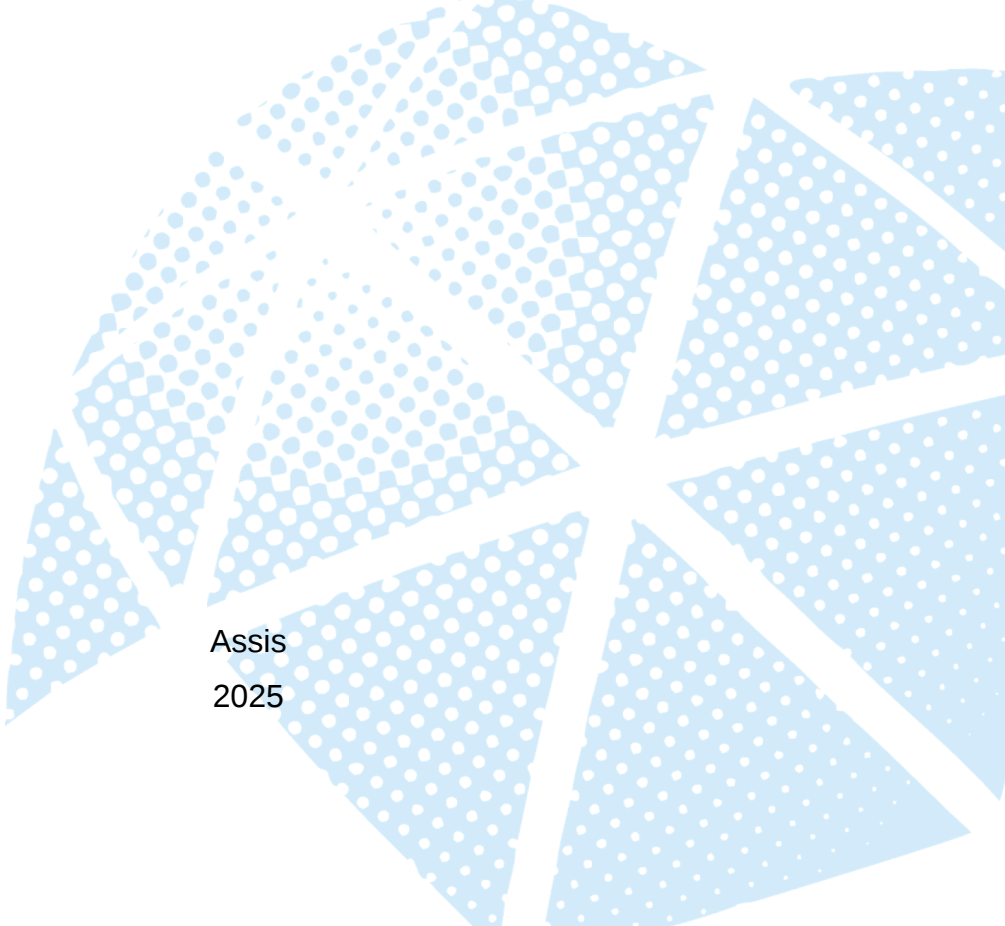


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Assis

LUANA DE LIMA MENEZES

ARTE E DEFICIÊNCIA EM ESTUDOS NACIONAIS:
implicações à luz da Psicologia Histórico-Cultural

Assis
2025



LUANA DE LIMA MENEZES

ARTE E DEFICIÊNCIA EM ESTUDOS NACIONAIS:
implicações à luz da Psicologia Histórico-Cultural

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para obtenção do título de Mestra em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia e Sociedade

Orientador(a): Profa. Dra. Cláudia Aparecida Valderramas Gomes

Bolsista: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)
Código de Financiamento 001

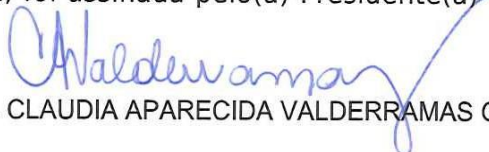
Assis

2025

M543a	Menezes, Luana de Lima Arte e deficiência em estudos nacionais : implicações à luz da Psicologia Histórico-Cultural / Luana de Lima Menezes. -- Assis, 2025 156 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis Orientadora: Cláudia Aparecida Valderramas Gomes 1. Psicologia Histórico-Cultural. 2. Desenvolvimento. 3. Deficiência. 4. Arte. I. Título.
-------	--

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE LUANA DE LIMA MENEZES, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CÂMPUS DE ASSIS.

Aos 14 dias do mês de abril do ano de 2025, às 14h30min, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de LUANA DE LIMA MENEZES, intitulada **ARTE E DEFICIÊNCIA EM ESTUDOS NACIONAIS: implicações à luz da Psicologia Histórico-Cultural**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. CLAUDIA APARECIDA VALDERRAMAS GOMES (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) UNESP/FCL - Assis, Prof. Dr. JASSONIA LIMA VASCONCELOS PACCINI (Participação Virtual) do(a) Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - (UFMS), Prof. Dr. RINALDO CORRER (Participação Virtual) do(a) UNESP/IB - Rio Claro. Após a exposição pela mestrandia e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: aprovada. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.


Profa. Dra. CLAUDIA APARECIDA VALDERRAMAS GOMES

Dedico este trabalho à Luísa.

Minha filha, ainda levará um tempo para que você consiga ler o que aqui escrevo. Do mesmo modo, sei que demorará para que comece a registrar suas primeiras memórias. Por enquanto, eu as faço por nós duas. Esse tempo entre escrever esta dissertação e vivenciar seu primeiro ano de vida está registrado em mim de maneira indelével, e você foi a força que eu precisava para seguir em frente. Eu te dedico este trabalho, porque você é e sempre será a razão de tudo. Obrigada, minha criança, porque mesmo sem saber, é o seu sorriso que, todos os dias, me faz recordar: valeu a pena! Sua existência é a maior *perejivanie* da minha vida. Eu te amo!

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Lucilene, por ser a primeira a acreditar em mim. Obrigada por todo o seu esforço para garantir que eu tivesse acesso à melhor educação possível. Sou grata pelo apoio, carinho, compreensão e por toda ajuda ao longo do mestrado. Eu te amo sem fim, e nada disso teria sido possível sem a senhora.

Ao meu companheiro, Alexandre, a quem tanto amo. Agradeço, primeiramente, pelas contribuições que me ajudaram a refletir na elaboração deste trabalho, mas sobretudo, pelo amor e paciência ao longo dessa jornada. Obrigada por acreditar em mim mesmo quando eu deixei de acreditar, e por fazer dos meus sonhos, os seus também.

Ao meu irmão, Diogo, pelo apoio inestimável e por todo auxílio que me ofereceu nessa fase da minha vida. Eu te amo!

Às minhas primas, Juliane e Liélly, à minha afilhada, Cecília e ao meu primo, Josimar, por todo incentivo e ajuda com os cuidados da Luísa, especialmente nos meses que antecederam a finalização desta dissertação. Obrigada por vibrarem com minhas conquistas! Amo vocês!

Aos meus amigos, Breno e Anne, por me incentivarem a seguir em frente e por se fazerem presentes mesmo com a distância, no início dessa jornada. A força que me deram foi essencial nessa caminhada.

Aos colegas do Grupo de Estudos Marxistas em Educação e Psicologia (GEMEPSI), pelas reflexões e contribuições teóricas em cada encontro.

À minha orientadora, professora Cláudia, primeiramente por aceitar embarcar comigo no desafio de pesquisar sobre o tema deste trabalho, mas, acima de tudo, pelo carinho com que conduziu todo o processo. Sua generosidade ao compartilhar seu conhecimento e propiciar meu desenvolvimento acadêmico fez toda a diferença para mim.

À professora Jassonia e ao professor Rinaldo, por aceitarem participar desta banca e pelas valiosas recomendações feitas no Exame de Qualificação, que foram essenciais para o desdobramento desta dissertação.

Ao meu pai, Joaquim Antonio, *in memoriam*. Lembro-me de que a última coisa que me disse foi algo como: “*Vá para a escola e estude bastante!*” Eu fui, pai. Espero ter te dado orgulho. O senhor foi o primeiro a me apresentar à arte, e é por isso que meu canto será sempre para ti...

À CAPES pelo apoio financeiro.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

*A minha diferença é sempre menos.
Palavra poética tem que chegar ao grau de brinquito
para ser séria.
Não preciso do fim para chegar.
Do lugar onde estou já fui embora.*

Manoel de Barros

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo investigar como a Psicologia Histórico-Cultural explica a relação entre arte e deficiência em estudos nacionais publicados entre 2013 e 2022. Com esta finalidade, realizou-se uma pesquisa do tipo qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica, na qual foram analisadas três produções acadêmicas selecionadas a partir da revisão de literatura. Mediante a análise de conteúdo dos referidos materiais, identificou-se a *perejivanie* como unidade mínima de análise da pesquisa, a fim de explicar, assente às contribuições das autoras das produções acadêmicas selecionadas, a relação estabelecida entre as vivências da pessoa com deficiência com a arte e seus desdobramentos. Como resultados, destaca-se a relação entre a *perejivanie* — originada da interação com a arte — e os processos compensatórios. A *perejivanie*, na qualidade de unidade mínima de análise da consciência, emerge da relação entre o sujeito e a realidade, enquanto a compensação se manifesta em vias alternativas, resultando desse processo e propiciando o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Além disso, observou-se a escassez de estudos sobre o tema, o que ressalta a necessidade de novos investimentos em pesquisas futuras que aprofundem a relação entre arte e deficiência sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente no que tange à interação entre a *perejivanie* e processos compensatórios.

Palavras-chave: arte; deficiência; *perejivanie*; compensação; desenvolvimento humano.

ABSTRACT

The present study aimed to investigate how Historical-Cultural Psychology explains the relationship between art and disability in national studies published between 2013 and 2022. To this end, a qualitative, theoretical-bibliographic research was conducted, analyzing three academic works selected through a literature review. Through content analysis of these materials, *perezhivanie* was identified as the minimal unit of analysis for the research, in order to explain, based on the contributions of the authors of the selected academic works, the relationship established between the experiences of people with disabilities and art, as well as its outcomes. The results highlight the relationship between *perezhivanie* — originating from interaction with art — and compensatory processes. *Perezhivanie*, as the minimal unit of analysis of consciousness, emerges from the relationship between the subject and reality, while compensation manifests through alternative pathways, resulting from this process and fostering the development of people with disabilities. Additionally, a scarcity of studies on the topic was observed, underscoring the need for further investment in future research that deepens the understanding of the relationship between art and disability from the perspective of Historical-Cultural Psychology, particularly regarding the interaction between *perezhivanie* and compensatory processes.

