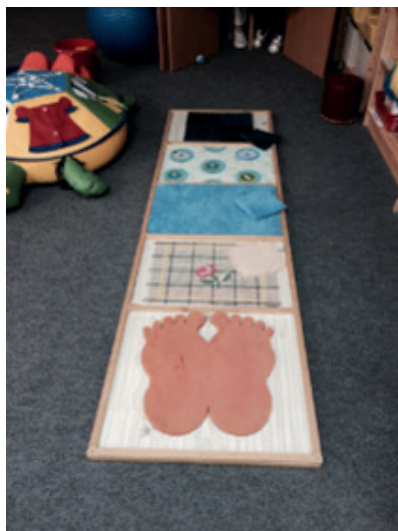
A seguir, são apresentadas as fotos 13 a 18 que exemplificam o que foi descrito acima.

**Foto 13.** Representação de uma casa russa



**Fonte:** Arquivo pessoal das autoras.

**Foto 14.** Atividade com texturas diversas



**Fonte:** Arquivo pessoal das autoras.

**Foto 15.** Outra atividade com texturas diversas



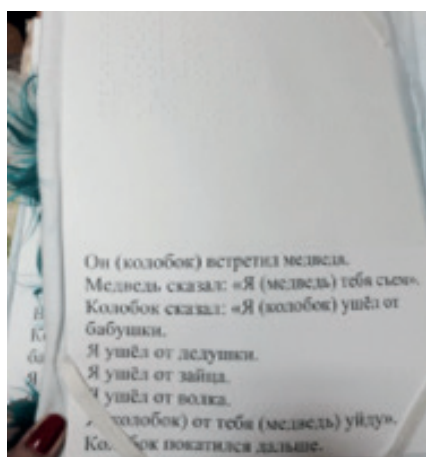
**Fonte:** Arquivo pessoal das autoras.

**Foto 16.** Livro de estórias



**Fonte:** Arquivo pessoal das autoras.

**Foto 17.** Livro de estórias em braille



**Fonte:** Arquivo pessoal das autoras.

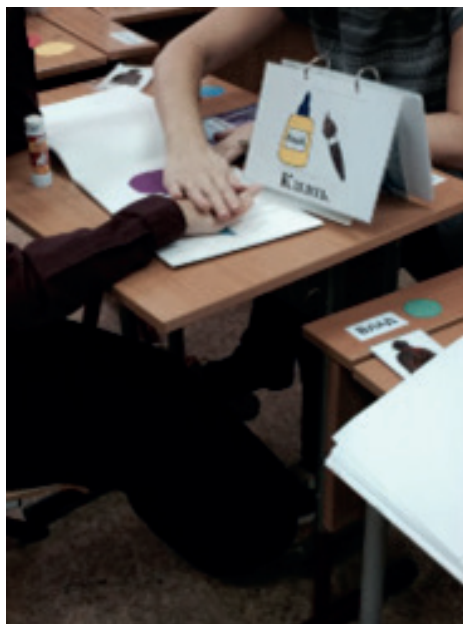
**Foto 18.** Livro de estórias com figuras



**Fonte:** Arquivo pessoal das autoras.

As atividades pedagógicas também eram desenvolvidas de modo que as crianças conseguissem explorar todos os aspectos da leitura, da escrita e da percepção tátil, cada uma, a seu modo, em seu programa individual. As fotos abaixo, 19 a 21, ilustram as diferentes estratégias utilizadas.

**Foto 19.** Pedagoga estimulando a apreensão tátil, visual e escrita



**Fonte:** Arquivo pessoal das autoras.

**Foto 20.** Objeto desenhado em braille



**Fonte:** Arquivo pessoal das autoras.

**Foto 21.** Pedagoga e criança trabalhando



**Fonte:** Arquivo pessoal das autoras.

O sistema de organização da rotina de cada grupo era composto mediante um sistema de calendário. Para cada ação do dia, havia um objeto e/ou palavra correspondente. Quando uma atividade era finalizada, a criança acessava seu próprio calendário, subtraindo o que já havia sido realizado e passando à frente a próxima atividade. Cada criança possuía o seu próprio calendário e o controlava.

Havia diversos tipos de calendários. Alguns eram dispostos sobre a mesa de cada criança, em pequenos compartimentos de plástico, organizados em fila com os objetos correspondentes a cada ação. Outros continham fotos e/ou figuras, apenas texturas ou apenas cores. No de cores, por exemplo, cada dia da semana correspondia a uma cor diferente. Na parede, por exemplo, havia um calendário com fotos para as crianças semicegas, com os dias da semana e a programação. À medida que as crianças se desenvolviam, os seus calendários ficavam mais complexos e sofisticados.

A seguir, são apresentadas as fotos 22 a 27 ilustrando os diferentes tipos de calendários e como era exposta a organização da semana e do dia a dia de cada grupo.

Pelo que, aqui, apresentamos, vê-se que a famosa escola de Zagorsk, isto é, a casa-internato da cidade de Serguiev Possad é, de fato, um exemplo magistral de educação de crianças com estruturas complexas de desenvolvimento. Mas é preciso ressaltar que somente com muita luta esse exemplo poderá servir de inspiração para que edifiquemos uma sociedade que albergue uma instituição desse porte.

**Foto 22.** Calendário com objetos



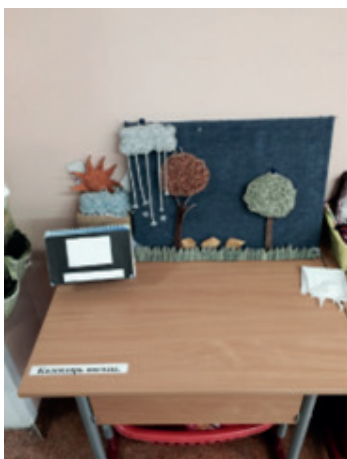
**Fonte:** Arquivo pessoal das autoras.

**Foto 23.** Calendário com figuras



**Fonte:** Arquivo pessoal das autoras.

**Foto 24.** Calendário mais complexo



**Fonte:** Arquivo pessoal das autoras.

**Foto 25.** Outra estrutura de calendário



**Fonte:** Arquivo pessoal das autoras.

**Foto 26.** Calendário com foto da criança



**Fonte:** Arquivo pessoal das autoras.

**Foto 27.** Organização semanal

Расписание занятий группы № 4.	
Понедельник	1. РМД 2. Артик 3. Акцентированное изучение 4. Артиклы слов 5. ИМБИ 6. Коллективная работа
Вторник	1. РМД 2. Развитие диалогичности 3. Коллективные игры 4. Артиклы слов 5. Коллективная работа
Среда	1. РМД 2. Коллективные игры 3. Развитие диалогичности 4. Артиклы слов 5. Коллективная работа
Четверг	1. РМД 2. Коллективные игры 3. Развитие диалогичности 4. Артиклы слов 5. Коллективная работа
Пятница	1. РМД 2. Коллективные игры 3. Развитие диалогичности 4. Артиклы слов 5. Коллективная работа
Суббота	1. РМД 2. Развитие диалогичности и навыков артиклов 3. Коллективные игры 4. Артиклы слов 5. Коллективная работа
Воскресенье	1. РМД 2. Развитие диалогичности и навыков артиклов 3. Коллективные игры 4. Артиклы слов 5. Коллективная работа

**Fonte:** Arquivo pessoal das autoras.

## Referências

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Problemi Defektologii*. Moskva: Prosveschenie, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. O coletivo como fator do desenvolvimentom da criança anômala. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Problemas da Defectologia*. Organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021a. p. 197-235, v. 1.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Sobre análise pedológica do processo pedagógico. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Psicologia, Educação e Desenvolvimento*: escritos de L. S. Vigotski. Organização e Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021b. p. 143-174.



## **PARTE II**

### **Contribuições de investigações embasadas na teoria histórico-cultural para o estudo e a educação de pessoas com deficiência visual**

# 3

## **Sobre Vivências e Experimentação no Ensino de Ciências: Reflexões Epistêmicas e Pedagógicas de uma Atividade Cotidiana**

Joana de Jesus de Andrade<sup>1</sup>

Joyce Ingrid de Lima<sup>2</sup>

Fábio Deodato dos Santos Silva<sup>3</sup>

### **Introdução**

A Ciência enquanto constructo humano, produto da história e da cultura de muitas pessoas ao longo do tempo, costuma ser descrita como um conjunto de conhecimentos preponderantes. Por sua sistematização, seu(s) método(s), seus pilares paradigmáticos (Kuhn, 1997), alçou o status de ser tão importante que deve ser ensinada às próximas gerações. Tal preceito ocorre de formas diversas, mas, principalmente, ocorre pela via da educação formal, na escola. Na escola, a Ciência, produzida a muitas mãos e com mais erros que acertos, é apresentada em discursos assertivos, em roteiros experimentais prescritivos e em livros didáticos cronologicamente sequenciados. A Ciência que surge das incongruências conceituais com as definições axiológicas de muitos estudiosos após o século XVII, assenta-se como verdade no período iluminista e garante crescimento econômico no século XIX. Questionada enquanto verdade absoluta desde a segunda metade do século XX, a Ciência, ensinada nas escolas como dogma, vem sendo repensada em sua forma de ensino. A Ciência sem cores, aséptica e a-histórica, neutra e unidirecional encontra o outro na escola básica. E este outro, criança curiosa, às vezes decora os termos e “passa” na prova, mas, muitas vezes, questiona as bases, subverte, cria novos termos, a nega e vive como mero consumidor de seus produtos.

A Ciência enquanto constructo humano se consolida em cada reaprender. No microespaço das aprendizagens, aparentemente individuais, existe uma revolução idiossincrática também infinita em cada ato criador de repetir.

---

<sup>1</sup> Docente do depto. de Química da FFCLRP – Universidade de São Paulo (USP).  
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

<sup>2</sup> Pré-Vestibular Paulo Freire – Sertãozinho-SP.  
Licenciada em Química pelo IFSP. Mestra em Educação pela Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP).

<sup>3</sup> Pedagogo. Assessor Pedagógico na Divisão de Educação Especial da Secretaria de Educação de Ribeirão Preto.

O ensino da Ciência na escola representa a consolidação de uma determinada forma de ver o mundo. Consolida-se enquanto currículo, tem didática própria e elementos que a descrevem: o forte aspecto experimental, a execução de roteiros, diferentes vidrarias e evidências de reações, a nomenclatura específica. Entretanto, ela não se restringe a isso, ou melhor, a característica experimental pode ser problematizada e aprofundada. De todo modo, quando se pensa na Ciência enquanto disciplina, a experimentação é algo que vem como um descritor da área.

Ao propor uma atividade experimental, o docente está pautado nas propostas sugeridas nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PC-NEM) que caracterizam a experimentação como indispensável para o ensino de todas as Ciências em suas diferentes disciplinas.

Há diferentes modalidades de realizá-las como experimentos de laboratório, demonstrações em sala de aula e estudos do meio. Sua escolha depende de objetivos específicos do problema em estudo, das competências que se quer desenvolver e dos recursos materiais disponíveis. Qualquer que seja o tipo, essas atividades devem possibilitar o exercício da observação, da formulação de indagações e estratégias para respondê-las, como a seleção de materiais, instrumentos e procedimentos adequados, da escolha do espaço físico e das condições de trabalho seguras, da análise e sistematização de dados. O emprego de atividades experimentais como mera confirmação de ideias apresentadas anteriormente pelo professor reduz o valor desse instrumento pedagógico (Brasil, 2002, p. 108).

De maneira geral, a experimentação é apontada por diversos autores como um fator motivador de aprendizagem nas aulas. Porém, Suart e Marcondes (2009, p. 51) apontam uma visão reducionista de experimentação que tem sido disseminada como objetivo “mascarar” o ensino tradicional, de modo que

As atividades experimentais, tanto no ensino médio como em muitas universidades, ainda são muitas vezes tratadas de forma acrítica e aproblemática. Pouca oportunidade é dada aos alunos no processo de coleta de dados, análise e elaboração de hipóteses. O professor é o detentor do conhecimento e a ciência é tratada de forma empírica e algorítmica. O aluno é o agente passivo da aula e a ele cabe seguir um protocolo proposto pelo professor para a atividade experimental, elaborar um relatório e tentar ao máximo se aproximar dos resultados já esperados.

Ao seguir o roteiro proposto, tem-se a falsa impressão de que o aluno está atuando ativamente para a construção do conhecimento, porém, sua atividade é mecânica e não mentalmente ativa. Corroborando com o excerto acima, Ferreira, Hartwig e Oliveira (2010) afirmam que, na maioria das vezes, essas atividades são pautadas em roteiros previamente determinados, sem estimular o raciocínio lógico e questionamentos pertinentes que são fundamentais para o desenvolvi-

mento de uma atividade de cunho científico. Dessa forma, o papel investigativo e a função pedagógica de contribuir para que o aluno compreenda os fenômenos químicos são perdidos a partir do momento em que a experimentação deixa de ser uma investigação para se tornar uma “receita de bolo” a ser executada.

Nesse sentido, é necessário “[...] *transcender* a intenção de fomentar a mera ‘curiosidade ingênua’ em direção a uma ‘curiosidade crítica’” (Gonçalves; Marques, 2006, p. 223, grifo nosso). Sobre isso, Vigotski (2001, p. 145) afirma que “[...] o momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo”, isto é, o interesse e a motivação que uma atividade experimental pode propiciar não é o objetivo final da aula, mas sim o *princípio*: é justamente a motivação que *viabiliza* a aprendizagem.

Entretanto, ressaltamos que a experimentação, assim como outras metodologias, possui suas limitações e nem sempre facilita a aprendizagem conceitual, podendo até mesmo dificultá-la. Nesse contexto, é muito importante que o professor conduza as atividades experimentais buscando propiciar uma conexão entre o aluno e o objeto de conhecimento, de modo que o estudante possa vivenciar a Ciência.

Mas, afinal de contas, o que é vivência? A experimentação científica feita em sala de aula consegue seguir os mesmos preceitos da ciência de referência?

O termo vivência e o termo experiência têm sido discutidos (Prestes, 2010), e, de acordo com Vinha e Welcman (2011, p. 686, grifo nosso), o termo *Perejivanie* pode ser definido como:

[...] uma **unidade** na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a **união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação** representada na vivência.

Ou seja, vivência é um conceito mais amplo que abarca os detalhes da experiência e vai muito além de apenas experimentar uma situação ou seguir uma sequência de procedimentos: é o imbricamento de personalidade, afetos, particularidades e acontecimentos que propiciam que o momento vivido ganhe novos significados. É justamente por isso que, mesmo que um grupo de pessoas participem de um mesmo acontecimento, cada sujeito tem uma vivência diferente de acordo com suas particularidades.

Então, se a experiência difere da vivência, a experimentação é o termo pedagógico para descrever o modo como, na prática, os(as) alunos(as) se aproximam do conhecimento científico. No entanto, se a idiosincrasia de cada sujeito constituirá de diferentes formas este processo, como podemos pensar a apropriação de conceitos e a produção de conhecimentos por parte de alunos com a singularidade da cegueira e da baixa visão?

Com base nos tópicos apresentados, o texto tem como objetivo analisar um episódio que decorre de uma atividade compartilhada entre um grupo de seis crianças com cegueira e baixa visão e duas pesquisadoras, a partir de uma prática pedagógica que discutia como é e o que é necessário para se fazer um pão.

## Metodologia

Um dos principais assuntos que perpassa a teoria de Vigotski é a questão do método utilizado pelas vertentes tradicionalistas, que se pautavam em ideias reducionistas e em princípios empiristas e idealistas. Nesse contexto, Vigotski não se conformava em utilizar um método estruturalmente estático para estudar processos dinâmicos como o desenvolvimento psicológico, pois para cada situação-problema, um método deveria ser proposto considerando suas particularidades (VIGOTSKI, 2000). Sobre isso, Vigotski (2000, p. 80) afirma que

[...] o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, imbricamento de fatores internos e externos e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.

Pautando-se nessa dialética e na complexidade do desenvolvimento psicológico, Vigotski propõe o método de desenvolvimento-experimental, que relaciona os aspectos internos e externos levando em consideração a relação do homem com a sua história, meio social e cultural, atentando-se para os processos de significação que compõem a atividade psíquica (Freitas, 2002). Sendo assim,

Essa proposição metodológica é coerente com toda sua teoria dialética de compreensão dos fenômenos humanos. Partindo da premissa básica de que as funções mentais superiores são constituídas no social, em um processo interativo possibilitado pela linguagem e que antecede a apropriação pessoal, Vygotsky também vê a pesquisa como uma relação entre sujeitos, *relação essa que se torna promotora de desenvolvimento mediado por um outro*. Sua posição tem importantes consequências para a pesquisa, em seus próprios experimentos e nos de seus colaboradores: é possível perceber a mediação do pesquisador provocando alterações de comportamen-

to que possibilitam a compreensão de seu desenvolvimento. Seus estudos sobre o desenvolvimento dos conceitos na criança revelam como a palavra mediadora do adulto influi no próprio processo de formação de conceitos (Freitas, 2002, p. 25, grifo nosso).

Nesse contexto, a neutralidade perde sua significância, uma vez que há uma relação fundamental entre o pesquisador e os participantes para o desenvolvimento do estudo, sendo possível analisar um mesmo fato por diferentes perspectivas, considerando os aspectos descritivos e as possíveis percepções de cada indivíduo.

Tal pressuposto foi considerado no ato do desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada. A atividade ocorreu em um centro de atendimento a pessoas com cegueira e surdez de uma cidade do interior do estado de São Paulo com um grupo de seis crianças, com idade entre seis e quatorze anos, e duas pesquisadoras. A intenção era estudar os processos de elaboração conceitual e processos de produção de conhecimentos relacionados à disciplina escolar de Ciências entre essas crianças a partir de contextos cotidianos relacionados à alimentação. Todos os sujeitos apresentados no episódio a seguir possuem nomes fictícios e a transcrição de suas falas foi literal.

Tendo como propósito trabalhar o conceito de fermentação, as pesquisadoras escolheram como temática a fabricação de pão, pois contém elementos do cotidiano dos sujeitos e sobre o qual todos eles tinham alguma informação a compartilhar.

## Resultados e discussões

As pesquisadoras Jô e Alana organizam a mesa com os itens a serem manuseados. Alana está abaixada no canto da mesa e seis crianças encontram-se sentadas: Elena, Vera, Fernanda, Naomi, Vinícius e André. Ela inicia a conversa perguntando o que as crianças sabem a respeito de como fazer pão e se elas sabem o que usamos para fazer pão. A transcrição das falas e ações abaixo está organizada por turnos numerados.

1. Fernanda: Claro, minha mãe faz quase todo dia.
2. Alana: É mesmo? Nossa, então a Fernanda que vai, vai dar os comandos pra fazer o pão. Que mais que vai no pão, que mais que vai?
3. *(Crianças conversam baixinho entre si. André está ao lado da pesquisadora, mas permanece de costas para ela, às vezes conversa com Elena. As meninas respondem algo inaudível. Fernanda permanece todo o tempo apoiada sobre a mesa, arruma sempre seu cabelo e por vezes toca em Naomi para chamar sua atenção).*
4. Alana: Hã? Hã? Não sabemos? É farinha, fermento? Que mais que a gente pode pôr?
5. *(Silêncio).*

6. Jô: Arroz? Dá pra pôr arroz.
7. Crianças: Não. (*Risos*).
8. Alana: Arroz, feijão, molho de tomate.
9. Jô: Molho de tomate, acho que fica bom.
10. Elena: Não, não, não. (*Elena brinca com as suas luvas e em todas as suas interferências orais ela estende os braços pelo ar e/ou pela mesa. Ri muito e se envolve na brincadeira de dar opções "engraçadas" para o pão*).
11. (*Fernanda ri*).
12. Jô: Mais o quê, então? Você não fala? Quê que tem que pôr então?
13. Alana: Ah, tem que pôr água gente, uma "aguinha".
14. Elena: Não, não, não. Água não, leite!
15. Alana: Também dá.
16. Jô: Isso, leite.
17. Alana: Também pode pôr leite, leite e água.
18. Jô: Que mais?
19. Fernanda: Manteiga.
20. Crianças: (*Ininteligível*).
21. Jô: Manteiga dá pra pôr.
22. Elena: Manteiga?
23. Jô: Óleo ou margarina.
24. Alana: Óleo ou margarina, tá. E ovo, pode pôr ovo também, fica um pãozinho bem gostoso com ovo.
25. Naomi: Pode pôr geleia também pra... (*Neste momento Naomi olha para um dos adultos que está em pé, sugere a geleia e faz gestos com as mãos como se estivesse passando algo sobre o pão. Naomi parecia estar atenta aos rumos da conversa e, durante quase todo o tempo, manteve-se em silêncio e brincando com suas luvas que estavam sobre a mesa. Ela brinca balançando, dobrando, jogando para cima até o momento em que as derruba no chão e pede para alguém guardá-las*).
26. (*Muitos risos*).
27. Alana: Pra fazer o pão, oh, Naomi?
28. Naomi: É, mas pôr dentro né.
29. Alana: Pôr dentro?
30. Naomi: É, depois do pão pronto.
31. Elena: Hellmanns, Hellmanns.
32. Alana: Hellmanns? Maionese e ketchup pode pôr também?
33. Elena: Ketchup também.
34. Alana: E vai ficar um pão esquisito hein?
35. (*Risos*).
36. Naomi: É um pão lanche.
37. Alana: É, Vinícius, o Vinícius tá rindo à toa aqui! (*Vinícius geralmente fala pouco no grupo. Nesse episódio ele permanece encostado na cadeira segurando as mãos com os braços esticados*).
38. Naomi: Um pão lanche vai ficar.
39. Elena: Com ketchupiiaiiii. (*Risos*).
40. Fernanda: Oh, Naomi, oh, Elena, põe queijo no pão também.
41. Naomi: Nossa!
42. Alana: Ah tem uns pães que vai, vai queijo, né, é que faz a massa e depois, antes de assar, eles põem queijo, geleias.
43. Elena: Tomate, tomate.

44. Alana: Tomate?
45. Fernanda: Hambúrguer né, Naomi, Elena?
46. Naomi: Eu gosto de pãozinho Panco, eu gosto de pãozinho Panco, eu gosto de pãozinho Panco, é gostoso. Como todo dia.
47. *(Crianças riem e falam ao mesmo tempo).*
48. Alana: Bom. Pãozinho o quê?
49. Naomi: Pãozinho Panco.
50. Alana: Ah, Panco.
51. Fernanda: Que é isso, Naomi?
52. Naomi: É um pãozinho que tem a marca Panco.
53. Alana: É a marca.
54. Elena: Pepino, pepino.
55. Alana: Bom, vamos fazer os nossos pães, então? Vamos lá fazer?
56. Elena: Pepino
57. Alana: Vamos lá.
58. Elena: Pepino.
59. Crianças: Vamos.
60. Elena: Pepino.
61. Alana: Pepino no pão, ah, esse pão vai ficar pra você, eu não quero pão de pepino.
62. *(Risos).*
63. Elena: Então tira o pepino só.
64. Alana: Tira o pepino, né, se for ficar pra ela não quer mais. Está certa você. Vamos fazer, gente? Vamos lá pra outra sala que é um pouco maior e a gente fica mais à vontade, se vocês quiserem tirar a blusa.
65. (...)
66. Naomi: Então a gente vai ter que pôr a mão na massa. *(Faz gesto com as mãos).*
67. Fernanda: Vai, Naomi, pra empurrar, pra apertar assim a massa depois vai ter que deixar pra descansar, crescer assim *(abre as mãos)*, depois... *(Não termina de falar. Naomi imita gestos da Fernanda com as mãos para o crescimento do pão).*

É por meio da inter-relação entre as pessoas que estudamos as possibilidades de conhecimento apontadas pelos sentidos (inter)ditos nas palavras, nos gestos, nas entonações etc. A construção de objetos dá-se pela experiência, pela memória, pelo outro, pela linguagem, coadunados no ato mesmo da interação. Esse é um sentido importante quando destacamos para a análise um episódio em que o objetivo de construir o objeto de estudo esbarra nas diversas formas de conceber, de falar e de sentir as coisas do mundo.

Nas tentativas de delimitação dos objetos e dos conceitos, destacamos a diversidade dos modos de participação, no esforço de cada um, adulto e criança, no intuito de comunicar e construir conhecimento. A multifuncionalidade tanto dos ingredientes quanto das palavras produz múltiplos sentidos na conversa. De coisas para pôr no pão (na massa do pão) a Naomi redefine os objetivos do levantamento para coisas que podem estar sobre o pão. Como fazer o pão? O que colocar na massa (ingredientes)? O que colocar sobre o pão? Para fazer o pão ou



para comer o pão? A definição da referência do objeto estudado nesta passagem é confundida nas palavras, nas memórias e nos objetivos. Difícil especificar do que eles estavam falando, que pão estavam imaginando.

O fato de os ingredientes poderem ser usados como recheio, cobertura, “sanduíche” e as palavras trazerem em sua polissemia a ambiguidade no momento do uso, mostram a riqueza da mistura dos sentidos. Quando os sentidos do corpo se confundiam (manteiga, margarina, óleo, ovo, geleia) a linguagem esclarecia. Quando a linguagem confundia (pôr em cima, pôr dentro, antes de assar, depois de assar), os sentidos do corpo ajudavam a significar.

Mesmo tendo objetivos pedagógicos, o espaço de trabalho era diferente de uma sala de aula e as interações tinham peculiaridades diferenciadas no sentido de terem como objetivo, primeiramente, o engajamento das crianças. A sala com menos de 20 m<sup>2</sup> continha um armário, uma mesa pequena e algumas cadeiras. Ao redor desta mesa ficavam as seis crianças e um(a) pesquisador(a) orientando os procedimentos, além de cinco pesquisadores(as) em pé ao redor da sala que observavam e auxiliavam as crianças quando elas estavam trabalhando.

Nesse espaço não tínhamos um laboratório de ciências (no sentido escolar do termo), fazíamos atividades com materiais do cotidiano das crianças. Portanto, nossos recursos centravam-se no argumento da problematização das atividades e dos materiais do cotidiano. Ressaltamos esse aspecto porque na escola, geralmente, as atividades que envolvem trabalho prático nas aulas de ciências são chamadas de “experimentos” e, muitas vezes, são realizadas em espaços próprios, que são os laboratórios. A proposta que realizamos tinha um caráter diferenciado do que é geralmente compreendido pelos professores como sendo um experimento, era mais uma “experienciação”, uma vivência de uma situação cotidiana para as crianças, mas com objetivos científicos para nós, pesquisadores. O modo de compreender essas interações como sendo “atividades de ensino de ciências” e não como “experimentações no ensino de ciências”, no sentido convencional do termo, muda o enfoque que conferimos às interações e às produções de conhecimentos.

A questão dos “experimentos” no ensino de ciências é cercada ainda por muitas crenças e inclusive carrega traços de uma Ciência empirista e ingênua. Isso é identificado por Silva e Zanon (2000), que apontam o fato de que, muitas vezes, a questão da experimentação no ensino de ciências é compreendida de duas maneiras: a primeira é de que os experimentos servem para comprovar a teoria que foi estudada em sala de aula; e a segunda é de que será possível descobrir como as coisas realmente funcionam. Em ambas as concepções, **é possível identificar traços de uma Ciência pronta e acabada, definida por leis intrínsecas à espera** de serem descobertas. De acordo com as autoras, esse modo de entender os experimentos costuma ser comum,

Por isso é importante que sejam desenvolvidas formas de superar essa concepção de ciência pretensamente neutra, objetivista, empiricista, quantitativista, cumulativa, linear, elitista, sobre-humana, a-histórica, ainda tão presente nos contextos escolares (Silva; Zan-non, 2000, p. 21).

A questão das experiências ou experimentos realizados nas atividades de ensino de ciências, de acordo com as autoras, aponta para a reflexão acerca das metodologias de ensino e para as concepções de Ciência que sustentam essas atividades.

Nas tarefas desenvolvidas por nosso grupo havia o objetivo de que as crianças aprendessem coisas diferentes sobre o assunto/alimento que elas estudavam/preparavam. O fato de utilizarem como elemento principal (o pão) um produto presente no cotidiano dos sujeitos possibilita que a criança tenha a concepção de que está “vendo” a ciência acontecer e faça uma associação entre o conteúdo e a experimentação, oportunizando a criação de uma memória afetiva. Nesse sentido, ao ser questionado sobre o assunto, a memória afetiva do estudante é despertada, trazendo à tona emoções, sentimentos e os conceitos abordados na aula. Vigotski (2001, p. 144) aponta que a base do processo educativo deve ser pautada na afetividade, de maneira que

[...] antes de comunicar esse ou aquele sentido, o mestre deve suscitar a respectiva emoção do aluno e preocupar-se com que essa emoção esteja ligada a um novo conhecimento. Todo resto é saber morto, que extermina qualquer relação viva com o mundo.

A atividade humana de integrar-se, de fazer e de pensar juntos, dependendo e auxiliando o outro, é destacada, antes de tudo, como uma experiência social. Em muitas situações, as crianças tiveram a possibilidade de ter contato com os modos de falar e com os discursos próprios da Ciência, mas tiveram, principalmente, a possibilidade de saber que esses conhecimentos faziam parte das práticas sociais de significação. Para Vigotski (2004), todo fenômeno concreto é absolutamente infinito e inesgotável em possibilidades de observação, a diferença entre essas diversas formas de observar será, nos termos da cientificidade, a conversão ou a transformação desse fenômeno em objeto científico.

Dessa forma, não é a suposta existência de uma cientificidade do objeto que define uma atividade, e não outra, como científica; mas, sim, a relação (discursiva, imagética, intersubjetiva etc.) que é construída pelas pessoas que estudam o objeto e que definem a atividade como pertencendo ou não a determinados domínios do conhecimento. Entendemos que não apresentávamos os assuntos para as crianças nem como comprovação de alguma teoria nem como descoberta de leis. O enfoque era de construção de novos conhecimentos acerca de um assunto que elas, em certos aspectos, já conheciam. O trabalho com palavras, ingredientes e processos era o modo como destacávamos nossa intenção

de elaboração conceitual em termos de abstração e de generalização crescente. Nesse sentido, não era a observação e a constatação perceptual que estavam em foco, mas **o exercício de problematização com vistas à construção de novas formas de compreensão da realidade estudada**. Era nosso objetivo que as crianças se interessassem pelas atividades porque eram assuntos do cotidiano delas, porém, obviamente nosso propósito era ampliar o campo de conhecimento superando aquilo que elas já sabiam a respeito dos assuntos propostos para o estudo. Com a atuação pedagógica buscávamos a transformação dos modos de perceber e auxiliávamos na construção de novas percepções, ultrapassando, portanto, a simples demonstração. A atividade de orientar a atenção, nomear, distinguir e significar marca o funcionamento das interações humanas e destaca, justamente, que experimentar e experienciar são atividades que ocorrem de forma entretecida. É um sujeito que experiencia pelo discurso, pela audição, pela visão, pela experiência de si e do outro.

A atividade humana é assim entendida como uma forma de interação que guarda na singularidade da experiência partilhada as condições da construção do conhecimento. Nisso reside a diferença de afirmarmos **experienciação ou vivência** (nos termos vigotskianos) e não experimentação (nos termos convencionais sobre ensino de ciências). Pois,

A passagem para um novo tipo de percepção interior significa passagem para um tipo superior de atividade psíquica interior. Porque perceber as coisas de modo diferente significa ao mesmo tempo ganhar outras possibilidades de agir em relação a elas (Vigotski, 2001, p. 289-290).

A orientação das pesquisadoras ajudava a dar contornos aos objetos de conhecimento; e por meio dos questionamentos, assim, elas suscitavam ideias que funcionavam como possibilitadoras das elaborações conceituais. Isso pode ser identificado quando, no turno 2 da entrevista, a pesquisadora Alana pergunta: "Que mais que vai no pão, que mais que vai?", e essa pergunta ganha várias respostas; primeiro elas aparecem tímidas, em sussurros, mas são provocadas no turno 6 com a proposta do "arroz", e logo as crianças negam essa possibilidade e sugerem o leite e a manteiga. As crianças demonstram que sabem de que universo estávamos falando e mostram isso na brincadeira de falar coisas que podem ser usadas (leite, manteiga, fermento) e coisas que não podem ser usadas (geleia, Hellmans, ketchup, hambúrguer, pepino) na preparação do pão. **O campo de utilização da linguagem que as crianças conhecem fica marcado nesse momento da conversação pelos modos como respondem aos questionamentos das pesquisadoras.**

Nos risos, nos "não", em gestos e palavras de contrariedade, nas conversas paralelas etc., é possível perceber que é construído um modo e um lugar como campo de utilização daquelas palavras, conceitos e ingredientes. Como se

todos construíssem um grande cenário imagético com regras e acordos baseados numa lógica adquirida nas experiências sociais prévias. As crianças gostam da brincadeira e contribuem de diversas maneiras: “geleia, Hellmans, maionese, ketchup, queijo, tomate, hambúrguer, pepino”. A mistura “incorreta” era engraçada, suscitava imagens e sabores que ajudavam a delimitar o objeto de que estavam falando. As crianças brincavam não só com as imagens e os sabores, mas também com os sentidos da linguagem. Se aparentemente as pesquisadoras não oferecem um desafio muito grande e as crianças parecem apenas brincar com as palavras, um olhar mais atento pode apontar o fato de que aquele era um momento de exercício de **independência dos significados em relação aos contextos de uso**. É a linguagem em funcionamento delimitando, indicando e negando modos/lugares de utilização das palavras. Era um trabalho de escolhas, de memória e de atitude frente às demandas da conversa. Por exemplo, quando Elena começa a trazer ingredientes “engraçados” para aquela situação, ela sabia porque fazia suas escolhas. O riso dela e dos colegas incentivava o exercício de memória que ela ia demonstrando ao trazer ingredientes como Hellmans, ketchup, tomate, pepino para a fabricação do pão. E isso é interessante, principalmente, porque a brincadeira de falar coisas “erradas”, vem justamente da Elena que era a criança que não gostava de conversas que atrapalhassem o trabalho, corrigia os colegas e os pesquisadores e gostava das coisas sempre em ordem. E é numa brincadeira de desviar o assunto (aquilo de que ela menos gostava) que Elena tem uma de suas participações mais ativas, e entendemos então que as abstrações, recontextualizações e ressignificações estavam sendo produzidas. A experiência de vida das crianças e a memória dos gostos sentida pelo corpo se misturam aos sentidos da **linguagem que recorta, orienta, classifica** o universo de possibilidades de relacionar alimentos, palavras e imagens, trazidos nos discursos. Os rumos da conversa (marcados pela **impossibilidade do controle dos sentidos**) vão sempre (tentando) ser (re)definidos pelas pesquisadoras.

Apesar das falas dos adultos buscarem orientar o pensamento e as falas das crianças para a confecção do pão, em nenhum momento aparece a palavra “ingrediente” que, provavelmente, agiria no discurso como um definidor das ideias. Ninguém lembrou da palavra, ou pelo menos ela não foi dita. E, provavelmente teríamos outra configuração discursiva e interativa se essa palavra, conceito importante nesse encontro, tivesse sido utilizada. Considerando que os conceitos têm como função, também, constituir e (re)organizar o sistema das funções psicológicas, problematizamos o modo como o seu (não) aparecimento/acontecimento é interpretado nessa interação.

Ao falar sobre aprendizagem e formação das estruturas conceituais, Oliveira (1992) afirma a importância dos conceitos como instrumentos de organização da realidade. A autora escreve que

Os conceitos, representações da realidade rotuladas por signos específicos (as palavras), ao ordenarem as ocorrências do mundo real em categorias, de maneira a simplificar sua extrema complexidade, de certa forma moldam a percepção que temos do mundo (Oliveira, 1992, p. 48).

A construção e a utilização dos conceitos formando estruturas cada vez mais complexas são definidas como uma forma de relação mediada com o mundo, fundamental para que possamos construir nossas compreensões. A estrutura conceitual que construímos é uma formação flexível que irá, portanto, se transformar ao longo do tempo e atuar como um modo de relação com o mundo, que possibilitará a objetificação, a definição de categorias, a classificação, a ordenação, o estabelecimento de relações de contiguidade e subordinação etc. Ou seja, essa estrutura conceitual criará nossos recursos de participação na dinâmica das interações sociais.

Como afirma a autora, os conceitos têm grande importância ao atuarem tanto como meios de acumulação de nosso conhecimento sobre as coisas, como por agirem de forma a filtrar possibilidades para nossas interpretações (Oliveira, 1992). No episódio aqui discutido, percebemos que, além das diversas conformações conceituais que existiam ali, tanto por parte da pesquisadora quanto das crianças, existiam também muitos outros modos de funcionamento da linguagem operando ao mesmo tempo naquele contexto de interação. Vemos nas brincadeiras das crianças a subversão de uma ideia estática de ingrediente para fazer o pão. Os risos, os desvios de atenção, as brincadeiras ao mesmo tempo em que desviavam de um processo direto de definição, criavam um sistema de significação de um certo modo de fazer pão. E o que vemos então é a linguagem em funcionamento na sua multiplicidade de formas; assim, o conceito, mesmo considerado o seu papel fundamental, torna-se uma dentre muitas formas de funcionamento da linguagem. É possível, portanto, afirmar que nuances de um conceito de ingrediente pairavam na conversa e nos risos; e, de alguma forma, o sentido da palavra existia expresso de outros modos, tanto que as respostas apareceram, as crianças sabiam quais eram os ingredientes que podiam ser usados na preparação do pão.

Vigotski (2001, p. 467) menciona essa independência do sentido em relação à palavra quando afirma que:

O sentido também pode ser separado da palavra que o expressa, assim como pode ser facilmente fixado em outra palavra. Da mesma forma que o sentido de uma palavra está relacionado com toda a palavra e não com sons isolados, o sentido de uma frase está relacionado com toda a frase e não com palavras isoladas. Portanto, uma palavra pode, às vezes, ser substituída por outra sem que haja nenhuma alteração de sentido. O sentido se separa da palavra e assim se preserva. Mas, se as palavras podem existir sem sentido, de igual maneira o sentido pode existir sem palavras.

## Entendíamos que

[...] a criança, que pensa por complexos, e o adulto, que pensa por conceitos, estabelecem uma compreensão mútua e uma comunicação verbal, uma vez que o seu pensamento se encontra de fato nos complexos-conceitos que coincidem (Vigotski, 2001, p. 197).

Assim, buscávamos espaços de coincidência, pontos de ancoragem entre a bagagem acadêmica dos pesquisadores e a experiência de vida das crianças. Por isso, Alana insistia em perguntar como fazia o pão, quem fazia, o que ia no pão, na massa ou na cobertura, enfim, eram palavras que iam funcionando para identificar, classificar e construir elos de ligação entre as falas dos adultos e das crianças. Essa postura de busca de identificação e de preocupação com os conhecimentos de cada criança estava baseada na compreensão de produção de conhecimentos que sustentava a atuação dos pesquisadores, e, neste caso, da pesquisadora Alana. Afirmando a necessidade de correlação entre o plano sensorial e o plano verbal, Vigotski (2001, p. 152) destaca que:

O conceito, especialmente para a criança, está vinculado ao material sensorial de cuja percepção e elaboração ele surge; o material sensorial e a palavra são partes indispensáveis do processo de formação dos conceitos e a palavra, dissociada desse material, transfere todo o processo de definição do conceito para o plano puramente verbal que não é próprio da criança.

O fato de trabalharmos com os sentidos do tato, do cheiro, das lembranças das características do pão, dos ingredientes e de sua forma de preparo, para nós não representava um problema, nem uma afirmação da concreticidade como instrumento de formação conceitual. Significava um modo bastante profícuo de engajamento e de construção de conhecimento baseado na confiança entre as pessoas e que garantia o compromisso com os próximos passos. Ou seja, os objetivos de elaboração conceitual eram atrelados às interações humanas possibilitadoras desse processo.

A concepção de “vivenciar” a Ciência no mundo macroscópico nos permite discutir diversos assuntos do cotidiano, propiciando maior aproximação do conteúdo, questionamentos e reflexões até então talvez pouco considerados, desmistificando conceitos incorretos sobre a Ciência. Segundo Vigotski (2001, p. 93), os conceitos científicos e cotidianos se desenvolvem em direções opostas: “[...] o desenvolvimento dos conceitos espontâneos é ascendente, enquanto que o desenvolvimento dos conceitos científicos é descendente, para um nível mais elementar e concreto”.

Ao forçar sua lenta trajetória para cima, um conceito cotidiano abre o caminho para um conceito científico e o seu desenvolvimento descendente. Cria uma série de estruturas necessárias para a evolução dos aspectos mais primitivos e elementares de um conceito [...]. Os conceitos científicos, por sua vez, fornecem estruturas

para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos da criança em relação à consciência e ao uso deliberado (Vigotski, 2001, p. 93-94).

Abordar conteúdos do dia a dia não deve ser algo simplista e reducionista, e sim precisa contribuir para o pensamento crítico do estudante. Isso porque o “[...] desenvolvimento dos conceitos espontâneos deve atingir certo nível, criar premissas no desenvolvimento mental para que a assimilação dos conceitos científicos se torne inteiramente possível para criança” (Vigotski, 2001/1924, p. 528). Desse modo, é necessário que as atividades pedagógicas sejam momentos de desafio e estimulação, propiciando que o raciocínio atinja níveis mais elevados, formando novas conexões.

Desse modo, deslocamos a ideia de que para ensinar ciências é preciso romper com o conhecimento de senso comum ou de que precisamos repetir exatamente os mesmos passos da Ciência de referência para a construção dos mesmos conhecimentos, como destaca N. Saviani (2000). A autora afirma que a respeito da história da instituição escolar e das condições de sua configuração sociocultural, o aprofundamento de pesquisas sobre a especificidade desse saber mostra que:

[...] conteúdo das disciplinas escolares guarda relação com os domínios da cultura, as áreas do conhecimento, as ciências de referência, e sua organização deve refletir a organização das ciências em sua história, em sua ordem lógica e no seu método, sem perder de vista a finalidade de ensino-aprendizagem, ou seja, a dimensão didática do processo pedagógico (Saviani, 2000, p. 11).

Concordamos que os conteúdos escolares guardam relação com os domínios da cultura, no entanto, discordamos que atualmente a dimensão de “refletir a organização das ciências em sua história, lógica e método” seja uma postura sustentável. A dimensão didática pode estar preservada e não depende invariavelmente da necessidade de refletir os moldes de construção da Ciência de referência. A autora faz um importante e instigante trabalho de pesquisa acerca dos enfoques de estudo sobre a construção dos saberes escolares. E, em sua conclusão, permanece a afirmação da necessidade de correlação estrita entre esses saberes com métodos, histórias e lógicas das Ciências de referência, com a constatação de que “[...] a escola não tem conseguido realizar tal correspondência” (Saviani, 2000, p. 147). Certamente que não, ao menos não com esses argumentos. Sustentar que o ensino das disciplinas tem características peculiares e diferenciadas deriva de constatar que os espaços (como laboratórios de pesquisa científica e escola) não são os mesmos. Portanto, várias diferenças podem ser apontadas no que se refere ao método, à lógica, à história, e aqui nos referimos especificamente aos objetos de estudo das disciplinas que a escola pretende ensinar.

Estudar o objeto "fazer pão" é diferente de estudar o objeto "fermentação" ou "reação química". Mas por quê? Em muitos livros didáticos de ensino de ciências (e de Química, Física, Matemática, Biologia), principalmente os mais recentes, aparecem muitos exemplos práticos e cotidianos para o ensino dessas matérias. No entanto, a presença das ilustrações desses exemplos nem sempre garante a aprendizagem, já que elas têm efeitos interessantes, de beleza e de motivação, mas nem sempre contemplam aspectos como o processo ou a interdependência com a ecologia – geralmente esquecida – de todo conhecimento.

Ao analisar o excerto apontado, o engajamento é nítido por parte dos alunos ao realizar, mesmo que ainda imagetivamente, uma atividade experimental. Porém, nesse contexto, corroboramos com os autores citados inicialmente que contrariam a ideia de que a experimentação é o "recurso salvador" das aulas de Ciências. Sendo assim, primeiramente a experimentação tem "[...] função pedagógica, diferentemente da experiência conduzida pelo cientista." (Brasil, 2002, p. 56), atuando com representações concretas das abstrações estudadas, visando explorar os conceitos e torná-los acessíveis aos estudantes. Mais do que apenas materializar, a experimentação deve viabilizar o desenvolvimento das ideias e de diversas habilidades, tais como argumentação, elaboração de hipóteses, abstração, raciocínio lógico, entre outras.

Como Vigotski (2001, p. 157) apontou "A memorização de palavras e a sua associação com os objetos não leva, por si só, à formação de conceitos; para que o processo se inicie, deve surgir um problema que só possa ser resolvido pela formação de novos conceitos". Para além da função de ilustração e de memorização de palavras e processos, conceber a produção de conhecimento nas relações de ensino requer a mudança de metodologia, de lógica e de história dessa produção. Não em forma de cópia da Ciência de referência, nem em forma de ruptura ou simples recontextualização, mas de forma vivenciada, sentida e refletida, experienciada nos limites e possibilidades da linguagem e do corpo em movimento no ato de conhecer. Em nosso entendimento, o processo de significação nas relações de ensino configura-se como a trama vivenciada nas relações sociais e, como tal, "[...] os esforços e as interpretações na busca de sentido vão sendo elaborados no âmago mesmo das práticas coletivamente vivenciadas, (cos)sentidas e pensadas [...]" (Smolka, 2004, p. 40). Ressignificar objetos de conhecimento nas relações de ensino ultrapassa, portanto, a ordem do refazer os passos metodológicos e do transmitir conceitos prontos e supostamente verdadeiros, como que isentos da experiencição de aprender. Aqui, Smolka (2004) afirma que é pela emergência dos signos nas/das práticas sociais que a significação, para além da representação e da transposição, se configura como a trama constitutiva do humano na diversidade de seus modos de interação e de produção de conhecimento. E é por essas práticas que "[...] vão se produzindo



e se transformando, historicamente, as relações do homem com o mundo, dos homens entre si, do homem consigo próprio, do homem com o conhecimento” (Smolka, 2004, p. 40).

Nas diversas interações que aconteciam nos encontros com o grupo pudemos perceber, como apontou Vigotski (2000, p. 35), que “[...] as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos”. Nos turnos 66 e 67 da entrevista, por exemplo, Naomi e Fernanda usam a linguagem oral e gestual para expressar os sentidos das ações que irão fazer. Naomi arregança as mangas da blusa e esfrega uma mão na outra mostrando o sentido de que “há trabalho a fazer” e esse trabalho é realmente com “a mão na massa” do pão. A Fernanda concorda e intensifica os gestos e as palavras: “...pra apertar assim a massa depois vai ter que deixar pra descansar, crescer assim...”. Os atos de amassar, descansar e crescer da massa, são percebidos e expressos pelo corpo, pelas mãos que apoiam e entram em sintonia com a linguagem, ajudam a compreensão para si e para os outros.

O objeto em questão aqui é muito claro, concreto, o pão a ser feito, dito, mostrado e já sentido por antecipação. Segundo Bakhtin (2003, p. 290), “[...] a entonação expressiva é um traço constitutivo do enunciado”, só existe dentro da língua e é o que deixa o enunciado fora da neutralidade. E é isso que configura a unidade de percepção, fala e ação, que constitui “[...] o objeto central de qualquer análise da origem das formas caracteristicamente humana de comportamento” (Vigotski, 2000, p. 35).