Keywords: art; disability; *perezhivanie*; compensation; human development.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 CAPÍTULO I - A ARTE, A TEORIA, O DESENVOLVIMENTO: CAMINHOS PARA O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO	23
2.1 UM PSIQUISMO HISTÓRICO E CULTURAL: IMPLICAÇÕES DA TEORIA SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO	23
2.2 APROXIMAÇÃO DA PSICOLOGIA DA ARTE COM A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	32
2.3 AS EMOÇÕES COMO PROCESSO PSICOLÓGICO CULTURAL E A ARTE....	41
3 CAPÍTULO II - A DEFECTOLOGIA VIGOTSKIANA: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS	45
3.1 A DEFECTOLOGIA: MARCOS HISTÓRICOS	45
3.2 UM OLHAR HUMANIZADOR E A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: A DEFECTOLOGIA VIGOTSKIANA	48
4 CAPÍTULO III - A PESQUISA E O CAMINHO PERCORRIDO: DE ONDE PARTIMOS E COMO CHEGAMOS.....	55
4.1 A HISTÓRIA E A CIÊNCIA: BREVES CONSIDERAÇÕES	55
4.2 A PRODUÇÃO DOS DADOS DE PESQUISA.....	70
4.3 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	74
4.4 O PROCESSO DE ANÁLISE	76
5 CAPÍTULO IV - A HUMANIZAÇÃO INTENCIONAL E MEDIADA: ARTE E DEFICIÊNCIA EM ESTUDOS NACIONAIS.....	78
5.1 A UNIDADE DE ANÁLISE ESSENCIAL: A <i>PEREJIVANIE</i> COMO PEDRA ANGULAR DE NOSSA INVESTIGAÇÃO.....	78
5.2 DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: UMA REFLEXÃO SOBRE CAPACITISMO, ARTE E EDUCAÇÃO ..	85
5.3 COMPENSAÇÃO E DEFICIÊNCIA: O PAPEL DA ARTE NA MEDIAÇÃO CULTURAL	92
5.4 UM PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO: A RELAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA COM A ARTE E A (SUA) <i>PEREJIVANIE</i>	96
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICE A: QUADRO DE CODIFICAÇÕES.....	116

1 INTRODUÇÃO

As pesquisas concernentes ao desenvolvimento de pessoas com deficiência, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, vêm ganhando espaço e, por conseguinte, notoriedade no país (Barroco, 2014). Apesar disso, investigações a respeito da arte caminham vagarosamente, de modo que a relação entre arte e deficiência carece, ainda mais, de estudos que abordem essas duas temáticas. Neste seguimento, apresentamos nesta dissertação, uma pesquisa de cunho bibliográfico, que tem como objetivo investigar, assente em estudos nacionais e, levando em consideração a arte e o desenvolvimento de pessoas com deficiência, como pesquisadores da Psicologia Histórico-Cultural se apropriam e estabelecem essa relação.

De acordo com a publicação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), referente à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD): *Pessoas com Deficiência 2022*, estima-se que a população com deficiência com 2 anos ou mais seja de 18,6 milhões de pessoas, correspondendo a 8,9% dessa faixa etária. Diante desse cenário, pesquisas sobre essa temática tornam-se imprescindíveis, pois desempenham um papel fundamental no aprofundamento e na ampliação das discussões sobre o assunto.

Outrossim, os motivos geradores que levaram a autora deste trabalho às inquietações diante dessa investigação surgiram, em um primeiro momento, a partir de uma experiência pessoal com a arte, em que pôde averiguar a possibilidade de sua contribuição e correlação com o desenvolvimento do ser humano.

Ademais, desde o início da graduação, a começar pelos estudos que se correlacionavam à educação especial, foi possível considerar que esta temática tinha grande relevância social e que seria de capital importância investir em pesquisas futuras. Em paralelo a isto, mas ainda em formação no curso de psicologia, ao apropriar-se dos modos como as funções psicológicas superiores se organizam, surgiu o questionamento de como a desenvolvimento¹ humana de pessoas com algum tipo de deficiência poderia ocorrer, a partir da inserção da arte, considerando sua materialidade e, também, sendo essa uma produção cultural humana e, logo, podendo contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e as conexões que estas estabelecem entre si.

¹ O termo “desenvolvimento” aparecerá neste ensaio como sinônimo para desenvolvimento.

Estes questionamentos, conseqüentemente, foram formulados e reformulados em um extenso processo de vivência acadêmica, que suscitou, por conseguinte, um trabalho de conclusão de curso, no qual foi objetivado estudar a atividade de musicalização e sua relação com o desenvolvimento de uma criança com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Como considerações finais deste trabalho, foram apontadas as observações no que diz respeito às novas conexões entre as funções psicológicas superiores da criança, a partir de sua inserção no contexto de educação musical, assim como foi possível identificar, e logo, indicar que as emoções promovidas pelo contato com a arte musical podem estabelecer importantes relações no que é relativo ao desenvolvimento.

Deste modo, com alicerce nos resultados mencionados, foi possível compreender a necessidade da realização de um estudo, com maior sistematização, na pós-graduação, que versasse, não somente a arte musical, mas a arte de modo generalista, a fim de compreender como pesquisadores brasileiros da teoria Histórico-Cultural, se apropriam e compreendem a relação entre arte e deficiência, levando em consideração o desenvolvimento humano.

Nesta perspectiva, faz-se necessário apontar a indispensabilidade dos aspectos afetivos-emocionais em todos os processos de desenvolvimento, tanto do ser humano, como nos processos artísticos e, sobretudo, na relação que as emoções e a arte estabelecem, dialeticamente, entre si. Apesar disso, estudos acerca das emoções ainda se apresentam como um desafio, uma vez que, na ciência psicológica, existem diversas correntes teóricas que, ao longo da história, aludem e depreendem sobre esta temática de distintas maneiras (Machado, 2019). Sem embargo, Vigotski² (2004), indica que as emoções, até sua contemporaneidade, eram explicadas de modo mecanicista e funcionalista, em outros termos, o autor apresenta a existência de uma concepção, no tocante às emoções humanas, que as considerava apenas como mais evoluídas em relação às emoções dos animais, compreendendo-as como inatas e condicionadas às repostas reflexas do organismo.

Contrário ao que estava sendo formulado em sua época, a respeito das emoções humanas, Vigotski (1999) as considera como sendo históricas e culturais, portanto, suscetíveis a transformações, isto porque, partindo deste autor, a emoção

² A grafia do nome deste autor poderá ser apresentada de diversos modos, entre eles: Vigotski, Vigotsky, Vygotski ou Vygotsky. Assim, quando as referências diretas ou indiretas forem feitas, utilizar-se-á o nome disposto na obra.

é uma função psicológica superior, exclusiva da espécie humana, se diferenciando, assim, da emoção de outros animais. À vista disso, a emoção cria nexos com outras funções psicológicas superiores, como a imaginação, o pensamento e a linguagem, fazendo com que essas funções psíquicas, a partir de novas conexões, se reorganizem e se desenvolvam. É importante salientar que as funções psicológicas superiores, ao criarem importantes nexos entre si, formam os sistemas psicológicos, portanto, não se trata do localizacionismo de cada função, uma vez que estas não podem ser explicadas de modo isolado uma da outra (Vigotski, 1999).

O desenvolvimento histórico dos afetos ou das emoções consiste fundamentalmente em que se alteram as conexões iniciais em que se produziram e surgem uma nova ordem e novas conexões. [...] as emoções complexas aparecem somente historicamente e são a combinação de relações que surgem em consequência da vida histórica, combinação que se dá no transcurso do processo evolutivo das emoções (Vigotski, 1999, p. 127).

Nesta mesma perspectiva, outros pensadores da psicologia soviética discorreram no tocante às emoções, como Blagonadezhina (1960, p. 355, tradução nossa), ao indicar que emoções têm origem, apenas, na realidade objetiva, assim, “Somente motiva uma reação emocional aquilo que de uma maneira direta ou indireta serve para satisfazer as necessidades do sujeito e está ligada às exigências sociais”. Esta pensadora, assim como Vigotski (2004), não desconsidera as necessidades orgânicas do sujeito quando trata sobre as emoções, mas enfatiza que, sobretudo, é necessário compreender a sociedade em questão, sua cultura, necessidades, isto, em cada período histórico da humanidade.

Outrossim, as vivências emocionais assumem imprescindível relevância no que concerne ao comportamento do sujeito e sua atividade (Blagonadezhina, 1960). Tal-qualmente, Rubinstein (1967, p. 515, tradução nossa), aponta que é estreita a relação ativa que há entre as ações do ser humano com suas emoções, ao explicar que essas “[...] emoções não somente condicionam a atuação, mas também são condicionadas por ela”. Trata-se, portanto, de um processo dialético, e por estarem, as emoções organizadas no plano social, em que são apreendidas e internalizadas, são constitutivas da atividade humana.

Machado (2019) indica que Vigotski (1999), no que se refere ao processo artístico, colocou as emoções no centro, dando a elas capital importância. Destarte, as emoções, na arte, para este pensador, são conhecidas como estéticas, as quais

são suscitadas pela catarse, que consiste em reações e transformações dessas mesmas emoções. Assim, Machado (2019, p. 187, 188) escreve que:

De acordo com nossa perspectiva teórica e pressupostos epistemológicos, os Processos Psicológicos Superiores decorrem da atividade do ser humano ser mediada pela cultura, em especial pelo signo. E é este que permite o desenvolvimento da capacidade de simbolização, isto é, representar mentalmente o ausente, planejar e organizar nossa atividade, lidar e solucionar problemas decorrentes do meio externo ou interno. Enfim, é esta capacidade o que nos humaniza e, por isso, nos caracteriza como sujeitos sociais. [...] Com isto, podemos entender que a arte e os processos psicológicos envolvidos em sua fruição, execução e composição são decorrentes e marcados pela cultura, na qual os sujeitos estão inseridos ao viverem em sociedade. Assim, ao entrarmos em contato com a arte, o processo catártico colocará nossas funções psicológicas em movimento valendo-se, em especial, da nossa imaginação e da reorganização e transformação das nossas emoções. E estas transformações implicam na consciência dos sujeitos.

De acordo com o autor, portanto, quando o ser humano tem acesso à arte, sua consciência é transformada, e nesta mesma perspectiva, isto implicará no desenvolvimento e reorganização de suas funções psicológicas superiores.

Sem embargo, Vigotsky (2009, p. 9, tradução nossa) dá capital importância ao nexo relacional entre a emoção e a imaginação, no que diz respeito às experiências estéticas, de modo que a atividade criadora imaginativa não se encontra desvinculada da memória:

Aqui encontramos a primeira e principal lei à qual a função imaginativa está subordinada, que poderia assim ser formulada: a atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a diversidade da experiência acumulada pelo homem, porque esta experiência oferece o material com o qual a fantasia constrói seus edifícios. Quanto mais rica a experiência humana, maior o material do qual dispõe a imaginação.

Em contraposição às concepções idealistas, Vigotsky (2009), indica que a atividade criadora está sustentada pela materialidade, dada por intermédio das experiências humanas que são acumuladas ao longo da história. Neste seguimento, compreende-se que a imaginação vincula-se à memória numa relação de dependência, de modo que “se apoia nela e dispõe de todos os seus dados em suas combinações” (Machado, 2019, p. 186). Logo, a atividade combinatória da imaginação com a memória está relacionada ao que o cérebro humano conserva mediante os afetos.

Isto posto, vale apontar, em conformidade com Gomes (2013), que ao tratar sobre o afetivo, é preciso romper com o que é preconizado pelo senso comum, como

sendo algo remetente ao carinho e afeição por algum objeto, mas sim, ao que afeta o sujeito, que esteja presente do início ao fim em todo o seu processo de desenvolvimento. Ainda, a autora disserta:

Defendemos o caráter histórico dos afetos e o fato de estes serem decorrentes de efeitos que nos vêm dos encontros com os objetos culturais (signos e instrumentos), fatos e relações que acontecem durante a nossa existência diária, pois isto é o que mobiliza nosso esforço ou a nossa potência, dando origem à ação e à atividade, e possibilita pensarmos a motivação humana como algo que emerge da atividade que o sujeito realiza (Gomes, 2013, p. 517).