O “problema de percepção” que a falta da visão trazia era notoriamente superado pelos efeitos da palavra, do toque, do som, do gosto, do cheiro e, principalmente, pelas relações possíveis entre esses sentidos orgânicos e a linguagem. Não era apenas o sentir orgânico e particular o que observávamos nas crianças, mas o sentir partilhado na linguagem, produzindo sentidos em si e no outro. Por meio da interação entre as crianças e as pesquisadoras, o objeto de estudo vai sendo definido, construído imagética, material e conceitualmente. As experimentações nesse caso não são entendidas como momentos iniciais da percepção a serem abandonadas em função de elaborações conceituais mais complexas. Elas não são abandonadas, ao contrário, são inseridas e entretidas no processo de conhecer. Concordamos com Vigotski (2004, p. 246) quando o autor afirma

[...] que a realidade determina nossa experiência; que a realidade determina o objeto da ciência e seu método, e que é totalmente impossível estudar os conceitos de qualquer ciência prescindindo das realidades representadas por esses conceitos.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Brasília: MEC/SESu, 2002.
- FERREIRA, Luiz Henrique; HARTWIG, Dácio Rodney; OLIVEIRA, Ricardo Castro de. Ensino experimental de química: uma abordagem investigativa contextualizada. *Química Nova na escola*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 101-106, maio 2010.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200002>. Acesso em: 19 nov. 2021.
- GONÇALVES, Fábio Peres; MARQUES, Carlos Alberto. Contribuições pedagógicas e epistemológicas em textos de experimentação no ensino de química. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 219-238, ago. 2006.
- KUHN, Thomas Samuel. *A estrutura das revoluções científicas*. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Algumas contribuições da psicologia cognitiva. *Ideias*, São Paulo, n. 6, p. 47-51, 1992.
- PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional*. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/9123>. Acesso em: 12 dez. 2018.
- SAVIANI, Nereide. *Saber escolar currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Educação contemporânea).
- SILVA, Lenice, ZANON, Lenir A experimentação no ensino de ciências. In: SCHNETZLER, Roseli, ARAGÃO, Rosália (org.). *Ensino de ciências: fundamentos e abordagens*. Campinas: CAPES/Unimep, 2000. p. 120-153.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta da Rede de Significações. In: ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. (org.). *A Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SUART, Rita de Cássia; MARCONDES, Maria Eunice Ribeiro. A manifestação de habilidades cognitivas em atividades experimentais investigativas no Ensino Médio de Química. *Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 50-74, mar. 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch, *Teoria e método da psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. (1924). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organização: COLE, Michael *et al.* São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VINHA, Márcia Pileggi; WELCMAN, Max. Quarta aula: a questão do meio na pedologia, Lev Semionovich Vigotski. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, jan. 2011.

# 4

## **As Imagens [Também] Falam: Vivência Multissensorial na Estética Cinematográfica de *Rosso come il Cielo* em Dialogia com a Educação Estética no Instituto Benjamin Constant**

Luciana Bernardinello<sup>1</sup>

### **Introdução**

*Se nós representarmos a cotidianidade como um grande rio, pode se dizer que dele se desprendem, em formas superiores de recepção e reprodução da realidade, a ciência e a arte, se diferenciam, e se constituem de acordo com suas finalidades específicas, alcançando sua forma pura nessa especificidade – que nasce das necessidades da vida social – para depois, em consequência de seus efeitos, de sua influência na vida dos homens, desembocar de novo na corrente da vida cotidiana. (Lukács, 1966a).*

É na cotidianidade do Instituto Cassoni – uma escola especial para meninos com deficiência visual – em Gênova, na Itália dos idos anos de 1970, que Mirco e Felice encontram a organicidade inerente a própria vida. Na película *Rosso come il cielo*<sup>2</sup> – *Vermelho como o céu* – (Vermelho..., 2006), o cineasta italiano Cristiano Bortone, inspirado nas vivências de Mirco Mencacci – renomado editor de som da indústria cinematográfica italiana –, vale-se de uma narrativa poética além do tão-somente imagético para compor articulações entre o visível e o dizível nas tessituras engendradas pela vida cotidiana de crianças cegas e/ou crianças com baixa visão, desveladas por meio de uma urdidura de imagens que, indubitavelmente, também falam de vivências multissensoriais que se desdobram em sentidos pessoais compartilhados. Nessa miríade de possibilidades, Mirco, Felice e Francesca são sensivelmente apresentados pelos atores Luca Capriotti, Simone Gullì e Francesca Maturanza, que em um pujante trabalho interpretativo nos convidam a adentrar no universo infantil de seus personagens.

As relações entre o visível e o dizível iniciam-se nos campos da Toscana, quando, após um acidente doméstico com uma arma de fogo, Mirco passa a en-

---

<sup>1</sup> Instituto Benjamin Constant (IBC). Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Trabalho, Arte, Educação, vinculado ao Centro de Estudos e Pesquisas do IBC – Diretório CNPq.

<sup>2</sup> Lançado em 2006. Direção: Cristiano Bortone. Produção: Cristiano Bortone e Daniele Mazzocca. Roteiro: Cristiano Bortone, Paolo Sassanelli e Monica Zapelli. Elenco: Luca Capriotti, Paolo Sassanelli, Marco Cocci, Francesca Maturanza, Rosanna Gentili, Simone Colombari, Simone Gullì, Giusi Merli.

xergar vultos e borrões e é compulsoriamente transferido para o Instituto Cassoni, pois, segundo a legislação vigente à época, sua condição visual impediria a continuidade dos estudos em sua antiga escola. Naquele internato, Mirco e seus pais deparam-se ainda com a sinalização do diretor acerca da interdição de uma formação *omnilateral* (Vermelho..., 2006) – “[...] o problema não é o que ele quer fazer, mas o que pode fazer” – em função de uma profissionalização dita condizente com ofícios considerados específicos às pessoas cegas ou às pessoas com baixa-visão: tecelão ou operador telefonista.

No trânsito para a experiência da cegueira, Mirco abre-se às suas novas vivências multissensoriais pela mediação da gravação de paisagens sonoras, materializadas numa composição estética das singularidades das estações do ano, atividade escolar, que num primeiro momento, dedica e compartilha apenas com Francesca, filha da zeladora do Instituto, que, desafiando as rígidas normas, desconsidera manter distância dos garotos cegos. Ainda que interditado pelo diretor do Instituto nesta descoberta imagético-sonora, Mirco conta com a colaboração do professor Don Giulio para seguir no registro de sons materializados em outras novas composições estético-afetivas, que traçam possíveis caminhos para o desenvolvimento de sua personalidade nas relações sociais com Felice, Francesca e demais colegas do Instituto Cassoni. Decerto, nesses encontros dialógicos, a especificidade de Mirco afeta profundamente e, na mesma intensidade, ele também é afetado por tal situação social.

Com efeito, os compartilhamentos sensíveis dessa película cinematográfica – que enquanto obra artística não intenciona alcançar um retrato histórico-documental da realidade – permitiu-nos aberturas para a apreensão da essência das contradições das relações humanas historicamente constituídas – uma vivência afetiva destas relações nas quais reconhecemo-nos nas tramas e dramas no mundo próprio da arte. Do mesmo modo, são as vivências de Mirco que lhe abrem para o desenvolvimento da consciência de suas relações com a realidade circundante e que possibilitam o desenvolvimento de sua individualidade – sendo ao mesmo tempo a condição para o desenvolvimento de uma neoformação, responsável pela reestruturação de sua personalidade. O meio social é constitutivo de Mirco, e o desenvolvimento de sua habilidade semântica pela mediação de composições sonoras é um espaço de autorrealização das potências criadoras – suas e de seus amigos –, possibilitando aberturas a um mundo novo, ao autoconhecimento na qualidade de um ser autêntico e singular. Reside aí a relevância do papel do meio e o significado de sua participação e influência no desenvolvimento humano.

Logo, é preciso dizer que o artigo em tela – trazendo a legibilidade de um trecho desta produção fílmica, do seu pormenor, o encontro dialógico entre Mirco e Felice em cima dos galhos de uma árvore no pátio do Instituto Cassoni –,

por sua vez, permite uma aproximação com pontos consubstanciados na *práxis* pedagógica, para analisarmos as especificidades da introdução do signo ou dos instrumentos culturais enquanto eixo central no desenvolvimento do ser social. Consideramos, assim, a arte – e porquanto a vivência multisensorial estética – como uma esfera específica da consciência-atividade social e, portanto, um dos fios condutores deste movimento de formação, desenvolvimento e aprimoramento de nossas particularidades humanas, assim como a educação enquanto possibilidade fecunda à apropriação das objetivações constituídas coletivamente no decorrer das contradições dos processos históricos.

Estamos cientes, pois, que nossa *práxis* no Instituto Benjamin Constant (IBC) – centro de referência nacional na educação e capacitação profissional de pessoas cegas, pessoas com baixa visão, pessoas surdocegas ou pessoas com outras deficiências associadas à deficiência visual – abarca as controvérsias e discordâncias em torno das teorizações e das práticas empreendidas nos processos de educação escolarizada destas pessoas, ideias que em grande medida tão-somente abordam a questão de inclusão na escola comum e/ou na escola especializada e que têm sido consideradas quase que exclusivamente como unanimidades isentas de historicidade e de contradições. Intencionamos frisar que entendemos que, na sociedade capitalista, a apropriação das objetivações humanas materiais e imateriais historicamente produzidas não foge à regra da lógica do capital. Então, dizemos que a essência da questão se desvela na relação entre a educação escolarizada e a vida cotidiana do ser social em face das possibilidades e dos impedimentos de desenvolvimento, humanização e emancipação. Afinal, a produção e a reprodução das relações sociais de dominação e exclusão, inerentes à sociabilidade do capital, permeiam a nossa vida em todas as esferas.

Na educação das pessoas cegas, das pessoas com baixa-visão e das pessoas surdocegas, as estratégias inclusão/exclusão impostas por essa sociabilidade são cotidianamente vivenciadas, já que apesar de inclusas no sistema formal de educação – comum ou especial – uma parcela considerável permanece excluída dos processos de criação da própria vida, exclusão que reverbera no processo de desenvolvimento integral destas pessoas. De imediato, esclarecemos que não fazemos alusão que coincida com certo pensamento pragmatista ou idealista, já que as relações das quais falamos abarcam o trabalho enquanto atividade humana – ato consciente e volitivo – de formação e transformação do mundo (físico e social), que a um só tempo forma e transforma os atributos que constituem o próprio ser social, exatamente por ser esta atividade, como qualquer outra no agir humano, *práxis* histórica (Marx, 2015).

Isto posto, num primeiro momento deste artigo, para o esclarecimento de quais pressupostos elementares adotamos para a educação dos sentidos em

uma estética marxista, trazemos em notas preliminares o fio condutor do pensamento sobre a formação do humano no humano em Marx (2017, 2015), Lukács (2013) e Vigotski (2021). Adiante, para as articulações entre o visível e o dizível na película *Rosso come il cielo – Vermelho como o céu –* (Vermelho..., 2006), contamos com as observações dos estudos de Lukács (1966a, 1966b, 1967a, 1967b) sobre a particularidade do estético e com as investigações de Vigotski (2001) sobre os efeitos da arte na formação do psiquismo humano.

Já no terceiro momento, para o estudo da educação dos sentidos e experiência estética dos estudantes do IBC, buscamos nas análises de Vigotski (2018a, 2018b), apreender a questão da atividade e da vivência na relação indivíduo-obra de arte, que exige ser estética, para abrir possibilidades de uma formação humana *omnilateral*. Finalizamos apontando algumas considerações que ressaltam sobretudo a arte como um exemplo manifesto de nossa condição humana, na medida em que nossos sentidos se constituem e se aprimoram nas relações de apropriação desta objetivação da genericidade humana: é a nossa subjetividade – nossa condição humana – sendo nutrida pelo contato sensível com a subjetividade do criador e de sua condição humana permitindo-nos uma suspensão dos limites do imediatismo, do pragmatismo e da superficialidade de nosso cotidiano, que, embora ineliminável, pode enriquecer-se nesta suspensão.

## **Notas preliminares: pressupostos elementares para a educação dos sentidos em uma estética marxista**

*O olho tornou-se olho humano, tal como o seu objeto se tornou um objeto social, humano, proveniente do homem para o homem. Por isso, os sentidos tornaram-se teóricos (Theoretiker) imediatamente na sua prática. (Marx, [1844] 2015).*

Nestas notas preliminares, registramos de partida que consideramos que a humanidade não “nasce” de imediato conosco e que, por isso, o processo de humanização não resulta de determinantes evolutivos naturais e nem mesmo se identifica apenas com o nosso pertencimento à vida social humana, ou ainda como uma repetição da filogênese na ontogênese. Reconhecemos, assim, que o movimento dialético de aquisição das particularidades humanas demanda a apropriação, por meio de processos educativos, das formas de objetivação do ser social – elementos fundamentais e indispensáveis à qualidade de ser humano, e pressupostos do materialismo histórico-dialético.

Diante disso, temos o fio condutor deste pensamento: o caráter da dialética entre objetivação e apropriação enquanto dinâmica essencial à compreensão da formação das características efetivas ao gênero humano ao longo da história, que envolve ainda como tais características fazem-se presentes ou não na vida

de cada um de nós. Portanto, tratamos da educação dos sentidos nos referindo à formação do sentido estético que, embora produzido sobre a base da natureza orgânica do ser social, necessita de educação para tornar-se característica constitutiva do modo de ser humano.

No âmbito da educação escolar, a educação estética, ao aliar-se a um projeto de humanização e emancipação, considera os desafios postulados para o ensino da arte para a formação, o desenvolvimento e o aprimoramento do sentido estético nas contradições inerentes ao sistema sociometabólico do capital (Mészáros, 2011). Logo, assumimos que nosso trabalho educativo – com os pés fincados no solo da história, que (im)põe necessidades e possibilidades objetivas – configura-se, pois, no confronto com estas categorias – humanização e alienação – que, nos processos de relação social, poderão cumprir o papel de impulso ou de freio ao desenvolvimento do gênero humano e de cada individualidade.

Isso posto, importa-nos agora trazer observações imprescindíveis para a educação dos sentidos em uma estética marxista: a condição ontológica do ser social. Assim sendo, nos dirigimos especificamente aos apontamentos de Marx (2015), em seus *Manuscritos econômicos-filosóficos de 1844*, nos quais encontram-se o cerne da concepção marxiana do modo de “ser” do homem: o “ser social”. Já que, “[...] a minha existência própria é atividade social; por isso, o que eu faço de mim, faço de mim para a sociedade e com a consciência de mim como um ser social” (Marx, 2015, p. 347). Porquanto, o “ser” do homem, enquanto explicitação concreta, se constitui ao longo do desenvolvimento da sua atividade vital livre e consciente.

Em sendo o trabalho esta atividade vital originária, embora apareça ao homem como um meio para satisfazer a sua necessidade de sobrevivência, é, de fato, a sua vida produtiva genérica (Marx, 2015). Adiante, no livro *I d’O capital*, Marx (2017) apreenderá o processo de trabalho da seguinte maneira:

O trabalho, é antes, de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...] A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (Marx, 2017, p. 255).

Está evidente que a concepção marxiana de “ser” do homem como ser social nada tem em comum com as ideias transcendentais ou a-históricas, que concebem a “essência humana” como algo dado, imutável e eterno. Trata-se, pois, de um movimento desencadeado pelo processo de trabalho, que dispõe de possibilidades produzidas pelos próprios seres sociais no solo das contradições



do processo histórico (Marx, 2017, 2015). Dessa forma, cabe trazer outro pressuposto basilar a estas notas preliminares: o processo histórico de formação e humanização dos sentidos do ser social, considerado por Marx (2015).

[...] Pois não só os cinco sentidos, mas também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra, o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, apenas advêm pela existência do *seu* objeto, pela natureza *humanizada*. A *formação* dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até hoje (Marx, 2015, p. 352).

Ao interpelar as necessidades humanas enquanto sensíveis e que, assim, implicam objetos para sua satisfação – vinculados, pois, aos sentidos humanos –, Marx (2015) destaca o trabalho como o fundamento da própria sensibilidade humana. Portanto, os sentidos humanos em sua base pressupõem um caráter biológico de estrutura orgânica, tornam-se humanizados, ou seja, não se limitam ao orgânico, mas constituem-se e desenvolvem-se ao longo do processo histórico do ser social. O especificamente humano em nossos sentidos mostra claramente as marcas de nossas atividades, sendo, pois, também fruto destas atividades, abarcando aí a emergência de sua contínua educação e refinamento.

[...] tal como só a música desperta o sentido musical do homem, tal como para o ouvido não musical a mais bela música não tem *nenhum* sentido, não é *nenhum* objeto, porque o meu objeto só pode ser a confirmação de uma das minhas forças essenciais, portanto só pode ser para mim assim como a minha força essencial é para-si como capacidade subjetiva, porque o sentido de um objeto para mim (só tem sentido para um sentido correspondente a ele) vai precisamente tão longe quanto vai o *meu* sentido, pelo que os *sentidos* do homem social são *outros* sentidos que não os do não social; [...] (Marx, 2015, p. 352).

Ainda em seus *Manuscritos econômicos-filosóficos de 1844*, Marx (2015) nos apresenta outra compreensão revolucionária sobre a percepção sensorial como fonte de toda e qualquer atividade humana: “O próprio elemento do pensar, o elemento da exteriorização de vida e pensamento, a *linguagem*, é de natureza sensível” (Marx, 2015, p. 356). De fato, esta colocação de Marx (2015) traz impressa a crítica radical da contraposição mecânica entre a razão e a sensibilidade humanas, justamente porque tanto estas como as outras faculdades só constituem significação concreta na totalidade da consciência no dinamismo psíquico.

Também em seu livro *I d’O capital* (Marx, 2017), observamos um notável acréscimo para a questão da teleologia do trabalho:

[...] Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arqui-

teto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, ou seja, um resultado que já existia idealmente (Marx, 2017, p. 255-256).

A essa altura, interessa-nos ressaltar que o trabalho exige a precedência do pôr teleológico; porém, como o próprio Marx (2017) reconheceu, a teleologia por si só não contém a capacidade de atender às necessidades presentes em sua origem, sendo, pois, imperativa a objetivação. Ou seja, o pôr teleológico precisa ser convertido em meio de produção para trazer à existência objetos fora da consciência humana, mas que dialoguem com o mundo já existente. Por isso, o pôr teleológico do trabalho – a “finalidade” – em cada ato singular, concomitante à ação de transformar a natureza, “determina o modo de sua atividade com a força de uma lei” (Marx, 2017, p. 256). Além disso, há o fato de que a atenção, a imaginação, a consciência, a vontade – enfim, o corpo do trabalhador – estão integralmente colocados à disposição desta objetivação da teleologia. Portanto, a totalidade do trabalhador – aquilo que ele é como humano – está envolvido – e sendo constituído – nesta atividade do trabalho.

Destarte, no momento em que Marx (2017) coloca em relevo a totalidade do ser social, a produção e a reprodução da vida humana, tem-se assim um pressuposto ineliminável: “a dupla determinação de uma insuperável base natural e de uma ininterrupta transformação social dessa base” (Lukács, 2013, p. 44). Por isso, o trabalho é a categoria “*in nuce*” do ser social (Lukács, 2013, p. 44), pois, ao objetivar uma teleologia, o ser social coloca sua concepção de mundo em confronto com o mundo objetivo, abrindo, então, possibilidades de produção de novos conhecimentos e capacidades, transformando, enfim, a sua própria natureza. Evidencia-se, desse modo, que a consciência humana, ultrapassando a singularidade do objeto representado, converte-se em ideias, conceitos e juízos, orientando a atividade humana ao mesmo tempo em que a ela se subordina. Abrange-se, então, o pressuposto chave do método materialista histórico-dialético: a *práxis*.

É justamente aí, no enriquecimento de nossas vivências, inseparavelmente entrelaçadas às nossas atividades sociais, que se guardam tais possibilidades, posto que produzimos novos objetos com qualidades inauditas que, por sua vez, criam outras novas necessidades, que nos conduzem a novas atividades, que produzem novos objetos, sucessivamente. No que tange esse complexo processo do/no psiquismo humano, a teoria histórico-cultural da psicologia soviética – com bases configuradas em um contexto de luta revolucionária para a constituição do socialismo – enfrentou o desafio de criar uma abordagem nova que abarcasse a consolidação da atividade humana consciente nos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Nesse contexto, a teoria postulou pionei-

ramente que os determinantes do desenvolvimento das funções psicológicas superiores – as mesmas que nos distinguem de outros seres vivos da natureza – encontram-se na cultura historicamente sistematizada pelo intercâmbio metabólico entre natureza e sociedade. O trio precursor – Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), Aleksei Nikolaevitch Leontiev (1903-1979) e Aleksandr Romanovitch Luria (1902-1977), a *troika*<sup>3</sup> –, em subsequente associação a outros pesquisadores, teceu aprofundamentos teóricos fundamentais ao entendimento do desenvolvimento do psiquismo humano, tendo claro o pressuposto de que nenhuma teoria científica se coloca de modo “neutro”, inspidamente isolado de uma concepção de mundo. Embora o ser social não possa captar a realidade de uma só vez, ao aproximar-se do que existe objetivamente, é capaz de perceber as mediações e as contradições, formular conceitos e agir em um movimento histórico de transformação constante desta realidade, aproximando-se, pois, de sua totalidade enquanto ser social. Desse modo, a realidade é apropriada pelo ser social em sua atividade sensível por meio de seus processos psíquicos mediados, que possibilitam o desenvolvimento do reflexo psíquico subjetivo consciente da realidade objetiva.

Com efeito, ao encerrar estas notas preliminares, afirmamos a nossa ancoragem no pressuposto do desenvolvimento histórico-cultural do psiquismo humano: a introdução do signo ou dos instrumentos culturais enquanto eixo central no desenvolvimento do ser social. Uma vez que a mediação, enquanto interposição que abre possibilidades às transformações do comportamento humano – ampliando a nossa humanização –, configura-se em atividades que, disponibilizam signos, os quais podem vir a tornar-se patrimônio interno, ou ainda como apontou Vigotski (2021) em texto – escrito em 1928 – sobre *O problema do desenvolvimento cultural da criança*:

Há fundamentos para supor que a invenção e o emprego de signos como recursos auxiliares na resolução de determinado problema que se apresenta à criança representam, psicologicamente, uma estrutura semelhante à invenção e utilização de instrumentos (Vigotski, 2021, p. 98).

Indicamos ainda a distinção entre a utilização do instrumento e do signo, também apontada por Vigotski (2021), uma vez que o instrumento medeia a atividade do ser social e o objeto externo – a natureza –, já o signo se orienta em direção ao comportamento cultural deste ser social. Pelo exposto, depreendemos que o psiquismo humano, enquanto imagem subjetiva da realidade objetiva, não se trata de uma captação de sensações da empiria imediata convertida em representações abstratas como cópia mecânica do real, mas, sim, está si-

<sup>3</sup> “Ao assumir o cargo de pesquisador no instituto [de Psicologia Experimental em Moscou], Vigotski passou a compor o grupo de pesquisa de A.R. Luria e A.N. Leontiev, que recebeu o nome de *troika*” (Prestes, 2012, p. 33, intervenção nossa).

tuado histórico e socialmente pelas relações do ser social com o meio, mediadas dialeticamente pelas formas de atividades humanas tanto práticas quanto teóricas. Assim, o nosso psiquismo é marcado e desenvolvido por meio de nossas atividades conscientes, derivadas das condições histórico-sociais de nossas vidas. Portanto, o professor não se configura como o “mediador” do processo de desenvolvimento da criança – ou em qualquer outro período do desenvolvimento do psiquismo –, posto que tal entendimento, carregando consigo uma concepção instrumentalizadora, desconsidera a liberdade dialógica com o outro – neste caso com a criança. O professor tem a sua concepção de mundo e a criança também, por isso apontamos aqui uma relação dialógica-dialética.

### ***Rosso come il cielo: articulações entre o visível e o dizível***

*Felice: - Como são as cores?*

*Mirco: - São lindas.*

[...]

*Felice: - Como é o azul?*

*Mirco: - É como quando se anda de bicicleta e o vento te bate na cara. Ou também é como o mar.*

*Felice: - E o vermelho?*

*Mirco: - O vermelho... É como o fogo. Como o céu no pôr-do-sol. (Vermelho..., 2006).*

O encontro dialógico entre Mirco e Felice – dois garotos entre dez e onze anos de idade – é tecido em cima dos galhos de uma árvore no pátio do Instituto Cassoni. Nesta imagem-sonora em movimento, o desenho sonoro (ruídos, músicas, palavras) entrelaçado ao desenho visual (cor, iluminação, figurino, enquadramento, ângulo, ritmo, montagem), unidos à interpretação dos atores, evocam as relações vivas e vivenciáveis enquanto afirmação crítica das possibilidades humanas.

Como bem observa Lukács, em sua *Estética* (1967b, p. 186), o filme “foi a primeira arte que permitiu representar a existência da criança, a pura particularidade do ser-criança, como fim em si, como ser baseado em si mesmo”. Além do fato de, como “arte visual em movimento, acompanhada por um complexo, também em movimento, de natureza auditiva” (Lukács, 1967b, p. 191), não ser capaz de representar “a mais elevada vida espiritual” humana, tal qual a literatura, “por meio da palavra refundida poeticamente, consegue figurar diretamente”, ou a música e as artes plásticas, que “– cada uma a sua maneira – indiretamente” conseguem expressar-se “como objetividade indeterminada” (Lukács, 1967b, p. 191). Desse modo, para que os filmes cinematográficos produzam o efeito – ainda que momentâneo – de nos abrir às múltiplas reflexões sobre a imanência da vida humana, faz-se necessário considerar a peculiaridade estética deste gênero referente ao trânsito da dupla mimese (Lukács, 1967b).

De acordo com Lukács (1966b), a forma artisticamente criada configura-se em um reflexo artístico da realidade, portanto, em *mimese*<sup>4</sup>. Mas daí não se depreende que a noção do reflexo aplicada à arte suponha a transformação da criação artística em um campo de plena concordância com a realidade objetiva independente do humano. Ora, como diz Sánchez Vázquez (2010, p. 29): “Num quadro ou num poema não entra, por exemplo, a árvore em si, precisamente a árvore que o botânico trata de apreender, mas uma árvore humanizada, isto é, uma árvore que testemunha a presença do humano.”

Dito de outro modo, a arte, enquanto caminho de caráter antropomorfizador para tornar sensível a essência humana, coloca a nossa subjetividade – por meio de uma forma específica de reflexo, a *mimese* – em efetiva conexão com a totalidade do gênero humano, em uma abrangência máxima das possibilidades em devir (Lukács, 1966b). Também por isso, a peculiaridade mimética da arte apresenta como traço dominante um caráter realista. Contudo, o realismo aqui colocado não trata de um estilo artístico circunscrito a uma corrente artística ou literária, portanto não coaduna com nenhuma concepção vulgar da arte, que deduz mecanicamente o valor da obra a partir das concepções políticas e ideológicas de seu criador.

Nos filmes cinematográficos, o reflexo artístico trafega num primeiro momento pelo caráter desantropomorfizador da fotografia – que abarca em sua gênese o desenvolvimento histórico-social da ciência, um complexo que, segundo Lukács (1966b), por intencionar o conhecimento objetivo da realidade, caracteriza-se como um reflexo desantropomorfizador. Logo, nesta primeira *mimese*, as imagens captadas pela câmera terão enriquecimento artístico num segundo momento, quando, pela mediação criadora da subjetividade particular dos envolvidos na criação do filme, expressarem-se em formas artísticas a organicidade dos conteúdos inerentes ao processo social, engendrados nas experiências cotidianas, e vivenciados tanto por tal subjetividade particular quanto por outras fruidoras dessa produção estética (Lukács, 1967b).

Isso posto, nas produções cinematográficas, a passagem ao estético decorre no trânsito da dupla *mimese*, na qual a atividade humana – de maneira intencional – combina os elementos fílmicos, tais como o desenho sonoro e o visual somados à interpretação do ator, para transitar, pois, a um mundo próprio que, todavia, revela a presença humana. Com efeito, tão-somente quando criar este mundo próprio com leis estéticas intrínsecas de seu meio homogêneo, o filme tornar-se-á um objeto artístico (Lukács, 1967b).

---

<sup>4</sup> Por certo que a teoria do reflexo não é absolutamente uma novidade na esfera da estética, já se constituía em problema central na *Poética* de Aristóteles, na qual, o filósofo desenvolve a ideia da arte como *mimese*, colocando que não apenas a poesia, mas ainda o teatro, a música, a dança e as artes plásticas são produções miméticas, nos mostrando, portanto que não é o meio de expressão que define a arte, mas sim o fato de constituir-se em uma *mimese* de algo existente no mundo (Aristóteles, 2015, p. 37-39 – Seções de 1 a 5: Introdução à Poética).

Para Lukács (1966b), o meio homogêneo na esfera específica da arte – capaz de transformar o “homem inteiro da cotidianidade no homem inteiramente” (Lukács, 1966b, p. 501) –, num primeiro momento, dispõe sua produção articulada pela vivência de determinados aspectos da realidade objetiva por meio da concentração em um sentido humano pertinente (visualidade, audibilidade, tatibilidade, por exemplo), seguida da “suspensão” – ainda que momentânea – das finalidades imediatas da vida cotidiana. Mas, cabe frisar aqui que, antes de apontar para um empobrecimento da experiência estética frente à especialização de captação do mundo por meio da especialização de um determinado órgão do sentido, essa concentração em um sentido específico trata-se de um extraordinário processo de intensificação e enriquecimento da percepção humana (Lukács, 1966a). Marx (2015), em seus *Manuscritos de 1844*, também já abordara esta questão, ao colocar que os objetos produzidos pelo trabalho humano, como exteriorização das forças essenciais humanas, condensam e acrescentam determinadas características a essas mesmas forças.

[...] somente pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana é em parte produzida, em parte desenvolvida a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva – um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, somente, em suma, sentidos capazes de fruição humana, *sentidos* que se confirmam como forças essenciais *humanas*. (Marx, 2015, p. 352).

Assim sendo, nos filmes cinematográficos, o meio homogêneo referindo-se à linguagem imagética-sonora em movimento – constituída a partir do emprego dos procedimentos técnicos para o trabalho de criação estética das imagens e dos sons, unidos ao trabalho criativo de interpretação dos atores – imprime a função de construir significados, sentidos e afetos que possibilitem encontros – “a partilha do sensível” (Rancière, 2009, p. 15). Neste ponto, Lukács (1966b) traz um destaque importante quanto ao requisito necessário à autenticidade das obras de arte: a questão da transitoriedade entre a determinação e a indeterminação do objeto, que caso desconsiderados, mesmo empregando largos e potentes recursos e perfeição técnicos, resultam em obras vazias. Ao mesmo tempo que tal transitoriedade nos filmes cinematográficos é trabalho laborioso, já que “A autenticidade do ser-fotografado cria um meio homogêneo que aproxima o ‘mundo’ configurado ao do cotidiano muito mais intensamente do que é possível e admissível nas outras artes” (Lukács, 1967b, p. 188), a peculiaridade estética deste reflexo artístico – a minimização da objetividade indeterminada – abre possibilidades a construir uma relação profícua com as subjetividades envoltas na “partilha do sensível”.

[...] Visto que pode tornar tudo plausível, visto que atribui a cada objeto o mesmo caráter real, o cinema não conhece barreiras na representação do fantástico; também nisso as transições podem

ser encontradas na vida cotidiana e a escala emocional vai desde a movimentação do jogo até o angustiante e o aterrorizante. Estas possibilidades ilimitadas fazem do cinema a forma mais popular da mimese e abrem-lhe o caminho – somente como possibilidade, poucas vezes realizada – para chegar a ser uma obra de arte popular e autêntica (Lukács, 1967b, p. 191, tradução nossa).

De fato, como destaca Lukács (1967b, p. 190-191), se por um lado a elasticidade do meio homogêneo cinematográfico “pode tornar sensível uma cotidianidade plena de poesia sem que a riqueza de detalhes da vida cotidiana tenha que cair em um naturalismo. Por outra parte, consegue ultrapassar essa realidade cotidiana imediatamente dada”. Todavia, caso desvalha para a elevada labilidade ao reaproximar-se de maneira acentuada com a imediaticidade da vida cotidiana, procurando promover reações “predeterminadas pelo conteúdo de acordo com os momentos de tensão (suspense etc.) puramente externos” (Lukács, 1967b, p. 206), a produção perde seu caráter artístico.

Por essa facilidade com que se parte da elasticidade para a labilidade, se produzem na prática poucos filmes realmente bons, e isso se deve antes de mais nada pelas possibilidades em que se encontram a produção cinematográfica, em sua necessidade de um capital considerável para a sua produção (Lukács, 1967b, p. 207, tradução nossa).

Assim sendo, neste meio homogêneo cinematográfico, a transição do “homem inteiro da cotidianidade no homem inteiramente” (Lukács, 1966b, p. 501), ainda que mais fácil que em todas as outras artes, requer que se configurem as imagens do mundo no mundo próprio da arte, carregando consigo essa ligação com a realidade – o que permite um “Antes” e um “Depois” da fruição estética – um ponto crucial de unicidade por meio da atmosfera anímica do filme.

[...] Todos os meios técnicos de filmagem (tipos de enquadramento, iluminação, etc.) só alcançam um sentido estético como meios expressivos da unidade atmosférica, da transição de uma atmosfera para outra, dos contrastes de atmosfera; do mesmo modo o corte, a montagem, o ritmo, e a velocidade, etc. não são senão meios de conduzir o receptor para que passe de uma atmosfera anímica a outra no interior da atmosfera em última instância unitária do todo (Lukács, 1967b, p. 198, tradução nossa).

Por conta disto, abre-se na obra artística o potencial de vivência das relações humanas concretas, não enquanto retrato documental, mas como reflexo artístico. Tal vivência conecta-se ainda com a catarse promovida pela relação dialética conteúdo-forma, que, no caso dos filmes cinematográficos, não poderá concentrar-se exclusivamente nos recursos técnicos e inovações tecnológicas, ou mesmo na subjetividade narrada.

A transformação do homem inteiro da cotidianidade no homem inteiramente tomado que é o receptor em cada caso, ante cada

concreta obra de arte, move-se precisamente na direção de uma tal catarse, extremamente individualizada e, ao mesmo tempo, de suma generalidade. [...] Certamente não será necessário explicar cuidadosamente que a capacidade correspondente está intimamente relacionada à crítica da vida (Lukács, 1966b, p. 501-502, tradução nossa).

Por tais questões, encontramos nas análises tecidas por Vigotski (2001), em *Psicologia da arte*<sup>5</sup>, a adoção não do autor e/ou do espectador para demonstrar as leis de funcionamento da resposta estética, “mas a própria obra de arte” (Vigotski, 2001, p. 25), isto é, a relação dialética entre forma e conteúdo, o movimento dialético entre o artista e o fruidor da obra na organização e transformação do psiquismo humano. Destarte, nestes estudos Vigotski (2001) observa que, no âmbito da psicologia sobre a arte, encontram-se três correntes teóricas: a intelectualista, a formalista e a psicanálise.

Cabe-nos dizer aqui que Vigotski (2001) contrapõe-se às três correntes, cada qual por motivos específicos e complementares. A primeira corrente, a intelectualista, por considerar a arte como conhecimento: “a analogia entre a atividade e o desenvolvimento da língua e a arte” (Vigotski, 2001, p. 32), ou seja, a arte requer apenas o trabalho cognitivo, do pensamento intelectual, sendo os demais aspectos, como os emocionais e afetivos, por exemplo, meros fenômenos secundários. A segunda corrente, a formalista, por enfatizar tão-somente à forma artística, desconsiderando, assim, que “o aspecto mais substancial da arte consiste em que os processos de sua criação e os processos de seu emprego vêm a ser como que incompreensíveis, inexplicáveis e ocultos à consciência daqueles que operam com ela” (Vigotski, 2001, p. 81). Ambas as correntes por ignorarem “que a forma combate o conteúdo, luta com ele, supera-o, e que nessa contradição dialética entre conteúdo e forma parece resumir-se o verdadeiro sentido psicológico da nossa reação estética” (Vigotski, 2001, p. 199). Ou seja, a estrutura da obra de arte é uma unidade contraditória entre conteúdo e forma, havendo na obra de arte “certa contradição subjacente” (Vigotski, 2001, p. 199). Quanto à corrente da psicanálise, contrapõe-se devido ao fato de tender-se a reduzir “extremamente o papel social da arte, e esta começa a parecer mero antídoto que tem como fim salvar a humanidade dos vícios, mas não apresenta nenhum problema positivo para o nosso psiquismo” (Vigotski, 2001, p. 91). Em suas palavras:

A arte é o social em nós, e se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas

---

<sup>5</sup> Redigido no contexto revolucionário da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), o “livro *Psirrologiia iskusstva* (Psicologia da arte), finalizado em 1925 e que nasceu com base em seu trabalho monográfico, o destino reservara um longo período de espera, seria publicado pela primeira vez apenas em 1965” (Prestes; Tunes; Nascimento, 2015, p. 65).



raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e suas emoções pessoais (Vigotski, 2001, p. 315).

Precisamente por ser a arte uma técnica social do sentimento, “um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser”, (Vigotski, 2001, p. 315), podemos afirmar que o sentimento, ao contrário do que possamos pensar, não se torna social, mas sim pessoal “sem com isso deixar de ser social” (Vigotski, 2001, p. 309). Por isso, quando a arte realiza a catarse – processo responsável pela transformação/superação das emoções em sentimentos que não encontram vazão na vida cotidiana –, artista ou fruidor transformam esses “sentimentos em sentimentos opostos, nas suas soluções” (Vigotski, 2001, p. 309). Portanto, “não basta entender da estrutura da obra: é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude” (Vigotski, 2001, p. 314).

Dessa maneira, o processo catártico dialoga em essência com a ética, porém, sem subordinar a arte à ética. Ainda que o elo entre estas duas esferas seja a vida cotidiana – os seus elementos vitais –, a peculiaridade do estético exposta no processo catártico demonstra que, por meio deste a subjetividade fruidora constrói outras lentes críticas capazes de elucidar desde as relações sociais até aquelas do indivíduo consigo mesmo que, por conta da imediatez da vida cotidiana, encontram-se obscurecidas ou opacas. Entretanto, não se estabelece aí uma exigência ao reflexo artístico: uma transformação literal e direta da sociabilidade humana.

## **Educação dos sentidos e experiência estética no IBC: a questão da atividade e da vivência**

*[...] Não podemos prever nem calcular de antemão as possibilidades do futuro nem para a arte, nem para a vida; como disse Espinosa: “Até hoje ninguém definiu aquilo de que o corpo é capaz”. (Vigotski, [1925] 2001).*

Arte e vida interpenetram-se ininterruptamente. Exatamente por acolher a vida em sua magnitude, a arte é alimentada pela vida, e a vida pela arte. Nesta humanidade da arte encontra-se a sua pujança e, por sua vez, a sua especificidade, sem com isso, reivindicar para si o absurdo isolamento perante as questões do viver do ser social. Nesse sentido, a vida penetra na arte, mas, assim o faz precisamente sob a forma peculiar do reflexo artístico, posto que as alegrias e/ou as vicissitudes daquele que cria comparece à obra – caso de fato uma obra de arte – sem violar a realidade artística que fruímos como obra de imaginação

e criação poética; especialmente porque naquela realidade artística irradia a sua própria suficiência – a humanidade do ser social –, movemo-nos “precisamente na direção de uma tal catarse, extremamente individualizada e, ao mesmo tempo, de suma generalidade” (Lukács, 1966b, p. 501).

Pelo exposto, no âmbito do Instituto Benjamin Constant, não entendemos nossa *práxis* como tão-somente proposição de experiências até porque isso “pode efetivamente ser feito pela própria vida” (Vigotski, 2010, p. 68). Como bem pontuado por Vigotski (2010, p. 68): “Não podemos dispensar um tratamento indiferente e igual a todos os seus elementos nem dizer decididamente ‘sim’ a tudo só porque isso existe na vida”. Então, “não podemos aceitar que o processo educativo seja deixado à mercê dos elementos da vida”, pois, “Nunca conseguiremos calcular de antemão que elementos da vida irão predominar no nosso educando nem se teremos como resultado uma caricatura da vida, isto é, uma coleção dos seus aspectos negativos e imprestáveis” (Vigotski, 2010, p. 68).

Com isso, de imediato rejeitamos os princípios espontaneístas no processo educativo, uma vez que, diante dos desvelamentos das contradições de classe, o educador, assim como o educando, tem parte dinâmica e terminantemente ativa para os fins propostos: vivências responsivas, experiências do sentir e do pensar a um só tempo. Igualmente por esse motivo, “a educação não pode deixar de ser política” (Vigotski, 2010, p. 459), já que trabalhar com a educação é simultaneamente trabalhar com a educação de seres sociais que, imbuídos de valores sociais e subjetivos, são de fato os verdadeiros criadores de uma nova sociabilidade – nos limites quanto às possibilidades das contradições do sistema sociometabólico do capital (Mészáros, 2011).

É preciso destacar que lidamos diretamente com as consequências orgânicas e sociais da deficiência visual (Vigotski, 1997), o que imprime ao processo de educação das pessoas cegas, das pessoas com baixa visão e das pessoas surdocegas – tanto na escola comum quanto na escola especial – aquilo que se entende por deficiência no movimento da história. Não poderia ser diferente, pois a escola traz consigo tanto os valores e práticas sociais quanto as contradições destes mesmos valores e práticas – fato que nos sinaliza a necessidade de uma compreensão dialética entre a escola e a sociedade (Saviani, 2012), assim como de um arcabouço teórico diametralmente oposto às concepções da deficiência enquanto um aspecto transcendental ou patológico, que terminam por reforçá-la como estigma social de incapacidade (Vigotski, 1997).

Com efeito, em nossa *práxis*, a educação estética para a formação, o desenvolvimento e o aprimoramento do sentido estético das pessoas cegas, das pessoas com baixa visão e das pessoas surdocegas não está ensimesmada no desenvolvimento dos sentidos sensoriais, classificados pela literatura médica, como “intactos”.

[...] não se deve falar sobre o desenvolvimento dos órgãos da percepção como a primeira tarefa da pedagogia dos cegos [...], senão sobre algumas formas mais complexas e abrangentes, ativas e efetivas da experiência infantil. Quem acredita que a cegueira se compensa com a educação do ouvido e do tato, se engana, se situa [...] fora do âmbito da pedagogia social (Vigotski, 1997, p. 83, tradução nossa).

A experiência estética por meio das atividades<sup>6</sup> – intencionalmente planejadas pela equipe docente de artes visuais – possibilita vivências. Neste ponto, recorreremos ao conceito de *pereživanie* (vivência) nos estudos empreendidos por Vigotski (2018a), especialmente nas *sete aulas*<sup>7</sup> sobre os fundamentos da *pedologia*<sup>8</sup>, proferidas ao final de sua vida. Destacamos, porém, que o entendimento do conceito de vivência requer “articulações lógicas” com os outros conceitos apresentados em seus demais estudos “e abrindo-se a questão que permite relacioná-lo aos que estão por vir” (Tunes; Prestes, 2018, p. 14).

Na *Quarta aula. O problema do meio na pedologia*, Vigotski (2018a) afirma que a pedologia não estuda o meio em si mesmo, da mesma forma que “o pedólogo não estuda o meio e as leis de sua estruturação, mas o seu papel e o significado de sua participação e influência no desenvolvimento da criança” (Vigotski, 2018a, p. 73). Por isso, é necessário abordar o meio sempre “do ponto de vista da relação existente entre ele e a criança numa determinada etapa de desenvolvimento”. Ou seja, para a correta compreensão do papel do meio no desenvolvimento da criança – na perspectiva psicológica –, o ambiente não existe em absoluto, sendo então, imprescindível conhecê-lo em relação com as especificidades de cada indivíduo, pois, **“o meio, no sentido direto da palavra, se modifica para a criança a cada degrau etário”** (Vigotski, 2018a, p. 74). Dito de outro modo, ainda que o meio se mantivesse pouco alterado, o “mero fato de

<sup>6</sup> Leontiev (1978a; 1978b), ao estudar a relação de interdependência entre a atividade humana e o desenvolvimento do ser social, esclarece-nos que nem toda atividade norteia o desenvolvimento humano. “Não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. [...] Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (Leontiev, 2018, p. 68).

<sup>7</sup> “Elas se encontram na primeira parte (‘Osnovi pedologii’, Fundamentos de Pedologia) do livro *Lektsii po pedologii* (Aulas de pedologia)” (Prestes; Tunes, 2018a, p. 5).

<sup>8</sup> “A pedologia – ciência do desenvolvimento da criança – serviu de fonte para os estudos no campo da pedagogia e da psicologia que estavam germinando na União Soviética após a revolução socialista de 1917. Assim como inúmeros cientistas soviéticos na década de 1920 e nos anos iniciais da década de 1930, L. S. Vigotski aprofundou os estudos da pedologia que, junto com outros estudos, fundamentaram sua concepção de desenvolvimento humano” (Tunes; Prestes, 2018, p. 15).

**a criança mudar, no processo de desenvolvimento**, faz com que se modifiquem o papel e o significado dos momentos do meio que parecem permanecer inalterados” (Vigotski, 2018a, p. 75). Portanto,

**Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e por outro lado, como eu vivencio isso.** Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento (Vigotski, 2018a, p. 78).

De forma breve e simples, se tomamos consciência das coisas do mundo de formas distintas, isso significa que um mesmo acontecimento tem sentidos completamente diferentes para cada um de nós, a depender ainda do período de desenvolvimento de nosso psiquismo, pois, a influência das situações não depende apenas de seus conteúdos, mas também do quanto lhes atribuímos sentidos. **“Um mesmo acontecimento ocorrido em idades diferentes da criança, ao se refletir na consciência de modo absolutamente diferente, tem para ela um significado absolutamente diferente”** (Vigotski, 2018a, p. 81).

Nesses termos, é fundamental entendermos que, por intermédio da atividade, circunscrita e transcorrida em um determinado meio, dominamos tanto os instrumentos materiais quanto, e principalmente, o sistema de significações histórico-sociais. Quando nos apropriamos destes instrumentos e sistema de significações nas relações sociais, em diferentes períodos do desenvolvimento de nosso psiquismo, atribuímos-lhes sentidos completamente diferentes – constituindo-se em reflexos de nossas vivências pessoais. Isso significa dizer que as produções objetivadas nas aulas de artes visuais no IBC – em suas formas materiais e/ou em suas formas não materiais – contêm riqueza humana acumulada que abre possibilidades à composição *omnilateral* de cada personalidade ali conosco.

Além disso, decerto que, nestes encontros dialógicos, nos afetamos profundamente – educandos e educadores – e, na mesma intensidade, também somos afetados pelas contradições histórico-sociais ali postas. Mais precisamente porque **“o meio se apresenta como fonte de desenvolvimento para as formas de atividade e das características superiores especificamente humanas”** (Vigotski, 2018a, p. 89-90), já que é na relação social com o meio que poderão surgir tais características em cada indivíduo, pois, como ser social, **“fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade”** (Vigotski, 2018a, p. 90).

Um exemplo da influência do meio sobre o desenvolvimento das características específicas do ser social é a fala, que, segundo Vigotski (2018a), esclarece a lei fundamental deste desenvolvimento psicológico, que consiste em:

**[...] as funções psicológicas superiores, as características superiores específicas do homem, surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas individuais da criança** (Vigotski, 2018a, p. 91).