Em vista disso, o caráter histórico do afetivo leva à apreensão de seu caráter, também material. Sendo, pois, os afetos provenientes dos encontros com os signos e instrumentos, criados pela humanidade, entende-se que o contato com a arte, pode promover emoções, que porá o sujeito em atividade, levando-o, em um processo dialético, à transformação de si e, por conseguinte, da sociedade em que está inserido.

Desse modo, tendo como pressuposto a arte, é importante que sejam ponderadas suas implicações no processo de humanização e, nesta pesquisa, de modo específico, da pessoa com deficiência.

Quanto ao ensino de artes nas escolas regulares do Brasil, pode-se inferir que uma discussão mais acentuada passou a ser estabelecida a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB (Brasil, 1996), uma vez que, a arte passou ao status de disciplina e, portanto, tornou-se um componente curricular (Scherer, 2010).

A LDB (Brasil, 1996) assumiu importante contribuição na discussão do ensino artístico nas escolas, bem como promoveu importantes ascensões no campo da educação inclusiva. De acordo com Sebastian-Heredero e Anache (2020), a história desta educação, no país, foi um longo e difícil caminho percorrido. Apesar disso, com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), as discussões a respeito da temática suscitaram novas diretrizes mundiais, dando ênfase ao fato de que as reformas educacionais deveriam garantir, como princípio, o direito de igualdade, formação, acesso e permanência a todos nas escolas regulares. Todavia, somente em 2016, quando entrou em vigor a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015), é que ocorreu a reafirmação

da importância e o direito, precípua, de que pessoas com deficiência tenham acesso à educação, garantindo projetos em prol de seu desenvolvimento.

Neste seguimento, no capítulo quarto da LBI (Brasil, 2015), que discorre diretamente quanto ao direito das pessoas com deficiência à educação, consta, em seu nono parágrafo, no artigo 28, que é dever público, garantir, assim como, incentivar, implementar e supervisionar:

[...] adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência [...]” (Brasil, 2015, p. 20).

Por conseguinte, partindo dessas premissas, é necessário que sejam criadas condições para que o desenvolvimento da pessoa com deficiência possa acontecer. Como exemplo, Vygotski (1997), ao trabalhar com a defectologia³, que versa sobre a educabilidade de crianças e adultos com deficiência, indica que qualquer pessoa pode se desenvolver, basta que, considerando suas limitações, e tendo em vista a educação intencional e mediada, sejam criadas condições objetivas para que tal feito ocorra:

A educação de crianças com diferentes defeitos⁴ deve basear-se em que, simultaneamente com o defeito estão dadas também as tendências psicológicas de uma orientação oposta, estão dadas as possibilidades compensatórias para superar o defeito e que precisamente são essas que se apresentam em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz. Construir todo o processo educativo seguindo as tendências naturais à supercompensação significa não atenuar as dificuldades que derivam do defeito, mas tensionar todas as forças para sua compensação, apresentar somente tarefas e em ordem que respondam à gradualidade do processo de formação de toda a personalidade sob um novo ponto de vista (Vygotski, 1997, p.47, tradução nossa).

Com base nisso, entende-se que a deficiência não é limitante na vida do sujeito, e que a potencialidade de desenvolvimento deste está dada na realidade objetiva, na qual, por meio de um processo educativo, pode-se atenuar condições

³ Nada obstante, neste projeto a referência à defectologia esteja relacionada às elucubrações teóricas de Vigotski, é importante indicar que este termo não provém de seus escritos, mas sim, foi utilizado, pela primeira vez por Vsevolod Petrovich Kashchenko (1870-1943), um psiquiatra russo, no ano de 1912 (Netto; Leal, 2013).

⁴ Neste trabalho poderão aparecer termos como “defeito”, “debilidade”, “anormal” ou mesmo “defectologia”, entre outros, uma vez que foram utilizados por Vigotski e outros autores que abordaram sobre a temática aqui tratada. Apesar disso, ressaltamos que não queremos, em hipótese alguma, desrespeitar ou ofender a quaisquer pessoas. Asseguramos que o emprego de tais terminologias se dá pelo seu uso ao tempo histórico situado dos autores aqui referenciados.

que levam à compensação⁵ da limitação, em virtude de uma deficiência. Tal compensação é dada no plano social, onde o homem cultural se desenvolve.

Nesta perspectiva, uma breve menção à constituição das funções psicológicas superiores faz-se, nesta conjuntura, imprescindível para explanar sobre o desenvolvimento cultural humano. De acordo com Mukhina (1995), para que uma criança, que acaba de nascer, possa se tornar um ser humano, a princípio, é indispensável a existência de um corpo biológico, com as características e o sistema nervoso correspondentes à espécie, mas sobretudo que essa criança esteja inserida na sociedade à qual pertence, apropriando-se e internalizando sua cultura, por meio dos instrumentos e signos criados por outras pessoas ao longo da história. Compreende-se, portanto, que o desenvolvimento humano ocorre em um processo complexo, a partir de uma relação dialética entre o cultural e o natural (Vygotski, 2000).

As funções psicológicas superiores, neste sentido, correspondem àquelas que são desenvolvidas e modificadas a partir das relações estabelecidas com outros seres humanos, ou seja, são exclusivas desta espécie, mas somente àqueles que forem inseridos em um contexto social, e neste, educados. De tal modo, as funções superiores diferenciam-se das funções psicológicas elementares ou naturais, as quais são compartilhadas com outros animais, e podem ser constatadas em crianças muito pequenas, com as respostas reflexas do organismo e que não pressupõem uma ação consciente (Vygotski, 2000). Por conseguinte, “[...] as propriedades naturais da criança não criam qualidades psíquicas, mas sim as condições necessárias para sua formação. Essas qualidades surgem graças à herança social” (Mukhina, 1995, p. 41), de modo que é impossível ignorar a indispensabilidade de um organismo biológico, mas faz-se necessário a elucidação de que o sujeito não está limitado às heranças de um código genético, logo, não basta um cérebro humano, é preciso uma sociedade que eduque o ser a sê-lo.

⁵ Torna-se relevante indicar que, para além do termo “compensação”, podemos encontrar, nas obras de Vigotski a expressão “supercompensação”, uma vez que o autor fora influenciado pela psicologia individual/da personalidade de Alfred Adler (1870-1937) no que diz respeito a esta temática e, a partir dele, adota a referida terminologia. Apesar disso, de acordo com Dainez e Smolka (2014), nos anos de 1928 e 1929, Vigotski passa a questionar o materialismo histórico-dialético nas obras de Adler e, consequentemente, deixa de utilizar o termo “supercompensação”. Logo, é preciso sinalizar que, neste trabalho, não decorreremos sobre as concepções teóricas de Adler acerca deste tema, e nos ateremos ao uso da palavra “compensação” alinhado ao conceito precisamente elaborado por Vygotski (1997).

Como anteriormente assinalado, uma criança, necessariamente, deverá apropriar-se dos instrumentos e signos humanos. Este processo acontece com o convívio social e apropriação mediada por pares experientes (Mukhina, 1995). À vista disso, a criança passará a internalizar as funções sociais, pois estas ferramentas foram, outrora, um objeto natural, transformado por outras pessoas a fim de sanarem suas próprias necessidades e, deste modo, a produção instrumental passa a ser portadora da própria atividade humana (Barroco, 2007).

Isto posto, as funções psicológicas superiores podem compensar, em um plano cultural, determinadas limitações provenientes do organismo, quando criam conexões novas entre elas, basta que sejam dispostas as condições objetivas para que o desenvolvimento possa acontecer. Neste sentido, o documentário realizado pela BBC TV (1992), intitulado “As borboletas de Zagorsk”⁶, apresenta a vivência de crianças cegas-surdas que residiam na escola de educação especial de Zagorsk, na União Soviética, em que atividades educativas visavam dar ênfase à potencialidade de cada sujeito, e menos às suas limitações. A fundação da escola se deu no ano de 1963, e esta tinha como pressuposto os fundamentos da defectologia vigotskiana (Netto; Leal, 2013).

Em virtude disso, os trabalhos realizados pela abordagem da defectologia assentes a Vygotski⁷ (1997), orientaram as investigações apontadas na presente pesquisa. No entanto, não se trata de uma replicação teórica, pois as condições materiais de produção, de vida e a sociedade em que essas teorizações foram formuladas eram outras, dado em outro período histórico. Apesar disso, conhecer a história torna-se indispensável, a fim de que seja possível atualizar-se sobre o presente, e criar condições para desenvolvimentos futuros, que estejam comprometidos, mormente, com a humanização.

Em conformidade com Vygotski (1997), a deficiência é um conceito socialmente criado, e uma condição social de existência, tal-qualmente, as pessoas que são consideradas deficientes não a experimentaram de imediato, mas somente quando, num plano social, foram assim colocadas. Do mesmo modo, socialmente devem ser criadas as condições para a educabilidade de todos aqueles que

⁶ Com a dissolução da União Soviética, a cidade de Zagorsk passou a se chamar Segeiev-Posad (Netto; Leal, 2013).

⁷ Embora os trabalhos no campo da defectologia vigotskiana tenham grande relevância para este estudo, vale indagar que Vygotski deu início a elaboração de uma abordagem que versa sobre a educabilidade de pessoas com deficiência, mas sobretudo, há ciência de que outros pensadores tiveram indubitável importância na construção coletiva deste conhecimento.

possuem algum comprometimento, seja ele de natureza física, mental, intelectual ou sensorial.

É possível compreender, pois, a partir de uma análise histórica acerca da época em que Vygotski (1997) iniciou suas elucubrações sobre a educação especial, na década de 1920, que este pensador deu um caráter humanizador à ciência, uma vez que em sua contemporaneidade, de acordo com Barroco (2007), comumente eram utilizados métodos pungentes para punir e buscar educar as pessoas com deficiências, mas, assim como indica Luria (2015, p. 57), Vigotski concentrou-se na capacidade que as crianças com deficiência tinham, pois essa capacidade “[...] poderia formar uma base para o desenvolvimento de seu pleno potencial”. Destarte, é preciso levar em consideração os saltos qualitativos deste desenvolvimento, e não meramente quantitativos, mormente, que as pessoas com deficiência tenham acesso e condições equitativas para que possam desenvolver suas potencialidades humanas.

A partir das considerações explanadas anteriormente, indagamos: qual é a relação que se estabelece entre a arte e a deficiência, e como a Psicologia Histórico-Cultural pode explicá-la? Assim, indicamos que o objetivo geral de nossa pesquisa, no processo de sua desenvolvimento, consistiu em investigar como a Psicologia Histórico-Cultural explica a relação entre arte e deficiência em estudos nacionais publicados entre 2013 e 2022, bem como, preocupamo-nos em contemplar os seguintes objetivos específicos: 1) Identificar estudiosos soviéticos que discorram acerca da defectologia; 2) Explanar sobre a temática da arte para a Psicologia Histórico-Cultural; 3) Selecionar documentos, no Brasil, que versem sobre arte e deficiência; e 4) Compreender as implicações da arte no desenvolvimento da pessoa com deficiência.

A fim de que estes objetivos fossem contemplados, o presente estudo foi pautado na Psicologia Histórico-Cultural, abordagem teórica que tem como seu maior expoente Liev Semiónovich Vigotski (1896–1934), uma vez que foi este pensador quem aplicou, pela primeira vez, o materialismo histórico-dialético à ciência psicológica. Este fundamento epistemológico e metodológico, que sustenta a teoria aqui empregada, confere a concepção de que a realidade antecede a ideia, conferindo capital importância à materialidade do mundo real e objetivo (Shuare, 2017).

Faz-se igualmente importante apontar a imprescindibilidade da história nas teorizações de Vygotski (2000). Em conformidade com Shuare (2017), este teórico considera que o tempo humano é a história e, portanto, a sociedade se concebe e se transforma, dialeticamente, por efeito deste tempo. Nesta perspectiva, o psiquismo humano se constitui historicamente, e em virtude disso, considerar a história da sociedade em que o sujeito está inserido, o desenvolvimento de sua cultura e de suas condições objetivas de vida, é de suma importância para compreendermos seu desenvolvimento. Por conseguinte, e tendo isto em vista, faz-se relevante entender como os pesquisadores brasileiros têm se apropriado da teoria, no que diz respeito a trabalhos que versem sobre o desenvolvimento humano e as vivências de pessoas com deficiência, considerando as implicações da arte neste processo.

Ante à base epistemológica que orientou o desenvolvimento deste estudo, e com o desígnio de perfazer o objetivo proposto, realizamos uma revisão de literatura dividida em três etapas, a fim de que pudéssemos abranger maior diversidade de produções a respeito do tema proposto. Em um primeiro recorte, visamos encontrar pesquisas que abordassem a música e a deficiência, e que tivessem como orientação teórica a Psicologia Histórico-Cultural. Seguidamente, em um segundo momento, buscamos demais pesquisas, com os mesmos critérios, no entanto, com a modalidade artística da dança. Finalmente, como última etapa, ainda aplicando os mesmos critérios, investigamos estudos que abordassem a modalidade da literatura.

Faz-se necessário, contudo, indicar que, a princípio, intentamos buscar pesquisas que contemplassem de modo generalista a arte e a deficiência, apesar disso, em virtude da dificuldade para encontrar os materiais necessários, recorremos à separação de cada modalidade artística, durante o processo de revisão, a fim de abrangermos nossos resultados. Além disso, outras modalidades artísticas como teatro, cinema e fotografia foram utilizadas nas buscas, mas não obtivemos quaisquer resultados. Por fim, acerca da revisão, todas as buscas foram realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no mês de abril de 2023.

Considerando, portanto, questões pertinentes que tangem o objetivo desta pesquisa, organizamos a disposição desta dissertação em quatro seções, de modo que, no capítulo I, abordamos o desenvolvimento humano a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Apresentamos também as principais máximas sobre a psicologia da arte à luz da referida teoria.

No capítulo II, aludimos aspectos históricos da defectologia na Rússia, com o objetivo de nos garantir subsídios para pensarmos em uma abordagem que vise a humanização e emancipação das pessoas com deficiência, em nossa sociedade e em nosso tempo histórico. Ademais, elucidamos pontos importantes da teoria vigotskiana acerca da defectologia, a partir da década de vinte, quando Vigotski traz suas contribuições à Educação Especial na União Soviética.

No capítulo III, apresentamos a base epistemológica que orienta nossa investigação, destacando a filosofia marxiana. Além disso, apontamos os aspectos metodológicos que foram empregados no desenvolvimento da pesquisa.

No capítulo IV deste estudo, apresentamos os resultados de nossa pesquisa com base na análise de conteúdo dos materiais selecionados na revisão de literatura. A unidade de análise *perejivanie* norteou nossa reflexão sobre os dados obtidos e a estruturação do capítulo.

Por fim, nas considerações finais, explicitamos a síntese do trabalho e apontamos seus possíveis desdobramentos. Além disso, destacamos a importância de novos investimentos em pesquisas que abordem a arte e a deficiência, com ênfase na relação entre a *perejivanie* e os processos compensatórios.

2 CAPÍTULO I - A ARTE, A TEORIA, O DESENVOLVIMENTO: CAMINHOS PARA O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO

Na primeira seção deste trabalho, abordamos o desenvolvimento humano com base nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, ressaltando a natureza cultural do psiquismo.

Após apresentar os princípios do desenvolvimento humano, exploramos, em seguida, a concepção de arte para Vigotski (1999), que a entende como uma objetivação capaz de conservar o gênero humano e, assim, se tornar um meio fundamental para o processo de humanização do ser.

2.1 UM PSIQUISMO HISTÓRICO E CULTURAL: IMPLICAÇÕES DA TEORIA SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO

O desenvolvimento como condição humana só passou a ser objeto de estudo da denominada Psicologia Histórico-Cultural após a Revolução de Outubro de 1917. Antes deste marco, a psicologia russa limitava-se a reproduzir experimentos feitos durante o fim do século XIX ou ainda limitava o estudo do psiquismo à fisiologia e reflexologia (Luria, 2015; Vega, 1993). De um lado, encontrávamos representantes de uma ciência psicológica, como Chelpanov (1862-1936), que reproduzia experimentos wundtianos; de outro, representantes de uma fisiologia que se apresentava como uma das áreas mais desenvolvidas do conhecimento à época, como Pavlov (1849-1936), vencedor do Prêmio Nobel em 1904, e Bekhterev (1857-1927), pioneiro da reflexologia e dos reflexos associados.

A partir de Chelpanov, por exemplo, não encontramos nenhuma expressão acerca do desenvolvimento humano, quiçá psicológico, dentro de uma perspectiva de humanização. Suas pesquisas se concentravam exclusivamente em funções demasiadamente abstratas, tal como descrito por Luria (2015) sobre Pavlov, ou como reflexos associados, condição de Bekhterev (Vega, 1993). Por sua vez, tanto Pavlov quanto Bekhterev abordavam essa temática de forma estritamente biológica e mecânica. Pavlov concebia o desenvolvimento como a aquisição de reflexos condicionados, enquanto Bekhterev o entendia a partir da formação de reflexos associados (Vega, 1993).

A Revolução de Outubro de 1917, quase que de imediato, pôs em xeque todos os estudos sobre psicologia existentes até então. Vale recordar o simbólico capítulo de Marta Shuare: “A psicologia soviética nasce com a Revolução” (Shuare, 2017). Essa analogia é importante para afirmar que temáticas próprias dessa teoria também surgiram neste período, uma vez que se tratava de um momento de transformações históricas e materiais. Como afirmava Marx (2008, p. 47): “O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual”. As condições materiais, anteriores à Revolução, não permitiam um estudo que englobasse o psiquismo em sua totalidade, ou seja, um estudo que entendesse a consciência como reflexão do mundo material (Lenin, 1967). Posteriormente, Marx (2008) afirmou: “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (p. 47). Logo, as condições materiais foram objetivadas pela Revolução. Torna-se impossível pensar nos estudos sobre desenvolvimento, desde uma perspectiva histórico-cultural, ignorando esse fato, uma vez que o interesse evidente de pesquisas iniciais sobre essa condição humana era a criação da nova pessoa soviética, algo que se expressou no artigo de Vygotsky (2004), denominado “A transformação socialista do homem”.

Como mencionado anteriormente, a mudança teve um impacto quase imediato no desenvolvimento dos trabalhos na ciência psicológica. Teóricos como Básov (1892-1931) e Blonski (1884-1941) começaram a publicar tratados defendendo uma abordagem psicológica que rompesse com os conceitos tradicionalistas. Ambos apresentaram concepções materialistas para a psicologia, consolidando assim uma nova perspectiva. Segundo Giannoni (2018), Básov teve uma grande influência nos estudos posteriores do método genético nas investigações sobre o psiquismo.

Por sua vez, Blonski avançou ainda mais nos estudos acerca do desenvolvimento psicológico. Em seus escritos, defendeu que o marxismo deveria orientar os estudos da ciência psicológica, transformando essa área em uma ciência não apenas materialista, sobretudo histórica e dialética (Giannoni, 2018). As ideias de Blonski na psicologia afetaram diretamente os trabalhos posteriores de Vigotski. Guillermo Blanck, historiador da psicologia, afirmava que Vigotski teria frequentado as aulas de Blonski em seu tempo na Universidade de Shanyavsky, algo que teria criado significativo impacto nos estudos do método genético de Vigotski. Segundo

Giannoni (2018), Blonski tinha um forte interesse na educação, pois grande parte da Rússia Czarista era analfabeta. Apesar de evidenciar a importância do desenvolvimento nos estudos da psicologia, Blonski se limitou a uma compreensão ainda em parte biologizante, entendendo que o desenvolvimento psíquico ocorria na apropriação de novas habilidades construídas sobre condições inatas que existiriam.

Todavia, talvez uma das primeiras expressões sobre o desenvolvimento compreendido de um modo ativo, porém ainda idealista, tenha vindo de Rubinshtein (1989). Em um artigo escrito em 1923, o autor expressou que a educação deveria ser vista de modo constantemente ativo, bem como a atividade do educando na apropriação do conteúdo escolar. O autor expressou que a educação não era um ato meramente passivo, tampouco o desenvolvimento aconteceria de modo natural ou inato, tal como se concebiam em diversas teorias do princípio do século XX. Rubinshtein (1989) compreendeu em seu trabalho que o desenvolvimento, assim como a apropriação das características tipicamente humanas, somente aconteceria numa relação de atividade estabelecida entre a pessoa e o mundo.

Um ano mais tarde, em 1924, fora publicado um livro que começaria a questionar de modo mais organizado os conceitos e categorias sobre o desenvolvimento psicológico da criança. Publicado, em 1925, *Psicologia Pedagógica*, de Vigotski (2003), apresentou uma nova possibilidade de se entender a criança como uma pessoa ativa no mundo que vive. Apesar de Vigotski (2003) ainda apresentar o desenvolvimento vinculado com as reações e reflexos condicionados, ele destacou a presença de elementos da consciência, por exemplo: as emoções, atenção, memória e imaginação, pensamento etc. Ao mesmo tempo, apresentou as possibilidades de se educar e se trabalhar com crianças com deficiências, tendo destacado um subtópico para as deficiências físicas e mentais. É notório que Vigotski entendia a essência da filosofia marxista, precisamente, o fato de que o sujeito somente se humaniza por meio das relações que estabelece com outros seres humanos. Em um trecho sobre deficiência mental, Vigotski (2003, p. 262) disserta:

Do ponto de vista psicológico, é sumamente importante não isolar essas crianças em grupos fechados especiais, mas exercitar o mais amplamente possível sua comunicação com os demais. Nesse caso, as considerações pedagógicas práticas sobre a utilidade da educação às vezes entram em contradição com as exigências psicológicas. Por exemplo, quando se promove o princípio da escola complementar. Alguns pedagogos supõem que a separação das crianças deficientes em escolas especiais nem sempre

é útil – ainda que, do ponto de vista do cumprimento do programa, seja desejável “aliviar” as escolas comuns dessas crianças.