Inicialmente, para a criança, a fala apresenta-se em sua função social: a relação entre as pessoas. Pouco a pouco, contudo, a criança aprende a utilizá-la como meio de pensamento. “Da atividade externalizada que acontecia entre a criança e as pessoas ao redor, surgiu uma das mais importantes funções internas, sem a qual o pensamento humano seria impossível” (Vigotski, 2018a, p. 92). Com efeito, quando observamos as atividades de cerâmica, de serigrafia ou de escultura – intencionalmente planejadas pela equipe docente de artes visuais para os estudantes do Curso Técnico em Artesanato<sup>9</sup> –, constatamos que tais atividades possibilitam a formação e o aprimoramento da capacidade criadora, na qualidade de ato criador, que contempla as demais capacidades do ser social, apesar disso, como processo funcional específico, que dispõe de singularidades e um caminho de desenvolvimento alinhavado com o desenvolvimento da fala, do pensamento e dos sentimentos (Vigotski, 2018a, 2018b).

Considerando, pois, que a capacidade criadora se vincula à produção de imagens subjetivas tomadas da realidade objetiva e que, portanto, trata-se de um processo que se desenvolve por intermédio de imagens, o reflexo da realidade não diz respeito ao registro perceptível como uma fotografia estática de um objeto em um dado momento, mas, sim, às imagens dinâmicas (Vigotski, 2018a, 2018b). Assim, na atividade de cerâmica, de serigrafia ou de escultura, ao antecipar a imagem do produto final em diálogos criadores com as aberturas e as restrições de distintas materialidades, o educando opera, de certo modo, com a imagem como uma referência a ser conquistada em conformidade com aquilo que percebe; no entanto, ele não se limita apenas às experiências vinculadas em sua memória, isto é, com os objetos que já percebeu ao longo de sua vida, ou que percebe ali na aula, mas com a imagem que recria o conteúdo mnêmico, pois a imaginação se manifesta até quando os produtos objetivados não sejam objetivações originais, em sentido inédito (Vigotski, 2018b).

<sup>9</sup> Oferecido desde 2019 pelo IBC nas seguintes modalidades: Integrado ao Ensino Médio e Integrado à Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), com habilitações em cerâmica, serigrafia e escultura (Instituto..., 2019).

Da mesma maneira, quando compartilhamos os usos e os modos de saber-fazer-sentir cerâmica, serigrafia ou escultura em outros contextos histórico-sociais, os quais nem o educador nem os educandos vivenciaram de fato, empregamos informações escritas em braille ou tinta ampliada, ou verbalizadas ou gravadas em áudios, acompanhadas de audiodescrições de fotografias ou desenhos, por exemplo. Esse é um momento em que a imaginação representativa é fundamentalmente requerida para as elaborações das representações que superem os limites das nossas experiências imediatas e particulares, abrindo-nos às outras novas representações de imagens ativas para a compreensão de experiências alheias em outros tempos e espaços que não somente os nossos. “A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando a experiência histórica ou social alheias com a ajuda da imaginação” (Vigotski, 2018b, p. 27). Decisivo para o nosso trabalho é não considerar a imaginação como uma capacidade humana alheia à realidade do ser social.

Qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre fruto de seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apoia-se em possibilidades que existem além dele. Eis porque percebemos uma coerência rigorosa no desenvolvimento histórico da técnica e da ciência. Nenhuma invenção ou descoberta científica pode surgir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento (Vigotski, 2018b, p. 44).

Contrapomos ainda as teorias que consideram a imaginação como uma atividade mental para a obtenção do prazer individualista, entendemos também com Vigotski (2018b), em *Imaginação e criação na infância*<sup>10</sup>, que a imaginação se expressa de fato quando orienta a atividade de modo consciente. Logo, destacam-se as vivências do ser social, posto que embora a vida contenha em essência a preservação da experiência anterior – característica para otimização da própria atividade –, ela não se reduz a reproduzir o passado. É justamente “a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente” (Vigotski, 2018b, p. 16).

A atividade criadora “depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa [...]. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a sua imaginação”; tem-se aí o fato de a imaginação da criança ser “mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência” (Vigotski, 2018b, p. 24). Na medida em que, em todas as áreas, os verdadeiros produtos da atividade da imaginação criadora pertencem à imaginação “amadurecida” (Vigotski, 2018b, p. 47), cabe à educa-

<sup>10</sup> O livro “*Voobrajenie i tvortchestvo v detskom vozraste* [Imaginação e criação na infância] foi publicado pela primeira vez na União Soviética em 1930” (Prestes, Tunes, 2018b, p. 8).

ção escolar, portanto, orientar a criança ou o jovem para além de suas tentativas iniciais de pensamento sobre o mundo, ensinando-lhes explicações verdadeiras sobre a realidade, isto é, os conceitos científicos. Vale frisar aqui que também no pensamento abstrato do adulto, que não ultrapasse o imediatamente perceptível sobre a realidade, circunscrevem-se explicações aparentes dos objetos e fenômenos, nem sempre condizentes com a realidade objetiva.

Com efeito, é papel da educação escolar orientar o ser social – em qualquer período de seu desenvolvimento psíquico –, por intermédio de um sistema de mediações com a realidade, a operar sobre a base dos conceitos. Não nos enganemos, pois isso não se refere a desconsiderar a experiência empírica sensorial, mas, sim, a incorporá-la para o entendimento de aspectos também não observáveis naquilo que é imediatamente perceptível na realidade.

Segundo Vigotski (2007), os conceitos científicos são produzidos nas condições de ensino escolar e propiciam a formação dos processos de generalização e abstração. O desenvolvimento dos conceitos científicos está fortemente ligado ao significado da palavra, e relacionado com o desenvolvimento da atenção voluntária, da memória lógica, da abstração, da comparação e da distinção (Pres-tes; Tunes; Nascimento, 2015, p. 72).

Exatamente por isso a “colaboração ou cooperação sistemática do professor com o aluno é fundamental para a promoção dos conceitos científicos” (Pres-tes; Tunes; Nascimento, 2015, p. 72).

## Algumas considerações

*[...] a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo mais acima daquilo que está nelas contido. [...] a arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material. (Vigotski, [1925] 2001).*

A arte é um exemplo manifesto desta nossa condição humana na medida em que nossos sentidos se constituem e se aprimoram nas relações de apropriação da objetivação da genericidade humana: é a nossa subjetividade – nossa condição humana – sendo nutrida pelo contato sensível com a subjetividade do criador, de sua condição humana e, portanto, do gênero humano, por meio da mediação da particularidade da obra, permitindo-nos uma suspensão – ainda que momentânea – dos limites do imediatismo, do pragmatismo e da superficialidade de nosso cotidiano, que embora ineliminável pode enriquecer-se nesta suspensão. No entanto, o objeto – a obra – somente nos faz sentido quando temos um sentido desenvolvido que percebe e cria sentido humano para o objeto como exteriorização de nossas próprias forças essenciais.

De fato, o especialmente relevante nas objetivações artísticas é precisamente que em seus reflexos antropomorfizadores expressam-se as mais profundas necessidades humanas, contida ali uma irrefutável dialética de tensões: abrem-se efetivas possibilidades à ampliação e ao enriquecimento do ser social, permitindo-lhe, enfim, apropriar-se da “autoconsciência” da genericidade humana, mas a vida cotidiana – enquanto fato ineliminável – permanece em sua singularidade – ainda que em outras bases de entendimento e prática. Disso deriva a relevância do reflexo antropomórfico consciente: referência ao humano assentando-se tanto na criação quanto na fruição artísticas, figurando, pois, a historicidade do ser social em distintas formas e diversos modos de ser humano.

No interior desta esfera estética, a “suspensão” da subjetividade para além da vida cotidiana, simultânea à ampliação e ao enriquecimento desta mesma subjetividade, põe em relevo a existência do homem como social e um “vir-a-ser” como ser social. A arte representa, pois, a possibilidade ímpar de vivenciar a própria humanidade, não como categoria abstrata, mas, sim, por meio de evocações miméticas que expressam emoções, sentimentos, relações e condições de uma realidade histórica transpassada por conflitos e contradições efetivamente humanas.

Considerando ainda o processo de criação artística como um processo de formação, desenvolvimento e refinamento sensitivo mediante o meio homogêneo, na própria criação da obra de arte, estabelece-se a ampliação e o enriquecimento tanto da subjetividade do criador quanto daqueles que se apropriam desta exteriorização da subjetividade do criador. Todavia, no trato com a obra de arte não basta vê-la, ouvi-la, tateá-la, experimentá-la, pois na vivência estética é preciso também tomar consciência da obra, ou seja, percebê-la assumindo uma posição ativa para torná-la objeto de nossa atividade – de nossas forças próprias – em um movimento que abarque a atividade sensível e cognoscitiva a um só tempo.

Isso posto, o processo de humanização dos nossos sentidos diz sobre a formação e o desenvolvimento de sentidos que não nos são imediatamente “dados” pela natureza orgânica, mas que vinculados a eles, por meio da própria atividade social, constituem-se em sentidos humanos. Podemos inferir então que o sentido é uma conexão que se cria entre a atividade e a consciência, e que, por meio do estabelecimento de novas e complexas mediações entre as atividades sociais e os sentidos pessoais que atribuímos a essas atividades, alargamos também o domínio consciente sobre tais atividades – um movimento de transformação do “em si” ao “para si”.

Na medida em que é na própria atividade que o ser social edifica a sua humanidade – incluindo neste bojo a formação dos sentidos humanos –, fica-nos evidente que a arte não se encontra ensimesmada em si mesma, não nulifica a



realidade, pois, enquanto objetivação do ser social, nasceu respondendo às necessidades vitais postas pela cotidianidade, por isso mesmo retorna à vida para enriquecê-la. Essas observações certamente bastariam para mostrar-nos que, por situar-se como uma objetivação distinta da *práxis* humana, a arte guarda em seu núcleo a produção prática enquanto expressão objetiva da consciência subjetiva.

Essa é uma questão que nos leva diretamente para a peculiaridade que não é somente da área de artes visuais, como a da linguagem cinematográfica, por exemplo, nem tampouco dos profissionais dessa área: a especificidade de aprendermos a sermos humanos. De cara, se pensarmos nas imagens-sonoras em movimento trazidas por Mirco e Felice, poderemos entender que a humanidade não “nasce” de imediato conosco.

Nem a nossa esfera biológica, orgânica, nem mesmo o nosso pertencimento à vida humana são suficientes para nos fazer humanos. Embora sejam base para isso. O caminhar para a nossa contínua humanização coloca como exigência a apropriação e a objetivação das produções culturais materiais e imateriais que produzimos ao longo e nas contradições do processo histórico da humanidade. Isto é, precisamos formar, desenvolver e aprimorar aptidões especificamente humanas. E a arte é um dos fios condutores deste movimento dialético de formação, desenvolvimento e aprimoramento de nossas particularidades humanas. Se acreditamos que os processos pedagógicos estão vinculados organicamente aos processos sociais – que intencionam a construção de outros modos de ser, estar e sentir –, temos que nos colocar em contraposição às limitações impostas às pessoas cegas, às pessoas com baixa visão e às pessoas surdocegas em atividades de imaginação e criação com produção de imagens; e, em *Vermelho como o céu* (Vermelho..., 2006), evidenciou-se que as imagens (também) falam.

## Referências

ARISTÓTELES. *Poética*. 1. ed. Edição bilíngue. Tradução de Paulo Pinheiro. São Paulo: Editora 34, 2015.

INSTITUTO Benjamin Constant. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/educacao-basica/ensino-medio-tecnico>. Acesso em 02 nov. 2021.

LEONTIEV Aleksei Nikolaevitch. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Aleksandr Romanovitch; LEONTIEV, Aleksei Nikolaevitch. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2018.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevitch. *Actividade, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978a.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevitch. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978b.

LUKÁCS György. *Para uma ontologia do ser social 2*. Tradução de Nélio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, György. *Estetica: la peculiaridad de lo estético*. Cuestiones liminares de lo estético. Tradução castellana de Manuel Sacristán. Barcelona: Grijalbo, 1967b. v. 4.

LUKÁCS, György. *Estetica: la peculiaridad de lo estético*. Categorías psicológicas y filosóficas básicas de lo estético. Tradução castellana de Manuel Sacristán. Barcelona: Grijalbo, 1967a. v. 3.

LUKÁCS, György. *Estetica: la peculiaridad de lo estético*. Problemas de la mimesis. Tradução castellana de Manuel Sacristán. Barcelona: Grijalbo, 1966b. v. 2.

LUKÁCS, György. *Estetica: la peculiaridad de lo estético*. Cuestiones preliminares y de principio. Tradução castelhana de Manuel Sacristán. Barcelona: Grijalbo, 1966a. v. 1.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital*. Tradução de Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. (1844). *Cadernos de Paris; Manuscritos econômicos-filosóficos*. Tradução de José Paulo Netto e Maria Antonia Pacheco. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sergio Lessa. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. Traduzir Vigotski. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Livro para professores. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018b.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. Apresentação. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia*. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Tradução de Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018a.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Ruben. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. 2. ed. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015. v. 1.

PRESTES, Zoia. *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível*. Tradução de Mônica Costa Netto. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *As ideias estéticas de Marx*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

TUNES, Elizabeth. PRESTES, Zoia. O bom, o mau e o feio. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Tradução de Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VERMELHO como o céu. Direção de Cristiano Bortone. Produção de Cristiano Bortone Daniele Mazzocca e Oriza Produzioni. Itália: Claire Viroulaud, 2006. 1 DVD (96 min). Título original: *Rosso come il cielo*.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L.S. Vigotski*. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018b.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Tradução de Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Psicologia pedagógica*. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. (1925). *Psicologia da arte*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Obras Escogidas – V: fundamentos de defectología*. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997.

# 5

## A Imaginação e os Processos de Leitura e de Escrita da Pessoa com Deficiência Visual

Paolla Cabral Silva Brasil<sup>1</sup>

### 1. O desenvolvimento da pessoa com deficiência visual sob a perspectiva histórico-cultural

Os estudos vigotskianos acerca da deficiência tardaram anos a chegar ao Brasil. Um resgate cronológico feito por Dainez e Smolka (2014) demonstra que o acesso ao texto *The problem of mental retardation (a tentative working hypothesis)* só foi possível no início da década 1990, por meio da assinatura da revista *Soviet Psychology*. Ademais, a obra completa *Sobranie Sochinenii Tom Piatii Osnovi Defektologii* tornou-se acessível ao público brasileiro, a partir da versão traduzida para o espanhol, em 1997, por Julio Guillermo Blank, intitulada *Fundamentos de defectologia. Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil*, traduzido por Zoia Prestes, em 2006, e *A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança normal*, traduzido por Denise Regina Sales, Martha Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques, em 2011, são as primeiras traduções de textos de Vigotski sobre a temática da deficiência diretamente do russo para o português. Infelizmente, as traduções dos textos do autor para a Língua Portuguesa referentes à questão da deficiência ainda são escassas, sugerindo uma longa e árdua tarefa para os grupos de tradução dedicados às obras de Vigotski. Sobre o tema, vale destacar a recente publicação, em maio de 2021, da versão traduzida por Zoia Prestes e Elizabeth Tunes, diretamente do russo para o português, de sete textos de *Problemas da Defectologia*, e o compromisso das tradutoras de continuarem com a tradução da obra, com publicação em pequenos volumes.

Embora existam amplas discussões sobre as contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação, neste capítulo, são destacadas aquelas que fazem referência às condições que permeiam o contexto da defectologia, que em termos atuais equivale às expressões deficiência e educação especial. Os textos *Los problemas fundamentales de la defectologia contemporânea* (1997 [1929]), *El defecto y la compensación* (1997 [1927]), *Principios de la educación de los niños físicamente deficientes* (1997 [1925]), *Acerca de la psicología y la peda-*

---

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)  
Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

*gogia de la defectividad infantil* (1997 [1924]), *El niño ciego* (1997 [1983])<sup>2</sup>, *La colectividad como fator de desarrollo del niño deficiente* (1997 [1931]), entre outros, oportunizam a compreensão de o quão atemporal é o discurso vigotskiano, uma vez que ainda repercute no modo de pensar a educação e o desenvolvimento infantil na contemporaneidade, impressionando não apenas pela “atualidade de suas análises e posicionamentos teóricos, mas como seguimos por um caminho tão diferente daquele que seu pensamento sugeria” (Prestes, 2010, p. 190).

Ainda que esses estudos não constituam um modelo finalizado acerca da gênese dos processos psicológicos tipicamente humanos, eles representam uma gama significativa de pressupostos teóricos acerca de um novo paradigma do psiquismo humano, alicerçado no materialismo histórico e dialético, cuja tese central é o desenvolvimento humano por meio da atividade mediada decorrente do processo de socialização.

Antes de detalhar as questões referentes ao desenvolvimento da pessoa com deficiência, sob a perspectiva vigotskiana, merece destaque a argumentação de Dainez e Smolka (2014, p. 1096) sobre a constante elaboração, modificação e evolução de conceitos e valores em uma sociedade. As autoras afirmam que “novos contornos e diferentes significados ao longo das relações históricas” surgem, “uma vez que as condições sociais concretas e os modos de pensar mudam”. Assim, pensemos na palavra “defeito”, recorrente nos textos de Vigotski sobre defectologia. É plausível, após anos de pesquisas acerca do desenvolvimento da pessoa com deficiência, a repulsa contemporânea ao uso do termo em questão, porém não se pode negar que a palavra “defeito” condensa e carrega uma história de sentidos e de elaborações acerca das deficiências, posto que sua utilização está inscrita em um momento histórico e cultural específico: os anos 20 e 30 do século passado, da sociedade russa.

Passados quase 100 anos da publicação dos textos voltados para o desenvolvimento da pessoa com deficiência, cogitar que o uso do termo “defeito” pelo autor e por seus contemporâneos é preconceituoso, pejorativo, seria uma tentativa desnecessária de invalidar as grandes contribuições da perspectiva histórico-cultural para sociedade. Afinal, apesar dos avanços na atualização das nomenclaturas, infelizmente, estamos longe de uma sociedade em que a pessoa com deficiência tenha seus direitos integralmente resguardados.

Existem diferentes possibilidades de análise dos estudos vigotskianos acerca do desenvolvimento e do processo educacional da pessoa com deficiência. De acordo com Nuernberg (2008), podemos compreender tais estudos a partir de três concepções: i) enfoque, quantitativo x qualitativo; ii) tipos de deficiência, primária x secundária; iii) processos de compensação, deficiência x compensação social.

---

<sup>2</sup> Não se conhece o ano em que foi escrito o original.

Até as primeiras décadas do século XX, a perspectiva quantitativa sobre o desenvolvimento humano era a mais recorrente. Toda noção acerca da pessoa com deficiência era construída a partir da noção da pessoa sem deficiência, ou seja, a partir do pressuposto da normalidade. Em oposição ao pensamento vigente à época, Vigotski (1997) preconiza a análise qualitativa da deficiência, a fim de compreender o funcionamento psíquico na condição da deficiência.

A perspectiva histórico-cultural representou um grande avanço para os estudos da defectologia, uma vez que até então defendia-se a existência de leis próprias para o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Ao dedicar-se ao estudo das leis da diversidade do homem, tal concepção pondera que o aparato psíquico da pessoa com deficiência segue as mesmas leis, embora por vias alternativas. Nas palavras de Vigotski (1997, p.12, tradução nossa<sup>3</sup>),

Nunca obteremos, pelo método de subtração, a psicologia da criança cega, se da psicologia do vidente subtrairmos a percepção visual e tudo o que está vinculado a ela. [...] Assim como a criança em cada etapa do desenvolvimento, em cada uma das fases dela, apresenta uma peculiaridade quantitativa, uma estrutura específica do organismo e da personalidade, de maneira igual, a criança com deficiência apresenta um tipo de desenvolvimento qualitativamente diferente, peculiar.

Além disso, as consequências sociais da deficiência acentuam e consolidam a deficiência em si; por conseguinte, não se pode separar o biológico do social. Sobre o tema, Nuernberg (2008, p. 309) esclarece que a deficiência primária envolve as questões de ordem biológica e que a deficiência secundária abrange as consequências psicossociais da deficiência. O autor afirma ainda que a construção do universo cultural se dá “em função de um padrão de normalidade que, por sua vez, cria barreiras físicas, educacionais e atitudinais para a participação social e cultural da pessoa com deficiência”, com isso a deficiência secundária deve ser mediada socialmente.

A ótica histórico-cultural diverge do distanciamento social e educacional imposto à pessoa com deficiência. Limitar o ensino à dimensão concreta dos conceitos é uma estratégia desacertada no planejamento das ações pedagógicas da educação especial, pois resulta na restrição de oportunidades de desenvolvimento. De acordo com Nuernberg (2008, p. 309),

Cria-se [...] um círculo vicioso no qual, ao não se acreditar na capacidade de aprender das pessoas com deficiência, não lhe são ofertadas condições para superarem suas dificuldades. Em conse-

---

<sup>3</sup> No original: “Jamás obtendremos por el método de resta la psicología del niño ciego, si de la psicología del vidente restamos la percepción visual y todo lo que está vinculado a ella. [...] Así como el niño en cada etapa del desarrollo, en cada una de sus fases, presenta una peculiaridad cuantitativa, una estructura específica del organismo y de la personalidad, de igual manera el niño deficiente presenta un tipo de desarrollo cualitativamente distinto, peculiar”.

quência, elas ficam condenadas aos limites intelectuais inerentes à deficiência, tomados assim como fatos consumados e independentes das condições educacionais de que dispõem.

A proposta de Vigotski para o desenvolvimento da pessoa com deficiência baseia-se no entendimento da compensação social, a qual consiste, sobretudo, numa reação do sujeito diante da deficiência. Dessa maneira, entende-se a educação como o lugar para a criação de estratégias de compensação social efetivas, possibilitando a apropriação cultural por meio da mediação simbólica.

Nuernberg (2008, p. 310) salienta que os princípios destacados – enfoque, tipo de deficiência e compensação social – devem ser interpretados como “desdobramentos da lei genética geral do desenvolvimento cultural, que compreende a gênese das funções psicológicas superiores no plano intersubjetivo”. Além disso, tais princípios não podem ser distanciados do conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), proposto e sistematizado por Vigotski. Vale registrar que a ZDP é compreendida pela perspectiva histórico-cultural como a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade do indivíduo de resolver problemas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por desempenhos possíveis, sob o auxílio ou com a colaboração de outras pessoas. Em outras palavras, a ZDP representa a série de conhecimentos fora do alcance atual da pessoa, mas potencialmente atingíveis.

Pensar a deficiência visual, sob o viés da perspectiva histórico-cultural, significa, portanto, compreender que, para Vigotski (1997, p. 99, tradução nossa<sup>4</sup>), a “cegueira não é apenas uma falta de visão (o defeito de um órgão específico)”, ou melhor, figura constatar que a deficiência visual “provoca uma reestruturação profunda de todas as forças do organismo e da personalidade”.

Revisitar o lugar da cegueira, em diferentes momentos históricos, e os princípios estabelecidos pelos estudos vigotskianos acerca do desenvolvimento da pessoa com deficiência, em especial o conceito de compensação, é tarefa imprescindível para compreender os entraves e os avanços da educação especial, bem como os possíveis caminhos a serem percorridos em busca da tão almejada educação para todos.

Os textos *Principios de la educación de los niños físicamente deficientes* (1997 [1925]) e *Acerca de la psicología y la psicología de la defectividad infantil* (1997 [1924]) são considerados os primeiros ensaios de Vigotski na área da defectologia, uma vez que abordam as condições educacionais ofertadas para a formação da criança com deficiência, relacionando-as com as questões do processo de compensação.

---

<sup>4</sup> No original: “[...] la ceguera no es sólo la falta de visión (el defecto de un órgano singular), sino que también provoca una reestructuración muy profunda de todas las fuerzas del organismo y de la personalidad”.

O conceito de compensação, a partir da perspectiva histórico-cultural, é qualificado, de acordo com Dainez e Smolka (2014), com a palavra social, distanciando-se do viés naturalista do desenvolvimento humano, o qual concebe a compensação como uma correção biológica automática da deficiência. Desse modo, a compensação social é entendida como metodologia para o processo educacional.

A interlocução entre os trabalhos vigotskianos e as pesquisas de Adler, para quem a compensação é um processo que faz parte da formação da personalidade, pode ser verificada, principalmente, no texto *El defecto y la compensación* (1997 [1927]). No referido texto, a partir da análise de estudos dedicados às questões da deficiência e da personalidade integral do indivíduo, Vigotski alicerça o conceito de compensação, ponderando que o fenômeno não pode ser considerado raro ou exclusivo na vida do organismo.

A título de exemplificação, elucida o caso da vacina, processo contraditório em um primeiro momento, visto que ao injetar em uma pessoa o tóxico da varíola, ela sofrerá leve enfermidade, porém, após a recuperação, estará protegida contra a doença por um longo período. O organismo vence a leve enfermidade provocada pela vacina e sai mais fortalecido do que era antes, adquirindo imunidade ao vírus devido à produção de antitoxinas em maior quantidade do que a exigida pela dose de tóxico ministrada. É a transformação paradoxal da doença em saúde.

Assim, a supercompensação é considerada por Vigotski (1997, p. 41, tradução nossa<sup>5</sup>) “traço comum amplamente difundido dos processos orgânicos, relacionado com as leis fundamentais da matéria viva.” Em síntese, diante de qualquer dano ou influência prejudicial, o organismo provoca reações de proteção extremamente enérgicas para paralisar o perigo imediato.

Além disso, o autor adverte que, na psicologia, o fenômeno da supercompensação foi amplamente difundido a partir do momento que se iniciou o estudo da psique como um sistema integrado ao organismo. Com isso, verificou-se que, no sistema da personalidade, a supercompensação possui um papel de grande relevância, pois a consciência da deficiência leva à valoração da posição social do sujeito, convertendo-se na principal força motriz do desenvolvimento. Assim, a vida psíquica do homem orienta-se pelas exigências de seu ser social.

A perspectiva de futuro introduzida pela teoria adleriana, no que tange à compreensão dos processos psicológicos, possibilitou a aproximação da perspectiva histórico-cultural da pedagogia psicológica individual, uma vez que a pedagogia passou a ser entendida como o terreno principal da aplicação da psicologia de Adler. Para Vigotski (1997), a corrente psicológica adleriana ajuda a compreender o desenvolvimento infantil e a educação, pois

---

<sup>5</sup> No original: “un rasgo común sumamente difundido de los procesos orgánicos, vinculado a leyes fundamentales de la materia viva”.



Na inadaptação da infância se encontra a fonte da supercompensação, isto é, o desenvolvimento elevado das funções. Quanto mais adaptada é a infância em qualquer espécie animal, menores são as possibilidades potenciais do desenvolvimento e da educação. A garantia do desenvolvimento da superavaliação reside na presença da deficiência; por isso a inadaptação e a supercompensação são as forças motrizes do desenvolvimento da criança. (Vigotski, 1997, p. 45, tradução nossa<sup>6</sup>).

O autor reconhece a importância da teoria da supercompensação para os estudos na área da Educação Especial e, conseqüentemente, para as práticas pedagógicas. Ao exclamar "Que perspectivas se abrem diante de pedagogo ciente de que o defeito não é somente uma carência, uma deficiência, uma debilidade, mas também a fonte de forças e de capacidades, que há nele algum sentido positivo!", Vigotski (1997, p. 46, tradução nossa<sup>7</sup>) sugere que no contraste entre deficiência orgânica e anseios psíquicos à compensação encontram-se as premissas para o processo educacional.

Dessa forma, a educação da criança com deficiência precisa pautar-se no fato de que, em concomitância à deficiência, são dispostas as tendências psicológicas para uma orientação oposta. Assim, as possibilidades de compensação da deficiência devem ser compreendidas como o primeiro plano para o desenvolvimento infantil. Um processo educacional estruturado a partir das tendências naturais à supercompensação significa, de acordo com o autor (Vigotski, 1997, p. 47, tradução nossa<sup>8</sup>), "não atenuar as dificuldades que surgem do defeito, mas tensionar todas as forças para a sua compensação", apresentando de maneira ordenada atividades que atendam ao processo gradual de formação da personalidade da criança com deficiência sob o viés da compensação.

No caso da pessoa cega, uma superestrutura psíquica sobre a função perdida é desenvolvida com o intuito único de substituir a visão. Vale destacar que, por muito tempo, os estudos acerca da educação da criança com deficiência não compreendiam a deficiência como uma fonte de energia. O pensamento sobre o desenvolvimento da criança cega, por exemplo, dirigia-se à cegueira, quando, na verdade, é primordial que esteja voltado ao vencimento da cegueira. A validade

---

<sup>6</sup> No original: "en la inadaptación de la infancia está dada, por tanto, la fuente de la supercompensación, es decir, del desarrollo supereficiente de las funciones. Cuanto más adaptada está la infancia en cualquier especie de animales, tanto menores son las posibilidades potenciales del desarrollo y educación. La garantía del desarrollo supereficiente está dada por la presencia de la insuficiencia; por eso, las fuerzas motrices del desarrollo del niño son la inadaptación y la supercompensación".

<sup>7</sup> No original: "¡Qué perspectivas se abren ante un pedagogo cuando sabe que el defecto no es sólo una carencia, una deficiencia, una debilidad, sino también una ventaja, un manantial de fuerza y aptitudes, que existe en él cierto sentido positivo!".

<sup>8</sup> No original: "no atenuar las dificultades que derivan del defecto, sino tensar todas las fuerzas para compensarlo".

social representa o objetivo final da educação da criança com deficiência, uma vez que os processos de supercompensação visam a conquistar uma posição na sociedade na qual o indivíduo está inserido. Sobre o tema, Vigotski (1997, p. 48, tradução nossa<sup>9</sup>) argumenta:

A compensação se dirige não a um posterior desvio da norma, ainda que seja no sentido positivo, mas para o desenvolvimento supernormal, unilateralmente disforme ou hipertrofiado da personalidade em alguns aspectos, mas no sentido à normalidade, no sentido da aproximação a um determinado tipo social. Um determinado tipo social da personalidade é a norma da supercompensação. [...] a criança cega possui uma elevada capacidade para dominar o espaço, uma inclinação maior em comparação com a criança vidente, em relação ao mundo, que se apresenta para esta última sem nenhuma dificuldade graças à visão. O defeito não é somente debilidade, mas também força.

A supercompensação é uma das duas opções extremas para a pessoa com deficiência. A outra é o fracasso da compensação, nas palavras do autor (Vigotski, 1997, p. 49, tradução nossa<sup>10</sup>), "o refugiar-se na enfermidade, a neurose e o caráter antissocial da posição psicológica". Entre as extremidades de sucesso e de fracasso, encontram-se os níveis, mínimos e máximos, possíveis de compensação.

A ótica histórico-cultural é totalmente oposta às ideias de padecimento por si mesmo, de resignação ante a deficiência, de debilidade por si mesma, amplamente difundidas pela perspectiva mística da deficiência e do sofrimento. Em contrapartida, valorizam-se os impulsos e as fontes de energia contidas na deficiência em prol da superação da debilidade. Além disso, os estudos vigotskianos sinalizam a necessidade do estabelecimento de limites entre a teoria da supercompensação da deficiência e a teoria biológica ingênua, também conhecida como a teoria da substituição dos órgãos dos sentidos, pois, mesmo que esta última tenha apontado as primeiras impressões científicas do processo de compensação, as interpretações são ingênuas e distorcidas, uma vez que as relações entre os órgãos dos sentidos são equiparadas diretamente com as relações entre os órgãos pares.

<sup>9</sup> No original: "La compensación no va hacia una ulterior desviación de lo normal aunque fuere en un sentido positivo, sino hacia un desarrollo hipernormal, unilateralmente anómalo, hipertrofiado de la personalidad en algunos aspectos, pero tendiendo a lo normal, en dirección a determinado tipo social. El determinado tipo social de la personalidad constituye la norma de la supercompensación. [...] el niño ciego posee una elevada capacidad para el dominio del espacio, una inclinación mayor que la del niño vidente al mundo que nos es dado sin dificultad alguna gracias a la vista. El defecto no es sólo una debilidad, sino también una fuerza."

<sup>10</sup> No original: "el refugiarse en la enfermedad, la neurosis, la completa asociabilidad de la actitud psicológica."

Vigotski (1997) afirma que na criança cega não ocorre automaticamente o aumento do tato e da audição devido à ausência da visão. O fato é que a visão por si mesma não se substitui, mas as dificuldades oriundas da sua falta são solucionadas a partir do desenvolvimento de uma superestrutura psíquica. No caso da pessoa cega, há um aumento da memória, da atenção e das capacidades verbais. O que se verifica, efetivamente, de acordo com autor (Vigotski, 1997, p. 50, tradução nossa<sup>11</sup>), “é a possibilidade de assimilar a experiência social dos videntes com ajuda da linguagem” A perspectiva histórico-cultural, portanto, divergindo da concepção biológica e ingênua da compensação, elucida a reorganização de toda a personalidade frente à deficiência, o que significa novas forças psíquicas atuando em uma nova orientação do indivíduo. Em outras palavras, o aspecto sociopsicológico do processo de compensação é o que separa as duas concepções acerca do processo de compensação.

É possível observar que não há nenhuma diferença de princípio entre a educação da criança vidente e da criança cega. Ao professor cabe a tarefa de compreender a peculiaridade da educação especial, reconhecendo as vias alternativas pelas quais será necessário conduzir o processo de ensino-aprendizagem, posto que, por outro caminho, a criança com deficiência alcança tudo o que uma sem deficiência alcança. Logo, as questões educacionais não podem ser analisadas sem a perspectiva de futuro. Nas palavras de Vigotski (1997, p. 53, tradução nossa<sup>12</sup>),

O trabalho da supercompensação está determinado por dois momentos: a amplitude, a dimensão da inadaptação da criança, o ângulo de divergência de sua conduta e dos requisitos sociais colocados para sua educação, por um lado, e o fundo de compensação, a riqueza e a diversidade de funções, por outro lado. [...] O que, porém, vale e tem uma importância decisiva, como resultado de todas essas delimitações que existem para a educação, é a possibilidade da validade social e da supervalorização para as crianças que possuem defeitos. Isto se alcança com pouca frequência, mas a própria possibilidade dessa feliz supercompensação assinala, como um farol, o caminho de nossa educação.

Entender a deficiência como algo que se compensa de qualquer maneira

---

<sup>11</sup> No original: “es la posibilidad de asimilar la experiencia social de los videntes con ayuda del lenguaje”.

<sup>12</sup> No original: “El trabajo de la supercompensación está determinado por dos momentos: la gama, el grado de inadaptación del niño, el ángulo de divergencia de su conducta y de las exigencias sociales que se presentan a su educación, por un lado, y el fondo compensatorio, la riqueza y diversidad de funciones, por el otro. [...] Pero lo que vale y tiene una importancia decisiva, como resultado de todas estas delimitaciones que existen para la educación, es la posibilidad de plena validez social y de sobrevalor para los niños que tienen defecto. Esto se consigue muy raramente, pero la posibilidad misma de esa exitosa supercompensación señala, como el faro a nuestra educación su camino”.

é tão ingênuo como imaginar que qualquer doença tem cura. As tarefas da supercompensação são complexas e o processo de desenvolvimento na condição da deficiência é difícil, por isso a necessidade de se conhecer o percurso mais sensato. Urge compreender, portanto, que o caminho da educação é aquele em direção à real validade social, desvinculando-se do pensamento de que a pessoa com deficiência está condenada à inferioridade.

Passados quase cem anos do surgimento da teoria histórico-cultural acerca do desenvolvimento humano, é improtelável que a educação não toque os pontos vitais da pessoa com deficiência e as vias mais amplas da compensação. A argumentação vigotskiana sobre o processo educacional do indivíduo com deficiência, embora contextualizada em um momento bastante distinto da sociedade contemporânea, apresenta vestígios significativos para a realização de um planejamento pedagógico voltado para o desenvolvimento da autonomia e para a conquista da cidadania por parte da pessoa com deficiência.

A partir do construto teórico vigotskiano, é possível afirmar que a deficiência visual em si não constitui obstáculo para o desenvolvimento e para a aquisição do conhecimento, porém, é necessário salientar que o percurso escolar de muitas pessoas com deficiência visual acaba não sendo significativo devido a diversos fatores que incluem desde a detecção e a intervenção precoce até a instrumentalização dos professores para a promoção de uma prática pedagógica que permita ao alunado em questão participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

## **2. A imaginação sob a perspectiva histórico-cultural**

Em *Imaginação e criação na infância* (2018 [1930]), Vigotski, apoiado na natureza social do desenvolvimento humano, dedica-se à análise do processo criador das crianças, evidenciando o significativo papel da educação na apropriação e na produção de cultura, uma vez que reconhece a necessidade de a ação pedagógica fomentar a experiência da criança, que quanto mais ver, ouvir e vivenciar, mais assimilará, possibilitando a criação de bases sólidas para a atividade de criação.

A perspectiva histórico-cultural questiona os sentidos comuns atribuídos à imaginação, entendida, muitas vezes, como distanciada da realidade ou como atributo de poucos, e ressalta as funções e as características da atividade criadora, cuja manifestação se dá em todos os campos da existência humana, possibilitando a criação artística, científica e técnica.

Ao imaginar, combinar, modificar e criar algo, o homem constrói a sua história e, conseqüentemente, a história da humanidade, já que grande parte de tudo o que foi criado no decorrer da história é produto do trabalho criador

anônimo e coletivo de inventores desconhecidos. Dessa forma, a atividade criadora precisa ser compreendida mais como regra do desenvolvimento humano do que como exceção. “A criação é condição necessária da existência e tudo que ultrapassa os limites da rotina, mesmo que contenha um iota do novo, deve sua origem ao processo de criação do homem.” (Vigotski, 2018, p. 18).

Smolka (2009) argumenta que a imaginação não se restringe ao devaneio ou à capacidade fantasiosa do sujeito, posto que seu desenvolvimento é de natureza social. A imaginação, portanto, integra o sistema de funções psicológicas superiores, articulando-se à atividade voluntária e à elaboração da consciência, o que potencializa a realização de projetos e a produção do novo.

A atividade criadora do homem é entendida pela ótica histórico-cultural como aquela em que se cria algo, pouco importando “se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta” (Vigotski, 2018, p. 13).

A análise do comportamento humano, segundo o autor, permite a verificação de dois tipos de atividade: a reprodutiva e a combinatória. A primeira está ligada, de maneira íntima, à memória, contribuindo para a reprodução ou repetição de condutas anteriormente criadas, elaboradas ou resgatadas de impressões precedentes. O comum em casos de atividade reprodutiva é a repetição mais ou menos precisa de algo que existiu. Já a segunda diz respeito à criação de novas imagens, ações ou comportamentos a partir da combinação e da reelaboração de elementos de experiências anteriores.

Em relação à criação na infância, ao desenvolvimento e ao significado do trabalho de criação para o desenvolvimento geral e para o amadurecimento da criança, a perspectiva histórico-cultural infere que os processos de criação já se manifestam intensamente na infância, ou melhor, nas brincadeiras da infância. Nas palavras de Vigotski (2018, p. 18): “A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas”.

Com o intuito de esclarecer que a imaginação é uma função vital do comportamento humano, Vigotski (2018) apresenta as quatro leis que regem a relação entre a fantasia e a realidade.

A primeira diz respeito à dependência direta da riqueza e da diversidade das experiências anteriores do sujeito para a construção de bases suficientemente sólidas para a atividade de imaginação.

Quando acompanhamos a história das grandes invenções, das grandes descobertas, quase sempre é possível notar que elas surgiram como resultado de uma imensa experiência anterior acumulada. [...] A fantasia não se opõe à memória, mas apoia-se nela e dispõe de seus dados em combinações cada vez mais novas. A

atividade combinatória do cérebro baseia-se, em última instância, no mesmo processo pelo qual os traços de excitações anteriores são neles conservados. A novidade dessa função encontra-se no fato de que, dispondo dos traços das excitações anteriores, o cérebro combina-os de um modo não encontrado na experiência real (Vigotski, 2018, p. 24-25).

Dessa forma, a atividade de imaginação, de acordo com a primeira forma de relação entre fantasia e realidade, tem origem no acúmulo de experiência. Quanto mais abundante é a experiência, mais significativa e produtiva será a imaginação.

A segunda lei trata da articulação entre o produto final da imaginação e um fenômeno complexo da realidade, já que existe uma dependência dupla e mútua entre a imaginação e a experiência, pois, se no primeiro caso, a imaginação apoia-se na experiência, no segundo, a própria experiência apoia-se na imaginação.

Quando, baseando-me em estudos e relatos de historiadores ou aventureiros, componho para mim mesmo um quadro da Grande Revolução Francesa ou do deserto africano, em ambos o quadro resulta da atividade de criação da imaginação. Ela não reproduz o que foi percebido por mim numa experiência anterior, mas cria novas combinações dessa experiência (Vigotski, 2018, p. 25).

Nesse caso, os produtos da imaginação são formados por elementos da realidade modificados e reelaborados, o que leva à subordinação dessa segunda lei à primeira. Além disso, a relação entre fantasia e realidade em foco só é possível graças à experiência alheia ou experiência social. O fato de a atividade de criação, nos exemplos citados, orientar-se pela experiência de outros faz com que o produto da imaginação coincida com a realidade. A imaginação, enquanto função vital no comportamento e no desenvolvimento humano, transforma-se em meio de ampliação da experiência do sujeito, pois pela narração do outro, é possível imaginar e construir sentidos sobre o que não se vivenciou diretamente.

Já a terceira lei salienta o caráter emocional da relação entre a atividade de imaginação e a realidade, manifestado de dois modos: i) os sentimentos influenciando a imaginação, ou seja, não possuem apenas uma expressão externa corporal, mas também uma interna que se reflete na seleção de ideias, imagens e impressões; ii) a imaginação influenciando os sentimentos, isto é, quando a construção da fantasia por si só não corresponde à realidade. A título de exemplificação, temos:

O medo, por exemplo, expressa-se não somente pela palidez, tremor, secura da garganta, alteração da respiração e dos batimentos cardíacos, como também mostra-se no fato de que todas as impressões recebidas e as ideias que vêm à cabeça de uma pessoa, naquele momento, estão comumente cercadas pelo sentimento que a domina (Vigotski, 2018, p. 27-28).

As paixões e os destinos dos heróis inventados, sua alegria e desgraça perturbam-nos, inquietam-nos e contagiam-nos, apesar de estarmos diante de acontecimentos inverídicos, de invenções da fantasia. Isso ocorre porque as emoções provocadas [...] são completamente reais e vividas por nós de verdade, franca e profundamente (Vigotski, 2018, p. 30).

Por fim, a quarta lei refere-se ao produto da imaginação ser algo completamente novo, sem nenhuma correspondência com objetos existentes ou com experiências anteriores do sujeito. No entanto, materializada, a imaginação passa a existir no mundo e a influir sobre outras coisas. É o caso, por exemplo, das máquinas e dos instrumentos criados ao longo da história da civilização. No entanto, é incorreto pensar que, apenas na área técnica, a imaginação é capaz de realizar o círculo completo da atividade criadora, pois podemos identificar esse círculo na esfera da imaginação emocional. É o caso das obras artísticas e literárias, em que temos a criação humana movida tanto pelo sentimento quanto pelo pensamento.

O autor de qualquer obra artística [...] combina as imagens da fantasia não à toa e sem propósito ou amontoando-as casualmente, assim como num sonho ou num delírio. Pelo contrário, as obras de arte seguem a lógica interna das imagens em desenvolvimento, lógica essa que se condiciona à relação que a obra estabelece entre o seu próprio mundo e o mundo externo (Vigotski, 2018, p. 34).

Diante do exposto, a imaginação humana é compreendida pela perspectiva histórico-cultural como parte do sistema de funções psicológicas superiores, precisando ser materializada, isto é, realizada num artefato, numa obra, numa palavra, tornando-se produto da coletividade.

A necessidade do homem de se adaptar ao meio que o cerca coloca em movimento o processo de imaginação. Dessa forma, há uma dependência entre a criação e o meio, uma vez que diante dos desafios, dos desequilíbrios do mundo surgem as bases para a emergência da criação.

Qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre um fruto de seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apoia-se em possibilidades que existem além dele. Eis porque percebemos uma coerência rigorosa no desenvolvimento histórico da técnica e da ciência. Nenhuma invenção e descoberta científica pode surgir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores (Vigotski, 2018, p. 44).

Os estudos vigotskianos apontam um funcionamento peculiar da imaginação em cada período do desenvolvimento humano. Já na primeira infância, por exemplo, é possível identificar processos de criação, por meio do uso da linguagem, nas brincadeiras das crianças. Smolka (2009, p. 16) afirma que é "a

linguagem que torna possível o faz de conta [...]. A criação não emerge do nada, mas requer um trabalho de construção histórica e participação da criança na cultura." A brincadeira coloca-se como o contexto para a incorporação de práticas e para o exercício de papéis sociais.

Sobre a questão, Rangel e Victor (2016) afirmam que a brincadeira favorece os primeiros movimentos do processo de significação, posto que, na operação simbólica, própria à brincadeira, a criança organiza um sistema de signos que vai aplicar em diversas outras situações.

Os interesses da criança são mais simples e mais elementares, e suas relações com o meio não possuem a complexidade e a sutileza do comportamento do adulto. Ocorre uma profunda reestruturação da imaginação à medida que a adolescência, período caracterizado por uma gama de relações contraditórias, se aproxima. Em termos vigostkianos (Vigotski, 2018, p. 50), "é a idade da transgressão do equilíbrio do organismo infantil e do equilíbrio ainda não encontrado do organismo maduro". Consequentemente, a atividade da imaginação, na adolescência, tende a se materializar pela criação literária, estimulada pelo crescimento de vivências subjetivas típicas do momento de transição entre a infância e a vida adulta. Porém, a subjetividade desse período será encarnada, objetivamente, em versos e em prosas, a partir do momento que o adolescente identifica nas obras literárias que estão a seu alcance, muitas vezes apresentadas pela escola, o modelo a ser seguido.

A transformação nos modos de operar da/com a imaginação, de acordo com Smolka (2009), a partir da apropriação de instrumentos e de recursos criados pelo homem, redimensiona a experiência, potencializa e adensa a elaboração no nível subjetivo, ao mesmo tempo que viabiliza sua objetivação.

Vale ressaltar que nem sempre a necessidade de criar coincide com as possibilidades de criação, gerando um desconforto no sujeito, o que revela a característica mais significativa da imaginação: a força para materializar-se. Sob a ótica histórico-cultural, "qualquer construção que parta da realidade tende a fechar o círculo e encarnar-se na realidade" (Vigotski, 2018, p. 58). No que tange ao processo pedagógico, um planejamento voltado para o desenvolvimento da imaginação deve considerar todo o comportamento humano, oportunizando que o ato de criar esteja presente na vida pessoal e social do sujeito.

### **3. A multimodalidade textual no processo de leitura e de escrita da pessoa com deficiência visual sob a perspectiva histórico-cultural**

Diante das considerações conceituais apresentadas, entende-se que o processo de construção de sentido a partir da leitura de obras multimodais,



materializadas pela união do verbal com o não verbal, constitui relevante estratégia para o desenvolvimento da atividade da imaginação, da leitura e da escrita da pessoa cega ou com baixa visão, uma vez que por meio da tradução intersemiótica (Plaza, 2013) entende-se que os processos de interpretação e de criação desses sujeitos implicam o reconhecimento de potencialidades, de particularidades e de modos imaginativos e criativos que, em alguns casos, podem se diferenciar do padrão estabelecido como tradicional.

O sujeito completamente adaptado ao mundo não pode criar, posto que na base da atividade criadora da imaginação há sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades e desejos. Transportando a questão para a cena pedagógica, em especial, para a aproximação do sujeito da literatura, o sentido e o significado da criação literária em idade escolar é, segundo Vigotski (2018, p. 95), “que ela permite à criança fazer uma brusca transposição no desenvolvimento da imaginação criadora, que fornece uma nova direção para a sua fantasia e permanece por toda a sua vida”.