Vigotski (2003), em 1924, chamava a atenção para uma condição sobre a educação de crianças com deficiências que somente há poucos anos entrou em voga no Brasil. Há mais de 100 anos atrás, o autor defendia a inclusão da criança com deficiência na escola, uma vez que a relação estabelecida entre seus pares, permitirá a promoção do desenvolvimento psíquico desse sujeito, condição essa que, estando isolado do mundo, não seria possível.

Essa digressão histórica permitiu demonstrar a necessidade objetiva que a psicologia soviética tinha de organizar estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento psicológico de crianças e adolescentes. Luria (2015) apresentou um panorama geral e didático sobre as condições históricas e materiais da Rússia pré-revolucionária. A ineficácia da educação no período czarista, uma sociedade de classes que se expressava de um modo feudal, somada à falta de condições materiais para a reprodução da existência e subsistência da vida, impediram o surgimento de uma psicologia que pautasse o desenvolvimento humano. Tal condição se manifestou, portanto, como uma necessidade anos após a Revolução.

Por sua vez, tratando-se de uma conceitualização mais geral, podemos afirmar que o entendimento do desenvolvimento psicológico para a educação repousa no fato daquilo que afirmava Ushinski⁸:

Não aconselhamos aos pedagogos que procedam de um ou de outro modo, mas dizemos-lhes antes: estudem as leis dos fenômenos psíquicos que pretendem dirigir e procedam de acordo com estas leis e as circunstâncias a que pretendem aplicá-las (Ushinski, s/d, s/p apud Liublinskaia, 1979, p. 7).

Torna-se importante frisar que, ao entender as leis que governam o desenvolvimento psíquico, o educador/professor compreende como deverá proceder em seu trabalho. Igualmente, as mediações que deverá utilizar para organizar e promover o desenvolvimento psíquico da criança. Ao mesmo tempo, é imprescindível afirmar que essa é uma lei válida para a criança com deficiência, uma vez, que sem organização, estratégias e intervenção, seu processo de desenvolvimento será entregue a própria sorte.

⁸ A citação de Ushinski é a abertura do livro da psicóloga soviética Liublinskaia (1979).

Neste sentido, Marx (2010) compreendia, ao mesmo tempo, a necessidade da humanização dos órgãos dos sentidos. Em seus “Manuscritos Econômico-Filosóficos”, escreveu:

Por outro lado, subjetivamente apreendido: assim como a música desperta primeiramente o sentido musical do homem, assim como para o ouvido não musical a mais bela música não tem nenhum sentido, é nenhum objeto, porque o meu objeto só pode ser a confirmação de uma das minhas forças essenciais, portanto só pode ser para mim da maneira com a minha força essencial é para si como capacidade subjetiva, porque o sentido de um objeto para mim (só tem sentido para um sentido que lhe corresponda) vai precisamente tão longe quanto vai o meu sentido, por causa disso é que os sentidos do homem social são sentidos outros que não os do não social; [é] apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruições humanas todas se tornam sentidos capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas, em parte recém-cultivados, em parte recém-engendrados. Pois não só os cinco sentidos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra o sentido humano, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência de seu objeto, pela natureza humanizada (Marx, 2010, p. 110).

Apesar de longa a citação, ela nos ajuda a afirmar a característica materialista, histórica e dialética do entendimento de desenvolvimento humano e psíquico para a teoria histórico-cultural. Assim, uma música, por mais bonita que fosse, não seria entendida por um sujeito que não passou por um desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Tampouco, o significado da música, sua beleza, afetaria outros de seus processos, tais como as emoções, imaginação etc. A educação é preceito e condição para o desenvolvimento e humanização do sujeito neste meio social.

Por esse motivo, Lomov (1989) afirmou que o instrumento atua como mediador entre os seres humanos e o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. A cultura, por sua vez, manifesta-se como a forma pela qual as sociedades se organizam e como os indivíduos nelas inseridos se apropriam do conhecimento produzido. Além disso, o caráter histórico dessa nova teoria se entrelaça ao aspecto cultural. Ao longo da história, os seres humanos criam e aperfeiçoam seus instrumentos para facilitar a própria vida, conferindo, assim, um caráter histórico à vida psíquica.

Neste sentido, definir o desenvolvimento é justamente determinar seu caráter cultural, ou ainda, ontológico, apresentado por Mukhina (1995, p. 307) como: “[...] evolução de um indivíduo concreto no processo de sua ontogênese”. É impossível

pensarmos no desenvolvimento na teoria histórico-cultural dissociado da ontogênese. É, portanto, um processo de tornar-se humano, ou, valendo-se da expressão de Marx (2010): se apropriar de características essenciais tipicamente humanas.

No entanto, para Mukhina (1995), são necessárias algumas condições para que ocorra tal processo de humanização. A primeira é a existência de vida humana, ou seja, de um corpo e estrutura cerebral em funcionamento. A segunda é a intervenção e mediação da cultura e da sociedade onde essa criança será socializada. Apesar disso, é de conhecimento que, em uma sociedade de classes em seu molde burguês, a educação e as possibilidades de humanização se apresentam de modo desigual entre as diversas classes sociais. Portanto, esse é um fato que determina a própria qualidade do desenvolvimento psicológico dos sujeitos. Vale esse destaque sobre a importância da sociedade na qual a criança é educada, pois, as condições orgânicas não são determinantes para o desenvolvimento. Os exemplos apresentados por Meshcherykov (1979) e os diversos trabalhos da defectologia amparam essa afirmação. Assim, por maiores que sejam as limitações orgânicas, todas as pessoas possuem condições de se desenvolver, desde que se criem condições objetivas para isso.

O desenvolvimento humano, tendo sua condição marcada e determinada pela ontogênese, se inicia no momento do nascimento da criança e, conseqüentemente, em sua inserção na sociedade. A apropriação do mundo que começa com a relação que a criança estabelece com a instituição família é, posteriormente, potencializada pela educação sistematizada. Vigotski (2005) chamava a atenção para esse ocorrido. Nas palavras do autor:

[...] Tomemos como ponto de partida o fato de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética, mas já muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição, complexas e simples; portanto a criança teve uma pré-escola de aritmética, e o psicólogo que ignorasse este fato estaria cego (Vigotski, 2005, p. 32-33).

Ao pensarmos na aprendizagem, assim como descrita acima por Vigotski, devemos recordar da citação de Marx (2010), já apresentada anteriormente neste tópico, uma vez que a aprendizagem está para o desenvolvimento, do mesmo modo como a apropriação dos sentidos humanos salientada por Marx (2010). Tal processo

não se inicia apenas na escola como instituição de ensino sistematizado, visto que a criança aprende em sua relação estabelecida com outras pessoas, ou ainda, nos primeiros grupos que é inserida, ou seja, na família. Mukhina (1995), por sua vez, apresentou em seu capítulo sobre o desenvolvimento, um exemplo evidente dessa relação. A autora escreveu:

Geralmente, as ações de orientação antecedem as ações práticas, preparando-as. Vejamos um exemplo simples. A criança se propõe a pular uma vala: calcula a largura da vala, avalia se está dentro de suas possibilidades físicas ultrapassá-la e, finalmente, adota a postura preparatória do pulo, dando a tensão necessária a determinado grupo de músculos. Essa é a fase de orientação, de preparação do pulo; as ações preparadas nessa fase são ações de orientação, que permitem ao indivíduo analisar a situação de acordo com suas possibilidades com o intuito de superá-la. À fase preparatória segue-se a fase de execução – o pulo, a ação prática. À fase de cálculo, de orientação, previa ao pulo, manifesta-se com clareza sobretudo na criança, que ainda não sabe pular muito bem. Uma criança de 2 anos está em cima de um muro, hesita por um bom tempo e olha para baixo enquanto diz: “como pula!” Por fim não se decide, dá uma volta de 180 graus e desliza lentamente até o chão [...] (Mukhina, 1995, p. 44-45).

Apesar de a citação de Mukhina (1995) não apresentar uma conceitualização acerca da importância da mediação do outro para o desenvolvimento, fica evidente a importância da inserção da criança nos grupos sociais, diga-se de passagem, demonstrando que ela aprende antes de ser inserida nas instituições escolares. Essa é uma condição determinada para todas as crianças em seu processo de humanização, desde a pessoa com o desenvolvimento regular até as com deficiências. Por esse motivo, é necessário que as condições sociais, materiais e históricas sejam garantidas para que ocorram as transformações das forças elementares da criança, em forças complexas. Todavia, novamente nesta sociedade, esbarramos na questão referente às classes sociais.

Sobre as determinações de classes e as condições para o desenvolvimento humano, Giannoni e Paccini (2014) realizaram uma intervenção com poesia e literatura em uma escola estadual do interior do estado de Mato Grosso do Sul, visando promover o desenvolvimento do que denominaram como função imaginativa. Os pesquisadores trabalharam com adolescentes do nono ano de uma escola periférica da cidade. No trabalho, apresentaram as condições históricas e materiais acerca das possibilidades de desenvolvimento de cada criança.

Em diversas ocasiões, Giannoni e Paccini (2014) se depararam com falas deterministas e inatistas do corpo docente da escola, afirmando que eram crianças

apáticas que não tinham interesse nem condição para os estudos. No entanto, partindo de uma intervenção em que os autores utilizaram como metodologia a reversão do comportamento fossilizado, eles chegaram à conclusão de que muitos alunos presentes na turma não possuíam condições materiais, tampouco uma mediação organizada em seu desenvolvimento.

Apresentando a poesia e a literatura para tais alunos, de uma forma lúdica, dinâmica e demonstrando seus vínculos com o mundo material, Giannoni e Paccini (2014) conseguiram transformar a apatia de uma turma de nono ano no seu próprio oposto. A partir da organização de poucos encontros, a turma começou a produzir seus próprios materiais, ou seja, poesias. Os autores concluíram que a atividade organizada produziu o desenvolvimento não apenas da função imaginativa, mas de outros processos psicológicos, visto que as funções se relacionam no psíquico de maneira sistêmica, tal como apresentado por Vigotski (1999). Esse fato serve para demonstrar que todos os seres humanos são ativos em seu desenvolvimento, ao mesmo tempo, todos possuem possibilidades de se desenvolver. No entanto, reafirmamos: desde que se criem condições históricas, sobretudo, materiais para que isso ocorra.

Entretanto, após essa breve digressão, de um modo geral, é necessário afirmar que nesse processo de desenvolvimento psicológico, as denominadas funções psicológicas superiores aparecem em cena – sempre – duas vezes, primeiro como um processo externo e posteriormente interno. Em conformidade com Vigotski (2005, p. 39):

[...] todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

Portanto, abordar o desenvolvimento de modo dialético, significa afirmar que, em um determinado momento desse processo, o adulto mediará os processos psíquicos da criança e, em conformidade com Rubinstein (1967), irá reger o desenrolar psíquico da criança no mundo. Neste seguimento, de acordo com Vigotski (1999), o adulto emprestará parte de seus sistemas psicológicos, tais funções são, sem embargo, extrapsicológicas. Posteriormente, com a atividade da criança no mundo material e no meio social, na apropriação dos instrumentos e

ferramentas produzidos por seres humanos para outros seres humanos, a criança interiorizará esse processo.

O brincar, por exemplo, é para Vygotski (1991) um meio de a criança interiorizar tais funções psicológicas. O sujeito, que por meio da atividade do brincar, representa um médico, um professor, motorista etc., realiza um duplo movimento de objetivação e interiorização do mundo e dos processos psicológicos. É no ato de brincar, bem como nas ferramentas da brincadeira, que a criança passa a desenvolver suas funções psicológicas complexas, ou seja, a percepção, atenção, memória, pensamento, emoções, imaginação, entre outros processos que se sintetizam na personalidade da pessoa. Todavia, existem dois elementos fundamentais que potencializam esse desenvolvimento psicológico: a *perejivanie* e o saber.

É importante apontar que, quando falamos sobre o saber, na verdade estamos diante do conhecimento produzido por seres humanos para outros seres humanos, ou seja, discorremos de um conjunto elaborado e reproduzido por meio da linguagem. Aqui, nos valem da ajuda de dois importantes psicólogos da história da psicologia soviética: Vigotski e Rubinstein. Ambos reconheciam o papel da *perejivanie* e da linguagem no desenvolvimento e na análise da consciência das pessoas (Rubinstein, 1967; Vygotski, 2012).

Rubinstein (1967) afirmava que aquilo que denominamos consciência – a reflexão subjetiva do mundo objetivo – resulta da unidade entre a vivência⁹ concreta e emocional, transformando e determinando o desenvolvimento posterior do sujeito, em conjunto com o conhecimento adquirido. Ou seja, trata-se daquilo que a pessoa apropria ao longo de sua relação com o saber, tanto popular quanto científico.

Tanto Rubinstein quanto Vigotski davam a devida atenção a essas duas características do desenvolvimento humano. Vigotski (2009), por sua vez, expressa

⁹ Vale enfatizar que, de acordo com Giannoni (2022), o conceito de vivência tem sido equivocadamente compreendido nos trabalhos da Psicologia Histórico-Cultural no Brasil. O autor destacou que a vivência, por si só, torna-se uma categoria esvaziada de conteúdos emotivos e volitivos. No entanto, devido às dificuldades de tradução e transliteração do cirílico para o nosso alfabeto, os trabalhos de tradução mantiveram os termos “vivência” ou “experiência”. Contudo, Giannoni ressalta que a vivência, conforme entendida pelos soviéticos – especialmente Rubinstein e Vigotski – como *perejivanie*, é um conceito muito mais complexo. Segundo o autor, a *perejivanie* se caracteriza como uma experiência emocional de grande intensidade, ou seja, nem toda vivência pode ser considerada uma *perejivanie*. Essa experiência transforma o curso do desenvolvimento do sujeito, determinando de maneira imediata o desenrolar psíquico posterior. Assim, toda *perejivanie* é imediata, enquanto o saber é mediato, formando a unidade que conhecemos como consciência.

de modo significativo a importância da linguagem no desenvolvimento consciente do sujeito. Torna-se demasiadamente curioso esse fato, pois, do ponto de vista dialético, a linguagem é, ao mesmo tempo, condição para o desenvolvimento da consciência da criança e, também, sua unidade de análise. Em suas palavras:

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana (Vigotski, 2009, p. 486).

Ao escrevermos sobre desenvolvimento, devemos ter a ciência de que abordaremos e encontraremos de modo concreto, ou seja, na realidade material, tais categorias que motivam o desenrolar psíquico da criança no mundo. De um lado, a *perejivanie*, apresentando condições vivenciais e emocionais na constituição psíquica do sujeito, de outro, a linguagem como forma de apreender o mundo de modo mediato, ou seja, não mais unicamente imediato. Giannoni (2022) apresentou tais categorias em um contexto clínico, mas sua relevância se estende ao entendimento do desenvolvimento, uma vez que, ao imaginarmos um sujeito consciente, pensamos em alguém que consegue, por meio da linguagem, explicar sua relação com o mundo, suas *perejivanie*s e fatos que o conduziram para aquele momento atual. Ou seja, o sujeito pode explicar e identificar emoções, ou ainda, entender e compreender seus pensamentos. É por esse motivo que, partindo da referida teoria com a qual trabalhamos, pensamos no desenvolvimento por meio do vínculo com essas duas unidades de análise¹⁰ e, ao mesmo tempo, produtoras da consciência.

A partir dessa breve menção ao processo de humanização, sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, e considerando a arte como um tipo de linguagem e produção humano-genérica, abordaremos os aspectos centrais do processo artístico dentro dessa mesma teoria, com o objetivo de expor sua contribuição para o desenvolvimento humano.

2.2 APROXIMAÇÃO DA PSICOLOGIA DA ARTE COM A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

¹⁰ A *perejivanie* e a linguagem.

Discorrer sobre a arte sem fazer menção a Vigotski seria, quando menos, um desafio, posto que, no que diz respeito às teorizações sobre esta temática, na Psicologia Histórico-Cultural, o autor se apresenta como um dos principais pensadores. Em conformidade com Marques (2022), Vigotski atuou, produtivamente, como crítico teatral, na cidade de Gomel, em Belarus, antes de tornar-se efetivamente conhecido no campo da psicologia, fato que viera a ocorrer somente após o Segundo Congresso Psiconeurológico, que acontecera em Leningrado no ano de 1924¹¹.

Embora ainda sejam poucos os estudos que decorram sobre as artes a partir do referido autor, é possível dizer que estas “[...] a poesia, a prosa, o teatro – foram o primeiro amor de Vygotsky, e ele foi fiel a elas durante toda a vida” (Yaroshevsky, 1989, p. 133, tradução nossa). Ainda de acordo com Yaroshevsky (1989), Vigotski enxergava nas artes o segredo para a compreensão da vida e da alma humana, de modo que, no decorrer do desenvolvimento de suas contribuições à ciência psicológica, a compreensão artística fora de capital importância para suas elucubrações teóricas.

Nada obstante, como já indicado anteriormente, Vigotski inicia sua vida no mundo das artes ainda muito jovem, desde, pelo que se tem registrado, os anos de 1912, quando tinha 15 anos de idade. Marques (2022) apresenta em seu livro *Liev S. Vigotski: escritos sobre arte*, materiais do autor publicados entre os anos de 1912 e 1928, sendo que alguns destes nunca haviam sido traduzidos para nenhum outro idioma que não fosse a língua russa.

O primeiro manuscrito de Vigotski, datado de 1912/1913, fora intitulado “Os judeus e a questão judaica nas obras de F. M. Dostoiévski”, uma vez que Fiódor Mikhailovitch Dostoiévski (1821-1881), à época, era acusado de antissemitismo, mas a obra de Vigotski não chegou a ser publicada¹². Destarte, embora a questão judaica tenha sido pouco incorporada por estudiosos a respeito das obras de Vigotski, e

¹¹ Em conformidade com Luria (2015), tratava-se do mais importante fórum para cientistas que trabalhavam com a psicologia geral na União Soviética. Este Congresso ocorrera no início do ano de 1924, ocasião em que Vigotski palestrou sobre o comportamento consciente do ser humano, bem como sobre reflexos condicionados.

¹² De acordo com Marques (2022), partes do manuscrito foram apresentadas na composição do texto *M. Iu Liémontov (pelos 75 anos de sua morte)*, contudo, esse material pode ser acessado, atualmente, em português, no livro *Liev S. Vigotski: escritos sobre arte* (Marques, 2022).

suas produções no tocante ao judaísmo, se perdido após a Revolução de 1917¹³, é possível inferir a importância dessa temática para o autor.

Prestes e Tunes (2017) afirmam que, a princípio, a relação de Vigotski com a questão judaica ainda não se apresentava de maneira muito evidente, exceto pelo fato de seu pai ser judeu. Apesar disso, estudos mais recentes indicam que o tema do judaísmo fora de grande relevância para a formação de sua própria identidade e visão de mundo, de modo que, se observa em seus manuscritos acerca das obras de Dostoiévski:

[...] a preocupação propriamente religiosa [...] e uma preocupação político-nacional, com o debate sobre o lugar do povo judaico na Rússia, as questões da história desse povo e sua organização política e os impactos da revolução para a conquista de uma cidadania efetiva, com igualdade e direitos (Marques, 2022, p. 28).

Alguns aspectos, ainda acerca do judaísmo para Vigotski, são de capital importância para compreender o papel deste tema na sua própria história, como o fato de, à época em que morava em Gomel, a cidade possuir cerca de cento e vinte mil habitantes, sendo a metade da população judaica (Marques, 2022). Portanto, ser russo e judeu era um aspecto importante para Vigotski, de modo que, liderou por dois anos, quando tinha em torno de 15 anos de idade, um grupo de estudos acerca da filosofia da história judaica, mesma época em que escrevera seu manuscrito sobre as obras de Dostoiévski (Marques, 2015). A esse respeito, Marques (2022, p. 29) disserta:

O texto chama atenção por ser um trabalho com rigor quase que acadêmico, considerando a construção argumentativa e o uso de fontes bibliográficas. Destaca-se também o fato de que a questão étnica e religiosa aparece em pé de igualdade com uma questão propriamente estética: o autor afirma que o verdadeiro pecado dessa literatura antissemita é contra a verdade artística. Já desde muito cedo, a régua pela qual Vigotski mede o valor de uma obra de arte é talhada segundo o lastro da poética e da estética, renunciando que, seja antes ou depois de estabelecer um diálogo com o materialismo histórico e dialético, ele não cede a um sociologismo ou psicologismo vulgares.

E neste mesmo seguimento, a autora indica:

¹³ Após a Revolução de 1917, muitas das obras de Vigotski acerca do judaísmo foram perdidas, com exceção às suas críticas sobre o teatro judaico, que ocorriam na cidade de Gomel (Marques, 2022).

O Vigotski crítico é, ao mesmo tempo, um agente social de olhar apurado para o público e seu contexto social e histórico e um esteta arguto. De elevada sensibilidade para o fazer fruir artístico. Assim, o que sobrevém em primeiro plano não é a faceta psicológica, tampouco a puramente estética, mas é justamente no entroncamento dessas esferas que Vigotski cumpre aquele que talvez tenha sido o grande papel de sua biografia: de um ator social interessado na dinâmica humana e em seu desenvolvimento, ávido por construir uma nova sociedade e promover avanço humano de forma integral (Marques, 2022, p. 23).

Com isso, ressaltamos a questão judaica por compreender que o Vigotski crítico, como colocado por Marques (2022), e sua relação com a arte, sobretudo, o seu fazer com a arte, é um sujeito próprio de seu tempo, cujas condições concretas e objetivas da sociedade em que vivera, em determinado período histórico, não se descolam do desenvolvimento de sua personalidade e, tampouco, das futuras elucubrações teóricas que viria a desenvolver. Contudo, vale salientar que os extensos escritos sobre arte, de Vigotski, ainda careciam de uma sistematização psicológica, tornando-se, assim, um laboratório para a *Psicologia da Arte*, que foi publicada somente no ano de 1925. Nada obstante:

[...] é preciso ressaltar que não é plenamente correto afirmar que o Vygótski pensador sobre arte antecede o psicólogo, e que haja uma ruptura brusca entre um e outro. Já no final da década de 1910, as atividades em ambos os campos se desenvolveram paralelamente, e, apesar da guinada em sua carreira quando aceita o convite para trabalhar na Universidade de Moscou, também não é verdade que a arte tenha sido completamente eliminada de seus interesses. As produções do Vygótski-crítico e do Vygótski-cientista/pedagogo desenvolvidas entre 1919 e 1924 foram sintetizadas em duas obras, as primeiras e mais extensas do autor: a tese *Psicologia da arte*, de 1925, e *Psicologia pedagógica*, de 1926 (que conta com o capítulo “A educação estética”) (Marques, 2015, p. 9, grifo da autora).