Os estudos acerca da imaginação, sob a perspectiva histórico-cultural, indicam a necessidade de a escola repensar as relações entre o desenvolvimento, a imaginação, as emoções humanas e a dimensão estética, posto que o conhecimento e a sensibilidade às questões da linguagem podem redimensionar as condições e as possibilidades do processo de ensino-aprendizagem.

O desenvolvimento da atividade da imaginação não é um processo espontâneo, linear e natural, mas um trabalho de construção do homem sobre o homem, cujo papel da escola é de extrema relevância, posto que oportuniza situações de apropriação e de produção de cultura.

Ao buscarmos compreender o modo como se dá a apropriação e a construção de sentidos e, na dialética da relação, a (re)criação de sentidos da pessoa com deficiência visual, a partir da leitura de textos multimodais, percebemos que o trabalho com imagens foge do padrão geralmente encontrado em planejamentos e materiais voltados para o referido público. Porém, considerando os pressupostos da teoria histórico-cultural, observa-se a necessidade de revisão das práticas que distanciam a pessoa com deficiência visual das experiências sociais permeadas pela linguagem não verbal, representadas neste capítulo pelos textos multimodais, uma vez que é preciso compreender que existem diferentes maneiras de acessar, de perceber, de interagir com a cultura visocêntrica tão presente na sociedade, e até mesmo de transformá-la.

O processo de interpretação e de produção de sentido a partir do contato com as obras multimodais, por exemplo, pode ser fomentado por meio do conhecimento da biografia dos autores, da discussão prévia dos temas das obras, do desejo da pessoa com deficiência visual em ter contato tátil e visual com os

livros e da postura atenta ao longo da leitura das obras multimodais. Vale registrar que as estratégias de aproximação citadas não constroem necessariamente o sentido, mas para o objetivo final, isto é, o desenvolvimento da atividade da imaginação e dos processos de leitura e escrita da pessoa com deficiência visual, elas contribuem para o movimento de ir e de vir da construção de sentido.

Vale registrar a necessidade de se observar a existência de diferenças no processo de construção de sentido de pessoas cegas e de pessoas com baixa visão em relação à temática dos textos trabalhados. Em muitas situações, a construção de sentido passará por outra via, a da interpretação da imagem feita, numa primeira etapa, por um interlocutor, e, numa segunda, reinterpretada pelo sujeito. O texto multimodal traz para o sujeito com deficiência visual a exigência de maior elaboração conceitual e de maior ação sobre o sentido do texto, mas ao mesmo tempo lhe propicia uma maior liberdade, posto que possibilita o estabelecimento de pequenas diferenças sobre outras leituras, representando a transformação do sujeito, o avançar de suas funções psíquicas, dando-lhe condições de maior ação sobre a própria sociedade.

Dessa forma, a possibilidade de ser ao mesmo tempo leitor e autor das obras poderá ser vivenciada pelos sujeitos a partir de diferentes condições, pela descrição interpretada da imagem, no caso de pessoas cegas, ou pela visualização das imagens, no caso de pessoas com baixa visão, permitindo que desenvolvam seus enredos, construindo sentidos mais ou menos próximos, de acordo com seus desejos, suas experiências e sua atividade da imaginação.

Cabe destacar que tais desejos e experiências estão construídos em sua humanidade, por partilharem da cultura da sociedade na qual se inserem. São sujeitos culturais, que percebem na multimodalidade textual elementos culturais, transcritos de suas vidas, e deles se reapropriam para construir novas histórias, produzir cultura.

Os pressupostos da teoria histórico-cultural são de fundamental relevância para a discussão dos modos como a pessoa com deficiência visual se apropria dos elementos da cultura, sintetizados no texto multimodal, posto que permite que observemos como as possibilidades de criação pertinentes às funções psíquicas humanas podem transformar a cultura, ainda que em nível imaterial e fantástico. Os modos como a atividade de imaginação se integra ao desenvolvimento da escrita indicam os esforços dos sujeitos na construção de textos mais elaborados, que os leve da condição de leitor para a condição de autor. Tal condição opera para um avanço na apropriação da linguagem verbal, pois, ao criarem suas narrativas, lançando mão de recursos da escrita, dão vida às letras extraídas daquilo que no princípio era imagem.

Com isso, a prática docente deve estar atenta à compreensão da linguagem como elemento humanizador dos processos de interpretação e de produção

textual realizados por pessoas com deficiência visual. Os textos multimodais, entendidos como artefatos culturais, podem contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento da função simbólica da pessoa com deficiência visual, favorecendo os processos imbricados no desenvolvimento da leitura e da escrita. Nesse sentido, deixá-los de lado nas práticas pedagógicas voltadas para o público em foco representa uma grande perda para o processo educacional e para a formação cultural do sujeito.

## **Considerações finais**

Compreende-se aqui a pessoa com deficiência visual como um sujeito que percebe, que sente, que vivencia e que produz cultura a partir da sua interação com o mundo visocêntrico que o cerca. Dessa forma, a imagem tem relevância para a pessoa cega. Brasil (2020) defende que não podemos cegar a pessoa cega, isso não significa fazer com que esse sujeito enxergue da mesma maneira que a pessoa vidente enxerga, mas lhe proporcionar uma experiência com a multimodalidade textual e com todas as formas de expressão cultural existentes na sociedade de maneira significativa, possibilitando que se aproxime e construa sentido a partir dessa interação.

É urgente, portanto, a compreensão de que é tarefa da escola ensinar um ambiente rico em interações entre sujeitos e multimodalidade textual – perpassando questões acerca do desenvolvimento do gosto literário, da imaginação, do conhecimento de referências culturais, políticas e sociais – desde os primeiros anos escolares, posto que, em geral, este é o primeiro momento de contato das crianças com o mundo da escrita e dos livros.

Por fim, pautada na teoria histórico-cultural, que entende a pessoa com deficiência como um sujeito ativo em processo de desenvolvimento, o qual está intrinsecamente associado às interações sociais, entendemos que este capítulo busca contribuir para a compreensão da pessoa com deficiência visual como um sujeito que reúne possibilidades cognitivas e psíquicas para, por meio da linguagem e das interações com o meio, participar ativamente do jogo social. Nesse sentido, observa-se que o trabalho com textos multimodais, entendidos como artefatos culturais, impulsionam o processo de ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência visual, salientando que a construção de sentidos sobre o mundo é uma das bases para o desenvolvimento humano. A argumentação proposta desdobra-se para a necessidade de se debater o papel do texto imagético no desenvolvimento psíquico da pessoa com deficiência visual, tendo em vista a gama de significados consolidados por meio da imagem na contemporânea sociedade visocêntrica.

## Referências

- BRASIL, Paolla Cabral Silva. *Uma viagem pelas entrelinhas do texto: a construção de sentidos a partir da leitura de textos multimodais por alunos com deficiência visual*. 2020. 173 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.
- DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, out./dez. 2014.
- NUERNBERG, Adriano Henrique. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008.
- PLAZA, Julio. *Tradução Intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional*. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- RANGEL, Fabiana Alvarenga; VICTOR, Sonia Lopes. A brincadeira de faz de conta e sua influência no processo de alfabetização de crianças cegas. *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ano 22, n. 59, v. 1, p. 43-58, jan./jun. 2016.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Apresentação e comentários. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico – livro para professores*. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.
- VICTOR, Sonia Lopes *et al.* A produção de conhecimento sobre a infância da criança com deficiência pela via dos textos legais, históricos e acadêmicos. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, ano 9, v. 18, n. 35, p. 133-152, 2012.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. (1924-1983). *Obras escogidas – V – fundamentos de defectologia*. Trad. Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. (1930). *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico – livro para professores*. Trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Ática, 2018.

# 6

## Não é Preciso Ver para Brincar

Marina Teixeira Mendes de Souza Costa<sup>1</sup>  
Daniele Nunes Henrique Silva<sup>2</sup>

### Introdução

Neste capítulo, buscaremos discutir as atividades imaginativas e criadoras do brincar das crianças com deficiência visual, analisando a articulação entre a linguagem e os recursos expressivos e corporais emergentes na situação imaginária. Partiremos das contribuições da Teoria Histórico-Cultural, em especial, aquelas elaboradas por Vigotski no livro intitulado *Defectologia* (1924-1934/2012), no qual o autor enfatizava, entre outros aspectos, a importância de se evidenciar as potencialidades do desenvolvimento das crianças com deficiência, assim como criticava a ideia de inferioridade ainda preponderante em nossa cultura.

Vigotski, que se dedicou ao trabalho pedagógico e clínico no atendimento das crianças com deficiência durante a sua vida acadêmica<sup>3</sup>, opunha-se fortemente aos estudos que ressaltavam, somente, seus aspectos quantitativos. Tais estudos destacavam o déficit – aquilo que a criança não conseguia fazer quando comparada à criança considerada normal – sem a preocupação de explicar o desenvolvimento em termos qualitativos, ou seja, a intrincada relação entre desenvolvimento e personalidade em uma determinada contextura histórico-cultural.

Para Vigotski, o funcionamento psíquico em condições particulares e as potencialidades desenvolvimentais que poderiam emergir a partir das condições culturais eram uma questão basilar para se compreender o desenvolvimento humano (Nuemberg, 2008). Afinal,

ao entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento (Vigotski, 2011, p. 866).

---

<sup>1</sup> Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)  
Doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde pela Universidade de Brasília (UnB)

<sup>2</sup> Universidade de Brasília (UnB)  
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

<sup>3</sup> Em 1924, Vigotski tornou-se chefe do subdepartamento para a proteção social e legal de crianças com deficiência, ligado à Comissão Popular de Educação. Blanck (2003) afirma que, em 1922, Vigotski já havia construído um pequeno laboratório psicológico, em Gomel, como instrutor de professores. Em 1925, ele organizou o Laboratório da Criança Anormal, em Moscou (Leopoldoff Martin, 2014) – vide: Silva, Abreu e Costa, 2022.

"*Entrar na cultura*" implicava prioritariamente os processos mediacionais advindos particularmente das relações de ensino e aprendizagem na escola. É importante salientar que, em Vigotski, as leis gerais do desenvolvimento, tanto para a criança considerada normal quanto para a criança com deficiência, envolvem um complexo processo de conversão do que é geral/social para o particular/individual. O diferencial dessa conversão é exatamente o ponto de vista qualitativo e processual, que é oriundo dos processos de significação que emergem das dinâmicas sociais.

Preocupado em compreender o modo de constituição social do desenvolvimento típico e atípico, Vigotski passou a entender a questão da deficiência a partir de dois níveis: primário (natural) e secundário (cultural). O primeiro caracterizava-se pelo aspecto *biológico*, e, portanto, quantitativo. O secundário referia-se à dimensão social, mais especificamente ao modo como a sociedade concebia a deficiência – a forma como culturalmente ela era significada – e como isso impactava a constituição da pessoa (Costa; Abreu; Silva, 2021).

## **1. O ver e o não ver à luz da Teoria Histórico-Cultural**

Em se tratando da pessoa com deficiência visual, foco do nosso estudo, para Vygotski<sup>4</sup> (2012), o entendimento sobre a cegueira vai além de percebê-la exclusivamente como a ausência de um dos sentidos, no caso, a visão. A cegueira gera novas forças e transforma os caminhos habituais do funcionamento psíquico. O teórico explica que, a depender das condições sociais e materiais da pessoa cega, a personalidade e o desenvolvimento podem sofrer potente reconfiguração.

Fazendo um trocadilho, a cegueira é mais do que o menos, mais do que a falta, mais do que a ausência. Segundo Vygotski (2012), para melhor compreendê-la é interessante resgatar, ainda que brevemente, sua historicidade. Destacam-se três períodos: a) místico; b) biológico, no qual abordaremos o conceito de compensação social; e c) sociopsicológico.

De acordo com Vygotski (2012), o momento místico refere-se ao período da Idade Média, em que as pessoas cegas eram vistas como desprotegidas, indefesas e, além disso, detentoras de conhecimento espiritual elevado em detrimento da ausência da visão física. Naquele contexto, as "*visões dos cegos*" – ausentes de imagem marcada pela fisicalidade – seriam de cunho espiritual. Por isso, Martins (2006) explica que as pessoas com deficiência visual foram as mais beneficiadas pelas instituições clericais nesse momento histórico. Comu-

---

<sup>4</sup> Esclarecemos que, neste trabalho, ao nos referirmos ao teórico bielorusso, adotamos a grafia Vigotski, de acordo com as traduções de Zoia Prestes. Todavia, ao apresentarmos uma determinada obra do autor, escrevemos conforme a obra citada.

mente vistas nas portas das igrejas pedindo esmolas, foram as que receberam cuidados e abrigo. Isto é, de modo geral, a caridade e a piedade caracterizaram o tratamento dispensado aos cegos.

Em contrapartida, Vygotski (2012) explica que no Renascimento a compreensão da cegueira se modificou e o misticismo deu lugar ao conhecimento científico. Naquela época, acreditava-se que o fracasso de uma das funções responsáveis pela percepção seria compensado pelo desenvolvimento de outros órgãos. A falta da visão seria compensada, por exemplo, pelo desenvolvimento apurado da audição. Todavia, essa teoria é equivocada:

Tal compensação não advém da compensação fisiológica diretamente relacionada ao déficit de visão (como o aumento do tamanho de um rim), mas de uma compensação sociopsicológica geral, que segue um curso muito complexo e indireto, sem substituir a função deficitária, nem ocupar o lugar do órgão insuficiente (Vygotski, 2012, p. 101, tradução nossa)<sup>5</sup>.

O desenvolvimento de um determinado órgão não é algo inerente à cegueira. Segundo o pensamento marxista – base epistemológica da teoria vigotskiana –, os órgãos dos sentidos apresentam sua raiz biológica, todavia, não se restringem a ela. Isso porque, para além do orgânico, as suas capacidades de percepção estão diretamente imbricadas às experiências culturais (Barroco, 2007). Logo, Vygotski (2012) esclarece que não se trata de uma substituição na qual outros órgãos desempenham o papel das funções fisiológicas do olho, mas de uma complexa reestruturação do psiquismo.

Para tecer suas ideias sobre a compensação, Vygotski dialoga teoricamente com Alfred Adler (1870-1937), filósofo e psicanalista austríaco que desenvolveu seus estudos sobre a compensação como constituidora da personalidade (Dainez; Smolka, 2014). Para Vygotski (2012), a teoria da personalidade de Adler é muito importante, pois ele entende a necessidade de adaptação como algo vinculado à vida social. Adler preocupa-se com os problemas das relações humanas e a forma como a pessoa se organiza em uma determinada ambiência.

A personalidade, então, corresponde a uma unidade e o seu estudo se orienta para a luta que ela realiza para se desenvolver e exprimir. Essa ideia justifica a tese da qual o autor parte: os mais importantes determinantes da estrutura da vida da personalidade se originam nos primeiros tempos da infância. Explicando de outro modo, para o autor, o meio social está dado, há uma determinada civilização na qual o indivíduo nasce e à qual tem a necessidade de se adaptar. (Dainez; Smolka, 2014, p. 1098).

---

<sup>5</sup> "Dicha compensación no surge de la compensación fisiológica directa del déficit de visión (como el aumento de tamaño del riñón), sino de una compensación sociopsicológica general que sigue un curso muy complejo e indirecto, sin sustituir la función suprimida ni ocupar el lugar del órgano insuficiente" (Vygotski, 2012, p. 101).

As autoras alertam que se pode deduzir que Adler fundamentou a compensação em uma concepção evolucionista; uma mera adaptação fisiológica do homem em relação ao meio circundante. Todavia, Dainez e Smolka (2014) clarificam que Adler acrescenta a dimensão subjetiva para problematização do termo, na medida em que aponta para a ideia de que o indivíduo poderia ultrapassar suas limitações orgânicas. No caso da criança com deficiência, do ponto de vista orgânico, as autoras explicam que, segundo Adler, “nossa cultura é baseada na saúde e na adequação de órgãos plenamente desenvolvidos” (Dainez; Smolka, 2014, p. 1099).

A criança com deficiência, por sua vez, não consegue se adaptar ao modelo de sociedade voltado para o indivíduo considerado normal. Dessa forma, quando os desafios enfrentados no coletivo são demasiados, o sentimento de inferioridade se agrava, torna-se um complexo de inferioridade. Dito de outro modo, as dificuldades exageradas contribuem para reafirmar a menos valia: a incapacidade. Aquilo que deveria impulsionar no indivíduo modos da compensação gera um sentimento de inferioridade mais acentuado. Nesses termos, Vigotski destacou que a compensação do sentimento de inferioridade não é somente de ordem subjetiva, conforme Adler propunha, mas é, sobretudo, resultado do encontro com o outro, ou seja, está ancorada no que, hoje, podemos chamar de mediações culturais, conforme discutimos acima (Abreu, 2015; Barroco, 2007; Dainez; Smolka, 2014; Vygotski, 2012).

Vygotski (2012), com base em A. Petzeld<sup>6</sup>, destaca a necessidade de adaptação e de comunicação (linguagem/palavra) dos cegos ao mundo criado para os videntes. O teórico bielorrusso elucida que a compensação da cegueira não está no desenvolvimento do tato ou da audição, mas na linguagem oral: na experiência social com a palavra. Em outros termos: o tato ou o desenvolvimento da audição isolados não potencializam a compensação porque a sua força motriz está na relação social, por meio da linguagem.

Por fim, depois de apresentarmos os dois períodos – místico e biológico – apontados por Vygotski (2012), destacaremos o terceiro, em que o teórico sinaliza o momento sociopsicológico. Aqui, ele destaca a importância da ciência moderna para o debate, ressaltando três aspectos: *a) a prevenção da cegueira orientada às massas populares; b) a eliminação da educação dos cegos pautada no isolamento e na invalidez; e c) o trabalho social das pessoas cegas.*

---

<sup>6</sup> A. Petzeld é um teórico bastante citado por Vygotski no livro *Obras Escogidas – Tomo 5*. Buscamos o ano de seu nascimento e morte, porém apenas encontramos: “Petzeld, A. (?). Vygotski compartía por entero la concepción de Petzeld sobre las amplísimas posibilidades de desarrollo de la persona ciega, si se le daba una educación acertada. Al evaluar el libro de Petzeld «como el mejor trabajo sobre psicología de los ciegos», comparte su opinión acerca de que la dirección fundamental y decisiva de la compensación de la ceguera («su superación») la constituye el dominio del lenguaje, la comunicación social” (Vygotski, 2012, p. 57).



Como discutimos, o conceito de compensação atrela-se à luta para superar o sentimento de inferioridade. Ao reafirmar a importância das rotas alternativas de desenvolvimento, Vygotski (2012) clarifica a chance dessa luta ter um resultado satisfatório e chama a atenção para o fato de o processo de compensação consistir sempre em um ato criador:

Como qualquer processo de superação e luta, a compensação também pode ter dois resultados extremos: vitória e derrota, entre os quais há todos os graus possíveis de transição de um pólo [sic] para o outro. O resultado depende de muitas causas, mas basicamente da correlação entre o grau de inadequação e a riqueza do fluxo compensatório. Mas qualquer que seja o resultado que aguarda o processo de compensação, sempre e em todas as circunstâncias, o desenvolvimento agravado por um defeito constitui um processo (orgânico e psicológico) de criação e recriação da personalidade da criança, baseado na reorganização de todas as funções de adaptação, a formação de novos processos – superestruturados, substitutivos, niveladores, que são gerados pelo defeito, e a abertura de novos caminhos de desenvolvimento (Vygotski, 2012, p. 16-17, tradução nossa)<sup>7</sup>.

A ideia de que a compensação sempre envolve “um processo (orgânico e psicológico) de criação e recriação da personalidade” é um aspecto pouco discutido nos estudos sobre Vigotski. A tendência hegemônica é olhar para a compensação como uma transformação do desenvolvimento e da personalidade, sem explicar que essa transformação envolve um processo de criação e recriação do próprio desenvolvimento e da personalidade. Sabemos que desenvolvimento e personalidade não são sinônimos, mas se afetam mutuamente na vida concreta.

A relação entre os modos de constituição social da criança com deficiência, a compensação e a ideia de criação e recriação do desenvolvimento e da personalidade são muito importantes para este texto. Sua pertinência vale para pensar o papel da situação imaginária que envolve o faz de conta na ontogênese e, conseqüentemente, o modo de constituição do brincar em crianças com deficiência visual, conforme veremos a seguir.

---

<sup>7</sup> “Como cualquier proceso de superación y de lucha, también la compensación puede tener dos desenlaces extremos: la victoria y la derrota, entre los cuales se sitúan todos los grados posibles de transición de un polo a otro. El desenlace depende de muchas causas, pero en lo fundamental, de la correlación entre el grado de la insuficiencia y la riqueza del caudal compensatorio. Pero sea cual fuere el desenlace que le espere al proceso de compensación siempre y en todas las circunstancias el desarrollo agravado por un defecto constituye un proceso (orgánico y psicológico) de creación y recreación de la personalidad del niño, sobre la base de reorganización de todas las funciones de adaptación, de la formación de nuevos procesos-sobreestructurados, sustitutivos, niveladores, que son generados por el defecto y de la apertura de nuevos caminos de rodeo para el desarrollo” (Vygotski, 2012, p. 16-17).

## 2. A criança que brinca: aspectos da atividade criadora na idade pré-escolar

Nos últimos anos, o brincar, em suas diferentes dimensões, tem ganhado relevância nos estudos no campo da Teoria Histórico-Cultural (Alves, 2009; Costa; Silva; Souza, 2013; Moreira, 2015; Prestes, 2011; Silva, 2002, 2012; Silva; Abreu, 2015; entre outros). Não é por acaso que as questões e os debates acadêmicos sobre essa atividade têm merecido esforços analíticos e conceituais de diferentes autores. Afinal, Vigotskij (2022) afirmou que a brincadeira é o fio condutor de desenvolvimento em idade pré-escolar. Essa afirmação tem sido um elemento central para o debate acerca da relação entre imaginação, processos criadores e desenvolvimento infantil.

No que tange especificamente ao papel do brincar na ontogênese, algumas pesquisas enfatizam a sua dimensão sociogenética, tomando como princípio teórico a ideia vigotskiana (Vigotski, 2009) de que a imaginação parte de elementos da realidade vivida direta ou indiretamente por cada um de nós (Alves, 2009; Góes, 2000; Prestes, 2011; Rocha, 2000; Silva; Silva, 2019). Outras têm destacado os aspectos emocionais que envolvem a imaginação, as atividades criadoras e, especificamente, o brincar no que se refere ao desenvolvimento em idade pré-escolar, os modos de constituição social das crianças e os elementos afetivos e dramáticos que estão implicados no brincar (Barbato; Mieto, 2015; Magiolino, 2015; Magiolino *et al.*, 2022; Silva, 2012; Silva; Abreu; Costa, 2022; Silva; Magiolino 2018). Aqui, destacamos a ideia da indissociabilidade entre a imaginação e a emoção – terceira tese sobre a relação entre imaginação e realidade. Nas palavras do autor Vigotski (2009, p. 28): “a fantasia guiada pelo fator emocional – pela lógica interna do sentimento – constituirá o tipo de imaginação mais subjetivo, mais interno”. Outros estudos contemporâneos têm argumentado que, por meio da brincadeira, a criança revela o que *lê do mundo*, reinterpretando e reelaborando as suas vivências (diretas ou indiretas) com a cultura (Costa; Silva; Souza, 2013; Silva, 2017). Logo, ao observarmos as crianças brincando, percebemos como elas reproduzem e, sobretudo, criam – por meio de gestos, movimentos e palavras – personagens e objetos na composição da cena lúdica.

É nesse contexto de construção argumentativa e conceitual que Vigotski (2008) defende que a atividade criadora evidenciada no brincar não é algo inato. Ela também não está presente nas crianças muito pequenas, pois surge da ação. A fantasia é um processo psicológico novo para a criança em idade pré-escolar, sendo definidora do faz de conta e envolvendo uma maior complexidade do funcionamento imaginativo em razão da emergência da imaginação como uma neoformação.

A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação. (Vigotski, 2008, p. 25)

A ação na brincadeira realizada pela criança na primeira infância se distingue daquela que está em idade pré-escolar. Isso porque os processos de simbolização da criança vão se tornando mais complexos.

Vigotski (2008) elucida que, nos anos iniciais, a ação da criança sobre os objetos se vincula ao campo visual. Existe uma união entre a palavra e o objeto em si, sendo que o campo semântico e o visual estão atrelados sem qualquer possibilidade de divergência. Em contrapartida, na idade pré-escolar, o campo semântico e o óptico não necessariamente precisam coincidir para que a brincadeira aconteça. Nessa faixa etária, a criança desloca a ideia do objeto, ou seja: "a ação, em conformidade com as regras, começa a determinar-se pelas ideias e não pelo próprio objeto" (Vigotski, 2008, p. 30).

Segundo o teórico, essa separação entre a palavra e o objeto não é uma tarefa fácil para a criança, sendo a situação imaginária importante para que essa transição ocorra. Nela, por meio da gestualidade, os objetos são ressignificados. Ao agir além do que vê, a criança executa uma operação complexa, isto é, ela separa a ideia do objeto. Para tanto, é preciso que sua gestualidade signifique o objeto em questão. Há uma forma presumível de segurar um determinado objeto para que ele possa ser ressignificado em outro (Vigotski, 2008). Por exemplo, para uma caixa de sapato ser transformada em computador, é preciso que a criança a segure de uma forma particular e interaja com o objeto, realizando movimentos específicos que demonstrem que ela está digitando, ao posicionar os dedos de uma determinada maneira durante a atividade lúdica. Leontiev (1992) denomina esse objeto de transição como objeto-pivô: aquele que será ressignificado na e pela ação lúdica.

A partir dos argumentos levantados até aqui, merece nossa atenção os modos de configuração do brincar das crianças com deficiência visual. Nossa inquietação investigativa repousa no seguinte argumento: uma vez que o brincar está vinculado aos modos de percepção do real e que o campo perceptivo da criança é parcial ou completamente obstruído pelo sentido da visão, como brincam as crianças com deficiência visual?

## **2.1. O brincar de faz de conta da criança com deficiência visual: recentes descobertas**

Em um artigo escrito recentemente, realizamos um levantamento acerca das produções acadêmicas sobre a imaginação e as atividades criadoras de crian-

ças com deficiência visual, fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural (Costa; Abreu; Silva, 2021). Nele, identificamos trabalhos que se debruçaram sobre o brincar, o narrar e o desenhar. Desses, no que tange especificamente ao brincar, interesse desta seção, identificamos alguns trabalhos importantes: Hueara *et al.* (2006); Silva e Batista (2007); Silva e Costa (2011); Ruiz e Batista (2011; 2014); Ferroni e Gil (2012); Albarran, Cruz e Silva (2016).

Ainda que quantitativamente escassas, as pesquisas desenvolvidas com foco nas brincadeiras de crianças com deficiência visual são significativas. Elas destacam três aspectos importantes para pensarmos os caminhos alternativos de desenvolvimento preconizados por Vygotski (2012), são eles: a) a importância da mediação do adulto nas situações de faz de conta; b) o papel central da linguagem; e c) os modos de utilização dos brinquedos durante o brincar.

Em linhas gerais, sobre a qualidade da mediação do adulto, as pesquisas apontam a responsabilidade da família e do profissional – na área da educação, da psicologia ou outras afins – para a ampliação e enriquecimento da situação imaginária da criança cega ou com baixa visão. Por isso, impulsionar as interações adulto-criança e criança-criança é fundamental para que a brincadeira flua e se torne mais complexa.

Além do aspecto interpessoal, com o favorecimento de atividades coletivas que envolvem o brincar, a linguagem assume centralidade. É por meio dela que os adultos e as demais crianças comunicam, explicam, nomeiam, socializam e atribuem significados ao mundo que não é diretamente visível. A linguagem não somente permite um processo comunicativo mais fluido como também é responsável pela atribuição de significados e produção de sentidos no brincar. O trabalho com a palavra implica, necessariamente, formas de generalização do real, ampliação do repertório cultural, além do reconhecimento das regras sociais característico do brincar.

O terceiro aspecto trata dos brinquedos e materiais a serem disponibilizados no brincar da criança com deficiência visual. O que seria, de fato, importante pontuar nesse quesito? Os estudos indicam que é preciso que esses objetos apresentem algumas particularidades, por exemplo: contraste, som, textura, consistência, entre outros; brinquedos que possam garantir uma maior adequação às especificidades da criança, ou seja, artefatos culturais acessíveis.

Ainda sobre a brincadeira da criança com deficiência visual, Rangel e Victor (2016, p. 53), ao discorrerem sobre a relevância do jogo de faz de conta para a aquisição da linguagem escrita para a criança cega, lembram-nos que

Vygotski alertava para a importância de se desenvolver a escrita em crianças cegas a partir do gesto e da brincadeira simbólica, uma vez que, assim como não se trata de um hábito motor na criança sem deficiência, também não constitui um hábito motor na criança cega.

Nesse caso, a atividade lúdica é concebida como aquela que possibilita à criança o desenvolvimento de processos complexos de simbolização, incluindo a escrita.

De modo a contribuir com a discussão apresentada nesta seção, trouxemos uma situação de faz de conta envolvendo crianças cegas ou com baixa visão. No episódio “A cama elástica”, fruto da pesquisa de doutorado<sup>8</sup> (Costa, 2018, p. 124-135) realizada em uma escola pública do Centro-Oeste, específica para crianças com deficiência visual na faixa etária de 6 anos, observamos refinados processos imaginativos e criadores.

#### Episódio “A cama elástica”:

As turmas da escola estão no parque com os seus respectivos professores. Todas as crianças são cegas ou apresentam baixa visão. Existem alguns brinquedos distribuídos no pátio. Entre eles, há uma cama elástica, na qual as crianças fazem fila para brincar.

Iara, Tiago e mais duas crianças de outras turmas estão pulando na cama elástica.

De repente, Iara (pulando) propõe:

– Vamos brincar de inventar?

Ela continua...

– A gente tá numa lama de peixe. Quando eu contar até quatro, a gente cai.

Parecendo já aceitar a brincadeira, Tiago fala:

– Eca!

Enquanto pulam, Iara conta:

– Uuum, doois, trêêês... quatro! – Finaliza falando o último número combinado de forma apressada.

Assim que ela termina de falar, as crianças caem deitadas na cama elástica.

– Poça de peixe! – Fala Tiago, com braços e pernas esticados rolando seu corpo de um lado para o outro sobre a cama.

As crianças sentam formando quase um círculo e começam a contar juntas. Iara reinicia a contagem e, imediatamente, as demais crianças a acompanham. Tiago está de perna cruzada e Iara de pernas esticadas. Depois da contagem do número quatro, todos se deitam. Iara continua a brincadeira:

– Vamos comer!

As crianças estão deitadas de barriga para baixo na cama elástica. Elas levantam a cabeça e mexem a boca como se estivessem mastigando algo.

[...]

Em seguida, Iara pede para as crianças ficarem em pé. Elas atendem Iara e voltam a pular.

<sup>8</sup> A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília. Todos os nomes aqui citados, tanto das crianças quanto da professora regente, são fictícios.

Todas contam novamente. Ao final da contagem, as crianças se deitam na cama elástica conforme o combinado da brincadeira.

Iara, deitada de barriga para cima, fala:

– Morri!

As crianças parecem ignorar Iara. Não se mostram interessadas em participar da ideia da colega. Elas se levantam e começam a pular novamente.

Iara também se levanta e sugere:

– A gente brinca que viu um peixe bem grande!

As crianças continuam a pular.

– Um tubarão! – Acrescenta Tiago.

– Eu vou dar uns tapas nele. – Fala Iara.

– Eu que vou! – Discorda Tiago.

Iara, em tom imperativo, responde:

– Eu que vou! A brincadeira é minha! Eu que vou!

Tiago rebate:

– Eeeu!

– Tá! Ele é grande! – Aceita Iara.

– E a gente vai cair... – Fala Tiago.

As crianças se jogam. Tiago se debate deitado na cama elástica, como se estivesse em luta com o tubarão.

A brincadeira continua. Iara, também deitada, grita:

– Solta meu primo! Solta meu irmão!

– Se você não soltar, vou pegar o facão. Eu pego o facão e racho você! – fala Tiago, em tom bravo.

[...]

Tiago se levanta e as crianças ficam de pé novamente. Elas estão de frente uma para as outras.

– Vamos lá na cozinha! – Fala Iara, andando para frente.

Eles andam para dentro do círculo da cama elástica e param.

Iara e Tiago fingem pegar algo (eles abrem e fecham a mão).

As crianças pulam e gritam, uma de cada vez. Iara começa:

– Solta minha vovó!

– Solta minha professora! – Fala uma das crianças.

– Solta meu tio! – Grita outra.

– Solta minha bala! – Pede Tiago.

De repente, Tiago fala em tom forte, ainda pulando:

– Pá!

Ele continua:

– Eu sou um porco-espinho! Eu dou uma flechada em vocês e vocês caem no chão.

Tiago, com os dois braços voltados para baixo e movimentando as mãos de baixo para cima e de cima para baixo, segue falando:

– Vocês fazem assim... Vocês estão escutando a música... Aí, eu grito: eu sou o porco-espinho! Aí, vocês correm.

As crianças estão em pé na cama elástica e parecem não dar muita atenção à proposta de Tiago.

Uma das crianças (Iara) dirige-se para onde está fazendo sombra na cama elástica e as outras acompanham. Todas se deitam.

Iara grita:

– Có có ró có!

Todas as crianças se levantam.

Começam a pular.

– Para de morder o meu irmão, senão eu vou te matar. Eu vou te dar um tiro. – Fala Tiago.

– Eu vou pegar minha arma. – Diz Iara se abaixando.

– Eu vou comer vocês todos! – Fala Tiago, com voz grossa bem próximo à Iara.

Logo depois...

– Gente! Eu vou ter que mergulhar na piscina! Eu estou todo vermelho! – finaliza Tiago, pulando bem alto e caindo deitado na cama elástica.

[...]

Em “A cama elástica”, as crianças estão no parque interno da escola, cujo lugar frequentam diariamente em horário definido. Esse momento é compartilhado com as outras turmas. Os brinquedos são conhecidos tanto em sua funcionalidade quanto na posição que ocupam.

Dentre outros, Iara e Tiago escolhem brincar na cama elástica. Eles estão acompanhados por mais duas crianças. Iara sugere aos colegas: “Vamos brincar de inventar?”. Iara sabe que está na cama elástica. Ela já está pulando, mas demonstra que, naquele instante, pular por pular não é o suficiente para que a brincadeira seja interessante. Então, por meio da linguagem, ela convida seus amigos para brincarem de inventar. Desse modo, o lugar que as crianças pulam não é mais a cama elástica. Iara diz: “A gente tá numa lama de peixe. Quando eu contar até quatro, a gente cai”.

As crianças ajustam as particularidades do objeto ao tema que é representado. Parece-nos que o fato de a cama elástica ser de uma superfície maleável, por exemplo, dá uma maior coerência para denominá-la de *lama*. Como apregoa Leontiev (1992), o objeto é ressignificado. No caso, a cama elástica é o objeto-pivô que permite às crianças atribuírem novos sentidos ao objeto durante a brincadeira.

Iara compartilha sua *invenção* com as demais crianças. Ela fala explicitamente com os colegas. É a linguagem oral que permite que as crianças entrem na brincadeira por ela sugerida. Iara parece sentir o objeto na medida em que pula na cama elástica. Ela, então, associa e dissocia suas impressões do real, conforme nos sugere Vigotski (2009), e a sensação da cama elástica dá lugar à ideia da lama, mais especificamente, a lama de peixe. A lama suja, mas ainda assim, imaginada e criada com peixe dentro.

Imediatamente, Tiago segue a proposta da colega. Ele fala: “Eca!”. Tiago entra no faz de conta e não está mais pulando na cama elástica, ele pula na lama. A lama parece real e, por isso, a criança demonstra sentir nojo. Como

Vigotski (1999, p. 264) elucida: “[...] todas as nossas vivências fantásticas e irreais transcorrem, no fundo, numa base emocional absolutamente real”.

Silva (2012, p. 22) assevera que, ao fantasiarmos algo, “atribuímos sentimentos ao que foi imaginado”. Segundo Vigotski (2009), isso significa dizer que as emoções/sentimentos influenciam de maneira direta aquilo que imaginamos e vice-versa. Conforme Magiolino (2015) aponta, essa dupla expressão dos sentimentos, estudada por Vigotski, enfatiza a correlação entre as emoções e a imaginação, sendo assim, no caso apresentado, revelada por meio da linguagem oral e das expressões corporais das crianças em interação.

A brincadeira segue.

As crianças continuam pulando e, ao mesmo tempo, ouvem Iara contar até quatro. Iara, parecendo querer que elas caíssem logo sobre a cama elástica, ou melhor, a *lama de peixe*, apressadamente diz: “Quatro!”. Todas elas caem deitadas. As crianças combinaram de cair e as suas ações revelam a articulação entre o objeto (cama elástica/lama) e o enredo por meio da linguagem.

O mesmo acontece quando Tiago não apenas cai na lama, mas rola sobre ela de um lado para o outro com seus braços e pernas esticados. Ele fala: “Poça de peixe”. Tiago espalha-se na lama, não parece se importar com a sujeira, pela qual ele demonstrou anteriormente sentir nojo. Ele quer experimentar a lama de faz de conta.

Em seguida, praticamente ao mesmo tempo, as crianças se sentam viradas umas para as outras na cama elástica, quase formando um círculo. Por que não levantaram? Por que não continuaram deitadas? Para responder a essas perguntas, inferimos: a) Iara parece ser líder da brincadeira (tanto não se levantou, como não pediu para as demais se levantarem); e b) as crianças perceberam o movimento uma das outras sobre a cama elástica.

Sejam quais forem as hipóteses, percebemos que, tal como Luria (1991) pressupõe, é por meio da linguagem que é possível o descolamento da experiência imediata. A linguagem, segundo o autor, é responsável pela emergência dos processos de imaginação e criação. Dessa forma, independente do motivo de as crianças não terem se levantado, a brincadeira de faz de conta só foi possível por meio da linguagem. É por meio da palavra trocada e compartilhada com os colegas que Iara se desloca do campo perceptual imediato da cama elástica e a transforma em *lama*. Assim, quando Iara se levanta, as demais crianças não a seguem. Elas querem ficar sentadas na lama imaginada e criada na e pela linguagem.

Especificamente sobre a linguagem oral, apontamos diferentes estudos, com base na Teoria Histórico-Cultural, que destacam a centralidade da oralidade para o desenvolvimento dessas crianças. Seja pela voz da mãe desde o



nascimento da criança (Laplane; Batista, 2008); pelas informações verbalizadas (Nunes; Lomônaco, 2010); ou pela narrativa fílmica (Leme, 2003) e fotográfica (Mattos, 2011, 2015), a pessoa cega ou com baixa visão tem na oralidade um canal de possibilidades para participar das dinâmicas sociais. Em “A cama elástica”, percebemos indubitavelmente a centralidade da linguagem oral guiando a situação imaginada.

Voltando ao episódio...

Iara conta novamente. As crianças acompanham. No entanto, o pulo é realizado com o bumbum sobre a cama elástica. Mesmo em posições diferentes, “Tiago está de perna cruzada e Iara de pernas esticadas”, todas pulam. Mais uma vez, após o número quatro, as crianças se deitam.

Iara, então, diz: “Vamos comer!”.

As crianças estão deitadas no chão. Para comer, precisam usar a boca. Elas levantam a cabeça onde estão deitadas. A boca mexe. As crianças comem algo. As ações das crianças são expressas pela linguagem oral, pelos movimentos corporais, sons etc. A brincadeira é toda previamente narrada!

Assim, elas continuam o faz de conta; levantam-se quando Iara pede. Pulam, contam até quatro e se deitam na cama elástica. “Iara deitada de barriga para cima, fala: Morri!”. Em seu repertório cultural, Iara sente, pensa e percebe que essa posição se atrela a uma pessoa morta. Ela avisa aos colegas que morreu.

Como Vygotski (2001) preconiza, o significado da palavra, a unidade entre o pensamento e a linguagem, revela-se, aqui, na e pela oralidade e composição corporal. Para ele, conforme discutimos na introdução deste trabalho, cada palavra sempre se articula a um determinado significado. Neste está contida uma generalização. Isso implica afirmar que, para o teórico bielorusso, a palavra nomeia um grupo de objetos, uma categoria. Junior Delari (2013, p. 153) avança:

O pensamento é sempre preenchido por uma dimensão semântica e sensível relativa a determinado universo social materialmente tangível, no qual as palavras existem, de onde surgem e no qual se movimentam em diferentes direções. As palavras não são apenas uma forma de generalização, mas um modo de generalização socialmente criado que opera sempre com determinados conteúdos historicamente situados.

Ao falar “Morri!”, Iara, em sua atividade de imaginar e criar, revela também uma generalização. Todavia, para demonstrar essa ideia, para que o significado da palavra se realize, não basta apenas oralizar para as outras crianças. A sua fala está amalgamada a um modo específico de se deitar sobre a cama elástica. Ela está de barriga para cima, independentemente dos colegas a verem por meio do sentido da visão. Isso nos permite afirmar que o corpo também faz parte da

generalização. Aliás, nos pressupostos vigotskianos, influenciados pelas ideias de Espinosa (1632-1677), é impossível pensar em um corpo dissociado da mente. Para Vigotski, o corpo e a mente formam uma unidade integrada.

Apesar de Iara sinalizar que estava morta, as crianças se levantam e, se distanciando dos comandos da colega, voltam a pular. Iara, então, decide acompanhá-las, contudo, parece continuar a ser a líder da brincadeira. Como as crianças estão pulando em uma lama de peixe, Iara diz: “A gente brinca que viu um peixe bem grande!”.

Tiago elege o tubarão como sendo o peixe grande avistado. Ele está vendo o peixe! Iara logo fala: “Eu vou dar uns tapas nele”.

Nesse caso, no faz de conta um tubarão pode estar em uma lama de peixe. O lugar ultrapassa seu limite físico ou conceitual e ganha espaço pela imaginação em que as crianças, ao compartilharem do conteúdo imaginado (o tubarão), começam a criar juntas uma situação imaginária.

Tiago retruca e impõe a sua decisão. É ele quem dará os tapas no tubarão. Entretanto, Iara discorda: “Eu que vou! A brincadeira é minha! Eu que vou!”. Mesmo assim, Tiago não aceita e, de forma enérgica, fala para a colega: “Eeeu!”.

Na disputa da palavra, Iara, mesmo se achando *a dona da brincadeira* – afinal, ela que propôs *brincar de inventar* – aceita e justifica que o peixe é grande. Sendo assim, Tiago pode ser o responsável por pegá-lo.

Ao enfatizar a brincadeira como atividade criadora historicamente situada, Teixeira (2009, p. 181) assevera:

Isso mostra como nessa brincadeira as crianças precisam se distanciar de seus pontos de vista, de suas simbolizações iniciais para poder brincar em grupo. Ao agirem dessa forma, constroem conjuntamente noções de si mesmo, do outro, da relação com o outro, constituindo-se como sujeitos criança.

Como Teixeira (2009) apregoa, o episódio “A cama elástica” se dá no coletivo, na negociação sobre a assunção de papéis e no compartilhamento do enredo por meio da fala e das distintas formas de expressá-la.

Apresentamos estudos (Ruiz; Batista, 2011, 2014; Silva; Batista, 2007) com base no pensamento vigotskiano nos quais, em todas as investigações citadas, a brincadeira é promotora de mudanças significativas no desenvolvimento das crianças cegas ou com baixa visão. Isso pode ser observado pela forma como as crianças se expressam, por meio da linguagem oral, nas negociações realizadas durante o faz de conta, nas atividades em díade (adulto-criança e criança-criança) ou em grupo.

Cabe destacarmos que, em alguns momentos do episódio, percebemos que as crianças não seguem Iara. E a resposta é dada pelo silêncio. Elas não

falam que vão ou não seguir determinada sugestão. Na maioria das vezes, as ações das crianças, as composições corporais que realizam dão seguimento (ou não) ao que foi sugerido, indicando o compartilhamento da situação imaginada. Relações de afeto, amizades, solidariedade e tantos modos de compartilhar a brincadeira constituem a experiência infantil (Barbato; Mieto, 2015). A brincadeira, pela linguagem, está o tempo todo em jogo e negociação.

Nessa linha, uma vez sendo Tiago quem pegará o tubarão, é ele quem começa a dar a direção à brincadeira: “E a gente vai cair...”. Ao ouvirem Tiago, as crianças continuam o enredo e se deitam. Logo que se deita, Tiago debate-se contra a cama elástica, afinal, ele está lutando contra o tubarão. Ouvindo Tiago se debater, Iara, deitada, tenta defendê-lo e diz: “Solta meu primo! Solta meu irmão!”.

Notemos que o tubarão é totalmente imaginado pelas crianças. Não há objeto-pivô, nesse caso, para o tubarão. Elas anunciam os papéis, que se dão na imaginação. À medida que as ideias são compartilhadas, elas são criadas por meio da linguagem. A assunção de papéis acontece na e pela palavra verbalizada.

Tiago fala de maneira rude para o tubarão, seguindo a atividade imaginativa de Iara: “Se você não soltar, vou pegar o facão. Eu pego o facão e racho você!”.

Logo depois, Tiago fica em pé e as outras crianças o acompanham. Iara sugere que eles devem ir para a *cozinha*. As crianças andam para dentro do círculo, seguindo os movimentos de Iara – percebidos pelo movimento realizado pelos pés das crianças na cama elástica e/ou pela visão residual que cada uma delas possui. Elas param e, em seguida, Iara e Tiago, responsáveis por lutarem contra o tubarão, “fingem pegar algo – eles abrem e fecham a mão”. Nem Iara nem Tiago avisam que pegaram algo. Inferimos que seja o facão, pois ele havia anunciado anteriormente que o pegaria.

Iara abre e fecha a mão. Ela havia concordado que o amigo é quem pegaria o tubarão. Porém, ainda assim, sem falar para Tiago, ela pega algo. Tiago também realiza o movimento de abrir e fechar a mão. Existe, aqui, uma intensidade e uma força do movimento expressivo para compor a ideia, ou melhor, para criar a cena da brincadeira.

Isto é, tanto Iara quanto Tiago sentem-se responsáveis por pegarem o tubarão durante o faz de conta. Para tanto, eles precisam ir até a cozinha pegar o facão. Iara enuncia a ideia e todas as crianças realizam o movimento de andar para frente. Na cozinha imaginada, Iara e Tiago não oralizam mais o que fazem, porém, abrem e fecham a mão simulando pegar algo. Novamente, independentemente de ser percebido pela visão, o movimento acontece. A ideia está na unidade corpo-mente, expressa no abrir e fechar a mão nos espaços da brincadeira que são sobrepostos; cama elástica/lama/cozinha.

As crianças voltam a pular. Iara começa: "Solta minha vovó!". As crianças, uma seguida da outra, dizem: "Solta minha professora!"; "Solta meu tio!"; "Solta minha bala!". Tiago, que disputou anteriormente com Iara quem pegaria o tubarão, fala em tom bravo: "Pá!". Teria ele matado o animal? Acreditamos que sim, porque logo depois Tiago muda o papel assumido na brincadeira: "Eu sou um porco-espinho! Eu dou uma flechada em vocês e vocês caem no chão". Contudo, não foi acolhido pelas demais crianças.