Uma das teses apresentadas em *Psicologia da Arte*, por Vigotski (1999), é de que a arte dialoga com o real, e tal concepção se adianta no período em que ainda atuava como crítico das peças teatrais apresentadas em Gomel. Em suas análises, Vigotski indicava nas montagens e interpretações teatrais um certo “naturalismo cotidiano”, isso porque, em um contexto pré-revolucionário, as artes “ansiavam por transformar radicalmente o cotidiano, e as críticas de Vigotski vão ao encontro dessa tendência” (Marques, 2022, p. 34). Neste seguimento, Vigotski é levado a combater o naturalismo anímico ou psicológico de Constantin Stanislávsk (1863-1938), ator e diretor russo, por ser uma estética que buscava mimetizar a psicologia comum.

Sem embargo, para Vigotski (1999, p. 307, 308, grifo nosso):

A arte está para a vida como o vinho para a uva – disse um pensador, e estava coberto de razão, ao indicar assim que a arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material.

Vigotski (1999) aponta que a arte está em constante relação com a realidade objetiva, compreensão que o permitia vislumbrar a potencialidade dessa elaboração humana no período em que a sociedade caminhava para a construção de um novo homem e de uma nova sociedade, com a Revolução de 1917. Portanto, a arte para Vigotski (1999), está ligada à vida, suas condições objetivas e concretas, e o conteúdo é retirado a partir dela, não como uma cópia fidedigna da realidade, mas algo novo, “[...] fruto da ação criativa que se transforma em um produto cultural” (Barroco; Superti, 2014, p. 23).

Neste sentido, Vigotski (1999) assume essa estreita relação entre a vida e a arte, e a toma como uma produção elevada do trabalho humano (Barroco; Superti, 2014), ou seja, de onde o trabalhador retira da natureza a matéria necessária para a sua subsistência e usa a sua força produtiva para criar algo. Portanto, para o autor, a arte só poderia ser elaborada e manifestada pelo e no corpo humano, de modo que rejeita quaisquer tipos de explicações místicas acerca da arte e, neste seguimento, rejeita, igualmente, o conceito de contágio, defendido por Lev Nikolaevitch Tolstoi (1928-1910).

A concepção do contágio das emoções parte do princípio de que, os sentimentos suscitados pela arte, em nada diferiria dos sentimentos comuns do cotidiano, e mediante o contato com alguma modalidade artística, seria possível contagiar o espectador com alegria ou tristeza, por exemplo. Apesar disso, Vigotski (1999, p. 308, grifo do autor) tece sua crítica a esse conceito:

[...] o sentimento é inicialmente individual, e através da obra de arte *torna-se* social ou *generaliza-se*. A questão se apresenta de tal modo como se a arte nunca acrescentasse nada de si a esse sentimento, e nunca conseguimos entender por que ela deve ser considerada como ato criador e o que a distingue do simples grito ou do discurso do orador, onde está esse estremecimento de que falava Longiano se nela só se reconhece a capacidade de contagiar. Devemos reconhecer que a ciência não só contagia com as idéias de um homem toda uma sociedade, que a técnica não só prolonga o braço do homem; do mesmo modo, a arte é uma espécie de *sentimento social* prolongado ou *uma técnica de sentimentos* (Vigotski, 1999, p. 308, grifo do autor).

O autor (Vigotski, 2022) expressa que se a arte trouxesse realmente uma concepção de contágio, seria uma redução das emoções, como se não houvesse nenhuma diferença entre os sentimentos comuns em relação àqueles que são suscitados pela arte. Se assim o fosse, teria de ser utilizado o mesmo critério de análise para qualquer sentimento, ou seja, nessa perspectiva, a arte poderia ser boa ou má, a depender se contagiasse sentimentos bons ou maus. Mas a arte, por si só, não é boa ou má, ela é uma linguagem dos sentimentos que deve ser analisada por meio do conteúdo que ela comunica mediante a sua forma.

Com efeito, como seria maçante o trabalho da arte na vida se ela não tivesse outra tarefa que não contagiar muitas pessoas com o sentimento de apenas uma. Se uma poesia sobre a tristeza não tivesse nenhuma outra tarefa que não fosse contagiar-nos com a tristeza, isso seria muito triste para a arte (Vigotski, 2022, p. 311).

Desta maneira, a arte supera o contágio, de modo que não modifica apenas o humor de modo imediato, mas possibilita a objetivação dos sentimentos em outras potencialidades humanas (Barroco; Superti, 2014, p. 23), assim, “[...] ela propicia-lhes nova organização psíquica, o que possibilita a cada um a elevação à condição de indivíduo particular [...] à de gênero humano universal”.

Por conseguinte, a arte pode ser considerada como mediadora entre o gênero humano e o sujeito, uma vez que ela é compreendida como um produto cultural. Logo, o artista, ao criar algo mediante uma música, ou uma dança, por exemplo, cristalizará em sua produção diversas e complexas atividades mentais, que serão apropriadas por aqueles que entram em contato com sua arte. Apesar disso, tal apropriação não ocorre de modo mecânico, mas sim, mediado e intencionalmente, por meio das relações sociais (Barroco; Superti, 2014). Tal mediação pode ocorrer, de forma exemplificada, a partir de psicólogos que utilizam a arte como ferramenta para promover o desenvolvimento de processos psicológicos culturais, o que implicará, indubitavelmente, no processo de desenvolvimento da própria personalidade do sujeito.

À vista disso, compreendemos, a partir de Vigotski (1999), a importância da íntima relação entre arte e psicologia, uma vez que a arte exprime a sociedade que lhe dá origem, e dessa forma, são objetivadas na obra as características psicológicas mais complexas, propiciando o desenvolvimento de quaisquer pessoas,

mesmo aquelas que tenham algum comprometimento em virtude de alguma deficiência, o que decorreremos adiante neste trabalho.

Ademais, Vigotski (1999), considerando a necessidade de interlocução entre a psicologia e a arte, propõe um método de análise para a compreensão da obra artística que visa sua própria estrutura, postula, portanto, que essa análise deve ser feita mediante à síntese entre a forma e o conteúdo. Tal afirmação, à época em que escreve *Psicologia da Arte*, se apresenta como revolucionária, tendo em vista que a análise das obras, até sua contemporaneidade, era feita ora pela forma e, ora pelo conteúdo.

Uma das características das produções realizadas por Vigotski, é a apresentação inicial de suas críticas ao que vinha sendo elaborado em sua contemporaneidade a respeito do tema que se propunha a tratar, para que, logo em seguida, pudesse rebatê-las com suas teses. Uma das críticas apresentadas por Vigotski (1999) diz respeito à análise da arte que era feita a partir do psiquismo do sujeito, fosse do próprio artista ou do contemplador da obra. Em contrapartida, a proposta do autor é que essa análise seja feita a partir da própria obra artística:

Achamos que a idéia central da psicologia da arte é o reconhecimento da superação do material da forma artística ou, o que dá no mesmo, o reconhecimento da arte como *técnica social do sentimento*. Achamos que o método de estudo desse problema é o método analítico objetivo, que parte da análise da arte para chegar à síntese psicológica [...] (Vigotski, 1999, p. 3, grifo do autor).

Barroco e Superti (2014) indicam, a partir de Vigotski (1999), que o objeto da arte seja a análise da estrutura da obra de arte, a fim de que possam ser apreendidos os processos psicológicos culturais, como o sentimento, que essa obra suscita. Isso quer dizer que “[...] a arte não é fruto de um homem só (fruídos ou artista), mas da história da humanidade. Desse modo, a própria obra pode revelar as características nelas fixadas, bem como a psicologia que lhe cabe” (Barroco; Superti, 2014, p. 28).

Concordamos com as referidas autoras, uma vez que Vigotski (1999) propõe compreender a contradição posta entre forma e conteúdo, indicando que, ao contrário do que vinha sendo postulado até então, não há harmonia nessa estrutura, e determinada contradição dialética pode resumir o que o autor coloca como reação estética da obra.

Podemos compreender, neste seguimento, o conteúdo como aquele que é apropriado, pelo artista ou contemplador, mediante a experiência que cada um tem em relação à realidade objetiva. Tais experiências podem ser vivenciadas pelo próprio sujeito ou apresentadas a partir das experiências de outros. Quanto à forma, essa diz respeito a como o conteúdo é explicitado e organizado. Embora na arte a forma perpassasse pelos sentimentos, não é suficiente a experiência com relação a esse processo psicológico tipicamente humano, é necessário saber como expressar o conteúdo dessa vivência mediante os sentimentos do artista, mas de modo que propicie saltos qualitativos, ou mesmo, rupturas no conteúdo. Com isso, compreendemos a necessidade da análise da estrutura da obra como um todo, e não cindida em partes, a fim de que não seja perdida a totalidade do objeto.

Apesar disso, Vigotski (1999) ressalta que a totalidade não diz respeito a uma totalidade simétrica e fechada, mas sim, uma totalidade dinâmica, ou seja, não se deve focar na estrutura estática, mas sim, na dinamicidade da obra de arte.

Outrossim, o autor compreende que a atividade humana é capaz de recriar a realidade material, e desse modo, a transformação do sujeito também há de acontecer, “[...] sob o prisma e concepção da natureza essencialmente social e histórica do psiquismo” (Barroco; Superti, 2014, p. 24). Tal concepção corrobora com o que apontam Barroco e Superti (2014), de que é impossível compreender a arte como produto de uma única pessoa; trata-se, no entanto, de um objeto cultural, cujo intuito é a objetivação dos sentimentos do artista. A esse respeito, Vigotski disserta:

A arte é o social em nós, e, se seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as 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 mesmo onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais. Por isso, 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. A questão não se dá da maneira como representa a teoria do contágio, segundo a qual o sentimento que nasce em um indivíduo contagia a todos, *torna-se* social; ocorre exatamente o contrário. A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade. A peculiaridade essencialíssima do homem, diferentemente do animal, consiste em que ele introduz e separa de seu corpo tanto o dispositivo da técnica quanto o dispositivo do conhecimento científico, que se tornaram instrumentos da sociedade. De igual maneira, a arte é 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. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma

obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social (Vigotski, 1999, p. 315).

Compreendemos, com isso, a importância da menção ao processo de formação do psiquismo, que ocorre mediante a objetivação e a apropriação. Para Duarte (2001), a apropriação surge, em um primeiro momento, na relação que se estabelece entre o sujeito e a natureza, de modo que, mediante a atividade do ser humano, será possível a apropriação dessa natureza, podendo, enfim, incorporá-la à prática social. Assim, a objetivação ocorre de modo dialético, uma vez que o indivíduo cria a realidade objetiva, agora, portadora de características tipicamente humanas, conservadas ao longo da história nos produtos culturais, cujas características são socioculturais. Assim, surge a necessidade de outra forma de processo de apropriação, segundo Duarte (2001), agora não como apropriação da natureza, mas sim, desses produtos criados pela atividade humana, das objetivações do próprio gênero humano.