Ao final do episódio, elas caminham para onde está fazendo sombra, seguindo uma das crianças. Iara deita e, em seguida, todas se deitam. De repente, Iara imita bem alto o som do galo: "- Có có ró có!". Imediatamente todas as crianças se levantam. Não é preciso dizer mais nada. Elas sabem que o galo canta pela manhã e aprenderam que é hora de acordar. Logo, as crianças se levantam.

Tiago, parecendo retomar a brincadeira narrada em que alguém estava sendo atacado, fala: "Para de morder o meu irmão, senão eu vou te matar. Eu vou te dar um tiro". Iara quer defendê-lo: "Eu vou pegar minha arma". Para tanto, é preciso que ela se abaixe para pegar a arma. Tiago, em tom de voz mais grave e assumindo o papel daquele que está atacando o irmão de Iara, diz: "Eu vou comer vocês todos!". Rapidamente, ele dispara: "Gente! Eu vou ter que mergulhar na piscina! Eu estou todo vermelho!". O sangue do tubarão suja Tiago e a cama elástica vira piscina.

Notamos que, durante a brincadeira, não apenas o espaço se transforma durante o enredo, mas a dimensão temporal lhe é indissociável. Para Fiorin (2008), inspirado nas ideias de Bakhtin (1895-1975), as experiências humanas imediatas são constituídas por imagens delimitadas por um tempo e um espaço, ou seja: "As pessoas organizam o universo de sua experiência imediata com imagens do mundo, criadas a partir das categorias de tempo e espaço, que são inseparáveis" (Fiorin, 2008, p. 133).

Sendo categorias indissociáveis, as pessoas compõem suas experiências em imagens que se estabelecem em um tempo/espaço historicamente demarcado. O autor explica que, por meio dos textos literários, torna-se possível conhecer os diferentes tempos/espaços - cronotopos - pertencentes à "representação do mundo da sociedade em que eles surgiram" (Fiorin, 2008, p.133). Os cronotopos seriam "uma ligação entre o mundo real e o mundo representado" (Fiorin, 2008, p. 134), que estão em constante interação.

Assim, tecendo um paralelo entre o texto literário e a situação imaginária, podemos entrever que diferentes cronotopos constituem a atividade imaginativa das crianças. Em seus processos criadores, emergem tempos/espaços que estão para além do imediato, num universo particularmente representado pelas crianças cegas ou com baixa visão. Assim como as crianças videntes, elas imaginam e criam cenários e transgridem o tempo cronológico, mas o modo como o fazem

é peculiar, pois depende de uma forma específica de organizar o corpo, a palavra e a enunciação no transcorrer da brincadeira.

Vejamos.

No que tange ao espaço, as crianças pulam na cama elástica, que é transformada em lama de peixe; no mar onde o tubarão vive; na cozinha que guarda o facão; no local onde pode ter um porco-espinho; no lugar em que o galo canta; e, posteriormente, em uma piscina. Os espaços vivenciados por Iara, Tiago e as outras duas crianças modificam-se à medida que a brincadeira acontece. Ao compartilharem determinada ideia, constroem cenários, os quais são materializados na e pela linguagem oral e pelo corpo – nos diversos e dinâmicos recursos expressivos deste.

Tudo isso ocorre no *tempo* da brincadeira. O tempo de a atividade criadora acontecer; o tempo de o galo cantar e dar seguimento à atividade criadora. Em outras palavras: diferentes tempos constituem a situação vivida e criada.

Como dito anteriormente, Bemong e Borghart (2015) reafirmam que, segundo o pensamento bakhtiniano, os textos narrativos vão além de uma simples sequência de eventos. Eles se caracterizam como a “construção de um mundo ficcional particular ou *cronotopo*” (Bemong; Borghart, 2015, p.18). Em um paralelo, podemos, então, afirmar que as crianças criaram cronotopos constituídos de inúmeros tempos/espacos.

As crianças imaginam e criam papéis diversos que, no desenrolar da atividade criadora, vão sendo encenados em contextos fictícios delimitados pelas possibilidades de os corpos interagirem entre si em um determinado espaço. Nesse caso, é importante salientar que a cama elástica delimitou espacialmente o desenvolvimento da ação.

Isso poderia ser visto como uma limitação do brincar da criança cega ou com baixa visão, mas não o é. A restrição espacial, na verdade, exige novos modos de configuração ficcional do espaço. Pela imaginação, os tempos/espacos são flexíveis e ampliados por meio da linguagem oral e dos recursos expressivos e corporais constitutivos da brincadeira, que também é narrada. A sobreposição de tempos/espacos, marcada por uma narrativa rica em recursos expressivos e corporais, parece ser uma característica do brincar da criança com deficiência visual.

## **Comentários finais**

Neste estudo, trouxemos um episódio para discutirmos a relação existente entre a linguagem e os recursos expressivos e corporais emergentes na situação imaginária das crianças cegas ou com baixa visão. Nele, destacamos que, no jogo de faz de conta, tempos e espacos são flexíveis em função dos recursos

imaginativos e linguísticos. Pela imaginação, por exemplo, um mesmo espaço (a cama elástica) confere significados a múltiplos cenários que são, permanentemente, reelaborados durante a situação imaginária. Há uma cronotopia própria.

Outro ponto interessante que se apresenta é que os papéis são previamente anunciados. O tubarão, o primo e o irmão são imaginados e ganham corpo na e pela palavra falada.

A brincadeira, por sua vez, parece que está sendo narrada. As crianças com deficiência visual demonstram encontrar nessa brincadeira narrada uma esfera importante para o desenvolvimento da situação imaginária. Sem isso, o faz de conta, especialmente aquele vivido coletivamente, parece ficar ausente de propósito.

O significado é vivido e negociado pela palavra enunciada. As distintas entonações, onomatopeias e pausas – acompanhadas de recursos expressivos e corporais – são fundamentais para o desenrolar da cena lúdica, permitindo a ampliação das interações. Uma fala, a outra prossegue. Uma cai na cama elástica que vira lama, que vira cozinha, que vira piscina. O corpo pula, mergulha na lama, prende o tubarão e se limpa na piscina. Onde a brincadeira ocorre? Em que tempo ocorre? Nos cronotopos diversificados imaginados pelas crianças que, ao brincar, criam, participam e produzem cultura. Afinal, não é preciso ver para brincar, mas (*trans*)ver.

## Referências

- ABREU, Fabrício Santos Dias de. *Experiências linguísticas e sexuais não hegemônicas: um estudo das narrativas de surdos homossexuais*. 2015. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/18646>. Acesso em: 15 out. 2021.
- ALBARRAN, Patricia Andrea Osandon; CRUZ, Eva Aparecida Pereira Seabra da; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Crianças com cegueira e baixa visão: o brincar na perspectiva histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 21, n. 2, p. 199-210, abr./jun. 2016. DOI: 10.4025/psicoestud.v21i2.27860.
- ALVES, Álvaro Marcel Palomo. Jogo, cultura e imaginação: aproximações histórico-culturais. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, 97-105, jan./jun. 2009. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.4i1.097105.
- BARBATO, Silviane; MIETO, Gabriela Sousa de Melo. O brincar, a construção de conhecimentos e a convivência. In: SILVA, Daniele Nunes Henrique; ABREU, Fabrício Santos Dias de (org.). *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil*. São Paulo: Summus Editorial, 2015. p. 91-108.

BARROCO, Sonia Mari Shima. *A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais*. 2007. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101588>. Acesso em: 8 out. 2021.

BEMONG, Nele; BORGHART, Pieter. A teoria bakhtiniana do cronotopo literário: reflexões, aplicações, perspectivas. In: BEMONG, Nele et al. (org.). *Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas*. Tradução de Oziris Borges Filho et al. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 16-30.

BLANCK, Guillermo. Prefácio. In: VIGOTSKI, Liev Semionovich. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

COSTA, Marina Teixeira Mendes de Souza; SILVA, Daniele Nunes Henrique; SOUZA, Flavia Faissal de. *Corpo, atividades criadoras e letramento*. São Paulo: Summus Editorial, 2013.

COSTA, Marina Teixeira Mendes de Souza. *A unidade corpo-mente nas atividades criadoras de brincar, narrar e desenhar das crianças cegas ou com baixa visão*. 2018. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/33749>. Acesso em: 8 out. 2021.

COSTA, Marina Teixeira Mendes de Souza; ABREU, Fabrício Santos Dias de; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Crianças com deficiência visual e suas atividades criadoras: contribuições da perspectiva histórico-cultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 25, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392021208740>. Acesso em: 23 set. 2021.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, out./dez. 2014. DOI: 10.1590/S1517-97022014071545.

DELARI JUNIOR, Achilles. *Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade*. Campinas: Editora Alínea, 2013.

FERRONI, Giovana Mendes; GIL, Maria Stella Coutinho de Alcantara. A importância da mediação do adulto na brincadeira de uma criança cega. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 7, n. 3, p. 62-72, jul./set. 2012.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 4ª impressão. São Paulo: Ática, 2008.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano 21, n. 71, p. 116-131, jul. 2000.

HUEARA, Luciana *et al.* O faz-de-conta em crianças com deficiência visual: identificando habilidades. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 3, p. 351-368, set./dez. 2006. DOI: 10.1590/S1413-65382006000300005.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de; BATISTA, Cecília Guarnieri. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 28, n. 75, p. 209-227, maio/ago. 2008.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1992. p. 119-142.

LEOPOLDOFF MARTIN, Iréne. *La science du développement de l'enfant : la conception singulière de Vygotskij*. 2014. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Genebra, Genebra, Suíça, 2014. DOI: <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:41064>. Acesso em: 12 set. 2021.

LURIA, Aleksandr Romanovitch. *Curso de psicologia geral*. Tradução de P. Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. v. 1.

MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. Afetividade, imaginação e dramatização na escola: aprontamentos para uma educação (est)ética. In: SILVA, Daniele Nunes Henrique; ABREU, Fabrício Santos Dias de (org.). *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil*. São Paulo: Summus Editorial, 2015. p. 133-154.

MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão *et al.* L'imagination, le jeu et le théâtre : une approche analytique et empirique. In: VYGOTSKIJ, Lev Semionovitch. *Imagination: textes choisis. Avec des commentaires et des essais sur l'imagination dans l'œuvre de Vygotskij*. VYGOTSKIJ, Lev Semionovich. Tradução de Irina Leopoldoff Martin e organização de Bernard Schneuwly, Irina Leopoldoff Martin, Daniele Nunes Henrique Silva. Suíça : Peter Lang AG International Academic Publishers, 2022.

MARTINS, Bruno Sena. "E se eu fosse cego?": narrativas silenciadas da deficiência. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2006.



MATTOS, Laura Kemp de. *Sobre fotografia e (in)visibilidades: olhares de crianças com deficiência visual*. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95669>. Acesso em: 6 out. 2021.

MATTOS, Laura Kemp de. *Olhos abertos para ouvir, sentir, pensar: crianças com deficiência visual fotografando a cidade*. 2015. Tese (Doutorado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133089>. Acesso em: 6 out. 2021.

MOREIRA, Andressa Urtiga. *"Brincante é um estado de graça": sentidos do brincar na cultura popular*. 2015. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/19128>. Acesso em: 27 out. 2021.

NUEMBERG, Adriano Henrique. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008. Disponível em: DOI: 10.1590/S1413-73722008000200013.

NUNES, Sylvia; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 55-64, jan./jun. 2010. DOI: 10.1590/S1413-85572010000100006. Acesso em: 24 set. 2021.

PRESTES, Zoia. A escolarização da brincadeira de faz de conta. In: TUNES, Elizabeth (org.). *Sem escola, sem documento*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2011. p. 85-96.

RANGEL, Fabiana Alvarenga; VICTOR, Sonia Lopes. A brincadeira de faz de conta e sua influência no processo de alfabetização de crianças cegas. *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ano 22, v. 1, n. 59, p. 43-58, jan./jun 2016.

ROCHA, Maria Sílvia. *Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional*. Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ, 2000.

RUIZ, Letícia Coelho; BATISTA, Cecília Guarnieri. Formas de atuação do adulto na brincadeira em grupo de crianças com deficiência visual. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6.; ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2011, Londrina, PR. *Anais 2011*. Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina, 2011. p. 992-1003.

- RUIZ, Letícia Coelho; BATISTA, Cecília Guarnieri. Interação entre crianças com deficiência visual em grupos de brincadeira. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 2, p. 209-222, abr./jun. 2014. DOI: 10.1590/S1413-65382014000200005.
- SILVA, Daniele Nunes Henrique. *Como brincam as crianças surdas*. São Paulo: Plexus Editora, 2002.
- SILVA, Daniele Nunes Henrique. *Imaginação, criança e escola*. São Paulo: Summus Editorial, 2012. (Coleção imaginar e criar na educação infantil).
- SILVA, Daniele Nunes Henrique; ABREU, Fabrício Santos Dias de (org.). *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil*. São Paulo: Summus Editorial, 2015.
- SILVA, Daniele Nunes Henrique; ABREU, Fabricio Santos Dias de; COSTA, Marina Teixeira Mendes de Souza. Imagination et déficience intellectuelle: un regard sur la situation imaginaire dans le jeu de faire semblante. In: VYGOTSKIJ, Lev Semionovitch. *Imagination : textes choisis. Avec des commentaires et des essais sur l'imagination dans l'œuvre de Vygotskij*. Tradução de Irina Leopoldoff Martin e organização de Bernard Schneuwly, Irina Leopoldoff Martin, Daniele Nunes Henrique Silva. Suíça: Peter Lang AG International Academic Publishers, 2022.
- SILVA, Daniele Nunes Henrique; MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. Imaginação e emoção: liberdade ou servidão nas paixões? Um ensaio teórico entre L. S. Vigotski e B. Espinosa. In: SAWAIA, Bader Burihan; ALBUQUERQUE, Renan; BUSARELLO, Flávia Roberta (org.). *Afeto & comum: reflexões sobre a práxis psicossocial*. São Paulo: Alexa Cultural, 2018. p. 39-60.
- SILVA, Maria Angélica da; SILVA, Daniele Nunes Henrique. *Como brincam as crianças com autismo*. Campinas: Mercado das Letras, 2019.
- SILVA, Michelli Alessandra; BATISTA, Cecília Guarnieri. Mediação semiótica: estudo de caso de uma criança cega, com alterações no desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 148-156, 2007.
- SILVA, Silvana Maria Moura da; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Brinquedos adaptados na estimulação de crianças pequenas, com baixa visão. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, São Paulo, v. 31, n. 81, p. 496-509, jul./dez. 2011.
- SILVA, Maria Angélica da. *O brincar de faz de conta da criança com autismo: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural*. 2017. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto

de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/23525>. Acesso em: 24 set. 2021.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. *A construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta por crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia*. 2009. Tese (Doutorado em Teoria e Psicologia do Comportamento) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. *Obras escogidas – II*. Madrid: Machado Libros, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

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

VYGOTSKI, Lev Semiónovic. (1924-1934). *Obras escogidas – V: fundamentos de defectologia*. Tradução e organização de Julio Guillermo Blank. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. *Imagination: textes choisis. Avec des commentaires et des essais sur l'imagination dans l'œuvre de Vygotskij*. Tradução de Irina Leopoldoff Martin e organização de Bernard Schneuwly, Irina Leopoldoff Martin, Daniele Nunes Henrique Silva. Suíça: Peter Lang AG International Academic Publishers, 2022.

## **Reflexões sobre o Processo de Escolarização de Crianças com Deficiência Visual à Luz da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski**

Ingrid Lilian Fuhr<sup>1</sup>

Este texto tem como proposta refletir, com base nos estudos de Vigotski, a respeito do processo de escolarização da criança com deficiência visual, desde a estimulação precoce até sua inserção no ensino regular com o acompanhamento no contraturno. Para isso, examinou-se o trabalho realizado pelo Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais do Distrito Federal (CEEDV). Primeiramente, aqui serão abordados os estudos de Vigotski sobre a criança cega para, em seguida, apresentar a ação do CEEDV por meio dos relatos de professoras que atuam no Centro e, em um terceiro momento, trazer reflexões a respeito do atendimento à criança cega tendo em vista o processo de inclusão escolar.

### **Os estudos de Vigotski sobre a criança cega**

A teoria histórico-cultural de Vigotski em muito contribui para os estudos da psicologia e da educação, em especial para os estudos sobre modos diversos de desenvolvimento humano em sua constituição psicofisiológica atípica. Vigotski, ao investigar a diversidade de modos de existência – sem priorizar os aspectos quantitativos, que retratam a normalidade –, debruçava-se a estudar as formas qualitativamente diversas de desenvolvimento humano.

Ao estudar sobre o desenvolvimento da criança normal e da criança com uma constituição psicofisiológica diferenciada, Vigotski (2021, p. 196) profere a tese geral:

as leis que regem o desenvolvimento tanto da criança normal quanto da anormal são, fundamentalmente, as mesmas, assim como as leis que governam a atividade vital, sejam normais ou patológicas as condições de funcionamento de qualquer órgão ou do organismo como um todo,

destacando que os estudos da psicologia e da educação devem partir das leis gerais do desenvolvimento infantil para, então, investigar as peculiaridades de desenvolvimento.

---

<sup>1</sup> Centro de Ensino Unificado de Brasília (CEUB)  
Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB)

Ao investigar o desenvolvimento da criança cega, Vygotski (1997a) salienta que se deve estudar as peculiaridades da criança em sua constituição psicofisiológica diferenciada. O fato de a criança cega não possuir o sentido da visão não faz dela uma criança deficiente. A cegueira pode criar uma configuração da personalidade muito peculiar, em que forças são geradas para reestruturar a psique de modo criativo. O cego sente a ausência do sentido da visão de modo indireto pelo impacto das consequências sociais de seu modo de existir, de sua posição social.

Para conquistar um lugar na vida social, a criança desenvolve processos compensatórios, que constituirão o desenvolvimento de suas funções psicológicas. Os processos compensatórios estão orientados para a superação de conflitos sociais, contudo não significa que o desenlace seja feliz, pois a luta traz em si possibilidades. Trata-se de uma compensação sociopsicológica, e não uma compensação fisiológica com substituição do sentido da visão. Ou seja, a fonte da compensação não está no desenvolvimento do tato ou da audição, mas na experiência social, na comunicação com os videntes em coletividade. Assim, a superação da ausência do sentido da visão, tendo em vista o desenvolvimento psicológico, acontece pela via da compensação social ao incorporar para si, por meio da palavra, as experiências dos videntes. A necessidade de superar um obstáculo, que ocorre tanto com a criança vidente quanto com a cega, é vital para o desenvolvimento das funções psíquicas. É por meio da fala, da palavra, no enfrentamento das tensões presentes no dia a dia, que a criança cega vence as consequências da cegueira (Vygotski, 1997a).

Como bem afirma Vigotski (2021), a vida em coletividade é fator de desenvolvimento para toda criança. No caso da criança que apresenta uma constituição psicofisiológica diferenciada, verifica-se a preponderância desse fator para o desenvolvimento das funções psicológicas. O convívio social em coletividade e o acesso ao conhecimento e à cultura possibilitam o desenvolvimento das funções psíquicas elementares (atenção, memória, pensamento, etc.), que são de ordem biológica, em funções psíquicas superiores (atenção voluntária, memória analítica, pensamento racional, etc.), que são de ordem cultural, em um processo de transformação dialética. Estudar a respeito das formas coletivas de colaboração que transformam as formas individuais de comportamento da criança possibilita compreender o princípio de estruturação e o processo de constituição das funções psíquicas superiores. Estas, em seu processo de desenvolvimento, têm origem social, tanto na filogênese como na ontogênese, e desenvolvem-se na vida social coletiva, no processo de inter-relação e colaboração com o meio social que circunda a criança.

As formas coletivas de colaboração precedem as formas individuais de comportamento. Cada função psíquica se desenvolve em dois momentos: inicialmente em função do comportamento coletivo, como meio de adaptação social,

categoria interpsicológica; e, em um segundo momento, em função do comportamento individual da criança como adaptação pessoal, em um processo interno de comportamento, categoria intrapsicológica. Ou seja, é por meio do comportamento coletivo e colaborativo da criança com as pessoas e de sua experiência social que se desenvolvem as funções superiores da atividade intelectual. O desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores não é decorrente da ausência do sentido da visão, no caso de crianças cegas, mas do afastamento do coletivo, da vivência com crianças e adultos videntes ou da dificuldade de desenvolvimento social (Vigotski, 2021).

No caso da educação de crianças cegas é ainda comum encontrar na literatura científica e em práticas pedagógicas a falsa ideia de que ocorre a compensação biológica, caracterizando um caráter terapêutico e médico ao focar o desenvolvimento dos sentidos preservados. Como diz Vigotski (2021), a visão ultrapassada de uma pedagogia tradicional enfoca o adestramento sensório-motor, recorrendo ao método visual-direto para o ensino da criança cega, com vistas a suprir as representações sobre a realidade exterior por meio de outras fontes. Contudo, o teórico destaca ser uma tarefa insolúvel ao seguir o caminho das percepções e das representações concretas.

O desafio, afirma Vigotski (2021), está em realizar uma educação de crianças cegas calcada nos princípios e métodos de uma educação social, unindo a pedagogia voltada para crianças cegas com a pedagogia para as videntes. O ensino de crianças cegas deve ser pensado e planejado como um problema de educação social. É fato que a cegueira provoca um deslocamento social, a começar no seio familiar; este estabelece uma posição social especial a pessoas cegas, em que as relações com quem as circundam tomam uma conformação diferenciada, muitas vezes prejudicial para seu desenvolvimento. Como bem diz Vigotski (2021, p. 30), “a tarefa da educação consiste em introduzir a criança cega na vida e criar a compensação de sua insuficiência física. A tarefa é conseguir que a alteração da ligação social com a vida se conduza por outro caminho”.

O educador da criança cega confronta-se com as consequências sociais da cegueira, nem tanto com o fator biológico em si. Cabe ao educador, com a criança cega, criar estratégias de enfrentamento dos conflitos que surgem quando ela está em contato com a vida cotidiana, corrigindo assim o deslocamento social. Por isso, é fundamental que a educação de crianças cegas rompa com o isolamento social, com a ideia de invalidez e delimite a ação da escola especial e da regular, de modo que desapareça o conceito de deficiência no que concerne ao cego – dado que a visão terapêutica da ação pedagógica se orienta pela invalidez, contrapondo-se aos fundamentos da educação social. Cabe à pedagogia se orientar pela normalidade e saúde que se conservam na criança cega, e não pela insuficiência e enfermidade (Vigotski, 2021).

A educação social consiste na educação para o trabalho. É coletivo o fator de desenvolvimento da criança, e, como tal, a atividade coletiva de crianças cegas com as videntes dá à pedagogia possibilidades diversas e infinitas de atuação. Do ponto de vista psicológico e pedagógico é necessário compreender a criança cega como se compreende a criança vidente, não há diferença no enfoque educativo nem na organização psicológica da personalidade, dado que o educador não se relaciona com a cegueira, mas com a criança em sua totalidade. O importante é que a criança cega tenha acesso ao conhecimento do mesmo modo que a vidente. O ensino deve ser o mesmo para todas as crianças, não importando se a criança cega leia e escreva em braile (Vigotski, 2021).

## **Centro de Ensino Especial de Deficiência Visual**

O Centro de Ensino Especial de Deficiência Visual (CEEDV) realiza atendimento a crianças cegas e com baixa visão. Lá, desenvolvem-se o Programa de Educação Precoce, que atende crianças de zero a três anos e onze meses; o Programa de Apoio Pedagógico Especializado (PAPE), que atende crianças a partir dos quatro anos de idade até os sete anos; e o atendimento especializado a jovens e adultos. A criança entra no CEEDV por duas vias: pela educação precoce ou pela equipe de apoio à aprendizagem.

No caso da educação precoce, o Centro conta com uma equipe composta por professores, pedagogo, educador físico e a coordenadora, que avalia se a criança possui ou não função visual e quais os atendimentos seriam mais eficazes a ela. Para realizar a matrícula, a criança precisa de um diagnóstico médico ou hipótese diagnóstica. No caso de crianças maiores e principalmente no caso dos adultos, é feita a avaliação funcional da visão pela equipe de apoio à aprendizagem. A partir de quatro anos não se aceita mais hipótese, sendo necessário um diagnóstico médico fechado para que se saiba se a deficiência visual é de origem ocular ou cortical. Quando a criança é encaminhada por outro centro de educação precoce e a família não tem condições de frequentar o CEEDV, a coordenação realiza uma avaliação funcional da visão e vai ao respectivo centro com o intervalo de 40 a 45 dias para acompanhamento e reavaliação da criança.

A avaliação funcional da visão é realizada para verificar se esta coincide com o laudo de cegueira, se a criança é pedagogicamente cega ou se há algum resíduo de função visual. Mesmo com o laudo do CID, academicamente, a avaliação funcional é o que prepondera. Para alguns médicos, o fato de a criança apresentar acuidade visual muito baixa resulta em um diagnóstico de cegueira, sendo desconsiderado algum resíduo do sentido da visão – seja ele nasal, inferior, superior ou de aproximação, ou seja, se utilizada uma das partes do quadrante visual. No entanto, se há algum resíduo, ele é estimulado pelo professor.

Assim, a criança deixa de ter o diagnóstico de cegueira para ter o de baixa visão, e toda a programação da educação precoce é revista para atender às suas necessidades. Caso não haja a estimulação, pode haver perda da visão residual. Segundo a coordenação pedagógica do Centro, o diagnóstico não limita, apenas norteia a equipe da educação precoce.

A educação precoce do CEEDV recebe crianças cegas, com baixa visão, cegas e surdas, cegas com deficiência múltipla e cegas com transtorno do espectro autista, de idades variadas, bebês com 40 dias de nascidos até três anos. A deficiência visual é geralmente detectada pelo pediatra quando há um atraso no desenvolvimento motor e pode ser de origem natural – quando a criança nasce cega –, acidental ou consequência de complicações de outras enfermidades. A entrada no Centro dá-se mediante a inscrição da criança no site da Secretaria de Educação e o preenchimento de um questionário. As inscrições são elencadas por ordem de chegada; quando abre uma vaga, a coordenadora entra em contato com a família, marca uma entrevista para realizar a anamnese e orienta os pais a respeito da rotina que necessitam seguir em casa com a criança para um trabalho conjunto, família e professor. Eles são instruídos sobre as técnicas de proteção para a idade da criança, a ensinar a criança a tatear a parede e a não modificar os móveis sem comunicar a seu filho.

Muitos pais têm a ideia de que seu filho não tem condições de aprender como as outras crianças videntes, cabe à coordenação pedagógica esclarecer a eles que a criança cega irá aprender e se desenvolver como as outras crianças, só que por outras vias que não as convencionais, já que não possui o sentido da visão. Por exemplo, as cores são ensinadas à criança cega de forma subjetiva, o que cada uma representa e sua associação a alguma coisa.

O atendimento na educação precoce tem a duração de 40 a 45 minutos com um professor pedagogo e um educador físico. A família pode escolher vir para o atendimento todos os dias ou duas vezes por semana. Todo trabalho com a criança na educação precoce é realizado por meio da ludicidade e é orientado pelos marcos de desenvolvimento estabelecidos pela Organização Mundial de Saúde. O maior objetivo dessa modalidade é orientar a família a estimular a criança e criar em casa as condições para seu desenvolvimento. Para a realização do atendimento, é necessário que a mãe ou o pai participem do atendimento com a criança, que observem o trabalho do professor com esta.

Durante as sessões da educação precoce, o professor ensina o bebê a mudar de posição, a ficar parado, sentado, a pegar objetos, por meio de iluminação ou de música ou com um brinquedo que ele goste, para que a criança tenha vontade de seguir o comando.

Quando há caso que necessite de um estudo para planejamento coletivo da intervenção, a equipe composta pelo coordenador, educador físico, pedagogo,



professores e a equipe de apoio à aprendizagem se reúnem para analisar o caso e identificar o que está comprometendo o desenvolvimento da criança, se é o aspecto visual, motor ou cognitivo. A avaliação é processual, altera-se conforme a criança vai sendo estimulada. Quando uma criança com transtorno autista e deficiência visual chega à educação precoce, é avaliado se seu comprometimento maior é comportamental ou visual. Se for comportamental, a criança é encaminhada para uma escola especializada e quando estiver com o comportamento organizado ela retorna ao CEEDV. Conforme relatado pelas professoras, há crianças autistas e cegas que se alfabetizaram e saíram lendo e escrevendo do CEEDV.

Quando a criança está por volta dos dois anos e meio de idade, passa a participar de atividades em grupo, com duas ou três crianças por professor, isso quando são somente cegas. Geralmente essa atividade acontece no segundo semestre, quando as crianças já desenvolveram a confiança no professor.

A cada ano a criança muda de professores, para que ela tenha contato com outras abordagens de intervenção e possibilidade de interagir com um número maior de pessoas. Muitos pais questionam tal procedimento, mas lhes são esclarecidos o motivo e a necessidade da medida a ser tomada.

No último ano da criança na educação precoce, caso a família concorde, é feito o desfralde. Se a criança não apresenta problema motor, ela aprende a andar sozinha e a ir ao banheiro praticamente na mesma época de uma criança vidente.

Por volta dos quatro anos, ela é preparada para participar do Programa de Apoio Pedagógico Especializado (PAPE), em que a mãe se afasta da criança gradativamente para que ela fique cinco horas na escola sem a sua presença.

O PAPE está estruturado em Educação Infantil, orientado pelo currículo em movimento adaptado, oferecendo também música, artes visuais, artes cênicas, educação visual, atividade da vida social, educação física adaptada e educação visual para crianças com baixa visão. No programa, as crianças são organizadas em três grupos, uma turma para crianças deficientes visuais sem outro comprometimento, uma turma de crianças com deficiência visual e múltiplas e outra para crianças autistas e deficientes visuais. Quando chegam aos seis anos, vão para a etapa de alfabetização, sendo que as crianças com deficiência múltipla e autistas permanecem em suas turmas para dar continuidade ao currículo em movimento para Educação Infantil adaptado. As turmas são compostas de até quatro crianças e o turno tem duração de cinco horas, igual ao turno normal. Quando a criança entra para a alfabetização, a mãe é convidada a aprender o braile para auxiliar no aprendizado de seu filho. Todos os adultos que possuem crianças matriculadas no CEEDV podem participar da turma de pais, alfabetizando-se em braile para que possam acompanhar o desenvolvimento de seus filhos.

Quando a criança cega ou com baixa visão sem outro comprometimento completa sete anos, é encaminhada para a escola regular inclusiva. As crianças cegas ou com baixa visão que apresentam deficiência múltipla ou transtorno do espectro autista são avaliadas para verificar se têm condições de ir para a escola regular inclusiva; caso o comprometimento seja muito severo, são encaminhadas para o ensino especial, que pode ser em uma escola regular inclusiva com a abertura de uma turma especial para a criança com deficiência múltipla e para a criança autista, na modalidade de integração. Essas crianças podem retornar ao CEEDV no turno contrário para realizar atividades específicas como digitação adaptada, pré-mobilidade e educação visual.

Quando a criança tem resíduo visual que a favorece, ela é encaminhada para a escola regular e retorna ao CEEDV no turno contrário para realizar as atividades específicas. As atividades específicas oferecidas pelo Centro às crianças do PAPE e aos jovens e adultos que ainda não desenvolveram habilidades necessárias para uma vida autônoma e em sociedade compreendem: braile, soroban, educação visual, educação física adaptada, orientação e mobilidade, atividades da vida social autônoma, digitação adaptada, escrita cursiva – quando a pessoa já é alfabetizada –, música, artes visuais e artes cênicas. Cada atendimento tem duração de 45 minutos, podendo o estudante receber atendimento duplo. Atualmente, há uma carência de profissionais especializados em deficiência visual, impossibilitando a abertura de salas de recurso em toda a rede de ensino do Distrito Federal e fazendo com que muitas crianças que frequentam escolas regulares tenham que retornar ao Centro para complementar sua formação.

A orientação em mobilidade, que abarca o uso da bengala para a locomoção, só é permitida a partir de 14 anos, conforme orientação do Ministério da Educação (MEC). O uso da bengala oferece maior segurança e independência ao deficiente visual. Nesse contexto, o CEEDV oferece às crianças de até 14 anos o atendimento denominado pré-mobilidade, que consiste em um trabalho preparatório de orientação em mobilidade, propiciando ao jovem desenvolver habilidade e segurança para realizar seus percursos diários com a maior autonomia possível. É perceptível, nas crianças que saem do PAPE para o ensino regular e não recebem esse atendimento, a perda da noção espacial adquirida anteriormente e a maior dificuldade em elaborar o mapa mental de seus percursos.

O CEEDV oferece, ainda, ao jovem que muda de escola ou adulto que necessita aprender um percurso novo, atendimento de auxílio para mapeamento de trajeto, com visitas ao local desejado tanto quanto forem necessárias.

O Centro conta, também, com uma biblioteca em braile e um acervo de livros em áudio. Ela desenvolve o programa “Clube do Ledor”, em que pessoas voluntárias leem para as cegas. Os estudantes também podem levar para casa os livros que desejam gravar em áudio. Contudo, seu espaço é pequeno, não apropriado para as pessoas com deficiência visual.

A pessoa cega ou com baixa visão é orientada pelo professor do Centro a fazer um mapa mental da escola. Se sua sala de aula é a terceira à esquerda, deverá o ser pelo maior tempo possível, para que, caso ela volte depois de um tempo, possa se locomover livremente. Contudo, isso não acontece, pela limitação dos espaços e a mudança anual das demandas de cada atendimento, exigindo que os indivíduos com deficiência visual mudem de sala para adequação à cada nova realidade.

A equipe do CEEDV recebe anualmente um grande número de estagiários, aos quais esclarece que dentro do grupo de deficientes visuais há uma variedade de aspectos a considerar. A criança que nasceu cega vai se enraizar na vida de modo bem diferente da que ficou cega após ter sido vidente, por exemplo. Já a imaginação, o desenho dos objetos e o conceito de mundo de quem ficou cego depois de alguns anos de vida como vidente são diferentes dos da pessoa que nasceu cega, que, por sua vez, tem maior facilidade em desenvolver a percepção tátil.

Uma dificuldade relatada pela coordenação do CEEDV diz respeito ao pouco incentivo e apoio financeiro por parte da Secretaria de Educação para que professores possam realizar cursos de formação em instituições especializadas fora do Distrito Federal, como o Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro, e alguns centros de referência em Belo Horizonte. O que a Secretaria oferece são cursos ministrados pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), que nem sempre atendem às necessidades de formação continuada do professor.

## **O atendimento à criança cega e o processo de inclusão**

Em se tratando da criança cega, é fato que há a necessidade de propiciar as condições para seu desenvolvimento desde bebê, de modo que desde a infância ela possa realizar com autonomia suas atividades cotidianas, desde cuidados pessoais à vida social e laboral.

O CEEDV desenvolve um trabalho desde a educação precoce até a inserção da criança cega na escola regular. Contudo, verifica-se que na execução da política de inclusão há discordância sobre a dinâmica do trabalho educativo realizado pelo Centro, que envolve a educação precoce, a alfabetização em braile, que deveria ser oficialmente realizada pelos professores do CEEDV, e o acompanhamento da criança no ensino regular da escola inclusiva. Há um hiato e uma carência de diálogo entre o Centro, as escolas regulares e a Secretaria de Educação.

Para a Secretaria de Educação do Distrito Federal, o CEEDV deveria limitar-se a oferecer a educação precoce e os atendimentos especializados no contra-

turno das crianças, que desde a Educação Infantil deveriam frequentar escolas inclusivas. Por outro lado, os profissionais do CEEDV, apoiados por grande parte dos professores das escolas regulares, entendem a carência de recursos materiais e de profissionais especializados presentes em toda a rede de ensino como um obstáculo para a implantação da inclusão já nos primeiros anos de vida escolar das crianças. Esses especialistas acreditam que a possibilidade de sucesso do projeto de inclusão cresce consideravelmente quando a escola recebe a criança já alfabetizada.

Como o CEEDV é uma instituição de pequeno porte – que não consegue atender a demanda de toda comunidade com deficiência visual – e poucas escolas contam com profissionais especializados, espaços e materiais adaptados a esse grupo de crianças, estabelece-se um impasse: a inclusão nos primeiros anos de vida da criança cega no ensino regular é questionável, e, por outro lado, o Centro não tem condições de ter a responsabilidade exclusiva pelos anos iniciais e alfabetização de todas as crianças com deficiência visual. Para além dessa problemática, o CEEDV tem como fundamento o desenvolvimento da criança com deficiência visual. As atividades por ele oferecidas se propõem, de alguma forma, a viabilizar o desenvolvimento de uma vida social e autônoma da criança e do jovem.

Manter a prática de uma pedagogia terapêutica que focaliza a insuficiência é negar as possibilidades de desenvolvimento da criança, pois o fato dela ser cega não a faz deficiente. Essa prática está calcada no preconceito, na visão incapacitante que se tem da criança que apresenta uma constituição psicofisiológica diferenciada. A criança cega tem condições de ter uma vida autônoma, de frequentar diferentes espaços sociais, de conviver com outras pessoas videntes e de ter acesso ao conhecimento e à cultura como qualquer outro indivíduo.

Acreditar que a pessoa cega, por não ter o sentido da visão, precisa necessariamente desenvolver outros sentidos como um treino sensorial motor é desconsiderar que os videntes, como os cegos, percebem a realidade não somente pela percepção direta. De fato, a realidade para qualquer pessoa é apreendida pela experiência racionalmente elaborada e reelaborada. Portanto, não são somente os cinco sentidos que possibilitam conhecer o mundo. Para a criança cega, o desenvolvimento do pensamento é fundamental para a compensação da insuficiência de representações, o que se dá por meio de conceitos. Como todos os processos psicológicos superiores, a atividade coletiva e colaborativa, a qual propicia a formação da lógica infantil, conduz à formação de conceitos (Vygotski, 2021).

O desenvolvimento do conceito acontece em um sistema que compreende um conjunto de traços gerais do objeto e de conexões estabelecidas entre outros conceitos (Vygotski, 1997b). O significado da palavra é um fenômeno verbal e in-

telectual e, apesar de apresentar um aspecto relativamente estável, não é constante, altera-se durante todo o processo de desenvolvimento, pois está sujeito à influência do sentido da palavra, que é dinâmico e instável, que o transforma nas experiências da vida (Vigotski, 2007). Em meio a isso, a atividade do pensamento mostra-se dinâmica e diversa, envolvendo a interpelação das palavras, formadas e desenvolvidas nas atividades da vida, por meio de conexões conceituais em sua relação com a realidade (Vygotski, 1997a).

Para a lógica formal, o conceito é uma representação geral fruto da distinção de características comuns. Se o caminho para a formação de conceitos for simplesmente o das representações, corre-se o risco de levar ao verbalismo, que consiste no emprego de palavras que não trazem sentido algum ou conteúdo a elas subentendidos, cujo significado permanece vazio. Também pode ocorrer o desenvolvimento de pseudoconceitos, o que compreende a formação de conceitos por meio de representações e percepções concretas, levando a um conceito geral, que na esfera do pensamento representaria o emprego de palavras ocas. Diferentemente da lógica formal, a lógica dialética concebe o conceito não como uma representação, uma generalização de traços comuns e singulares, mas como vínculos interconceituais, relações de generalidades em um sistema hierárquico. É pela diversidade de nexos e relações conceituais que a criança cega compreende a conexão de um objeto, que não é visível a ela, com a realidade (Vigotski, 2021).

É na coletividade colaborativa, no enfrentamento de tensões da vida, na resolução de problemas que surgem no cotidiano, em diferentes atividades do dia a dia, que há a possibilidade de desenvolvimento psicológico. Nessa perspectiva, Vigotski (2021) defende uma educação social enraizada na vida coletiva e colaborativa para a criança com uma constituição psicofisiológica diferenciada. O pensamento coletivo é fonte para a compensação das consequências sociais da cegueira e a eliminação de suas consequências secundárias. No mesmo sentido, as experiências vivenciadas no coletivo propiciam à criança cega possibilidades diversas de desenvolvimento e de conquista de sua posição social. No caso contrário, a insuficiência do desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores decorre da ausência do convívio social. Por isso, a questão pedagógica e metodológica do ensino de crianças cegas deve considerar a colaboração com as videntes em todo o seu processo. É pela educação social que há a possibilidade de desenvolvimento psicológico da personalidade para a conquista de uma posição social; por meio dela são dadas as condições para a formação profissional para o trabalho, não filantrópico, mas efetivamente um trabalho de atuação social, como para qualquer outro ser humano.

A política de educação vigente no século XXI continua a apresentar contradições em sua implementação e realização. Fala-se de inclusão, mas são igno-

rados os mecanismos excludentes presentes nos espaços escolares, bem como em outros diversos espaços da sociedade, calcados no preconceito, na crença da incapacidade humana. Perdura o discurso de inclusão, mas em sua prática segregam-se as crianças com deficiência, que continuam a não ter uma formação escolar devida e a sofrerem diversas formas de discriminação.

Assim, também não há uma política pública de educação consolidada que propicie a profissionalização da pessoa com uma constituição psicofisiológica diferenciada para ser inserida no mercado de trabalho – mesmo sendo por meio do trabalho que as pessoas possam conduzir suas vidas autonomamente, sem ficar dependentes de ações filantrópicas e assistencialistas.

## Referências

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Pensamiento y habla*. Tradução de Alejandro Ariel González. Buenos Aires, Argentina: Colihue, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Problemas da defectologia*. Organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021. v. 1.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. *Obras Escogidas – V: Fundamentos de Defectología*. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid, Espanha: Visor, 1997a.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. *Obras Escogidas – I: Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología*. Tradução de José Maria Bravo. Madrid, Espanha: Visor, 1997b.

## Arte e Vida: a Perejivanie de Bailarinas Cegas ou com Baixa Visão

Patrícia Andréa Osandón Albarrán<sup>1</sup>  
Raquel Rodrigues Capucci<sup>2</sup>  
Fabrício Santos Dias de Abreu<sup>3</sup>  
Daniele Nunes Henrique Silva<sup>4</sup>

### Introdução

Para a Teoria Histórico-Cultural, a constituição humana configura-se como uma luta interna que é tecida dramaticamente em razão dos papéis sociais que cada um ocupa e, conseqüentemente, as escolhas possíveis que deve assumir na vida concreta. A defesa dessa ideia encontra-se no fundamento teórico de que o funcionamento psíquico se estrutura em termos de drama, implicando os modos de constituição social que se caracterizam a partir da síntese entre os tensionamentos advindos das condições culturais convertidas em aspectos da vivência de uma determinada subjetividade. Essa contradição entre as condições materiais, as escolhas subjetivas e os papéis sociais que experimentamos na vida produzem uma luta interna (choque de sistemas) que impulsiona novas formas de organização do sistema psicológico superior – tipicamente humano (Vigotski, 2000).

Nesse contexto argumentativo, o conceito de perejivanie merece atenção especial, pois ele se refere às experiências emocionais radicais vivenciadas por cada um de nós, impactando e redimensionando a trajetória desenvolvimental. Tais vivências emocionais, ao nosso ver, estão intimamente relacionadas à noção de drama em Vigotski, isto é, ao surgimento de uma luta psicológica interna que emerge a partir das situações vividas de forma extrema e profunda.

A partir da análise dos textos de Vigotski, Cappucci (2017) apresenta a perejivanie a partir de duas dimensões: 1) a perejivanie estética, no que tange à experiência catártica que advém da relação do espectador com a obra de arte, muito mais claramente encontrada na obra intitulada *Psicologia da Arte*

---

<sup>1</sup> Doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde pela Universidade de Brasília (UnB)

<sup>2</sup> Faculdade Cerrado (FACE)  
Mestra em Processos de Desenvolvimento e Saúde pela Universidade de Brasília (UnB)

<sup>3</sup> Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)  
Mestre em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade de Brasília (UnB)

<sup>4</sup> Universidade de Brasília (UnB)  
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

(Vigotski, 1999); e 2) a perejivanie na vida, que decorre dos tensionamentos dos papéis sociais que vivenciamos na vida concreta, temática mais fortemente discutida por Vigotski nos textos *Manuscrito de 1929* (Vigotski, 2000) e *Quarta Aula – o problema do meio na Pedologia* (Vigotski, 2018).

Partindo dos estudos de Vigotski sobre a perejivanie em sua dimensão ética e estética, propomos analisar a experiência de duas bailarinas cegas de uma companhia de dança brasileira. A partir de narrativas construídas por meio de entrevistas, refletimos sobre as perejivaniia nas vidas dessas bailarinas quando se envolveram profissionalmente com a dança clássica. O fato é que a experiência artística – perejivanie estética – modificou radicalmente a trajetória desenvolvimental dessas mulheres que, na vida, também viveram transformações profundas na forma de se relacionar com elas mesmas, com os outros e com a sociedade mais ampla.

Essas vivências, na arte e na vida, simbolizaram contradições subjetivas em sua máxima potência na passagem das limitações relacionadas à deficiência visual – antes da integração à companhia de dança – para um lugar de valorização positiva em que a profissionalização assume central importância. Aqui, o conteúdo dramático na vida é marcado pela entrada na companhia em articulação ao processo de profissionalização. Parece-nos que a vida é ressignificada na direção das potencialidades, afinal: é possível pertencer a um grupo, o que produz novos sentidos sobre a própria existência.

## **A constituição dramática do psiquismo**

Após o advento da Revolução Russa de 1917, as mudanças ocasionadas no país exigiam, além de uma reestruturação política e econômica, uma reorganização social pautada nos princípios e ideais marxistas, nos quais o pensamento revolucionário encontrava suas bases teórico-metodológicas (Longarezi; Franco, 2013). Nesse contexto, surgiu a necessidade de desenvolver uma concepção totalmente nova de ciência, capaz de engendrar a formação de uma sociedade pautada nos pressupostos socialistas.

A fim de estabelecer novas bases para a compreensão do humano, com vistas ao entendimento do *novo homem* da sociedade socialista, estudiosos de diversas áreas empenharam-se em desenvolver uma ciência que pudesse levar adiante o projeto revolucionário em uma dimensão prática e voltado a solucionar os problemas deixados pelo regime czarista. No campo da psicologia, destaca-se o nome do bielorrusso Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934), autor cuja produção intensa e vasta – que perpassou diversas áreas do conhecimento, tais como filosofia, educação, psicologia, medicina, pedologia, arte etc. – buscou desvelar a essência e as especificidades do funcionamento psicológico humano.



Apesar das distintas interpretações da obra de Vigotski, alguns dos seus principais comentadores concordam que as ideias de Marx e Engels influenciaram de forma preponderante a vasta produção do autor (Levitin, 1982; Shuare, 1990; Van Der Veer; Valsiner, 1996; Van Der Veer, 2001; entre outros). Tal perspectiva filosófica norteou as investigações do psicólogo bielorrusso e tem como um de seus elementos centrais a “noção de homem histórico, que se constitui enquanto sujeito a partir das relações que estabelece com outros homens” (Zanella, 2001, p. 87).

Shuare (1990) considera que a busca por essa visão histórica do desenvolvimento psíquico foi o principal eixo da produção vigotskiana. De acordo com a autora, compreender o sujeito como ser histórico pressupõe considerar os fenômenos psíquicos em sua gênese social, e estudá-los significa entender que a história do psiquismo humano perfaz a história social de sua constituição. Dessa forma, Vigotski (1996, p. 395) buscava apreender “na globalidade do método de Marx como se constrói a ciência, como focar a análise da psique”.

Adotando a consciência, a personalidade e a constituição social do humano como interesse central de seus estudos – e utilizando-se de uma metodologia de pesquisa orientada por uma perspectiva materialista histórico-dialética –, Vigotski considerava que a ciência psicológica poderia superar uma série de antigas e arraigadas concepções dualistas – corpo/mente, subjetivo/objetivo, razão/emoção, entre outras – para estabelecer-se como uma ciência monista, materialista e objetiva do homem concreto, entendido em sua dimensão histórica (Delari Junior, 2015).

Dessa forma, Vigotski buscava superar o olhar fragmentado das correntes psicológicas dominantes no início do século XX, propondo, assim, um novo método de estudo para a psicologia e instaurando a busca pela compreensão do psiquismo humano como unidade:

[...] o físico e o psíquico, o espírito e a matéria, a constituição do corpo e o caráter são, em essência, processos profundamente idênticos, estreitamente entrelaçados, e a divisão desse ou daquele não encontra justificativa em nenhuma razão real. Ao contrário, em psicologia a premissa básica passa a ser a hipótese da unidade de todos os processos que ocorrem no organismo, da identidade entre o psíquico e o físico e de que é falso e impossível delimitá-los (Vigotski, 2004, p. 60-61).

Nesse contexto, Delari Junior (2000, p. 61) chama a atenção para o fato de que Vigotski lançou “as bases para a construção de uma psicologia humana” que tinha “por objeto a consciência”. Além disso, Vigotski buscou compreender a personalidade na relação dialética do indivíduo com o meio. Assim, o próprio sujeito e a constituição do ser humano como um todo seriam o objeto dessa psicologia.

Explicar como se formaram, ao longo da história, as características tipicamente humanas do comportamento e de que maneira elas se desenvolveram constitui a base da psicologia histórico-cultural. Ou seja: compreender o elo entre a origem filogenética e ontogenética do psiquismo humano. Como nos explica Vigotski (2000, p. 23), “toda a peculiaridade do psiquismo do homem está em que nele são unidas (síntese) uma e outra história (evolução + história)”.

De um ponto de vista materialista histórico-dialético, Marx (1996) sustenta que a história é um processo construído pelo próprio indivíduo a partir da transformação contínua e intencional da natureza. Fundamentada nos preceitos desta corrente epistemológica, a Teoria Histórico-Cultural preocupou-se, portanto, em compreender o comportamento humano em sua historicidade, focalizando as relações sociais e os modos de organização do funcionamento psicológico superior, a partir do trabalho com os signos e instrumentos. Atribuindo a formação do indivíduo à história – em sua materialidade –, a Teoria Histórico-Cultural contempla os processos de significação – tudo aquilo que decorre do trabalho com a palavra – no âmbito da esfera social; “ou seja, os processos de significação como resultados das relações humanas em suas condições concretas de existência” (Andrade; Smolka, 2009, p. 255). Se os sistemas simbólicos que se interpõem entre o sujeito e o objeto têm origem social, e neles fundamentam-se as funções psicológicas tipicamente humanas, a interpretação da realidade é fornecida pelo meio cultural. A operação com os signos, que envolve abstração e generalização, estrutura o próprio sistema psíquico – que não seria possível existir fora da significação.

Por meio do estudo da formação do sistema das funções psicológicas superiores, Vigotski e seus colaboradores avançaram na compreensão do comportamento humano. Fundamentadas em sua gênese histórica e social, tais funções seriam um tipo de *criação* do próprio homem (resultado da ação na natureza), ainda que inseparáveis das funções biológicas elementares. No entanto, em vez de se constituírem como uma sofisticação das funções elementares, as funções psicológicas superiores surgem da atribuição de *significação* ao mundo circundante e à própria experiência, conferindo à atividade biológica uma dimensão simbólica (Pino, 2005).

Na medida em que se origina em uma dimensão sócio-histórica e é formado nas relações sociais, o significado é a unidade psíquica, é “uma união da palavra e do pensamento” (Vigotski, 2005, p. 104). Os processos de significação são formadores do psiquismo, e disso resulta a relação entre linguagem e consciência. Vigotski (2001a) assinala que é a linguagem o elemento que constitui a atividade consciente a partir das relações entre as pessoas: a palavra “[...] es el microcosmos de la conciencia humana” (Vigotski, 2001a, p. 205-206). Como microcosmo da consciência, a palavra constitui a formação do psiquismo por

meio da experiência humana, pois o desenvolvimento da consciência presume a inserção dos sujeitos em relações sociais.

Ao longo do desenvolvimento ontogenético, as formas de comportamento estabelecidas no meio cultural são, portanto, *internalizadas* pelo sujeito, de maneira que as funções constituídas nas relações sociais – interpessoais – transformam-se em atividades internas, intrapessoais:

as funções psicológicas superiores, baseadas na operação com sistemas simbólicos, são, pois, construídas de fora para dentro do indivíduo. O processo de internalização é, assim, fundamental no desenvolvimento do funcionamento psicológico humano (Oliveira, 2010, p. 27).

De acordo com Vigotski (1991b), o processo de internalização consiste em uma série de transformações no modo de organização do sujeito, de forma que: 1) as operações que inicialmente representam atividades externas são reconstruídas e começam a ocorrer internamente, com destaque para a transformação da atividade simbólica; 2) os processos interpessoais tornam-se processos intrapessoais; e 3) a transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal é o resultado de uma série de eventos ocorridos no decurso do desenvolvimento.

Quanto à transformação dos processos interpessoais e intrapessoais, é importante ressaltar que Vigotski (2000, p. 46) afirma:

[...] qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos – primeiro no social, depois no psicológico, primeiro entre as pessoas como categoria interpsicológica, depois – dentro da criança.

Pino (2000) explica que Vigotski considera a constituição humana como unidade; uma perspectiva em que o outro está sempre presente como um *não eu*. Pino, então, sugere o termo *conversão* para se referir ao conceito de internalização, afirmando que tal processo envolve a conversão de dois em um: uma relação social para mim, em mim (Sawaia; Silva, 2015).

O conceito de internalização ou conversão deve ser compreendido como “mudança de sentido atribuído às coisas ou, ainda, de resignificação”, indicando que a determinação social não se estabelece como um processo automático; pelo contrário, pressupõe atividade do sujeito (Pino, 2005, p. 112). Tal mudança no sentido implica novas condutas e orientações psíquicas, que determinam transformações no funcionamento psicológico.

Conforme nos afirma Vigotski (2000, p. 24):

[...] a personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros. Este é o processo de constituição da personalidade. Daí está claro,

porque necessariamente tudo o que é interno nas funções superiores ter sido externo: isto é, ter sido para os outros, aquilo que agora é para si. Isto é o centro de todo o problema do interno e do externo.

Assim sendo, o sujeito se torna consciente quando entra em contato com a experiência de outras pessoas e quando participa da experiência com outros sujeitos.

São as relações (com um outro ou com nós mesmos) que nos permitem construir e modificarmos nossa consciência (acerca de nós mesmos e do mundo), pois elas colocam em movimento uma série de sentidos e significados que medeiam o nosso estar no mundo (nossas interpretações da realidade), e maneiras para nele nos objetivarmos (Martins, 2010, p. 348-349).

Na medida em que a experiência pessoal é circunscrita pelas relações com o meio social – e este é marcado por uma estrutura de classe –, todos os nossos vínculos sociais trazem a marca da luta de classes. Assim, os papéis que assumimos na vida são desempenhados na tessitura contraditória da classe à qual pertencemos – mesmo quando não temos consciência dela.

Tomando por base a relação dialética entre a realidade e a consciência, Marx (1983) afirma que o conhecimento se apresenta na consciência humana como uma tradução, ou melhor, uma apreensão ou representação mental do concreto. Segundo o filósofo, a realidade concreta “aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo” (Marx, 1983, p. 14). O objeto do conhecimento, portanto, não é a realidade em si, nem apenas um objeto da razão; ele é o real transformado pela ação do homem na atividade produtiva (Pino, 2000). É neste sentido que Vigotski (2000, p. 33) define o humano como o “conjunto de relações sociais encarnadas no indivíduo”, aludindo à forma como a estrutura social e as relações são, nela, estabelecidas, internalizadas ou convertidas em termos de sistema psicológico.

Apesar de Vigotski não tematizar diretamente sobre esta questão, pode-se depreender, a partir da interlocução com o marxismo, que as relações sociais constituem um complexo sistema de posições sociais – e de papéis associados a essas posições – que define como os atores sociais se situam uns em relação aos outros, dentro de uma determinada sociedade. Afinal, quais são as expectativas de conduta ligadas a essas posições? Por outra parte, dado que as relações sociais são determinadas pelo modo de produção da sociedade, as posições sociais e os papéis a elas associados traduzem a maneira como as forças produtivas se configuram nessa sociedade (Pino, 2000).

Dessa maneira, os processos de significação (re)produzidos nas relações sociais não se separam daquilo que somos. Ao contrário,

é a dimensão mutante e inacabada (se assim conseguimos dizer) do que somos e do que poderemos ser... Na pessoa social está amalgamado, contraditoriamente, um campo conflituoso de posicionamentos sociais que vão definindo formas de atuação, mais especificamente, modos de ser, agir, pensar e (ressaltamos) modos de sentir que são singulares. Tais performances sociais se organizam dentro de um tecido cultural particular, permitido pela possibilidade criadora da história e emergente nas relações sociais (Silva; Magiolino, 2016, p. 47).

Nesse sentido, compreender a personalidade em sua formação dramática pressupõe considerar a determinação social do sujeito, perpassada pela criação por meio da ação consciente (ressignificação), ao que se supera a visão clássica de um psiquismo estático e harmônico (Sawaia; Silva, 2015). Dessa forma, a vida estrutura-se como: "luta interna de posições sociais convertidas em uma dinâmica de personalidade que, portanto, não pode ser harmônica, mas tensionada, dramática, no sentido de sistemas contraditórios" (Vigotski, 2000, p. 35).

A ideia de luta interna de posições sociais de forma dramática e contraditória nos remete ao conceito vigotskiano de *Homo Duplex*. Assim, a pessoa desempenha nas relações, ao mesmo tempo, a função de *eu* e de *outro*. Essa *dupla existência*, vivida sempre no *limiar* entre o externo e o interno, implica contradições que emergem nas condições reais de vida, uma vez que os papéis assumidos sofrem deslocamentos e contradições, em decorrência da nossa constituição cultural e do nosso posicionamento diante dos outros.

Delari Junior (2013) afirma que a constituição humana configurada como luta interna é tecida dramaticamente pelas escolhas que fazemos em nossa vida, como anunciamos no início deste texto. Dessa forma, o drama envolve a nossa constituição social – ligada ao tensionamento pelas condições culturais de aspectos da nossa vivência – em forma de papéis sociais, determinando uma luta interna (*choque de sistemas*) que impulsiona um reposicionamento do sujeito por meio de suas escolhas: sejam elas voluntárias ou não. Apenas pela constituição dramática – portanto dinâmica – do nosso psiquismo é que somos aptos a fazer escolhas diante de nossas determinações culturais.

Vigotski entende a consciência como síntese formada pela dialética entre externo e interno, entre realidade objetiva e subjetiva, noção que será explicitada em seus estudos sobre a perejivanie. Para compreendermos o conceito desenvolvido por Vigotski a partir de sua constituição histórica, faz-se necessário uma breve explanação prévia sobre o seu uso na língua russa.

De acordo com Delari Junior e Passos (2009, p. 9), o substantivo perejivanie é composto por duas partes. A primeira é formada pelo prefixo *pere* [nepe], que indica: 1) uma orientação da ação através de algo; 2) a realização de uma ação mais uma vez, ou de outra forma; e 3) uma superação do sofrimento. Os

autores chamam a atenção para o aspecto de *processualidade* do termo, que é conferido pelo prefixo, semelhante a *trans-* no português. A segunda parte, o radical *jivanie* [живание], deriva do verbo arcaico *jivat*, que significa *viver*.

A relação com o verbo *viver* talvez tenha influenciado algumas das traduções do termo para o espanhol e para o inglês, cuja expressão utilizada (*living through*) traz uma tentativa de conservar a ideia de processualidade do termo em russo (Van Der Veer, 2001). Nas traduções brasileiras, perejivanie é comumente traduzido como experiência emocional, vivência, emoção, sentimento (Delari Junior; Passos, 2009; Prestes, 2010; Prestes; Tunes, 2012; Toassa, 2009; Toassa; Souza, 2010).

No entanto, a análise do uso corrente na língua russa do termo perejivanie e do verbo *perejivat* indica uma experiência especialmente intensa, profunda, seja ela positiva ou negativa. Dessa forma, as palavras ou expressões em algumas de suas traduções (por exemplo, *vivencia*, no espanhol; *emotional experience* ou *living through*, no inglês; e experiência emocional e vivência, em português) não refletem a profundidade do termo russo. Isto quer dizer que, no que se refere à psicologia, a perejivanie “dá um acento ao processo, visando a uma análise detalhada que, na fala cotidiana, não é posta como objetivo” (Delari Junior; Passos, 2009, p. 10).

A partir do estudo das diferenças entre o russo e o português, é possível afirmar que:

[...] seja denotando algo positivo ou negativo, prazeroso ou doloroso, “perejivanie” e “perejivat” não parecem indicar qualquer “vivência” e/ou “experiência”, em seu sentido comum em português – mas algo especialmente intenso – o que nos textos de Vigotski, em parte se apresenta, em parte se dilui. [...] Entretanto, no campo semântico da própria palavra “perejivanie” também está o possível significado de transpor sentimentos dolorosos causados por situações críticas, como separações ou morte de pessoas queridas – ainda que mais para o verbo “perejivat” do que para o próprio substantivo. Trata-se de algo como um passar por uma provação, pôr-se à prova e/ou passar por ela (Delari Junior; Passos, 2009, p. 10).

A fim de caracterizar a profundidade do termo perejivanie, é importante ressaltar a existência da palavra russa *opit*, que designa a experiência comum. Isto é, aquilo que é representado das leis do mundo objetivo e da prática social na consciência das pessoas, enquanto resultado de um conhecimento prático ativo (Delari Junior; Passos, 2009, p. 11).

Conforme apresentado inicialmente, vamos discutir a perejivanie a partir de duas dimensões: 1) a perejivanie estética e 2) a perejivanie na vida. Dois aspectos que se co-constituem e se interpenetram ao longo do desenvolvimento humano.

Em sua obra *Psicologia da arte*, Vigotski (1999) parte do problema do estudo científico da arte, evidenciando a importância de uma exploração detalhada de seu papel na constituição do indivíduo. Para tanto, o autor critica a metodologia reducionista sobre os estudos da estética estendida em duas visões: uma que ele denominou por estética “de cima” e outra por estética “de baixo” (Vigotski, 1999, p. 8). Por meio dessas duas concepções, a arte era analisada – ora por meio de uma perspectiva metafísica e especulativa, ora a partir de relações estéticas elementares – em função de reações básicas vinculadas aos aspectos técnicos da obra.

Para Vigotski (1999, p. 315), a arte deveria ser considerada como “técnica social dos sentimentos”. Isto é, instrumento social por meio do qual os aspectos pessoais são incorporados ao ciclo da vida social. Assim, segundo ele, a arte, ao provocar a experiência estética, mobiliza os mais íntimos sentimentos e anseios da alma humana, produzindo seus efeitos em uma dimensão também social.

A arte é o social em nós e, se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais. Por isto, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social (Vigotski, 1999, p. 315).

Dessa forma, ao estabelecer-se como o *social em nós*, a arte teria a função de superar o sentimento individual, e seu aspecto mobilizador estaria em possibilitar a transformação e a transferência da experiência comum. A arte transcende o âmbito individual do artista, constituindo-se em uma dimensão duplamente social: sendo criação única, individual e irrepetível, é também a criação de um indivíduo socialmente determinado. Ou seja: a obra de arte satisfaz a necessidade de expressão não apenas do sujeito criador, mas também dos outros, que só pode ser suprida dentro de um diálogo estabelecido entre a obra e seu público, entre o artista e o espectador. “O objeto criado, por isso, é uma ponte ou instrumento de comunicação” (Vázquez, 1978, p. 264).

Com relação à perejivanie na vida, Varshava e Vigotski (1931, p. 128 *apud* Veresov, 2010, p. 130, tradução nossa) definiram a perejivanie como “experiência psicológica direta”<sup>5</sup>, compreendida como unidade na qual está representada, de um lado, a situação experienciada e, de outro, a forma como o sujeito

<sup>5</sup> “Perezhivanie (переживание) is a common name for direct psychological experience. From a subjective perspective, every psychological process is perezhivanie. In every perezhivanie we distinguish: firstly, an act, and secondly, the content of perezhivanie. The first is an activity related to the appearance of certain perezhivanie; the second is the content, the composition of what is experienced” (Veresov, 2010, p. 130).

experiencia esta situação. Isso é o mesmo que dizer que em toda perejivanie estamos lidando com uma unidade indivisível entre as características pessoais e os elementos situacionais.

A perejivanie estabelece-se, portanto, como unidade indivisível desta relação entre o ambiente e a representação simbólica dentro da pessoa, a partir de sua constituição social. Porém, essa unidade se dá de forma dramática, na medida em que nosso meio e as nossas relações passam por constantes transformações, que determinam uma nova dinâmica psíquica. Sendo assim, a perejivanie não é apenas a unidade entre o meio e o sujeito – o externo e o interno –, mas o *processo* pelo qual essa relação se estabelece (Martsinkovskaya, 2009).

A psique humana desenvolve-se, então, como um sistema complexo e não mecânico, por isso deve ser analisada a partir de seus elementos e da dinâmica de interação entre eles. Desse modo, a perejivanie representa a unidade mínima do todo, a unidade orgânica entre a personalidade e o meio. É nessa perspectiva que Vigotski (1991a, p. 8) afirma: “La conciencia es la vivencia de las vivencias”.

Partindo dessas considerações, analisaremos a narrativa de bailarinas com deficiência visual de uma companhia de dança brasileira de forma a elucidar como a entrada no universo artístico – e sua profissionalização – converte-se como uma perejivanie no *limiar* entre a arte e a vida.

## **Procedimentos metodológicos: construção dos dados**

Os dados analisados neste capítulo foram construídos a partir da pesquisa de Albarrán (2017). O trabalho investigativo foi organizado a partir composição de narrativas baseadas em entrevistas realizadas com bailarinas profissionais cegas ou com baixa visão em uma companhia de dança brasileira, responsável pelo desenvolvimento de técnicas de dança para bailarinos com deficiência visual<sup>6</sup>. As narrativas, tanto como objeto de investigação quanto como método de pesquisa, vêm ganhando, nos últimos tempos, espaço e relevância no campo dos estudos psicossociais. Segundo Oliveira (2012), as narrativas são importantes na canalização de experiências, na organização das memórias coletivas e na constituição da história social de comunidades. De modo geral, o narrar pode ser uma atividade tanto social quanto interpessoal ou pessoal, com possibilidades distintas de orientações epistemológicas. O narrar possibilita, conforme defende a mesma autora, recobrar fatos sociais, constituindo-se como “uma atuação subjetiva que mobiliza posicionamentos pessoais e dinâmicas interpessoais”, pois “narrativizar a experiência é mais que enunciar em primeira pessoa textos

---

<sup>6</sup> Informações mais detalhadas sobre a instituição não poderão ser fornecidas, pois isso poderia colocar em risco o anonimato das participantes, condição necessária estabelecida com as bailarinas no âmbito da ética da pesquisa.



sociais; envolve sempre agregar à trama dos discursos um *plus* de sentido subjetivo” (Oliveira, 2012, p. 370).

Neste trabalho, adotamos como recurso metodológico as entrevistas em profundidade semiabertas, com perguntas semiestruturadas. Essa modalidade de entrevista, conforme Duarte (2012), permite mesclar a flexibilidade oferecida pela questão não-estruturada com um roteiro de controle. Na entrevista semiaberta, as questões, bem como a ordem em que serão apresentadas, estão subordinadas ao pesquisador, sendo que cada questão pode ser aprofundada de acordo com a resposta do entrevistado. Para responder os objetivos deste texto, nosso estudo está dedicado ao estudo dos relatos das duas bailarinas: Encantada e Marianela<sup>7</sup>.

Encantada: 35 anos e cegueira congênita (em decorrência de catarata e glaucoma). Tinha baixa visão na infância e foi diagnosticada como cega pelos médicos, embora tenha resquícios de visão. Gosta de dançar desde criança. Procurou por várias escolas de dança até chegar à instituição investigada. Nessa busca, foi recusada por algumas dessas escolas por causa da deficiência. Soube do trabalho da instituição de dança clássica participante da pesquisa em um curso profissionalizante. Na época da pesquisa contabilizava cinco anos de desempenho da dança clássica – praticou dança de salão antes. Quando mais nova, era integrante de um grupo de axé e funk, com irmãos e uma amiga. Encantada também pratica sapateado.

Marianela: tem 26 anos e baixa visão (retinose pigmentar). Ela relata que nasceu cega e que a mãe fez uma promessa quando tinha quatro meses de vida, em uma procissão da semana da Páscoa. Depois disso, ela relata que voltou a enxergar. A retinose pigmentar, contudo, agravou-se seriamente aos 13 anos, quando a jovem estava se formando no basquete profissional. Aos 16 anos, um programa de televisão exibiu o trabalho realizado pelas bailarinas cegas ou com baixa visão, ocasião em que Marianela soube da instituição pesquisada. Desde então, ela faz parte da companhia.

## **Análises e discussões: as bailarinas e a descoberta de um novo mundo**

As entrevistas com as bailarinas Encantada e Marianela foram realizadas na sede da instituição em que elas se profissionalizaram. A análise das narrativas permite-nos afirmar que a vida delas é separada em dois mundos, levando

---

<sup>7</sup> Os nomes foram trocados visando resguardar a identidade das participantes. Este trabalho foi pautado pelas normas das Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília.

em consideração o portão que permite o acesso à companhia de dança. O portão que separa estes mundos não é apenas físico, mas um demarcador também simbólico de dois ambientes que concorrem paralelamente e que, ao mesmo tempo, se co-constituem e se antagonizam: o mundo da dança (arte) e a experiência cotidiana na sociedade.

O mundo da dança, da arte como profissão, do belo, é também inclusivo. O outro pertence às demais experiências sociais e é preconceituoso e excludente. Esses dois mundos, nos quais elas produzem e vivenciam sentidos, se entrelaçam na trajetória de vida dessas mulheres e formam dramaticamente sua subjetividade.

Na trajetória do tornar-se bailarina, Encantada relata que, na companhia de dança clássica, ela se sente como:

[...] uma verdadeira bailarina [...] quando eu entro aqui, para mim é, assim, dentro da sala de aula é o mundo dos sonhos, é o mundo em que eu posso realizar tudo e nunca vai ter ninguém que vai chegar para mim e vai falar "olha, isso você não pode, porque você não vê". Não, aqui pelo contrário, aqui eles cobram até mais da gente por conta de a gente não ver e sentir bem melhor do que as outras pessoas que veem [...] é o sentir. Então, por isso, a gente acaba sendo muito mais cobrada do que uma pessoa que enxerga e isso é muito bom, porque a gente vê que, realmente, as pessoas estão cobrando da gente pelo nosso trabalho, não estão nos limitando por conta da deficiência. Aqui, sim, quando eu entro, é um mundo feliz para mim.

Encantada narra as dificuldades enfrentadas por ela até a chegada à esfera profissional na dança (no mundo social público/sociedade) e como a participação na companhia mudou sua perspectiva com relação à dança clássica:

Quando eu cheguei aqui, eu fiquei um pouquinho envergonhada porque as meninas sabem muito. As mais velhas, elas sabem demais! Então, dava até vergonha de fazer meus primeiros passos porque, como eu sou adulta, já não dava para eu pegar uma turma iniciante de crianças. Eu já tive que entrar com elas. Logo, eu já tive que pegar as coreografias que elas dançam. [...] Eu não me sentia muito bem porque eu não conseguia acompanhar no começo; eu não sabia os passos e elas tinham uma técnica muito grande, muito grandiosa e eu não tinha essa técnica. Então, tudo eu perguntava para elas, e eu me sentia um pouco envergonhada porque toda hora eu perguntava, toda hora eu esquecia nome de passos e algumas posturas eu também não sabia. Então, eu ficava perguntando para elas e, às vezes, dava vergonha de perguntar para os professores. No começo, eu me sentia um pouquinho perdida, mas elas me acolheram muito bem e é o que eu falo para todo mundo: hoje, para mim, é a minha família.

Como detalhado anteriormente, antes de conhecer a dança clássica, Encantada já havia dançado jazz e dança de salão e também tinha integrado um

grupo profissional de axé e funk. Na época em que se apresentava com este grupo, ela não imaginava que poderia dançar balé. Assim, na tentativa de fazer o que gostava, procurou em outras danças o caminho para a profissionalização. Quando integrava o grupo de axé e funk, Encantada foi recusada várias vezes em apresentações profissionais por causa da deficiência. Ela relata:

Eu me sentia muito triste quando alguém me privava de fazer o que eu sempre gostei e gosto de fazer. Quando alguém chegava e falava "olha, eu não vou deixar", ou falavam mesmo na cara "olha, você não vai porque a gente não aceita pessoas com deficiência visual"; "a gente não aceita pessoas com nenhuma deficiência"... eu me sentia muito triste, eu chorava, eu ia para casa triste. Era muito difícil. Foi muito difícil mesmo.

Antes de conhecer a dança clássica, Marianela tinha o sonho de jogar basquete profissionalmente, esporte que ela praticava há muitos anos até perder a visão na adolescência. Ela conta que nunca tinha pensado em ser bailarina:

Quando eu estava prestes a me formar como jogadora de basquete, que, no caso, é ser federada, representar a cidade, aí, eu perdi a visão. Eu entrei em depressão... teve todo aquele processo, né?! Aquela coisa... E, até então, eu achava que só existia eu de cega no mundo; que onde eu morava não tinha mais ninguém; que, para mim, não tinha mais chão, né?! É como se tudo tivesse acabado. Porque imagina, o meu sonho, eu estava prestes a realizar e, por conta da visão, eu tive que desistir de tudo!

Marianela enxergava até os 16 anos. Como conta Marianela, o processo degenerativo da visão foi dramático e difícil, uma vez que ela era jogadora de basquete e vislumbrava uma vida profissional com muitas possibilidades. De repente, com a perda da visão, todos esses sonhos profissionais regrediram e ela sentiu-se completamente *incapacitada*.

A *incapacidade* é uma característica que tem marcado a cegueira ao longo da história. Para Nunes e Lomônaco (2010, p. 62), essa realidade pode ser evidenciada a partir do susto e da admiração quando pessoas sem deficiência se deparam com indivíduos cegos e percebem neles habilidades cotidianas: "Parece existir uma expectativa de frustração para a vida do cego e o espanto está em perceber seu sucesso ou, melhor dizendo, sua capacidade de chegar ao mesmo ponto que o vidente". Com essa concepção negativa sobre a cegueira, as pessoas com deficiência enfrentam cotidianamente dificuldades em suas relações sociais, já que estão envoltas por um estereótipo de limitação e sofrimento (Nunes; Lomônaco, 2010).

Quando a dança clássica chega à vida de Marianela, a concepção negativa da cegueira que ela possuía, até então, transforma-se. Ela passa a compreender a experiência na companhia profissional como:

[...] uma das melhores coisas que pôde me acontecer. Além de, claro, noção de espaço, postura e equilíbrio, mas isso assim não se compara à minha realização pessoal, à minha autoestima, à vontade de sorrir de novo. Graças ao balé, eu sempre tive oportunidades assim inesquecíveis. Depois disso, eu conquistei a minha formação acadêmica; eu me casei. Então, tiveram várias coisas que aconteceram, mas depois do balé. Eu precisava do balé para me erguer de novo e para dar continuidade [...].

Encantada também relata as transformações que a dança clássica promoveu em sua trajetória:

[...] antes de dançar... eu via o mundo... ah, o mundo era meio complicado, porque é como eu falei, né?! A gente acaba não tendo muita oportunidade pela deficiência. As pessoas infelizmente insistem em fechar as portas para nós por conta da deficiência. Então, eu não vou dizer que eu era feliz porque não era, faltava isso. Eu via as pessoas que eu conheço dançarem, viajarem para outros lugares porque estavam dançando em companhia e eu achava que aquilo nunca ia acontecer comigo por conta da minha deficiência. [...] acrescentou muita coisa na minha vida, me mudou muito e me amadureceu bastante, porque eu precisava de alguma coisa que me amadurecesse. Eu era muito inocente e a dança me transformou em mulher de verdade.

Após a entrada na dança clássica, podemos dizer que Marianela e Encantada viveram o que Vigotski chama de perejivanie: *uma vivência radical que mudou suas respectivas trajetórias de vida* (Toassa; Souza, 2010)<sup>8</sup>.

Conforme vimos anteriormente, enquanto unidade de análise do pensamento vigotskiano/unidade de análise do desenvolvimento do psiquismo, há duas dimensões do conceito de perejivanie. A primeira delas é a perejivanie como um elemento estético na arte; a segunda é a perejivanie, de base dramática, como elemento ético da vida.

Em ambas as dimensões, observamos transformações profundas no ser humano, com situações reais de mudança no curso de vida. Na experiência dra-

<sup>8</sup> Em comunicação pessoal para Toassa e Souza (2010), o linguista Bóris Schnaiderman explica que os verbos russos se organizam e se agrupam em pares de significados quase iguais, tendo como única diferença o aspecto perfectivo ou imperfectivo. Entre eles estão perejit e perejivát, que se originam do verbo jit. De modo geral, jit e perejit são bastante utilizados e têm o mesmo significado, que é viver: "Schnaiderman afirmou que 'Pieriejit é sofrer algo. Pier dá sempre a ideia 'através de', dá uma ideia de 'trans', 'através'. Então, quer dizer, você 'atravessou um pedaço de vida difícil'. Diz-se 'pieriejit' para sofrer algo. Vencer uma etapa da vida" (Toassa; Souza, 2010, p. 759). Assim, perejivanie é um substantivo que se origina do verbo e designa o processo e o resultado dos atos de vivenciar uma experiência profunda (Toassa; Souza, 2010). Para Prestes e Tunes (2012), a tradução de perejivanie envolve complexidades que vão muito além da tradução do termo em si. Por estar presente em várias obras do psicólogo russo e pela dificuldade envolvida no termo, Prestes e Tunes (2012) reforçam a importância da discussão que envolve a tradução do conceito de perejivanie, de maneira que se possa compreender profundamente o trabalho vigotskiano.

mática, tanto na arte quanto na vida, a perejivanie simboliza as contradições das vivências (máximas de conflito) em que o funcionamento psíquico é radicalmente transformado (Vasiliuk, 1991).

Quando nós nos preocupamos com o fato de se um(a) amigo(a) próximo(a) vai “passar pela” perejivanie<sup>9</sup> de perder uma pessoa amada, nós não estamos duvidando de sua habilidade para sofrer, sentir dor (i.e. a capacidade de perejivat’ no sentido tradicional dos psicólogos para a palavra), nós estamos preocupados com algo bem diferente – como ele ou ela irá suceder em superar o sofrimento, em passar pela prova, em emergir da crise e readquirir equilíbrio mental. [...] Nós estamos falando de um processo interno ativo, produtor de resultados, que efetivamente transforma a situação psicológica, da perejivanie como atividade (Vasiliuk, 1984/1992, p. 20, *apud* Delari Junior; Passos, 2009, p. 2-3, tradução dos autores).

Há diferentes modos de entender o conceito de perejivanie na obra de Vygotski. De um modo geral, a perejivanie se constitui como um processo próprio da vida humana, e pode ser entendida como um acontecimento de forte carga emocional capaz de produzir mudanças profundas na vida de uma pessoa real, conforme defendem Toassa e Souza (2010). A perejivanie se refere, portanto, a um

substantivo abstrato que delimita um processo psicológico unificador de sujeito e objeto numa relação imediata, podendo exprimir diversos conteúdos mentais e ser permeado por qualidades variadas (“vivências estéticas”, “vivências complexas”, “a vivência de uma obra”, “vivências de si” etc.) (Toassa; Souza, 2010, p. 760).

Interessante notar que a perejivanie vivida por Marianela e Encantada – no que diz respeito à passagem por provações relacionadas à deficiência visual antes de se integrarem à companhia – também foi apontada por todas as bailarinas entrevistadas, em maior ou menor intensidade. Há, aqui, um conteúdo dramático na vida, que é transformado pela entrada na companhia, em articulação ao processo de profissionalização. Parece-nos que a vida é ressignificada na direção das potencialidades; é possível pertencer a um grupo, uma família, como diz Encantada, que dá novos sentidos sobre a própria existência. No caso das bailarinas, o conteúdo da perejivanie é ético (mudanças na vida) e estético porque foi por meio da arte que a vida ganhou um novo sentido.

## Conclusões

Neste trabalho apontamos que a inserção na dança clássica mudou significativamente a relação das bailarinas cegas ou com baixa visão com os dois mun-

<sup>9</sup> Da versão em inglês de Vasiliuk (1991), a palavra *experience* foi mantida, conforme o original russo, como perejivanie por Delari Junior e Passos (2009).

dos que estão separados pelo portão da companhia: o mundo da dança (arte) e a experiência cotidiana na sociedade (vida). Ou seja, antes da entrada das bailarinas na dança, elas tiveram, em geral, uma vida marcada pela subalternização. Desse modo, quando elas encontraram uma companhia de dança para pessoas com deficiência visual deixaram de se deparar com as barreiras trazidas pelo preconceito e exclusão no que tangencia as possibilidades de serem artistas e pessoas com deficiência. Há uma contradição: não afirmamos aqui que as barreiras impostas pelo meio social deixam de existir, mas apontamos que a vivência na e com a arte proporciona reposicionamentos subjetivos que possibilitam às bailarinas estarem no mundo de uma forma radicalmente distinta.

O relato das bailarinas demonstra, com sutilezas próprias da realidade das pessoas com deficiência, que a arte cumpre o seu papel de *técnica social dos sentimentos*, conforme nos ensina Vigotski (1999), na medida em que se manifesta entre as dimensões do individual e do social, do interno e do externo, e tensiona os limites da experiência ao deflagrar a constituição dramática da consciência humana.

Tal tensionamento, explicitado na noção de *perejivanie*, evidencia o caráter transformador da arte ao transitar entre as dimensões do humano e permitir ao indivíduo ressignificar as suas condições de vida, possibilitando, assim, a ação revolucionária sobre sua realidade concreta.

A arte, manifestando-se entre a ética e a estética, torna-se lugar de produção de sentidos, não só para a experiência individual – mas para o entendimento dos papéis assumidos nas relações sociais – e do artista enquanto unidade de seus significados e sentidos, a expressão máxima da condição humana: a vivência no limiar.

## Referências

- ALBARRÁN, Patrícia Andréa Osandón. *O ofício da dança e a bailarina cega ou com baixa visão: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural*. 2017. 198 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- ANDRADE, Joana de Jesus de; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A construção do conhecimento em diferentes perspectivas: contribuições de um diálogo entre Bachelard e Vigotski. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 15, n. 2, p. 245-268, maio/ago. 2009.
- CAPUCCI, Raquel Rodrigues. *Perejivanie: um encontro de Vigotski e Stanislavski no limiar entre Psicologia e Arte*. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

DELARI JUNIOR, Achilles. *Consciência e linguagem em Vigotski: aproximações ao debate sobre a subjetividade*. 2000. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

DELARI JUNIOR, Achilles; PASSOS, Iulia Vladimirovna Bobrova. Alguns sentidos da palavra “perejivanie” em Vigotski: notas para estudo futuro junto à psicologia russa. *In: SEMINÁRIO INTERNO DO GPPL (GRUPO DE PESQUISA PENSAMENTO E LINGUAGEM)*, 3., 2009, Campinas, Unicamp. *Anais [...]*, 2009. p. 1-40.

DELARI JUNIOR, Achilles. *Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade*. Campinas: Alínea, 2013.

DELARI JUNIOR, Achilles. Questão de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição. *In: TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves (org.). Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural*. Maringá: EDUEM, 2015. p. 43-82.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. *In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org.). Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas, 2012. p. 62-83.

LONGAREZI, Andréa Maturano; FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. A. N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. *In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 67-110.

LEVITIN, Karl. *One is not born a personality: profiles of Soviet educational psychologists*. Moscow: Progress, 1982.

MARTSINKOVSKAYA, Tatyana D. Emotional experience (perezhivanie) as socialization and identity formation mechanism in modern changing world. *Psikhologicheskie Issledovaniya, [s. l.] v. 2, n. 5, jun. 2009*.

MARTINS, João Batista. A importância do livro *Psicologia Pedagógica* para a teoria histórico-cultural de Vigotski. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 28, n. 2, p. 343-357, abr. 2010.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Volume 1, Tomo 1. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os economistas).

NUNES, Sylvia; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 55-64, jan./jun. 2010.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.

PINO, Angel. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. A trajetória de obras de Vigostki: um longo percurso até os originais. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 29, n. 3, p. 327-340, jul./set. 2012.

PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional*. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vigotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2010.

OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Narrativas e desenvolvimento da identidade profissional de professores. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 32, n. 88, p. 369-378, set./dez. 2012.

SAWAIA, Bader Burihan; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Pelo reencantamento da psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 35, número especial, p. 343-360, dez. 2015.

SHUARE, M. *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscou: Progreso, 1990.

SILVA, Daniele Nunes Henrique; MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. Dimensões (est)éticas e políticas da paixão entre Simone e Nelson. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 45-54, jan./abril 2016.

TOASSA, Gisele. *Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural*. 2009. 348 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

TOASSA, Gisele.; SOUZA, Marilene Proença Rebello. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 757-779, out./dez. 2010.



VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Loyola, 1996.

VAN DER VEER, René. The idea of units of analysis: Vygotsky's contribution. In: CHAIKLIN, Seth (ed.). *The theory and practice of Denmark: cultural-historical psychology*. Aarhus: Aarhus University Press, 2001. p. 93-106.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *As ideias estéticas de Marx*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VASILIUUK, Fyodor E. *The psychology of experiencing: the resolution of life's critical situations*. New York: New York University Press, 1991.

VERESOV, Nikolai. *Introducing cultural historical theory: main concepts and principles of genetic research methodology*. Cultural-Historical Psychology, Moscou, n. 4, p. 83-90, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras escogidas – I*. Madrid: Visor y A. Machado, 1991a.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Manuscrito de 1929 – Psicologia concreta do homem. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras escogidas – II*. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2001a.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Sete aulas de L. S. Vigotski – sobre os fundamentos da Pedologia*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

ZANELLA, Andréa Vieira. *Vygotski: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal*. Itajaí: UNIVALI, 2001.

## **Assim Nascem(os Nós,) os Autores: a Criação Literária no Desenvolvimento da Escrita de Crianças Cegas e com Baixa Visão**

Fabiana Alvarenga Rangel<sup>1</sup>

*A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar as letras. (Luria, 2018)*

*[...] Marcelo assume: "Próxima notícia: No Complexo do Alemão [...] policiais estão enfrentando um grande assalto [Priscila passa a acompanhar a notícia com sons de tiro: ptsh]. Um velho foi atirado, foi... Teve uma bala no velho e está no hospital Miguel Couto, na Gávea. E esse é o jornal de hoje".*

O desenvolvimento da escrita, se analisado a partir da perspectiva histórico-cultural, é um processo de variadas facetas (Martins; Marsiglia, 2015; Luria, 2018; Vigotski, 2018a, 2021a). A brincadeira, o desenho, as experiências mediadas pela fala, a arte esculpida na cultura, a cultura deslindada no trabalho humano. Lápis e papel, reglete e punção, são ferramentas que representam, portanto, todas essas faces conjugadas, orquestradas no e pelo pensamento da criança. Todavia, por ferramentas, recebem um sentido nas relações externas, sociais. Na nossa sociedade, ainda marcada por traços da pedagogia tradicional, ler e escrever são processos ancorados no, quando não reduzidos ao, treino da cópia e da memorização de palavras.

Transpor, vencer, romper com concepções mecanicistas é talvez o maior legado da teoria histórico-cultural para os estudos e práticas em alfabetização de crianças. O rompimento não é fácil, implica mesmo em revolução (Tunes, 2017; Vigotski, 2021c). Desditar – nos diferentes sentidos que possamos daí obter – a compreensão da leitura e da escrita como processos objetivos, codificados numa relação direta entre sons, mãos e letras é algo já há algum tempo em discussão, mas, por processo histórico, deve se orientar pela verdadeira paciência, como nos diz Freire (1981), a paciência enquanto virtude revolucionária.

A paciência, pois, se assenta na luta constante, na orientação *ativa* por uma outra *atividade*. É preciso mover as pistas do trabalho pedagógico, e é preciso mover com conhecimento. Não exatamente todo e qualquer conhecimento científico, porquanto muito da ciência se tenha feito sobre lençóis de sangue, criando e permitindo a miséria humana (Máximo, 2000). Trata-se, então, de um

---

<sup>1</sup> Instituto Benjamin Constant (IBC)

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

conhecimento transformador, emancipador, revolucionário, que revolva a terra endurecida na qual se construíram as concepções de alfabetização e a renove sobre uma terra fecunda ao reconhecimento da centralidade das relações humanas não simplesmente no desenvolvimento da escrita, mas no próprio desenvolvimento da sociedade.

Nesse sentido, ao dizer (da) humanidade, dizemos de todo o humano, não como indivíduo (Duarte, 2012, 2013), mas como ser genérico (Marx, 2015), o humano de todos nós. E, mais uma vez, por humano e por humanidade, ressaltamos as lutas historicamente travadas em torno do reconhecimento da *pessoa* com deficiência como *pessoa*. O destaque se faz no entendimento de que as pessoas com deficiência ficaram longo tempo alheias ao processo educativo por não se acreditar em sua educabilidade (Pessotti, 1984; Januzzi, 2004). Felizmente, no tempo presente, o alheamento é substituído pelo direito à escolarização (Januzzi, 2004), mas a luta é, como dito, um processo constante. Para o momento e para este texto, é preciso dizer que enquanto as concepções de alfabetização lentamente se afastam das práticas mecanicistas, a base biológica pela qual se concebe o desenvolvimento das crianças com deficiência faz com que tais concepções ainda perdurem com maior insistência.

É, pois, na intenção de apoiar formas de romper com tais perspectivas que este artigo se lança, tendo por objetivo discutir a criação literária no desenvolvimento da escrita de crianças cegas e com baixa visão, tomando por base a análise de uma atividade realizada por duas crianças cegas, de oito anos de idade, matriculadas numa turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola especializada em deficiência visual. A atividade tinha seu ápice na reprodução de um telejornal por parte dos alunos. Ressalto que esta atividade compunha um conjunto de outras que aconteceram no ano de 2018 e que foram propostas e acompanhadas pela autora, que era então professora regente e pesquisadora na referida escola. O registro dessas práticas constitui os resultados de uma pesquisa que visa compreender os diferentes aspectos engendrados no processo de desenvolvimento da escrita de crianças com deficiência visual e deficiência múltipla.

A atividade em questão foi selecionada para este artigo exatamente pela potência que guarda junto ao processo de criação literária. Das experiências coletadas por Vigotski (2018a, p. 91), “[...] Os jornais-mural escolares [...] permitem também reunir, num esforço coletivo, o trabalho de crianças com as mais diferentes capacidades. Eventos de apresentação ou semelhantes formas de trabalho estimulam a criação infantil”.

Trata-se de uma atividade que tem, por si, o sentido da escrita, a compreensão de sua necessidade, de modo que as crianças “[...] passam a entender para que escrever. A atividade de escrever torna-se para elas uma ocupação necessária e com sentido [...]”. (Vigotski, 2018a, p. 91).

Mais que isso, a reprodução de um telejornal ganha tons de brincadeira, empenhando nela todas as forças que a brincadeira traz para o desenvolvimento das crianças. Evidentemente, a criação literária tem uma forte ligação com a brincadeira infantil no que se refere ao seu desenvolvimento: a necessidade enquanto motor da ação; o sincretismo em que se faz notar “[...] a união de diferentes tipos de arte em uma ação artística integral [...]” (Vigotski, 2018a, p. 92); o subjetivismo, tendo suas experiências no centro da ação, seus personagens construídos a partir de si mesmas, contados a partir de suas próprias histórias, das suas vivências.

Nesse aspecto, podemos destacar o valor imitativo da criação literária infantil. Vigotski afirma que seria incorreto lançar sobre a criança o *status* de escritor no sentido estrito da palavra em nossa sociedade. A criação infantil deve ser analisada nela mesma e ganha um sentido de formação do autor: “[...] A brincadeira é necessária para a criança do mesmo modo que a criação literária infantil o é, antes de mais nada, para desencadear, adequadamente, o empenho do próprio autor” (Vigotski, 2018a, p. 90). Portanto, assim como a brincadeira pode e deve ser orientada externamente por um adulto, “[...] a criação literária infantil pode ser estimulada e direcionada externamente e deve ser avaliada do ponto de vista do significado objetivo que tem para o desenvolvimento e a educação da criança [...]” (Vigotski, 2018a, p. 90).

Todavia, no universo escolar a atividade escrita é tradicionalmente introduzida à criança como um produto externo aos seus interesses imediatos e desse modo também é excluída do sentido afetivo tão importante ao processo de desenvolvimento infantil. Como dissemos, essa questão se torna mais aguda quando se analisam os processos escolares vivenciados por crianças cegas e com baixa visão. Seguindo com Vigotski (2018a, p. 71), “Educação, entendida correta e cientificamente, não significa infundir de maneira artificial, de fora, ideais, sentimentos e ânimos totalmente estranhos às crianças [...]”. É preciso que a vida flua em refluxo, que corra por entre as relações curriculares estabelecidas; que a vida, a realidade objetiva, na sua concretude, seja seu ponto de partida e de chegada (Netto, 2011).

Na cegueira, dá-se o mesmo. As palavras *estranhas* às crianças não orientam o pensamento, apenas lhes provocam uma representação mnemônica. Aliás, talvez não seja o caso de dizer que se passa o mesmo, pois Vygotski (2012a, p. 86, tradução nossa) nos sinaliza que há um prejuízo ainda maior quando tais perspectivas se aplicam na educação de crianças cegas e com baixa visão:

[...] o verbalismo e a pura retórica em parte alguma lançaram raízes tão profundas como na tiflopedagogia. [...] muito frequentemente a palavra é para o cego um “som vazio”. Ao lhe dar tudo mastigado, fazemos com que o próprio cego se desacostume de mastigar. Ao receber tudo pronto, ele perde o hábito de compreender [...]

Daí a necessidade de que todo o processo pedagógico se oriente no sentido da língua viva, da palavra como instrumento psicológico a atuar efetivamente no desenvolvimento cultural da criança.

[...] O professor que tenta seguir esse caminho geralmente não consegue nada mais do que uma assimilação irreflexiva de palavras, um puro verbalismo que simula e imita a presença dos conceitos correspondentes na criança, mas que na realidade encobre um vazio. Nesses casos, a criança não assimila conceitos, mas palavras; capta mais com a memória do que com o pensamento e se torna incompetente diante de qualquer tentativa de aplicar com sentido o conhecimento assimilado. Na essência, esse modo de ensino dos conceitos é o defeito básico do método de ensino puramente escolástico e verbal que todos condenam, que substitui o domínio dos conhecimentos vivos pela assimilação de esquemas verbais mortos e vazios. (Vigotski, 2012, p. 271, tradução nossa)

É preciso abandonar os modelos da pedagogia tradicional, da cópia pela cópia, da repetição em detrimento da compreensão, da reprodução alijada da criação. Os etapismos igualmente devem operar por outra lógica. As etapas de desenvolvimento são verdadeiras, mas são também dialéticas, ou seja, assumem traços dos processos anteriormente desenvolvidos, mas já em transformação, e modificam, portanto, a própria estrutura do desenvolvimento, garantindo-lhe uma dinâmica, ou seja, um permanente movimento de transformação (Vygotski, 2012d). Assim, não são as etapas de desenvolvimento que devem modular a instrução, mas é o processo de instrução que, considerando os processos já desenvolvidos, deve abrir caminhos para a sua transformação encontrando suas pistas na própria dinâmica das relações sociais estabelecidas pelas crianças. A criança não aprende exatamente nos limites da etapa de desenvolvimento em que se encontra, mas aprende nas possibilidades que esta experiência lhe proporciona no sentido de ultrapassar tais limites (Kravtsov; Kratsova, 2021; Vigotski, 2021e).

É por esses modos de conceber o processo de instrução que nos lançamos a analisar as formas vivas em que se pode apresentar o desenvolvimento da escrita. A criação literária ganha corpo nas atividades realizadas pelas crianças e, como veremos adiante, podemos dizer que não somente ganha corpo, como toma os próprios corpos das crianças, integrando-se à sua produção textual.

Antes de passarmos à apresentação e discussão do episódio em que se concentra este trabalho, explicitemos sua organização metodológica.

## **Apresentação metodológica**

O eixo de discussão deste texto se faz a partir de análises realizadas sobre atividades desenvolvidas pela autora ao longo do ano de 2018, na qualidade de

professora regente e pesquisadora, junto a uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública especializada em deficiência visual, situada na cidade do Rio de Janeiro. As discussões constituem um recorte de uma pesquisa em andamento que se propõe a compreender aspectos do desenvolvimento da escrita de crianças com deficiência visual e deficiência múltipla.

A turma era composta por 12 alunos cegos, todos entre 7 e 8 anos de idade, cada um em diferentes momentos de compreensão da língua escrita. Assim, havia alunos que estavam desenvolvendo a fala oral<sup>2</sup>, tanto no que se refere à formação de frases mais complexas quanto na articulação das palavras; outros se comunicavam por pequenos gestos, como um movimento dos dedos, pois por um quadro específico de paralisia cerebral não tinham uma condição que permitisse o desenvolvimento da fala oral ou movimentos mais amplos; outros já se iniciavam nas letras, seja na consciência do seu uso e na sua participação na língua escrita, seja propriamente na escrita de pequenos textos. Considerando o perfil dos alunos e suas necessidades específicas, que em muitos momentos exigiam uma atenção individual para a realização das atividades propostas, três professoras – dentre elas a pesquisadora – e dois cuidadores acompanhavam as atividades da turma.

Diversas atividades foram aplicadas com o objetivo de desenvolver a leitura e a escrita, todas elas assumindo tanto a criação e a fruição do texto quanto a apropriação das técnicas de leitura e de escrita. Entre os diferentes gêneros textuais trabalhados, destaca-se o bloco de aulas cujo foco era notícias de jornal.

Neste artigo, um episódio é tomado para a discussão dos resultados, tendo sido videogravado e posteriormente transcrito pela pesquisadora. Ao lado da videogravação, o planejamento e o registro pós-aula compõem material de coleta. No episódio participam duas crianças cegas, ficticiamente apresentadas como Marcelo e Priscila, ambos com oito anos de idade no ano de 2018. Destaca-se que Marcelo dispunha de um resíduo visual que lhe permitia enxergar vultos e captar objetos a curta distância.

Todo o trabalho, desde a concepção das aulas até as análises, toma por fundamento os preceitos da teoria histórico-cultural tanto no que se refere ao desenvolvimento da escrita quanto no que se refere ao desenvolvimento psíquico de crianças com deficiência visual.

---

<sup>2</sup> Nas traduções mais atuais, diretamente da língua russa para a portuguesa, o termo outrora traduzido como “linguagem escrita” é corrigido para “fala escrita”. Do mesmo modo, encontramos nas obras vigotskianas a expressão “fala oral”. Essas questões podem ser constatadas na tradução realizada por Zoia Prestes e Elizabeth Tunes na obra *Psicologia, Educação e Desenvolvimento*, presente nas referências deste artigo (Vigotski, 2021a). Também é possível constatar na obra *Pensamiento y habla* [Pensamento e fala], lançada pela editora Colihue Clásica, cujos textos de autoria do teórico Vigotski são traduzidos por Alejandro González diretamente da língua russa para a espanhola (Vigotski, 2012).

Para as análises deste artigo, trabalhou-se com a categoria criação literária, esta orientada por estudos vigotskianos e posta em relação com os estudos que este teórico desenvolveu sobre crianças cegas.

## Discussão dos resultados

Como exposto, a presente discussão dos resultados se assenta na análise de um episódio desenvolvido com dois alunos, Marcelo e Priscila, que se propunham a reproduzir um telejornal. A atividade foi proposta para toda a turma e integrava o planejamento da aula, cujo foco era trabalhar o conceito de notícias de jornal e suas particularidades textuais. Inicialmente, após a leitura de uma notícia da semana, selecionada pela professora, conversou-se sobre o que é notícia, o que é jornal e sobre a profissão jornalista.

Em seguida, foram criados “crachás de jornalista” para cada aluno. Os crachás foram confeccionados com fios de lã e um quadrado de aproximadamente dez centímetros em papel laminado vermelho, possibilitando uma experiência tátil e visual diferente e agradável. Ressalta-se que alguns alunos tinham resíduo visual que permitia alguma distinção de cores, daí o uso do papel laminado ser uma experiência diferente, pois ele é brilhoso. Os alunos que já realizavam escrita braille na reglete registraram autonomamente seus nomes no crachá, enquanto os alunos que ainda não tinham autonomia no uso da reglete e/ou na compreensão do Sistema Braille receberam o apoio das professoras para o registro de seus nomes em seus crachás.

De acordo com a proposta da aula, os alunos deveriam produzir, em dupla ou individualmente, uma notícia para apresentarem na figuração de um telejornal. Marcelo e Priscila organizaram sua apresentação em dois momentos, um inicial trazendo resultados das pesquisas de intenção de votos referentes ao processo eleitoral vivenciado em 2018, e um segundo com a apresentação de uma notícia local.

No episódio trazido, observamos que Marcelo e Priscila negociam seus papéis de apresentadores de telejornal, procurando respeitar tanto “a vez” do outro em falar a notícia quanto refletindo sobre as marcas da experiência de “assistir ao jornal”. Qual é o texto? Em que ordem ele se apresenta? Quais categorias podem estar presentes? Quando e como inicia? Quando e como “acaba”? Observemos, no primeiro momento do episódio, os movimentos de “entrada e saída”, as marcas, as falas de um texto de telejornal:

Priscila e Marcelo estão sentados lado a lado, tendo à frente de cada um uma carteira escolar. A professora está diante deles, com o celular na mão, e eles estão cientes de que ela está gravando suas apresentações. Marcelo gira-se para o lado, dá um leve tapinha no ombro de Priscila e diz: “Renata, é com você!”. Ele bate uma palma no ar, aparentemente para provocar um som-sinal e ela

inicia: "Segundos, segundos [trecho inaudível] dura todo o dia! Ai você!". Durante todo o tempo de fala, a aluna sacode o corpo, demonstrando ansiedade. Ela se vira para o colega e sussurra, sugerindo a frase: "Que Brasil você quer para o futuro?". Marcelo repete em voz alta a frase da colega, ainda com o corpo virado para ela, e acrescenta: "Vamos descobrir as cartas". Ele gira o braço direito no ar, como se fizesse um desenho circular e acompanha com "Lá, lá, lá, lá, lá", mas sem melodia, como se cada lá representasse um texto falado.

Notemos que as negociações de fala são compartilhadas, não disputadas. Há um interesse mútuo no sucesso da cena, além de um conhecido tom amigável entre os âncoras do telejornal que os alunos buscam transmitir. Ao lado do interesse mútuo, há a atenção, seguida de uma tensão prazerosa, sobre o que compõe a cena. O tapinha no ombro, a fala estereotipada "Renata, é com você!", a palma sinalizando a entrada da colega, o giro no ar. Essas pegadas são seguidas pelos alunos, reproduzidas, mas também reinventadas. Se as frases "Que Brasil você quer para o futuro?" e "Vamos descobrir as cartas" são reproduções de uma cena conhecida, o texto que segue é uma variação criativa e apaixonada da experiência de assistir a um telejornal associada à experiência de viver um período de eleições presidenciais.

Marcelo continua: "Agora, sobre Jair Bolsonaro e os candidatos. Marina Silva tem de zero a doze". Ao falar o nome da candidata, ele usa o dedo indicador da mão direita no sentido transversal ao rosto e o posiciona diante do nariz. Ao falar o número zero, faz um movimento vertical para baixo, quase atingindo a base da mesa, e logo faz um movimento vertical para cima ao falar "doze", parando na altura de seus olhos. E segue: "Sua margem de erro tem de doze a um", novamente acompanhando com movimentos verticais os números falados, sempre abaixando o braço para o número menor e o elevando à altura dos olhos para número maior. Antes mesmo de o aluno terminar os pontos percentuais da candidata Marina, Priscila entra com o seu texto: "Guilherme [inaudível] tinha quatro e passou para sete". Ela fala sempre com o tronco voltado para a frente e, ao dizer os números, aproxima as duas mãos na altura do peito, sem entrelaçá-las, num movimento de aparente ansiedade. Marcelo retoma: "[inaudível, parecendo ser o nome de um candidato] tinha de dez ...". Ao dizer "dez", ele coloca o dedo indicador direito à frente dos olhos, para um pouco, como se estivesse indeciso, e logo retoma: "a doze" e eleva ainda mais a mão, agora à altura da testa, demonstrando relacionar os números de forma escalonada. Ele continua: "Índio da Costa, do PRT, começou com dez e acabou com noventa e cinco". Ao dizer noventa e cinco, ele eleva a mão direita que estava sobre os olhos para alguns centímetros acima de sua cabeça. Priscila, sempre agitando o corpo e passando suavemente as mãos no crachá que está pendurado na altura do peito, parece querer complementar e diz: "Subiu pra cinquenta". Mas o colega não se deixa interromper pelo texto de Priscila e segue: "Tá empatado com Índio... tá empatado com Francisco. Jair



Bolsonaro [com o dedo indicador direito à frente dos olhos]”. Priscila o interrompe novamente, virando-se brevemente para ele: “Vai, agora é propaganda”. A princípio, Marcelo continua: “Jair Bolsonaro...”, mas então para, sorri, cessa seu texto e acata a sugestão da colega. Ambos batem palmas ritmadas como sinalização do intervalo comercial e cantam: “Tan tan dan dan dan dan dan”. Nesse momento, ainda com o tronco voltado para a colega, Marcelo vira o rosto para a câmera e diz, sorrindo: “É só propaganda, tá?” [...].

O trecho transcrito traz uma riqueza de elementos. A notícia das eleições é firmemente acompanhada da ideia de escalonamento entre candidatos, o que se faz notar nas expressões *empatado*, *subiu para...* Os números são, sim, aleatórios e percebe-se que os alunos não têm real domínio das possibilidades de “subida” de um candidato, mas se pode perceber também que esses números estão orquestrados para se adequarem ao sentido da disputa. Se não é possível, de fato, chegar a noventa e cinco tendo saído de dez (pontos percentuais nas intenções de voto), é verdadeiro, por outro lado, que as intenções dos eleitores oscilam e por isso seus braços as acompanham. E notemos que tal acompanhamento é desde já marcado pela experiência cultural vivenciada pelo aluno. De algum modo, antes mesmo de ter o domínio dos números, Marcelo evidencia uma relação estabelecida com um gráfico, qualquer que tenha sido a mediação nesta experiência, ou seja, intencional e sistematizada ou espontânea. Ressaltamos aqui a força, a centralidade das ferramentas culturais no próprio processo de hominização – que se poderia dizer, humanização – do aluno e, daí, a centralidade que assumem nos processos compensatórios as relações sociais e a mediação da fala na apropriação da cultura, esta expressa nas ferramentas culturais. Como ensina Vygotski (2012c, p. 107, tradução nossa), “[...] A fonte da compensação na cegueira não é o desenvolvimento do tato ou a maior sutileza do ouvido, mas a linguagem<sup>3</sup>, quer dizer, a utilização da experiência social, a comunicação com os videntes [...]”.

É preciso considerar que a fala é, enquanto função psíquica superior, essencialmente social, de modo que assume função especial no desenvolvimento cultural do sujeito (Vigotski, 2021b) e se situa no centro das relações que orientam a atividade com as ferramentas culturais. As ferramentas socialmente compartilhadas, por sua vez, não são criadas para pessoas com desenvolvimento atípico, tornando-se necessária a criação de ferramentas e procedimentos especializados, orientados à sua estrutura psicológica:

<sup>3</sup> Como apresentado na nota de rodapé anterior, temos priorizado as traduções da pesquisadora Zoia Prestes. No entanto, o texto “El niño ciego”, no qual se localiza esta citação, ainda não se encontra traduzido pela referida pesquisadora. Assim, foi mantida a palavra “linguagem” por ser uma tradução livre da autora a partir da obra que, na língua espanhola, traz a palavra “lenguaje”. Do mesmo modo, com outras obras que sustentam este artigo, respeitar-se-á a tradução indicada na referência utilizada sempre que não houver disponível uma tradução mais coerente com a que temos trabalhado.

[...] O fato básico do desenvolvimento cultural da criança deficiente é a inadequação, a incongruência entre sua estrutura psicológica e a estrutura das formas culturais. É necessário criar instrumentos culturais especiais, adaptados à estrutura psicológica dessa criança, ou permitir-lhe dominar formas culturais gerais com o auxílio de procedimentos pedagógicos especiais *porque a condição primordial e decisiva para o desenvolvimento cultural – precisamente, o saber valer-se de instrumentos psicológicos – está preservada nessas crianças*; por isso, seu desenvolvimento cultural pode percorrer caminhos distintos [...]. (Vigotski, 2021c, p. 187-188)

Um gráfico não é, *per si*, uma ferramenta especializada como o braille, mas é definitivamente uma ferramenta de forte expressão nas e das relações desenvolvidas em sociedade. É para ela que o desenvolvimento da criança se dirige para, com ela, agir sobre o mundo. Vejamos a aparente simplicidade do jogo dialético entre a apropriação da ferramenta e a transformação de si e do mundo a partir desta apropriação. Num primeiro momento, é preciso aprender. Do aprendizado, o domínio da ferramenta possibilita que elementos outrora “dispensados” dela passem a agir *com* ela. Agora não é mais a simples relação entre o número maior e menor, entre mais e menos, mas as variações entre os números, os movimentos de ascensão e descensão dão outro sentido ao ganhar e ao perder; eles definem a eleição, definem a vida em sociedade. Tudo isso complexificou as condições intelectivas do aluno; Marcelo já organiza seu pensamento a partir de gráficos.

O desenvolvimento da criança com deficiência é determinado por processos compensatórios (Vygotski, 2012b, 2012c; Vigotski, 2021d), que poderão dar a ela o acesso às ferramentas culturais então produzidas para um sujeito padrão, cujo tipo biopsicossocial não somente dispõe de todos os sentidos e condições motoras como também está compreendido por uma margem de altura, de peso, de cor, de sexo etc. Neste texto, circunscrevendo nossa discussão ao tipo humano que não dispõe do sentido da visão ou que dela dispõe de modo muito adverso ao referido padrão, vamos entender que os processos compensatórios fundamentalmente trabalham com base na substituição das funções psíquicas. Desse modo, a apreensão (e expressão) visual de um gráfico é substituída por uma apreensão sustentada não no tato, em si, nem na fala, embora seja ela a peça fundamental para o desenvolvimento dos processos compensatórios de crianças com deficiência visual, mas por seu corpo inteiro, no jogo dos movimentos que, ensinados pela fala, se expandem eles mesmos em expressão cultural, e assim Marcelo não tateia com os dedos, mas seu braço move-se no ar, sobe, desce, gira, enquanto, em concerto, seu dedo indicador comanda os limites do espaço (vago) a tocar.

Ora, aprender gráfico requer, para qualquer criança, mais do que a compreensão de altura, de faixa, de extensão ou de porção, apresente-se ela na forma visual, tátil ou, por que não, sonora; requer a compreensão das relações entre esses elementos apresentados em diferentes quantidades, como no episódio transcrito. Daí, a apreensão de Marcelo, em seu resíduo visual, foi certamente acompanhada pela mediação da fala, pela palavra que *carrega* conceitos, que *ensinou* que o que sobe é o que tem mais, portanto o que desce é o que tem menos. Reconheçamos que, noutra convenção, se poderia admitir o contrário, o que tem menos (em quantidade e/ou extensão) ser o de maior valor, porque o valor é socialmente atribuído. Mas Marcelo está nesta sociedade, a qual compreende que, nessa faixa de escolarização, a relação é, *via de regra*, o maior para quem tem mais e o menor para quem tem menos. Quem mediou tudo isso? Segundo Vigotski (2021a), o signo enredado na fala; mas uma fala social, carregada pelo outro humano – e dentro deste, uma humanidade inteira (Marx, 2015) – numa intertextualidade especial, necessariamente dialogada, ainda que este humano que a carregou até Marcelo não esteja mais lá para levantar-lhe os braços até a altura dos olhos ou da testa. Um humano, hominizando, ensina a Marcelo a operar a ferramenta cultural gráfico e, a partir dela, a operar seu próprio pensamento. Assim, redesenha-se seu psiquismo, abrindo passagem para a criação de outras textualidades na complexificação de suas relações com a cultura e com a sociedade.

O acesso à ferramenta e a sua manipulação, no caso de crianças com deficiência, são feitos por caminhos alternativos dados na instrução formal ou na experiência cotidiana e espontânea. Se não se apreende com os olhos a mirar os livros ou a lousa, apreende-se por outras vias – seja por ferramentas especializadas, como o braille e o soroban que poderiam, “dentro” de suas características e possibilidades, reproduzir um gráfico; seja por não especializadas, como tiras de papel ou outros materiais que se ofereçam em relevo, em contrastes, e orientem à ideia do objeto e de seu uso social.

Mas se a intertextualidade de Marcelo se expressa, dentre outras formas, no desenho de um gráfico vivo, como se expressa a de Priscila, que não tem o resíduo visual? Como vimos, não foi por gráfico. Não porque não pudesse ser, não por não ter a visão como sentido integrado ao corpo, mas porque até aquele momento ela não tinha tido acesso à expressão de um gráfico e, se teve, não havia sido ensinada a ponto de lhe oferecer um domínio que lhe provocasse a construir seu texto no corpo. Neste episódio, seu corpo expressa o que nos parece uma euforia. Ela mantém o corpo voltado para a câmera em evidente agitação. Move-se ligeiramente para frente e para trás, passando as mãos sobre o crachá incessantemente, aproximando ansiosamente as mãos ao falar os números, retornadas ao crachá quando sai de cena para que entrem os números de

seu colega. Podemos, pois, dizer que é assim seu corpo vai escrevendo seu texto junto com ela, muito mais a acompanhando nas sensações que experimenta do que na inscrição das palavras que redige para o telejornal. Na vivência de Priscila, não há sentido expressar por gestos aquilo que seu corpo não reconhece como texto; daí organizar nas palavras todo o conjunto de elementos implicados na atividade. Priscila dá o texto: "Que Brasil você quer para o futuro?"; complementa-o, "Subiu pra cinquenta"; e marca a hora "Vai, agora é propaganda". Suas relações sociais lhe permitem agir sobre a cultura marcando-lhe os passos, os compassos, revertendo em língua aquilo a que sensivelmente observa e conhece pela experiência. Seu texto dá o tom, organiza e estrutura o jornal, e, como leremos no segundo momento do episódio, cria e recria sobre a estrutura percebida em suas vivências.

É no tom estruturante dado por Priscila que Marcelo renuncia a sua paixão. "Vai, agora é propaganda" interrompe o que poderia ser a cereja do bolo para Marcelo, pois é neste momento que ele iniciava a falar do candidato que, nas aulas, ele dava a entender ser o seu favorito. Marcelo ainda tenta, insiste: "Jair Bolsonaro...", mas logo é movido por outra emoção, uma paixão talvez mais efêmera, que pode ter durado o tempo da aula, mas que foi suficiente para lhe fazer abdicar de lançar os números de seu candidato. Era preciso, e precioso, seguir o roteiro do telejornal. A cena criativa é social por excelência. Há nela a liberdade de criar, sim, mas nos limites forjados pelo próprio objeto a reproduzir, antes que ele se descaracterize, saia do prumo e se torne outra coisa que não aquilo que ele planejou. E é assim que ele, criando na estrutura de um telejornal, "para, sorri, cessa seu texto e acata a sugestão da colega".

É inegável que os processos de imitação, com ou sem o resíduo visual, vão se construindo na vivência cotidiana, das relações mais nucleares, como a família, às relações mais abrangentes, como as ruas, a vizinhança, a escola. E constroem-se na vivência por um corpo totalmente, inteiramente, completamente social. A visão, *como se vê*, não determinou limites para a compreensão da cena, ao contrário, temos aqui uma bela reprodução criativa sobre ela.

Tal como para a criança vidente, para a criança cega ou com baixa visão, a imitação constitui importante elemento no seu processo criativo e, certamente, no seu processo de aprendizado. Isso também foi constatado por Costa (2018, p. 134), que nos diz que "[...] Ao compartilharem determinada ideia, [as crianças cegas e com baixa visão] constroem cenários, os quais são materializados na e pela linguagem oral, pelo corpo; em seus recursos expressivos e movimentos corporais".

Desse modo, objetos que têm uma apresentação forjada maciçamente no sentido da visão podem ser também imitados por elas. Para isso, conta-se principalmente com a mediação da fala e outros ferramentais que se coloquem en-

quanto caminhos alternativos para que se possa compreender de que modo seus corpos “imitam” o que não veem, mas vivem ou podem viver. Albarrán (2017) e Monteiro, Gomes e Silva (2019), por exemplo, indicam em seus trabalhos as possibilidades de pessoas cegas e com baixa visão praticarem *tai chi chuan* e *ballet* a partir da mediação da palavra. Os movimentos são apreendidos tanto no próprio corpo das pessoas que ensinam quanto na descrição que essas pessoas fazem de tais movimentos, criando sentidos que os corpos dos alunos – porque corpos sociais, humanos e intelectivos – podem então interpretar, reproduzir e recriar. Podemos dizer, então, que

Há no processo educativo um ímpeto pelo movimento, que dispõe de um eixo que atravessa a noção de si mesmo, de quem educa, daquele que está na aparente condição de educando e do grupo formado dessa interação. No fundo, a delimitação desses sujeitos singulares e coletivos é imprecisa. (Gomes; Monteiro; Silva, 2019, p. 138).

A criação literária infantil em muito se assemelha a uma criação dramática. Analisando as experiências discutidas por Tolstoi quanto à criação infantil, Vigotski compreende que “[...] A criança não só ditava a narrativa, mas imaginava e interpretava o papel das personagens. Nessa união entre criação oral literária e a criação dramática [...] encontra-se uma das formas mais originais e férteis de criação nessa idade” (Vigotski, 2018a, p. 84)

É nessa interpretação do conjunto de elementos que integram um telejornal que as crianças recriam suas experiências. Notemos os tantos textos que compõem a notícia. Desde as falas literalmente reproduzidas – “Renata, é com você!” – até a vinheta do jornal, passando pelas recriações sobre os dados das eleições, o partido PRP, a margem de erro, tudo isso organizado ali, em alguns minutos prévios utilizados com planejamento do texto, da cena, e então reelaborados em constante criação *ao vivo*. A notícia é, pois, as nossas vidas recontadas, e o texto é o resultado final – em permanente acabamento – das reorientações que tantos elementos provocam entre si até se tornarem legíveis, ainda que no ar.

Sendo vida a notícia apresentada em texto, os alunos preparam – e fazem questão de apresentar – o segundo momento:

[...] Marcelo vira o rosto para a câmera e diz, sorrindo: “É só propaganda, tá?” A professora responde: “Sim”. Priscila diz: “Hoje...”. A professora avisa: “Próxima notícia. Vocês têm mais quinze segundos, vamos lá?”. Priscila se agita na cadeira e reinicia o jornal: “Hoje... Olá, estamos começando...”. [...] Marcelo assume: “Próxima notícia: No Complexo do Alemão [trecho ininteligível] policiais estão enfrentando um grande assalto [Priscila passa a acompanhar a notícia com sons de tiro: ptsh]. Um velho foi atirado, foi... Teve uma bala no velho e está no hospital Miguel Couto, na Gávea. E

esse é o jornal de hoje”. Priscila insere: “O jornal da”. Marcelo a interrompe: “Não! O Jornal da Globo acaba aqui. Não! Antes, previsão do tempo”. Priscila o interrompe: “Antes, mais notícias no Jornal Hora Um. Boa noite!”. Priscila bate palmas. A pesquisadora responde: “Boa noite!”. Priscila e Marcelo cantam a vinheta do jornal: “Tan dan dan dan dan dan”. Priscila para de cantar e diz: “Jornal da... Jornal Nacional”. Marcelo continua cantando e ela chama sua atenção, explicando: “Não! E aí acabou! Acabou!”. E, de fato, encerram sua apresentação na turma.

Novamente se fazem notar marcas da experiência cotidiana sobre o que se noticia, sobre o que é notícia. Notícias sobre violência urbana eram – e ainda são – frequentes nos jornais da região metropolitana do Rio de Janeiro, de modo que Priscila acompanha a notícia com sons de tiro, “ptsh”, recriando elementos da própria mídia jornalística. Ali se conjugam diversos elementos que constituem a notícia enquanto tal: o acontecimento, “um grande assalto [...] Um velho foi atirado, foi... Teve uma bala no velho”; os lugares em que o acontecimento se situa, “No Complexo do Alemão”, “no hospital Miguel Couto, na Gávea”; sua causa, sua sequência – um assalto provoca um tiroteio, uma pessoa é atingida e então hospitalizada.

Há uma expressiva aglutinação de cenas na notícia, mostrando-nos como estão aglutinadas nas mentes de nossas crianças as experiências diretas ou indiretas de uma vida na região metropolitana do Rio de Janeiro. O velho, possivelmente evocado como figura frágil, “foi atirado” – numa clara representação das famosas e corriqueiras balas perdidas –, seguindo, por consequência, o caminho do hospital público. E não fui eu, autora do artigo, que escrevi isso que a leitora e o leitor acabam de ler. Foram Marcelo e Priscila que ensaiaram em outro texto a notícia que aqui se lê. Ficção? Por certo, no que se refere aos dados apresentados na brincadeira de reproduzir um telejornal. Mas uma ficção totalmente modulada nas notícias cotidianas, portanto, no jogo imitativo da realidade, uma notícia verdadeira.

Os processos de criação necessariamente se valem das experiências prévias, mas sem nunca deixar de criar sobre elas, de partir delas, de reproduzi-las, mas de também torná-las outra coisa:

[...] a criança que, na brincadeira, transforma-se num bandido num soldado do exército vermelho, num marinheiro, todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e mais verdadeira criação. É claro que, em suas brincadeiras, elas reproduzem muito do que viram. Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. [...] No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa das impressões vivenciadas. É uma

combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade. (Vigotski, 2018b, p. 18).

E é nessa expressão interpretada na vivência dessas crianças que o texto se constrói e se corrige enquanto é construído. É a língua materna, portuguesa, em rico processo de apropriação criativa. O clássico “foi baleado” ou, mais popularmente, “levou um tiro” escapa à memória de Marcelo, mas não impossibilita outras escrituras. “Foi atirado” soou estranho ao próprio autor de modo que ele recorre a um artifício importante para todas as pessoas que estão se apropriando de uma língua: explicar o que se quer usando o vocabulário que se tem. Daí, “Teve uma bala no velho”. E a notícia segue, textualizada, na atividade.

Ainda é preciso considerar que é no próprio uso da língua que esta, em vocabulário, estrutura a comunicação, expande intrapsiquicamente as operações realizadas pela criança. A palavra, unidade de sentido da língua, tanto é movimentada quanto movimenta o psiquismo, ensejando novos aprendizados.

[...] Todo significado de uma palavra é, em qualquer idade, uma generalização. Mas, os significados das palavras evoluem. Quando a criança assimila pela primeira vez uma nova palavra, ligada a um determinado significado, o desenvolvimento do significado da palavra não conclui, mas apenas começa. A palavra é, a princípio, uma generalização do tipo mais elementar e, somente na medida em que a criança se desenvolve, passa da generalização elementar a tipos cada vez mais elevados de generalização [...]. (Vigotski, 2012, p. 270, tradução nossa)

A fala oral, na sua informalidade, vai cedendo lugar à complexa formalidade da fala escrita. Nota-se que ainda é curta a experiência com o texto, com a produção textual escrita. Mas a brincadeira que toma a vida por objeto se torna um motor suficiente para acionar o desejo, daí se lançam as sementes que dão passagem à fala escrita:

[...] A aparição do motivo da fala precede toda a frase, toda a conversação: para que falo, de que fonte de impulsos afetivos e necessidades se alimenta essa atividade. A situação da fala oral cria permanentemente a motivação de cada novo matiz do discurso, da conversação, do diálogo. A necessidade de algo e seu pedido, a pergunta e a resposta, a enunciação e a réplica, a incompreensão e a explicação e muitas outras relações semelhantes entre o motivo e a fala determinam por completo a situação da fala sonora real. Na fala oral não é necessário criar a motivação da fala. [...] Na fala escrita, estamos obrigados a criar a situação, melhor dizendo, a nos representá-la no pensamento [...]. (Vigotski, 2012, p. 341)

Mesmo que estivesse ali construída na fala, os alunos sabem se tratar de um texto escrito, cujas regras são talvez tácitas, mas possuem marcas eviden-

tes. No jogo das evidências não alcançadas em seus textos para a recriação de um telejornal, expressam-se muitas reticências, interrupções: "Não! O Jornal da Globo acaba aqui. Não! Antes, previsão do tempo". O que vem agora? Que texto é esse? Não sabendo, mas conscientes de que não é mais o texto que facilmente escrevem nos diálogos cotidianos, preferem buscar outras sequências mais fiéis à cena em construção, até que dão por encerrada a tarefa, anunciado a próxima atração e se despedindo dos telespectadores: "Antes, mais notícias no Jornal Hora Um. Boa noite!".

As reticências e os reverses dos textos das crianças mostram sobretudo a vivacidade do processo psíquico, a emoção, enquanto se desenrola a criação *ao vivo*. Marcelo e Priscila já haviam planejado e ensaiado a apresentação da notícia, essa era a proposta da atividade. No entanto, a criação se recria permanentemente enquanto seu processo está "aberto", enquanto se torna possível. Para as crianças, a gravação, o registro pela câmera não é o momento final entregue em uma cena congelada. As ideias pululam, há sempre mais nas memórias que se conjugam às bases de uma atividade criadora.

A experiência de escrever na fala ampara, pelo gosto, os projetos com a leitura e a escrita materializadas no papel ou numa tela. O episódio em análise claramente sinaliza a organização que essas crianças realizam para alcançar um texto apropriado ao universo letrado. O jornal, ainda que televisionado, é expressamente orientado pela construção de um texto escrito. Marcelo e Priscila o sabem, ou minimamente o sentem. Como assinala Vigotski (2012, p. 344), "[...] A fala escrita obriga a criança a atuar de um modo mais intelectual. Obriga que ela tome maior consciência do próprio processo da fala [...]". Escrever traz um rompimento com a informalidade da comunicação oral, mas, no espaço da escrita social, compartilhada, embelezada pelo dizer com importância, com aquilo que se emprega no dia a dia de cada um, esse escrever faz da dureza da língua escrita um desejado processo de aprendizado.

Nesse andar, a resistência às atividades de leitura e de escrita vão dando lugar ao desejo por elas. Priscila, por exemplo, inicia o ano escolar em um quadro muito comum de resistência ao aprendizado do sistema braille por negação da deficiência. Ao longo dos meses, ela passa não somente a aceitar a escrita braille como a querer utilizar a reglete, um recurso que lhe era facultado em função de uma má formação nos dedos da mão esquerda. Marcelo, por sua vez, expande-se nos processos iniciados na alfabetização propriamente dita, na escrita e na leitura pelas palavras em letras. Ele já lia e já escrevia em braille. No entanto, tinha-se no aluno uma resistência em aceitar os movimentos mais atentos, portanto mais lentos, próprios de quem está em aprendizado, em aceitar "não ler corridinho". É certo que a resistência de Marcelo é criada na própria concepção de alfabetização expressa nas relações de ensino típicas da



sociedade em que ele vive. Nela, “A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita [...]” (Freire, 1989, p. 12). A resistência em curtir as palavras – sua formação necessária, convencional, mas também construída nas relações entre sons, letras, sílabas – imputa às palavras a mágica da leitura ágil, que por não admitir a lentidão do processo senão como erro, passa a adivinhá-las ou decorá-las. Porém, no conjunto das atividades compartilhadas com toda a turma, nas diferentes disciplinas que ocupavam o currículo, Marcelo vai se despindo da ansiedade e alcança uma leitura mais justa com o texto.

Seguindo a linha dos avanços, notamos que essas crianças criam avidamente a partir das informações das quais compartilham diariamente, ainda que elas não sejam seu público-alvo. Mais ainda, sua criação é sustentada na experiência de um corpo inteiro, não no corpo da ausência, da deficiência. Expressam em seus trabalhos, na excelência do trabalho humano, as formas e sentidos pelas quais e com os quais tomaram parte da experiência. Não foi pelo tato ou pela audição que escreveram seus textos, pela integração das múltiplas faces que singularizam sua experiência.

A comunicação, social por excelência, opera na atividade como um elemento de sustentação das ações que precisam ser organizadas na fala em nível inter e intrapsíquico para, de fato, tornarem-se notícia. O texto é vivo e congrega dentro da escola conteúdos da língua portuguesa, da geografia, da matemática que facilmente se fazem material para um desdobramento em história e ciências. Mas tenhamos em mente que não é para as disciplinas que devemos nos dirigir e sim para o conhecimento por ora nelas ordenado e para a prática do conhecimento a que se deve lançar a Educação. Trata-se do processo de humanização pela apropriação da cultura enquanto direito, da criação como forma expressiva e transformadora da sociedade e do desenvolvimento da língua escrita como meio essencial de acesso a esse universo.

## **Considerações finais**

Neste trabalho, buscamos discutir a criação literária de crianças cegas e com baixa visão, considerando os modos como esta criação participa no desenvolvimento da escrita. Para a discussão, colocamos em análise um episódio em que duas crianças cegas de oito anos de idade, matriculadas em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública especializada em deficiência visual, reproduzem um telejornal, atividade proposta para toda a turma.

Essa discussão se referencia principalmente nos trabalhos de Lev Semionovich Vigotski, compreendendo que o desenvolvimento da escrita deve ser to-

mado a partir de seu caráter social, portanto tem por objetivo a formação de leitores e autores, ou seja, a formação de pessoas que tenham o domínio social da língua escrita.

De modo geral, as práticas de alfabetização ainda se assentam em perspectivas tradicionais, também criticadas por Vigotski (2021a), uma vez que restringem a atividade escrita a exercícios de ortografia, de caligrafia e à codificação e decodificação de letras.

Para a criança com deficiência, as práticas tradicionais se associam às perspectivas clínicas que ainda se impõem sobre sua escolarização. Na educação de crianças cegas e com baixa visão, notamos o predomínio de atividades que visam ao refinamento da percepção tátil e da coordenação motora fina (Rangel; Victor, 2016; Costa, 2018). Já no aprendizado da escrita e da leitura, repetem-se as práticas mecanicistas presentes na educação comum, centralizadas na relação grafema-fonema e dissociadas da escrita enquanto texto que se produz. A associação das atividades sensório-motoras àquelas que objetivam tão somente a relação grafema-fonema repete orientações há muito criticadas na educação brasileira (Freire, 1989; Soares, 2019), como o aprendizado sequenciado das letras do alfabeto.

É preciso, pois, defender que ler e escrever são processos que ultrapassam a apropriação de técnicas para se lançar ao papel de quem lê e escreve, trate-se de uma criança com ou sem deficiência. Nesse sentido, partimos aqui de uma pesquisa que visa a compreender os diferentes aspectos presentes no processo de desenvolvimento da escrita de crianças com deficiência visual e deficiência múltipla. Dessa investigação, destacamos ao longo do texto a criação literária das duas crianças que nos lançam um episódio em que reproduzem um telejornal. Esta atividade integra um conjunto de propostas realizadas ao longo de um ano letivo, todas tendo o texto como linha condutora.

No episódio em análise, as crianças organizam sua apresentação em dois momentos: no primeiro, apresentavam percentuais de pesquisas de intenção de votos sobre candidatos à eleição presidencial do ano de 2018; no segundo, noticiavam um assalto seguido de um tiroteio que vitimou “um velho”. Observamos nas cenas os movimentos fortemente provocados pela experiência de “telespectar” um telejornal. Ou seja, o episódio é marcado pelas pistas que os alunos intuem ao assistirem a um telejornal. A vinheta, a entrada, o diálogo entre os jornalistas, as notícias mais comuns ou mais em voga, o encerramento. A criação de seus textos é fundamentada no que conhecem de um telejornal e dão mostras de uma aproximação sentida do texto escrito que o orienta. Corrigem-se as falas enquanto elas acontecem, braços, dedo, mãos se movem no ar acompanhando ou mesmo compondo o texto. Escreve-se com o corpo inteiro como sujeito inteiro. As disciplinas escolares ali se conjugam para dar o melhor

acabamento possível ao trabalho. Esses alunos ainda estavam sendo introduzidos às classes do sistema decimal, por exemplo, mas mostravam que em suas vidas já absorviam qualidades da estatística; Marcelo inclusive acompanhava os pontos percentuais com um movimento vertical utilizando o dedo indicador enquanto criava “pontos” para os candidatos.

Eis um novo e necessário tom da e para a escola. O ensino propedêutico, alijado da vida e da potência emancipatória das relações sociais, deve enfim reconhecer que “[...] A educação correta consiste em despertar na criança aquilo que existe nela, ajudar que isso se desenvolva e orientar esse desenvolvimento para algum lado [...]” (Vigotski, 2018a, p. 71), no que eu diria, o lado que se nota tanto em Vigotski quanto em Freire; isto é, o da “[...] transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens” (Freire, 1987, p. 47).

Assim, a criação literária vai se integrando ao desenvolvimento da escrita numa forma viva, apropriada, em que a reprodução se torna o espaço de criação para um texto próprio. As atividades guiadas pela fruição do texto escrito, ora na sua escuta, ora na sua redação, provocam outra qualidade de interação dos alunos com a escrita, com o que se compreende por escrever. Na autoria, escrever com letras é uma parcela desse processo de interação e sobreação do universo da cultura.

No bojo das produções culturais da humanidade, a sociedade organizada em torno da escrita demanda sujeitos que leiam e escrevam, por mais que essa demanda encontre contornos tortuosos para a maioria da população em uma sociedade capitalista. Toda a produção da cultura está de algum modo atravessada pelo texto escrito. É preciso que esses contornos se orientem para a formação do que Vigotski chamava de “o novo tipo de homem”, na qual a educação ocupa importante papel (Prestes, 2010).

No que se refere a crianças com deficiência, tal questão toma um valor especial. Em uma nova perspectiva de sociedade, refundada na transformação da natureza humana (Vigotski, 1930), a deficiência não somente deixará de existir enquanto categoria humana, como todas as crianças, quaisquer que sejam suas formas de desenvolvimento, poderão reconhecer em seus processos de aprendizado a expressão sistematizada dos conhecimentos que integram suas vidas.

## Referências

ALBARRÁN, Patrícia Andréa Osadón. *O ofício da dança e a bailarina cega ou com baixa visão: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural*. 2017. 198 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

- COSTA, Marina Teixeira Mendes de Souza. *A unidade corpo-mente nas atividades criadoras de brincar, narrar e desenhar das crianças cegas ou com baixa visão*. 2018. 216 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- DUARTE, Newton. A formação da individualidade livre e universal. *In: DUARTE, Newton. A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- DUARTE, Newton. O bezerro de ouro, o fetichismo da mercadoria e o fetichismo da individualidade. *In: DUARTE, Newton (org.). Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2012.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. Ação cultural para a libertação. *In: FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. Educação dialógica e diálogo. *In: FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- KRAVTSOV, Guennadi Grigorievitch; KRATSOVA, Elena Evguenievna. A inter-relação instrução e desenvolvimento: problemas e perspectivas. *In: VIGOTSKI, Lev Semionovich. Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski*. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021. p. 23-46.
- MONTEIRO, André Jacques Martins; GOMES, Marcia de Oliveira; SILVA, Mariana Lopes da. Tai Chi com poesia: corpo e mente em movimento. *In: RANGEL, Fabiana Alvarenga; GOMES, Marcia de Oliveira (org.). A escol(h)a que somos: práticas e vivências pedagógicas em deficiência visual*. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2019.
- JANUZZI, Gilberta de Martino. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- LURIA Romanovich, Alexander. O desenvolvimento da escrita na criança. *In: VIGOTSKI, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem [Language, development and learning]*. São Paulo, Brasil: Ícone, 2018.
- MARX, Karl. Propriedade privada e comunismo. *In: MARX, Karl. Cadernos de Paris; manuscritos econômicos-filosóficos*. Traduções de José Paulo Netto e Maria Antónia Pacheco. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 340-358.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A alfabetização para a pedagogia histórico-crítica. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita*. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MÁXIMO, Antônio Carlos. O conceito de intelectual. *In*: MÁXIMO, Antônio Carlos. *Os Intelectuais e a Educação das Massas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PESSOTTI, Isaiás. *Deficiência Mental: da superstição à ciência*. São Paulo: EDUSP, 1984.

PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional*. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RANGEL, Fabiana Alvarenga; VICTOR, Sonia Lopes. A brincadeira de faz de conta e sua influência no processo de alfabetização de crianças cegas. *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ano 22, v. 1, n. 59, p. 43-58, jan./jun. 2016.

SOARES, Magda. Uma questão histórica. *In*: SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2019.

TUNES, Elizabeth. A defectologia de Vigotski – uma contribuição inédita e revolucionária no campo da educação e da psicologia. *In*: ESTUDOS sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Brasília: UniCEUB, 2017. p. 75-84. (Veresk: Cadernos Acadêmicos Internacionais, v. 3).

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A criação literária na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Imaginação e criação na infância*. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018a.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A pré-história da fala escrita. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski*. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021a.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A transformação socialista do homem. *VARNITSO*, URSS, 3, p. 36-44, 1930. Disponível em: [http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/01072013\\_a\\_transformacao\\_socialista\\_dos\\_homens.pdf](http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/01072013_a_transformacao_socialista_dos_homens.pdf). Acesso em 12 jul. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Criação e imaginação. *In: VIGOTSKI, Lev Semionovich. Imaginação e criação na infância.* Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018b.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Defeito e supercompensação. *In: VIGOTSKI, Lev Semionovich. Problemas da defectologia.* Organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021d.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la infancia. *In: VIGOTSKI, Lev Semionovich. Pensamiento y habla.* Tradução de Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. O coletivo como fator de desenvolvimento da criança anômala. *In: VIGOTSKI, Lev Semionovich. Problemas da defectologia.* Organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021b.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. O problema da instrução e do desenvolvimento mental na idade escolar. *In: VIGOTSKI, Lev Semionovich. Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski.* Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021e. p. 241-268.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Problemas fundamentais da defectologia contemporânea. *In: VIGOTSKI, Lev Semionovich. Problemas da defectologia.* Organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021c.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil. *In: VYGOTSKI, Lev Semionovich. Obras escogidas – V: fundamentos de defectología.* Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Machado Libros, 2012a. p. 73-96.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. Acerca de los procesos compensatorios en el desarrollo del niño mentalmente retrasado. *In: VYGOTSKI, Lev Semionovich. Obras escogidas – V: fundamentos de defectología.* Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Machado Libros, 2012b. p. 131-152.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. El niño ciego. *In: VYGOTSKI, Lev Semionovich. Obras escogidas – V: fundamentos de defectología.* Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Machado Libros, 2012c. p. 99-114.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. Estructura de las funciones psíquicas superiores. *In: VYGOTSKI, Lev Semionovich. Obras escogidas – III: problemas del desarrollo de la psique.* Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Machado Libros, 2012d. p. 121-138.

## **A Construção Colaborativa do Conceito Movimentos da Terra entre Alunos com Deficiência Visual: Contribuições da Teoria da Atividade**

Angélica Ferreira Bêta Monteiro<sup>1</sup>  
Maria da Conceição de Almeida Barbosa-Lima<sup>2</sup>

### **Introdução**

Amparada nos princípios do materialismo dialético e da teoria histórico-cultural, a teoria da atividade compreende que o desenvolvimento humano é muito mais que um processo de maturação biológica. Para essa teoria, por ser o homem um ser historicamente situado e determinado pela cultura, ele se humaniza através das atividades que realiza ao longo de sua existência, ou seja, por meio da enculturação dos bens produzidos durante as interações homem-mundo.

Portanto, é nas relações, isto é, nas atividades, que as estruturas psíquicas existentes se transformam e criam outras, que por sua vez impulsionam o desenvolvimento dos sujeitos. Por isso, compreender o processo de apropriação e objetivação dos bens culturais e entendê-los como produtos da atividade humana é fundamental para termos a clara dimensão do papel da atividade de ensino e de aprendizagem escolar como propulsoras da evolução psíquica dos sujeitos.

E por que a importância deste referencial no processo de ensino e aprendizagem de crianças com deficiência? Comumente, a pessoa com deficiência é vista a partir de concepções organicistas, as quais mantêm nas estruturas biológicas seus principais parâmetros. Dessa forma, esses sujeitos são vistos como incapazes e por isso acabam recebendo currículos escolares fragmentados, empobrecidos de significado e que não contribuem com seus processos de aprendizagem.

Considerando os princípios da teoria da atividade, práticas docentes deste tipo são consideradas um erro, visto que não são as diferenças biológicas que promovem as desigualdades por vezes refletidas no processo aprendizagem desses alunos, e sim as diferenças culturais que um programa escolar esvaziado de sentido pode causar. Assim, nossa opção em referenciar este texto com a teoria da atividade recai no fato dela enfatizar a importância da relação sujeito-objeto-mundo para o desenvolvimento humano e superar teorias que valorizam concepções biológicas e naturalistas.

---

<sup>1</sup> Instituto Benjamin Constant (IBC)  
Doutora em Ciências pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ)

<sup>2</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)  
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP)

Dessa forma, este texto, que é um recorte de uma pesquisa de doutorado, discorre sobre os processos de formação de conceitos sobre os movimentos da Terra, entre alunos com deficiência visual nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva da teoria da atividade. A partir dos princípios dessa teoria organizamos e planejamos um espaço de aprendizagem, cuja denominação era *Aprendendo ciências de um jeito diferente*, em que estudantes, de forma ativa e colaborativa, tiveram a oportunidade de analisar, refletir e construir conceitos sobre fenômenos mencionados. Os resultados, que foram analisados a partir dos pressupostos da teoria da atividade, nos mostraram a importância da intervenção pedagógica na atividade de aprendizagem, a riqueza da aprendizagem colaborativa e a formação de sentidos a respeito dos conceitos abordados.

Para isso organizamos este texto em cinco tópicos. O primeiro item busca situar o leitor sobre a importância do ensino de Ciências; o segundo e terceiro fazem considerações pontuais sobre o termo deficiência e a importância dos referenciais da teoria da atividade em nosso estudo. O seguinte aborda a pesquisa propriamente dita. A nível de organização, dividimos este item em três partes. Na primeira apresentaremos o contexto da pesquisa, na segunda e terceira partes abordaremos a análise dos dados e seus resultados, são os itens: a aprendizagem colaborativa e a importância do papel dos pares e do professor na atividade de aprendizagem. Por fim, o quinto tópico apresenta as nossas considerações finais.

## **2. O ensino de Ciências**

Uma questão comum nos livros didáticos utilizados por alunos nos anos iniciais de escolaridade é sobre quais são os movimentos da Terra e quanto tempo dura cada um deles. Via de regra, os alunos apontam que a Terra possui dois movimentos: rotação e translação e que o movimento de translação dura 365 dias e o de rotação, 24 horas. Embora correta, de forma isolada tal questão pode acarretar respostas mecânicas e irrefletidas, cujos resultados limitam a reflexão e formação de conceitos, uma vez que não permitem inferências sobre o assunto abordado.

Apesar de cerceadoras do pensamento, constantemente nos deparamos no espaço escolar com questões deste tipo, o que nos leva a refletir sobre o papel da escola frente ao trabalho pedagógico para a formação dos sujeitos. Indagações como essa, em relação aos fenômenos da natureza, nos fazem refletir sobre a atribuição dos educadores de modo geral e pesquisadores da área de ciências, que, segundo Schneider-Felicio (2018, p. 13), "é fazer com que a realidade de nosso mundo seja compreendida em sua essência e não em aparências artificiais".



As mudanças e avanços tecnológicos que vêm circundando o Brasil e o mundo nas últimas décadas têm exigido cada vez mais a formação de cidadãos preparados para viver em sociedade. Tais modificações pressupõem um redimensionamento nas formas de ensinar Ciências e por isso propõem um repensar sobre a formação de novos profissionais, com maiores e melhores conhecimentos e práticas. Neste aspecto, são cada vez mais necessários estudos e pesquisas a respeito de propostas curriculares para o ensino e a aprendizagem dos fenômenos científicos.

Conforme o exposto, trazemos ao debate a seguinte indagação: para que ensinar Ciências? Sobre esse ponto, Sasseron (2019) afirma que nos dias atuais, ensinar Ciências pode significar criar oportunidades “para que os estudantes sejam apresentados a modos de realizar buscas sobre questões que os aflijam e, a partir das informações à sua disposição, construir seu posicionamento frente à dúvida” (Sasseron, 2019, p. 564).

A autora ainda acrescenta que, no processo de ensino, é preciso que haja razões que sejam capazes de nos mobilizar em direção à formação do conhecimento e que são essas as verdadeiras responsáveis por impulsionar todo o processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, são as buscas por respostas e soluções aos problemas reais do cotidiano que possibilitam aos sujeitos a reflexão e formação do conhecimento.

Esse é um ponto crucial na perspectiva da teoria da atividade, pois, para ela, práticas pedagógicas e situações didáticas rasas, desprovidas de sentido – conforme a pergunta descrita no início deste tópico – pouco ou quase nada contribuem para a formação do conhecimento de modo consciente e ativo. Nesse sentido, ao ensinar Ciências, devemos nos afastar de metodologias e práticas pedagógicas estagnantes e limitadoras, que em nada ou em quase nada colaboram para a formação de sujeitos preocupados e capazes de se engajar na busca por soluções aos problemas da vida real.

Para isso, o professor precisa ter clara a preocupação de não tratar o conhecimento científico como dogmas ou verdades naturais e absolutas. Diferente disso, o ensino de Ciências deve almejar promover uma formação que dê condições ao aluno de fazer uma leitura crítica de mundo, leitura essa que considere o contexto histórico e a cultura dos sujeitos (Freire, 1967).

### **3. Algumas considerações sobre deficiência e deficiência visual**

De acordo com Dias e Lopes de Oliveira (2013), as diferentes deficiências têm “especificidades que são definidas por um conjunto de fatores interligados, tais como a estrutura da própria deficiência, a constituição orgânica e subjetiva

da pessoa, assim como suas vivências e condições socioambientais” (Dias; Lopes de Oliveira, 2013, p. 170). Portanto, antes de adentrarmos nas questões que envolvem a deficiência visual, é importante fazermos algumas considerações acerca da construção discursiva e histórica do termo deficiência.

Se fizermos uma busca na literatura, encontraremos terminologias variadas para denominar aqueles que hoje são chamados “pessoas com deficiência”. Para pesquisadores da área, os termos utilizados eram forjados tendo como referências um tipo comum de comportamento e desenvolvimento humano, aqueles considerados socialmente como “normais”. Nesse sentido, os autores ressaltam que as palavras utilizadas para definir os que fugiam a esses desenvolvimento e comportamento “normativos”, expressavam concepções estigmatizantes e pejorativas, tendo sempre como parâmetro principal um organismo tido como “normal”.

Segundo Dias e Lopes de Oliveira (2013, p. 171), as “concepções de mundo vigentes, a cada época, atravessam as dinâmicas culturais e promovem implicações de ordem política, social e científica, que marcam as trajetórias de desenvolvimento e norteiam práticas sociais”. Para as autoras, no campo da deficiência não é diferente, seus sentidos vão sendo constituídos ao longo do tempo e, assim, seus significados e significações se modificam ou se reforçam a cada época.

Confirmando esse entendimento, encontramos na história da educação da pessoa com deficiência diferentes termos que corroboram a falsa ideia de incapacidade do sujeito, como se a deficiência fosse um limitador da pessoa, e não uma inaptidão da sociedade em oferecer meios alternativos às necessidades desses sujeitos. Dentre esses termos, destacamos os mais comuns: pessoas loucas, inválidas, especiais, excepcionais, retardadas, anormais, aleijadas, incapacitadas, portadoras de necessidades especiais (Mazzotta, 2011; Dias; Lopes de Oliveira, 2013; Rangel, 2015). Nesta perspectiva, a pessoa com deficiência era completamente alijada dos espaços sociais, dentre eles a escola (Jannuzzi, 2012).

A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), considerada uma conquista nesse contexto, procura garantir e promover os direitos das pessoas com deficiência. Todavia, apesar de buscar garantir o exercício dos direitos, não conseguimos efetivamente possibilitá-lo em condições de igualdade de forma plena. Ainda hoje temos um número significativo de alunos e alunas com deficiência que acabam desistindo da escola por falta de habilidade desta em atender às suas necessidades. Os poucos que conseguem se manter no espaço escolar e concluir as etapas de ensino, fazem-no a duras penas e carregam consigo histórias de preconceito e dificuldades da escola em cumprir o seu papel (Caiado, 2003; Rangel, 2017).

Nesse raciocínio, entendemos a deficiência a partir de uma perspectiva da incapacidade social, uma vez que a sociedade, de modo geral, está preparada para atender apenas um tipo padrão de sujeito, faltando-lhe ferramentas culturais para apoiar aqueles cujo tipo biológico foge ao considerado normal. Portanto, da mesma forma que deve ocorrer com qualquer outra pessoa, os processos educacionais da pessoa com deficiência visual devem ser construídos por meio das suas relações com o outro e com o meio através da convivência social, ou seja, nas possibilidades criadas nas atividades humanas.

Muitos pesquisadores e estudiosos acerca das questões da deficiência visual destacam a importância de valorizar seus sentidos remanescentes. Soler, por exemplo, valoriza a exploração de todos os sentidos da pessoa cega, o que ele denomina por didática multissensorial (Soler, 1999). Não discordamos de tal tese, não obstante, especificamente no caso da pessoa com deficiência, é necessário ultrapassar as concepções organicistas e entender que as interações com o adulto, com os pares, com os objetos são as verdadeiras fontes de aprendizagem e desenvolvimento humano. Isto é, faz-se necessário compreender que o ser humano se constitui humano em suas relações sociais. Portanto, inferimos que, nos processos de ensino da criança cega e com baixa visão, o incentivo e a valorização das interações sociais devem ser basilares, pois irão sustentar e impulsionar sua aprendizagem.

#### **4. A Teoria da Atividade como referência para a atividade de aprendizagem de alunos com deficiência**

Desconstruir a ideia de que o desenvolvimento do sujeito é muito mais que um processo de amadurecimento biológico implica compreender o ser humano como historicamente situado e marcado pela cultura de sua época. Segundo a teoria que escolhemos para nortear este estudo, nas atividades que os sujeitos realizam ocorre a relação sujeito-objeto-mundo e transforma-se o psiquismo, mantendo uma unidade entre as atividades e o desenvolvimento psíquico.

A Teoria da Atividade (TA) foi desenvolvida a partir nos trabalhos de Vigotski e seus colaboradores e tem sua base na dialética materialista de Karl Marx e na teoria histórico-cultural. Uma das principais teses da teoria histórico-cultural é a de que a mente humana se constitui sempre a partir das suas reais condições de existência, ou seja, para ela o psiquismo humano é constituído a partir da vida concreta dos sujeitos (Teoria..., 2020).

Para Duarte (2002), a teoria da atividade pode ser considerada "um desdobramento do esforço para a construção de uma psicologia sócio-histórico cultural

fundamentada na filosofia marxista” (Duarte, 2002, p. 280). Nesse sentido, ela busca potencializar os princípios da teoria histórico-cultural e ampliá-los.

Camillo e Mattos (2014) destacam que não há uma teoria unificada ou um corpo teórico coeso sobre a teoria da atividade nas pesquisas de Vigotski, entretanto, as formulações encontradas apontam “a tentativa de superação do dualismo presente em uma psicologia em que sujeito e objeto, mundo ‘interior’ (da consciência) e mundo ‘exterior’ (da matéria), estão separados e, de certa maneira, se opõem” (Camillo, Mattos, 2014, p. 214).

Os estudos de Vigotski acerca da construção das funções psíquicas do homem a partir do meio se contrapõem às ideias cognitivistas tradicionais e deixam prontas as bases em que, posteriormente, se sustentará a teoria da atividade, uma vez que, para o teórico, esta relação do homem com o meio ocorre de forma mediada por signos e ferramentas. Assim, podemos dizer que Vigotski deixa o caminho para que Leontiev continue os estudos sobre a atividade.

Posteriormente, ampliando a ideia trazida por Vigotski, que entende a relação sujeito-objeto como imbricada aos instrumentos mediadores (ferramentas e signos), Leontiev discute a atividade humana a partir de uma organização coletiva, em que as ações são executadas a partir de novas e concretas necessidades (Leontiev, 1978). Portanto, é sempre por meio da relação concreta com o objeto materializado no motivo, que sucedeu de uma necessidade, que nos apropriamos dos bens construídos na história. Nesse processo, nossas necessidades são objetivadas por meio das ações e operações, que se configuram em atividades.

Nesse percurso, a educação tem papel fundamental, pois é por meio dela que herdamos, a partir do nascimento, a cultura produzida e buscamos superar aquilo que somos. Entretanto, não nos apropriamos dessa herança de uma forma natural, como uma mera aquisição de conteúdos. Ao nos apropriarmos de um objeto cultural, nos apropriamos das “operações motoras e intelectuais nele presentes e o transformamos em instrumento para novas mediações” (Moura; Sforini; Araújo, 2011, p. 43).

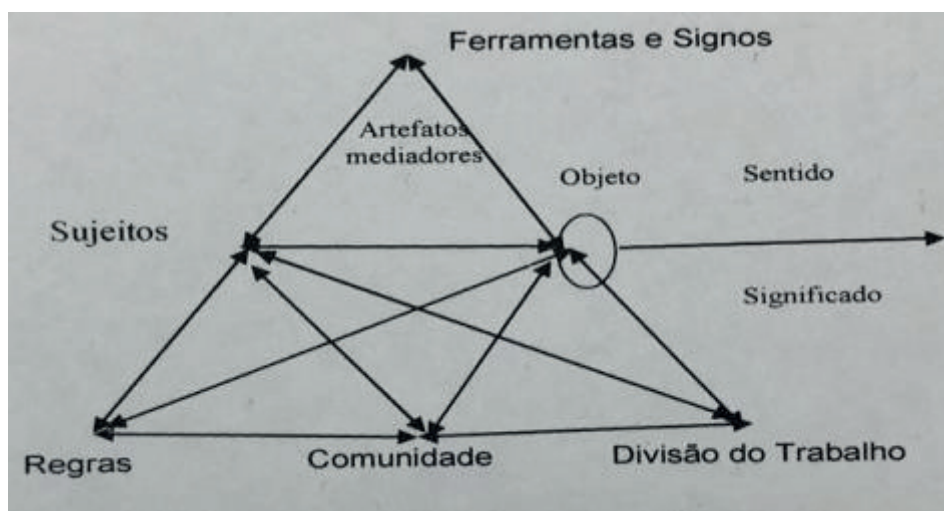
A partir do exposto, de acordo com os pressupostos da teoria da atividade, entendemos que as funções mentais superiores formam-se sempre no meio social. Dessa forma, o ser humano se constitui e é constituído na e pela apropriação dos bens materiais e por isso, o homem é um ser essencialmente social, que não pode ser constituído fora do coletivo (Leontiev, [19--]).

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da vida material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar desses resultados, para fazer deles as

suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, esse processo é, portanto, um processo de educação (Leontiev, [19--], p. 290).

A partir dos estudos de Vigotski e Leontiev, Engeström reconfigurou a TA. O teórico trouxe a defesa de que a atividade é composta por sistemas de atividade que são sempre orientados a um objeto. Segundo Engeström, esses sistemas, que são organizações das quais fazemos parte, possuem caráter histórico e cultural, são dinâmicos e potencialmente transformadores, pois são mediados por instrumentos, regras e divisão de trabalho próprios. Assim, Engeström amplia o triângulo da relação sujeito-objeto-artefatos (figura 1).

**Figura 1.** Organização da estrutura da atividade segundo Engeström



**Fonte:** Engeström, 2001.

A figura 1 representa a reconfiguração da atividade conforme Engeström. Nela percebemos que o sistema de atividade e seus campos mediadores são todos interligados, parte de um todo de atividades coletivas. Na pirâmide superior temos os campos sujeito – objeto – ferramentas e signos. Na estrutura de Engeström, sujeito se refere ao indivíduo ou subgrupo e objeto ao “espaço do problema” ou à “matéria-prima” para a qual a atividade será dirigida. A partir da negociação e formação de sentidos pelos sujeitos, o objeto transforma-se em resultados. Por isso ele é sempre potencialmente transformador e é o que dá sentido à atividade.

Os sujeitos em uma comunidade formam subgrupos que compartilham o mesmo objeto. Engeström caracteriza o objeto por uma figura oval para sinalizar “que as ações orientadas a um objeto são sempre, explícita ou implicitamente, caracterizadas por ambiguidade, surpresa, interpretação, produção de sentido e potencial de mudança” (Engeström, 2001, p.135).

Engeström acrescenta a divisão do trabalho à sua reconfiguração da atividade. Para o autor, este campo é de suma importância, pois se refere às divisões de tarefas e de poder presentes em um sistema de atividade. Finalmente, há o campo regras – dizendo respeito às regulações, às normas e às convenções tácitas ou declaradas –, que restringe as ações no interior do sistema de atividade.

A teoria da atividade apresentada por Engeström significa uma teoria intervencionista, que compreende o objeto não como algo acabado, mas algo que está em constantes transformações por meio das ações dos sujeitos. Nesse sentido, a teoria da atividade considera o processo de construção do conhecimento como algo potencialmente gerador de novas realidades.

Assim, para essa teoria, a aprendizagem pode expandir os limites impostos e propor intervenções para que se encontrem caminhos e possibilidades de mudanças em uma dada realidade. Esse movimento dialético entre o surgimento das necessidades de mudança – contradições – e suas superações, sintetiza o que é chamado aprendizagem expansiva (Tavares, 2012). Na aprendizagem expansiva, os sujeitos deixam de ser indivíduos isolados e coletivamente se organizam para a solução de um problema, na construção um elemento novo e emergência de novos significados. Conforme o próprio nome sugere, é a expansão do objeto, a resposta a uma necessidade e formação de novo motivo (Engeström, 2018).

Ancorados na teoria da atividade, apresentaremos, nos tópicos que se seguem, como estudantes com deficiência visual, de forma ativa e colaborativa, construíram conceitos sobre os movimentos da Terra e suas influências sobre a nossa vida.

## **5. A pesquisa**

### **5.1. Contextualizando o estudo**

O presente estudo se configurou como uma pesquisa qualitativa, pois investigou as atividades de aprendizagem de Ciências entre um grupo de alunos com deficiência visual e a formação de sentidos coletivos sobre o objeto de estudo: os movimentos da Terra. As atividades ocorreram no primeiro semestre de 2019 e os sujeitos eram oito alunos com deficiência visual, cinco cegos e três com baixa visão, com idades entre 8 e 11 anos, matriculados do 2º ao 4º do Ensino Fundamental. O ambiente do estudo se deu nas oficinas de Ciências oferecidas em horário de contraturno no Instituto Benjamin Constant (IBC).

Para tornar mais lúdico e interativo o assunto a ser desenvolvido com os alunos, utilizamos a história infantil *A cabeça na Lua, os pés na terra e o corpo*

*no Sol* (Barbosa-Lima, Sousa, 2019)<sup>3</sup>, que foi contada em partes, de forma que os alunos fossem construindo suas hipóteses junto com os personagens. Como era esperado, a história chamou atenção do grupo e nos ajudou à medida que trazia para a discussão situações desencadeadoras de aprendizagem.

Conforme já dissemos, este texto é resultado de uma pesquisa de doutorado, cujo trabalho original foi composto a partir da análise dos dados dos episódios mais relevantes de quatro encontros em que foram trabalhados o tema *movimentos da Terra* nas oficinas *Aprendendo ciências de um jeito diferente*. Todos os episódios foram gravados e transcritos em sua integralidade. No espaço deste artigo, utilizaremos um episódio do terceiro encontro, cujo tema era *nomeando os movimentos da Terra*.

O objetivo inicial do episódio escolhido era que os alunos refletissem sobre os movimentos da Terra. Para isso apresentamos ferramentas didáticas que pudessem auxiliá-los a pensar e discutir a respeito dos fenômenos e a elaborar coletivamente os conceitos sobre cada um dos movimentos. Assim, distribuímos um sistema solar tátil (figura 2), um globo terrestre adaptado (figura 3) e um modelo Terra-Sol em *Thermoform*<sup>4</sup> (figura 4).

**Figura 2.** Sistema Solar Tátil



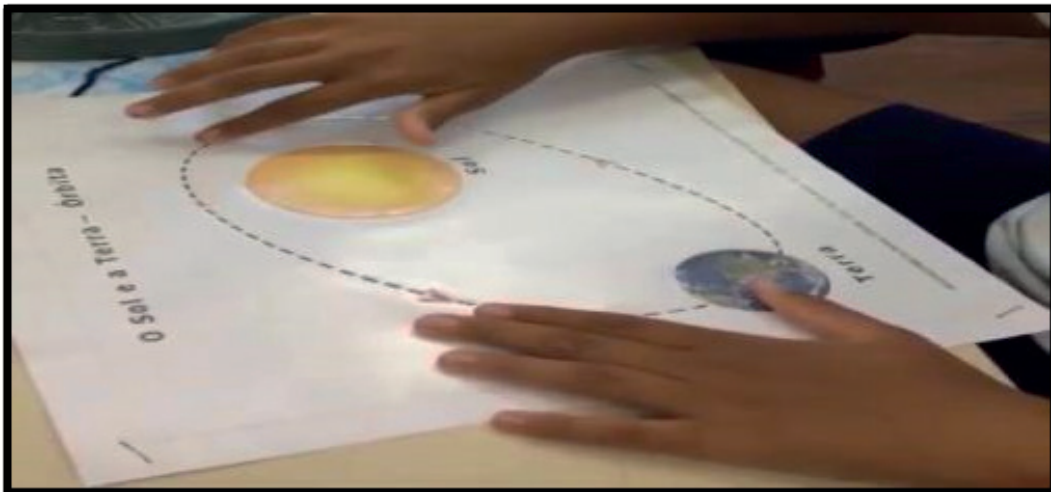
**Fonte:** arquivo pessoal da pesquisadora.

<sup>3</sup> Esta história fala de João, um menino com baixa visão que, em sua curiosidade ingênua, busca explicações para entendimento do Sistema Solar. Nessa busca, a história apresenta elementos científicos que vão desvendando o Universo a João.

<sup>4</sup> "O thermoform é um sistema de moldagem por vácuo de uma película plástica aquecida. Esse tipo de reprodução é aplicado na produção de informação didática para crianças cegas e de ilustrações em relevo. O processo de reprodução acontece na matriz colocada no thermoform e recoberta pela película de PVC. O sistema de aquecimento favorece a criação de moldes com a forma da matriz" (Silva; Rosa; Crapez, 2017, p. 11).

**Figura 3.** Globo Terrestre Adaptado

**Fonte:** arquivo pessoal da pesquisadora.

**Figura 4.** Modelo Terra-Sol em *Thermoform*

**Fonte:** arquivo pessoal da pesquisadora.

É importante mencionar que a contação da história *A cabeça na Lua, os pés na terra e o corpo no Sol* acompanha as propostas lançadas ao grupo e, neste episódio, a questão era entender como são os movimentos que a Terra realiza. Assim, ao distribuir as ferramentas didáticas aos alunos, pedimos a esses que as analisassem e estabelecessem em conjunto uma relação entre os objetos e os fenômenos "movimentos da Terra". Portanto, a tarefa proposta foi: *observem os materiais, conversem entre si e descubram o que eles representam e quais relações mantêm entre si. Regra: quem conhece os materiais não deem pistas aos colegas.*

O quadro 1 apresenta os diálogos dos alunos a partir da distribuição dos instrumentos didáticos apresentados nas figuras 2, 3 e 4. Utilizaremos a letra A unida aos numerais de 1 ao 8 ao nos referirmos a cada um dos alunos participantes (exemplo: aluno 1: A1, aluno 2: A2...).



**Quadro 1.** Transcrição dos diálogos dos alunos a respeito dos materiais didáticos

<b>Material:</b> Sistema Solar Tátil, Globo Terrestre adaptado, Modelo em <i>Thermoform</i> da Órbita Terrestre		
<b>Sujeito</b>	<b>Transcrição</b>	<b>Gestos e Atitudes</b>
A2	1 - <i>Que negócio estranho(!)</i>	Tocando o Sistema Solar Tátil.
A4	2 - <i>Deixa eu ver(?)</i>	Dirigindo-se a A2 e já tocando o objeto. A8 e A1 também tentam tocar o material.
A6	3 - <i>Eu também quero ver / Já sei, eu conheço isso / O / isto aqui é o Sol / estes aqui os planetas</i>	Levanta-se para poder tocar o sistema solar.
A2	4 - <i>Caramba / Olha isso(!)</i>	Muito admirada.
A7	5 - <i>Eu também conheço / A tia já mostrou.</i>	Refere-se à professora de Ciências.
A6	6 - <i>Olha aqui(!) O Sol fica paradinho</i>	Toca o objeto e mostra aos colegas para que estes confirmem a tese de que o Sol não se movimenta.
A1 e A2		Tocam o objeto para verificar o que A6 falou sobre o Sol.
A2	7 - <i>Meu Deus(!) Que legal(!) Olha os planetas(!)</i>	Encantada com o Sistema Solar Tátil.
A8	8 - <i>Tia / tia / de quem é isto(?)</i>	Apontando para o material.
Pesquisadora: 9 - <i>Isto o quê(?)</i>		
A5 e A7	10 - <i>Isto aqui tia(!)</i>	Novamente mostra o material.
Pesquisadora: 11 - <i>Este material é da escola / O que vocês acham que é(?)</i>		
A6	12 - <i>Tia / eu sei / eu sei(!)</i>	
Pesquisadora: 13 - <i>Não / não/ não fala(!) Vamos pensar(!) Deixa os colegas pensarem / Lembrem do combinado / Vocês já sabem o que é esse globo maior(?)</i>		
A1 e A6	14 - <i>Sim</i>	
A6, A8, A7, A5	15 - <i>É o Sol</i>	
Pesquisadora: 16 - <i>A6 e A7 não entreguem o segredo(!) Deixem que os colegas pensem.</i>		
A7	17 - <i>O Sol está parado</i>	
A2	18 - <i>Tia / esse daqui é o Sol e esses outros pequenos são os planetas</i>	Mostrando os astros no sistema solar.
A1	19 - <i>Aqui / Olha os planetas</i>	Apontando os planetas no sistema solar.
Pesquisadora: 20 - <i>Cadê os planetas(?) São quantos(?) Vamos contar(?)</i> (Os alunos contam e afirmam que são oito planetas / Digo que estes planetas juntos formam um sistema e peço para A6 me ajudar).		
A6	21 - <i>Esse é o sistema solar / O Sol e os planetas</i>	
Pesquisadora: 22 - <i>Isso(!) Observem que os planetas se movimentam em volta do Sol / A gente diz que eles orbitam em torno do Sol / O sistema solar tátil faz o movimento dos planetas em torno do Sol.</i>		
Pesquisadora: 23 - <i>A5 / vamos procurar o planeta Terra (?) Alguém aqui sabe os nomes dos planetas(?)</i> (Alguns alunos vão citando os nomes aleatoriamente / ao final acrescentamos aqueles que faltam e repetimos os nomes de todos na ordem, do mais próximo ao mais afastado do Sol).		
Pesquisadora: 24 - <i>A5 / e agora / vamos encontrar a Terra(?)</i>		

A4	25 - Tia / também quero(!)	
A7	26 - Eu também(!)	
<p>Pesquisadora: 27 - Podemos fazer assim / primeiro A4 / A5 / A7 e A8 e depois os demais (A1, A2, A3 e A6). Pode ser assim(?)</p> <p>Pesquisadora: 28 - Agora vamos testar se os planetas se movimentam em volta de si mesmos / No mesmo lugar / Assim / como se eu estivesse em pé e girasse no mesmo lugar</p>		
A7	29 - Tia / eu sei / Esse é a rotação	
<p>Pesquisadora: 30 - Como assim(?)</p>		
A7	31 - Tia / é assim, no movimento de rotação dá os dias e as noites	
<p>Pesquisadora: 32 - Sim / exatamente isso / A Terra faz dois movimentos / um em torno de si mesma / que chamamos rotação e outro em torno do Sol / que chamamos(?)</p>		
A7	33 - Translação	
<p>Pesquisadora: 34 - Exatamente(!) muito bem / Vamos pegar o sistema solar tátil de novo(?) Vamos tocar os planetas e confirmar se eles realmente giram em torno de si mesmos(?)</p> <p>(Os alunos tocam os planetas e percebem que eles giram em torno de seus eixos. Pedimos que façam o mesmo movimento com o globo terrestre adaptado e mostramos que neste movimento, em determinado tempo, um lado da Terra fica em frente ao Sol e o outro não.</p> <p>Lemos mais um trecho da história <i>A cabeça na Lua, os pés na terra e o corpo no Sol</i>. Ele fala sobre a inclinação do eixo da Terra e as diferenças na incidência da luz solar.</p> <p>Após a leitura, relembremos a fala de A7 sobre a importância da luz para o planeta Terra e pedimos que ele nos diga qual a relação entre esse movimento e a luz do Sol).</p>		
A2	35 - Tia, deixa eu falar(!)	
A7	36 - Ela falou eu	
<p>Pesquisadora: 37 - Vamos fazer assim / A7 fala e A2 diz se está certo ou errado e por quê / Pode ser(?)</p>		
A2	38 - Tá bom / mas eu sei por quê	
<p>Pesquisadora: 39 - Tá / então, preste atenção / Aliás / todos prestem atenção em A7 e em A2 / se eles errarem vocês irão ajudá-los a refazerem suas respostas.</p> <p>Pesquisadora: 40 - Então A7 / qual a relação do movimento que a Terra faz em torno de si mesma com a luz do Sol que você falou (?)</p>		
A7	41 - Tia / no movimento de rotação tem o dia e a noite / Porque se não tiver luz do Sol / a gente morre	Alguns tentam falar. Mas lembro o combinado, A2 deve dizer se está correta a afirmação de A7.
<p>Pesquisadora: 42 - A2 / ele está correto(?)</p>		
A2	43 - Tia / ele tá certo / Porque / olha / a gente precisa do Sol	
<p>Pesquisadora: 44 - Sim / precisamos / Vamos pensar nas situações em que precisamos da luz do Sol(?)</p> <p>(Aguardamos um tempo e em seguida perguntamos:)</p> <p>Pesquisadora: 45 - Então / Iremos perguntar a cada um e vocês nos dirão em quais situações precisamos da luz do Sol. Combinado(?)</p> <p>(Após as perguntas os alunos citam:) Alunos: 46 - calor / para as plantas / para os animais / para ir à praia / para secar / para a vida / para trabalhar...</p> <p>(Vão citando situações em que para eles a luz do Sol é importante).</p>		
<p>Pesquisadora: 47 - Tá / isso mesmo / Tudo isso é importante / Mas em que tudo isso tem a ver com o movimento da Terra(?)</p>		
A1	48 - Porque ela gira ué	
A2	49 - Posso falar de novo(?)	Levanta as mãos.

Pesquisadora: 50 - <i>Sim</i>		
A2	<i>51 - Quando a Terra fica na frente do Sol / é dia e quando fica de costa / é noite</i>	
Pesquisadora: 52 - <i>Hum / interessante(!) Vocês concordam(?)</i>		
A7, A6, A8, A2	<i>53 - Sim</i>	A1 afirma que sim com a cabeça.
Pesquisadora: 54 - <i>Muito bem / Por isso então que tem o dia e a noite(?) Por causa de um dos movimentos da Terra(?) Qual é o nome desse movimento(?) Alguém aqui já falou</i>		
A7	<i>55 - É o movimento de rotação / Eu já estudei</i>	
<p>Pesquisadora: 56 - <i>Vamos fazer uma brincadeira rápida para a gente entender mais ainda(?) Façam de conta que o Sol é a janela e cada um de vocês é um planeta do Sistema Solar / Fiquem em pé(!) agora girem em volta de si mesmos sem sair do lugar / Os pés só podem virar / mas não podem dar nenhum passo /nem para frente nem para trás</i></p> <p>(Os alunos giram).</p> <p>Pesquisadora: 57 - <i>Percebem(?) quando vocês giram de frente para a janela / se fossem planetas / seria dia e quando giram de frente para a porta / seria noite</i></p> <p>(A porta fica do lado contrário às janelas).</p> <p>Pesquisadora: 58 - <i>Este é o movimento de Rotação / É por causa dele que temos dia e noite / Que conforme A7 disse / sem ele nós morreríamos</i></p>		

**Fonte:** elaborado pela pesquisadora.

Nos próximos itens faremos a análise dos dados obtidos no quadro 1 com base na aprendizagem colaborativa e na importância dos pares e do professor na atividade de aprendizagem.

## 5.2. A aprendizagem colaborativa

Os participantes demonstraram bastante interesse nos materiais didáticos distribuídos. Tocaram os objetos, fizeram questionamentos no intuito de compreender do que se tratavam e para que serviam. Na transcrição 3, os alunos A6 e A7 divulgaram já terem visto os materiais e deram sinais que permitiram aos outros alunos construir suas hipóteses sobre os instrumentos, conforme se observa nas falas de A6 e A2 – transcrições 6 e 7, respectivamente –: *Olha aqui(!) O Sol fica paradinho; Meu Deus / que legal(!) olha os planetas(!)*. Após o nosso pedido para explicar melhor sobre o material sistema solar tátil, A6 complementou a informação: *Esse é o Sistema Solar. O Sol e os planetas* (transcrição 21).

A6 é um aluno cego que, no momento daquele estudo, se encontrava no quarto ano do Ensino Fundamental. No grupo ele era o aluno que frequentava a série mais elevada, portanto, o que tinha mais vivências em situações escolares entre os demais, considerando que dos oitos alunos participantes, um estava no terceiro ano e seis estavam no segundo ano do Ensino Fundamental. Além disso, A6 é um aluno que durante todos os encontros sempre demonstrou interesse em participar, em ser desafiado e em dividir experiências com os colegas. Suas intervenções, por vezes, aprofundaram e ampliaram o debate.

Assim que os alunos tiveram acesso aos materiais percebemos que ficaram um pouco confusos, com dificuldades em identificar o sistema solar e o que ele representa. No entanto, à medida que as discussões prosseguiram, os participantes, coletivamente, fizeram intervenções sustentadas em seus conceitos iniciais para identificar os materiais e os relacionarem ao tema, conforme a proposta apresentada. Aos poucos, os sujeitos deram sentidos aos objetos e a ideia “movimentos da Terra” foi ampliando-se conceitualmente.

O objetivo inicial proposto para a atividade era reconhecer os movimentos da Terra e nomeá-los para posterior simulação, entretanto, a partir das intervenções entre os pares, o objetivo vai além. A presença dos instrumentos didáticos e as intervenções coletivas sobre eles levou a atividade a novos contextos, que, por sua vez, geraram novos objetos de estudo e expandiram a proposta da tarefa. Os alunos sentiram necessidade de analisar o sistema solar mais detalhadamente, identificaram os planetas ordenadamente, localizaram a Terra, compararam sua distância com os outros planetas e com o Sol, se preocuparam com o conceito de órbita e qual o seu significado.

As intervenções e hipóteses dos alunos trouxeram tensão à atividade, o que gerou movimento e, conforme dissemos, trouxe outras necessidades à proposta inicial, fazendo com que outros objetos de estudo surgissem. Assim, a atividade avançou e exigiu novas regras, novas ações e novas operações.

Envolvidos com a proposta, foi preciso dividir os alunos em dois grupos para que simulassem os movimentos de rotação e translação da Terra utilizando o sistema solar tátil e o globo adaptado. Eles interagiram entre si e com a pesquisadora. Fizeram perguntas, mostraram uns aos outros os elementos que compunham o material e fizeram inferências sobre eles.

O aluno A7 falou a respeito do movimento de rotação: *Tia / é assim, no movimento de rotação dá os dias e as noites* (transcrição 31). A partir da colocação de A7 distinguimos ambos os movimentos – rotação e translação. Ao observarmos as interações entre os alunos, lançamos nova proposta, conforme se observa na transcrição 34: *Vamos pegar o sistema solar tátil de novo(?) Vamos tocar os Planetas e perceber se eles realmente giram em torno de si mesmos(?)*.

A7 continuou compartilhando suas reflexões com os colegas e levantou a questão sobre a necessidade da luz para o planeta Terra. Ao perceber a importância da colocação de A7, perguntamos de que forma este movimento (rotação) se relaciona com a existência do dia e da noite e com a luz do Sol. A7 nos respondeu afirmando que o movimento de rotação é o que dá origem ao dia e à noite e fez deduções sobre a impossibilidade de vida na Terra na inexistência do dia e da noite: *Tia / no movimento de rotação tem o dia e a noite / Porque se não tiver luz do Sol / a gente morre* (transcrição 41).

Ampliando o debate, A2 corroborou o que A7 havia dito a respeito da importância da luz do Sol. Neste ponto, sugerimos aos alunos que elencassem si-

tuações em que a luz do Sol se fizesse necessária. Observamos na transcrição 46 que os alunos se manifestaram citando várias situações concretas do cotidiano. Um aluno inclusive citou o *trabalhar*, vinculando a luz do Sol a uma organização da nossa vida social. E com o objetivo de fazer com que os alunos estabelecessem relações entre as situações concretas que eles citaram e os movimentos da Terra, questionamos: *mas em que tudo isso tem a ver com o movimento da Terra(?)*. Novamente os estudantes nos responderam destacando a importância do dia e da noite e explicaram o movimento de rotação da Terra.

Podemos afirmar que, por meio dos diálogos entre os alunos, pesquisadora e materiais pedagógicos emergiram tensões no grupo que potencializaram o surgimento de novos instrumentos na atividade, os quais possibilitaram aos alunos refletir e ampliar seus conceitos sobre os movimentos da Terra e suas influências em nossa vida. Percebemos que a ideia inicial que os alunos tinham a respeito dos fenômenos foram se modificando sob a influência do coletivo dialogando. Ou seja, por meio dos signos e das ferramentas, a percepção que se tinha sobre o tema se complexificou, conforme apresenta-se na figura 5. Naquele momento os alunos chegaram à conclusão de que na inexistência do movimento de rotação a humanidade não existiria e que esse movimento é contínuo e exerce influência direta em nossa vida.

**Figura 5.** Representação triangular do episódio analisado



**Fonte:** elaborado pela pesquisadora (adaptado de Engeström, 2018).

### 5.3. A importância do papel dos pares e do professor na atividade de aprendizagem

É lugar comum a importância que o grupo de amigos exerce em nossas vidas. No processo de aprendizagem são as interações com os amigos, seus diferentes contextos, suas culturas, conhecimentos, valores e outras diferenças que fazem com que surjam contradições que possibilitam mudanças nos sujeitos e em suas atividades (Engeström; Sannino, 2011).

Portanto, é na relação entre os pares que a produção de relações dialéticas e dialógicas ultrapassa a agência individual e coletivamente avançam em direção à transformação das atividades ou dos sistemas de atividades. Tal resultado foi o que observamos na análise do episódio descrito neste texto, representado na figura 5. As situações de diálogos e trocas entre os alunos possibilitaram mudanças e avanços na atividade e consequentemente nos próprios alunos. Percebemos nas transcrições que a formação de um novo conceito sobre o tema abordado surgiu a partir das intervenções dos sujeitos.

Engeström (2018) denomina expansão da aprendizagem esses novos conceitos, e, para ele, a emergência desses conceitos só são possíveis sob a influência do coletivo e tem suas raízes naquilo que Vigotski intitula como zona de desenvolvimento iminente<sup>5</sup>, que em suas palavras seria a distância entre os níveis de desenvolvimento real e potencial dos sujeitos – o último determinado pela solução de problemas sob a colaboração dos adultos ou dos pares (Vigotski, 2007).

De acordo com a teoria da atividade, as ações dos sujeitos são sempre coletivas, orientadas aos objetos e mediadas por instrumentos. Nessas relações, os objetos se ampliam e transformam-se, é o que Engeström nos apresenta como aprendizagem expansiva, uma vertente da teoria da atividade. Para o autor, parte de sua sustentação se encontra na zona de desenvolvimento iminente, que a partir dos estudos de Vigotski, ele define como “a distância entre as ações diárias atuais do indivíduo e a forma historicamente nova da atividade societal” (Engeström, 1987, p. 174).

Outro aspecto fundamental no processo de construção do conhecimento é sem sombra de dúvidas o papel do professor, o responsável pela atividade de ensino. Para Leontiev, o movimento da história só é possível a partir da transmissão da cultura produzida ao longo das gerações, ou seja, o sujeito não elabora seu conhecimento individual sem se apropriar do conhecimento histórico

---

<sup>5</sup> De acordo com Prestes (2012), a palavra *proximal* não traduz o que Vigotski pretendia com o termo zona *blijaichego razvitia*. Para a autora, a palavra que mais se aproxima da ideia original seria “iminente”, pois ela traz a ideia de possibilidades de desenvolvimento “mais que o imediatismo e a obrigatoriedade de ocorrência” (Prestes, 2012, p. 205). Assim, ao nos referirmos à zona de desenvolvimento proximal utilizaremos o termo zona de desenvolvimento iminente.

socialmente construído (Leontiev, [19--]). Portanto, o trabalho educativo tem a função de reproduzir o mundo humano para o indivíduo, de tornar acessível os produtos da evolução sócio-histórica. Por isso ele precisa ser feito de forma responsável, com qualidade, caso contrário será instrumento de perpetuação das desigualdades em todos os aspectos, pois manterá concentrada as riquezas materiais e intelectuais nas mesmas mãos (Leontiev, [19--], p. 294).

Sobre isso, Duarte (1996) afirma que o papel do professor no contexto escolar não pode ser confundido com o de um mero transmissor do conhecimento. Assim, ao desenvolver a atividade pedagógica consciente, compete ao docente organizar a atividade de aprendizagem de forma que esta oportunize aos estudantes a criação de funções psíquicas novas.

Por isso, buscamos, com a intervenção pedagógica no encontro descrito, promover interações formativas que dessem possibilidades às crianças com deficiência visual de desenvolverem-se frente à tarefa de estudo de forma ativa, consciente e participativa. Dessa forma, é possível que elas tenham condições de transformar suas relações com o conhecimento científico, com suas atividades e com as atividades onde estão inseridas, potencializando e impulsionando seu desenvolvimento integral e crítico.

## Considerações finais

No intuito de promover a reflexão sobre o tema científico *movimentos da Terra* e aproximar vida real e conhecimento científico, este estudo teve como principal objetivo propor uma reflexão acerca da aprendizagem de forma colaborativa entre alunos com deficiência visual à luz da teoria da atividade. Na estruturação deste estudo levamos em conta que a atividade docente organizada consegue promover interações coletivas, que são verdadeiras propulsoras de aprendizagens de forma crítica e argumentativa, uma vez que considera o diálogo e a negociação na construção do conhecimento.

O local em que ocorreu o episódio apresentado foi a oficina pedagógica *Aprendendo ciências de um jeito diferente*, oficina de ciências direcionada aos anos iniciais do Ensino Fundamental do IBC, que funcionava em horário de contraturno. Neste espaço eram propostas situações de aprendizagem aos estudantes com diferentes idades e anos escolares.

Usamos a teoria da atividade como referencial norteador deste estudo. Sustentada nos princípios da teoria histórico-cultural, para aquela teoria, o desenvolvimento humano transcende o aspecto puramente biologicista. Ela defende que nos humanizamos por meio da relação dialética entre os aspectos biológico e cultural decorrentes da interação sujeito-mundo e que nessa relação o psiquismo humano se desenvolve.

A partir do exposto, consideramos importante referenciar nossa prática pedagógica com crianças com deficiência visual nos princípios da teoria da atividade por entendermos que a deficiência não pode ser considerada determinante do desenvolvimento dos sujeitos. A pessoa com deficiência não pode ser considerada a partir daquilo que não tem, e sim por suas potencialidades, cabendo à escola encontrar meios alternativos para possibilitar acesso ao conhecimento. Quando a escola não consegue atender à pessoa em suas necessidades, ela, sim, é deficiente, deficiente e inoperante no sentido de falhar com o seu papel.

Portanto, educar visando à autonomia na formação de saberes só será possível se a escola promover o respeito, respeitar as necessidades, valorizar as possibilidades e ouvir as diferentes vozes presentes no processo de formação. Ela precisa expandir seus saberes à medida que conseguir estabelecer relações entre esses e as situações reais e complexas que a vida nos apresenta. Assim, de forma colaborativa, os alunos terão condições de explorar, compreender, conhecer, e o mais importante, produzir conhecimento, apropriar-se dele dando-lhe sentido para utilizá-lo em situações emergentes do cotidiano.

Dessa forma, consideramos que a atividade proposta se configurou em oportunidades reais de aprendizagem e deu condições para que os alunos ampliassem seus conhecimentos e transformassem suas atividades.

## Referências

BARBOSA-LIMA Maria da Conceição de Almeida; SOUSA, Eduardo. *Histórias para ler e aprender*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

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 República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em 26 set. 2021.

CAIADO, Katia Regina Moreno. *O aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. Campinas: Autores Associados, 2003.

CAMILLO, Juliano; MATTOS, Cristiano Rodrigues de. Educação em ciências e a Teoria da Atividade Cultural-Histórica: contribuições para a reflexão sobre tensões na prática educativa. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 211-230, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/6vJ637Rc4V3rYZmgZjLrWsh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2021.



- DIAS, Sueli de Souza; LOPES DE OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos. Deficiência Intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuição ao estudo de desenvolvimento adulto. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 2, p. 169-182, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HQwb73v6jhsrVZdwJfhXvhc/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 30 set. 2021.
- DUARTE, Newton. A Escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 17-50, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34531>. Acesso em: 23 set. 2021.
- DUARTE, Newton. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 279-301, jul./dez., 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9646>. Acesso em: 15 set. 2021.
- ENGESTRÖM, Yrjö. *Aprendizagem Expansiva*. 2. ed. Campinas: Editora Pontes, 2018.
- ENGESTRÖM, Yrjö. Expansive learning at work: toward an activity-theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, New York, USA, v. 14, n. 1, p. 133-156, 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/13639080020028747>. Acesso em: 02 nov. 2021.
- ENGESTRÖM, Yrjö. *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki, FIN: Orienta-Konsultit Oy, 1987.
- ENGESTRÖM, Yrjö; SANNINO, Annalisa. Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework. *Journal of Organizational Change Management*, Bingley, GBR, v. 24, n. 3, p. 368-387, 2011. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09534811111132758/full/html>. Acesso em: 12 out. 2021.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- LEONTIEV, Alexis. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires, ARG: Ediciones Ciencias Del Hombre, 1978.
- LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Editora Moraes, [19--].
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOURA, Manoel Oriosvaldo; SFORNI, Marta Sueli de Faria; ARAÚJO, Elaine Sampaio. Objetivação e apropriação de conhecimentos na atividade orientadora de ensino. *Revista Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 14, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/15674>. Acesso em: 23 out. 2021.

PRESTES, Zoia. *Quando não é quase a mesma coisa*: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

RANGEL, Fabiana Alvarenga. *Foucault, Lévinas e Marx em leituras sobre a escola no cuidado de si de pessoas com deficiência*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

RANGEL, Fabiana Alvarenga. Das expectativas e de sua realização quanto ao processo de Transição da instituição especializada para a escola comum por alunos com deficiência visual. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís. *Anais [...]*. São Luís: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2017. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT15\\_538.pdf](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT15_538.pdf). Acesso em: 15 out. 2021.

SASSERON, Lúcia Helena. Sobre ensinar ciências, investigação e nosso papel na Sociedade. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 25, n. 3, p. 563-567, jul./set. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/d5mWbk4cxM9hWfdQhntSLFK/?lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2021.

SCHNEIDER-FELICIO, Beatriz Vivian. *Formação de conceitos da termoquímica em meio a relações CTSA e questões sociocientíficas*: contribuições da Teoria da Atividade Histórico-cultural. 2018. 279 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81132/tde-25072018-135159/publico/Beatriz\\_Skalee\\_Schneider\\_Felicio.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81132/tde-25072018-135159/publico/Beatriz_Skalee_Schneider_Felicio.pdf). Acesso em: 23 out. 2020.

SILVA, Guilherme Oliveira Andrade da; ROSA, Patricia Ignácio; CRAPEZ, Mirian Araujo Carlos. Desenvolvimento de material didático especializado de biologia para alunos deficientes visuais com foco no ensino médio. *Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio*, Niterói, v. 10, n. 1, p. 6-21, out. 2017. Disponível em: <http://sbenbio.journals.com.br/index.php/sbenbio/article/view/12>. Acesso em: 23 set. 2021.

SOLER, Miquel-Albert. *Didáctica multissensorial de las ciencias*: un nuevo método para alumnos ciegos, deficientes visuales, y también sin problemas de visión. Barcelona, ESP: Ediciones Paidós Ibérica, 1999.

TAVARES, Luciani Bueno. *A teoria da atividade como instrumento de análise da escola: o caso da EMAE*. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Biociências, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-26022013-102656/publico/Luciani\\_Bueno\\_Tavares.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-26022013-102656/publico/Luciani_Bueno_Tavares.pdf). Acesso em: 23 set. 2021.

TEORIA da Atividade Sócio Cultural Histórica e o ensino-aprendizado de conceitos. Gravação e conteúdo por Cristiano Mattos. [S. l., s. n.], 2020. 1 vídeo (58min54s). Publicado pelo canal Deise Vianna. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VBJXUXbJKII>. Acesso em: 19 out. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



**INSTITUTO  
BENJAMIN CONSTANT**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC**

**INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT (IBC)**

**Av. Pasteur, 350/368 – Urca**

**CEP 22290-250 – Rio de Janeiro / RJ**

**[www.gov.br/ibc](http://www.gov.br/ibc)**



**INSTITUTO  
BENJAMIN CONSTANT**

ISBN 978-65-00-72795-1