Ao entrarmos em contato com obras de arte, o processo de humanização acontece, ao recriarmos as características humanas, uma vez que nos apropriamos das objetivações realizadas por outros seres humanos ao longo da história, e que nela foram conservadas como produtos culturais.

[...] por meio da sua atividade vital, os homens criam as condições para a sua existência, transformando o mundo e criando a natureza humanizada. Ao criar as condições para a existência, produzem objetos, instrumentos, linguagem e relações sociais, satisfazendo dadas necessidades sociais, concomitantemente à produção de novas necessidades [...] a arte poderia provocar uma nova organização psíquica mais elaborada, por ser instrumento cultural, o qual objetiva, em sua forma e conteúdo, elevadas forças humanas como: abstração, criatividade, percepção, emoções e imaginação (Barroco; Superti, 2014, p. 25, 26).

Isto posto, como já mencionado anteriormente, Vigotski (1999) compreende a arte como a objetivação dos sentimentos, em que a técnica fora criada com o objetivo de sociabilizar determinado sentimento, além de torná-lo pessoal, como parte do próprio psiquismo do sujeito que contempla determinada obra de arte. Ademais, o autor aponta que na arte são utilizados signos que objetivam suscitar as emoções estéticas. Isso é, a arte vai abarcar e operar por meio de conteúdos e processos psicológicos.

É por meio da arte, portanto, que o sujeito pode ter contato com experiências alheias, vivenciadas por outros seres humanos, na atualidade, ou mesmo, em outros determinados períodos históricos. Tal apropriação não seria possível em sua vida particular. A arte, por conseguinte, pode proporcionar ao sujeito uma nova reorganização psíquica, promovendo seu próprio desenvolvimento, sua humanidade.

2.3 AS EMOÇÕES COMO PROCESSO PSICOLÓGICO CULTURAL E A ARTE

Vigotski (1999) já indicava uma estreita relação entre os processos psicológicos culturais e a arte, como a emoção que, neste momento, terá maior destaque em nosso trabalho¹⁴. De acordo com o autor, a obra de arte é uma síntese, uma unidade composta por elementos específicos, que dependem da relação dialética entre diversas funções psíquicas tipicamente humanas. Além disso, para Vigotski (1999), os estímulos provenientes da arte são capazes de promover determinadas emoções, mas essas, diferentemente das emoções comuns, expressam a contradição entre a forma e o conteúdo. De acordo com Faria, Dias e Camargo (2019, p. 159), este processo culminaria em uma reação estética, sendo a catarse sua principal característica:

Toda obra de arte se estrutura através de processos nos quais emoções angustiantes são opostamente transformadas e destruídas, descartadas; essa transformação complexa dos sentimentos é a catarse, que gera a reação estética. É a catarse que suscita o prazer na arte. Seguindo o mesmo princípio de transformação pelos opostos, a arte sempre destrói o conteúdo por meio da forma, sendo essa a base da reação estética.

Vale indicar que o livro *Psicologia da Arte*, de 1925, antecede o livro de Vigotski intitulado *Teoria das Emoções*, escrito entre os anos de 1931 e 1933, mas que não fora finalizado em vista do adoecimento e falecimento do autor no ano de 1934. Contudo, é importante salientar que, nesta obra, Vigotski (2004) apresenta suas críticas ao que seus contemporâneos apresentavam a respeito das emoções humanas, uma vez que a defesa da psicologia até o início do século XX era de que esse processo psicológico se desenvolvesse apenas em virtude de um aparato

¹⁴ Vale apontar que compreendemos a imprescindibilidade dos nexos estabelecidos entre todos os processos mentais tipicamente humanos, tanto na elaboração da obra de arte quanto em sua contemplação, contudo, entendemos também a importância desta função psíquica na desenvolvimento de uma sistematização psicológica apresentada em “Psicologia da Arte”.

biológico-animal, teoria influenciada por ideias darwinistas, como se sua evolução se desse somente como um acompanhamento à evolução da própria espécie.

Vigotski (2004), todavia, muito influenciado pela filosofia monista de Baruch Espinosa (1632–1677), compreendia o psiquismo como uma unidade, e nesta perspectiva, a emoção humana, para o autor, é um processo psicológico cultural, que, dentre outros, faz parte desse psiquismo. Vigotski (2004) não desconsidera o aparato biológico, neste processo, mas, sobretudo, compreende a importância dos aspectos culturais, históricos e sociais no que diz respeito à transformação e desenvolvimento das emoções.

Contudo, em vista de processos de tradução, as obras de Vigotski apresentam os termos sentimentos e emoções em diversos momentos, de forma indefinida, mas considerando que cada termo corresponde a conteúdos psicológicos distintos, encontramos em Blagonadezhina (1960) que as emoções estão mais relacionadas a uma necessidade do organismo, enquanto os sentimentos correspondem às necessidades culturais e sociais. No entanto, vale lembrar que as funções psicológicas não são puramente orgânicas. Dessarte, as emoções guardam seu caráter cultural. A autora disserta:

Os sentimentos diferem das emoções porque estão relacionados às necessidades que surgiram ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade. O aparecimento dos sentimentos depende das condições em que o homem vive e, sobretudo, das necessidades ligadas às relações sociais, de atender às demandas da sociedade, de realizar uma atividade, de desfrutar da valorização da sociedade etc. Os sentimentos estão inseparavelmente ligados às necessidades culturais e espirituais. Emoções e sentimentos isolados podem ter o mesmo nome; contudo, a sua origem e o papel que desempenham na vida do homem são diferentes. Por exemplo, o medo, em condições de risco de vida, é uma emoção relacionada ao instinto de autopreservação, enquanto o medo de ser enganado ou de perder a consideração dos outros é um sentimento ligado às relações sociais (Blagonadezhina, 1960, p. 358, tradução nossa).

Considerando que as determinações sociais implicam nas manifestações fisiológicas das emoções (Machado; Facci; Barroco, 2011), podemos exemplificar esse processo a partir de Vigotski (2004), quando o autor atesta que o contato inesperado com uma serpente, no Ocidente, pode gerar a reação de fuga, uma vez que cobras, culturalmente, estão relacionadas a um perigo letal. Apesar disso, tal manifestação emocional pode se dar de modo dissemelhante em determinadas culturas no Oriente, que estabeleceram uma relação cultural distinta com o animal.

Para além dessas considerações apresentadas por Blagonadezhina (1960), a respeito dos sentimentos e emoções, alguns outros estudiosos, como Barroco e Superti (2014), quanto à arte, defendem que esta pode provocar emoções contraditórias, como já indicado anteriormente neste estudo, e que tal manifestação emocional ocasionaria um salto qualitativo, uma reorganização psicológica, fazendo com que as emoções possam se tornar mais conscientes e complexas. Logo, de acordo com as autoras, por meio da catarse, essas emoções mudam de qualidade para sentimento, neste sentido, produzindo a alteração da própria consciência.

Com isso, não podemos dissociar a relação que se estabelece entre as emoções provenientes da obra artística e a concepção empregada por Vigotski (1999), a respeito da forma e conteúdo, considerando a reação estética como resultante deste processo.

Como apontam Barroco e Superti (2014), o conteúdo está relacionado ao material, que é incorporado mediante as condições objetivas da vida e, por meio das leis da estética, é transformado. Logo, esse conteúdo é submetido a uma forma artística, mas a relação estabelecida na realidade não propõe uma replicação desta, ou seja, o conteúdo não se manifestará de forma idêntica às condições concretas. Por sua vez, a forma diz respeito à manifestação do conteúdo mediante um arranjo, de uma organização e composição artística, sendo o material seu constituinte.

[...] devemos entender por *material* tudo o que o poeta usou como já pronto – relações do dia-a-dia, histórias, casos, o ambiente, os caracteres, tudo o que existia antes da narração e pode existir fora e independente dela, caso alguém narre usando próprias palavras para reproduzi-lo de modo inteligível e coerente. [...] Nessa interpretação a forma é o que menos lembra um invólucro externo, uma espécie de casca de que se reveste o fruto. Ao contrário, a forma aqui se manifesta como um princípio ativo de elaboração e superação do material em suas qualidades mais triviais e elementares (Vigotski, 1999, p. 177-178, grifo do autor).

Todavia, a forma e o conteúdo formam uma unidade contraditória e, desta maneira, precisa ser analisada, pois é por meio dessa análise que a psicologia da arte é revelada. A esse respeito, em conformidade com Vigotski (1999), chama-se método objetivo analítico a averiguação da estrutura da obra, e sua finalidade é apreender os processos psicológicos culturais, como as emoções. Tal investigação visa apurar, portanto, os processos tipicamente humanos que são objetivados naquele objeto cultural criado como obra de arte.

Finalmente, a partir das contribuições de Barroco e Superti (2014), é possível afirmar que a forma é o arranjo do material a partir das leis estéticas, de tal modo que a apropriação desse material seja possível, mas sem replicá-la à realidade imediata, ou seja, a transforma em uma realidade não imediata, produzindo para além deste material, uma obra artística nova, denotando a contradição da unidade dialética entre forma e conteúdo. Vigotski (1999, p. 199) escreve a esse respeito:

Parece que chegamos à conclusão de que na obra de arte há sempre certa contradição subjacente, certa incompatibilidade interna entre material e forma, de que o autor escolhe como que de propósito um material difícil e resistente, desse que resiste com suas propriedades a todos os empenhos do autor no sentido de dizer o que quer... E aquele aspecto formal de que o autor reveste esse material não se destina a desvelar as propriedades contidas no próprio material... mas justamente ao contrário: destina-se a superar essas propriedades, a fazer o horrendo falar a linguagem do leve alento, o sedimento da vida em um ressoar sem fim como o vento frio da primavera.

Compreendemos que as emoções contraditórias se manifestam mediante a luta entre os opostos dispostos entre a forma e o conteúdo na obra de arte e, como indicam Barroco e Superti (2014, p. 29), a psicologia da arte, neste caso, teria dois objetivos: “(a) revelar a vivência psicológica que a obra de arte objetiva e (b) explicar as consequências da resposta estética no psiquismo do homem”. A resposta parece-nos estar aí, na compreensão da contradição e em sua análise por meio do método objetivo analítico, pois este é o fundamento da resposta estética para a psicologia da arte na teoria histórico-cultural.

Finalmente, diante do exposto nesta seção, o próximo capítulo apresentará uma discussão sobre a defectologia a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Apreender as leis que regem o desenvolvimento humano, assim como os aspectos concretos da arte, é essencial para abordar a deficiência sob a perspectiva dessa teoria com a intenção de contemplar nosso objetivo nesta pesquisa. Outrossim, essa compreensão nos permite refletir sobre caminhos objetivos e intencionais que promovam a inclusão, a integração e a humanização da pessoa com deficiência a partir de sua relação com a arte.

3 CAPÍTULO II - A DEFECTOLOGIA VIGOTSKIANA: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS

No capítulo anterior, aludimos a respeito do desenvolvimento humano, bem como explanamos a concepção sobre arte, para Vigotski (1999). Neste seguimento, encontramos subsídios para, no capítulo II, ampliarmos nossa discussão a respeito da defectologia, trazendo alguns aspectos históricos de sua formulação e desenvolvimento na Rússia, até as contribuições de Vygotski (1997) nesta abordagem.

É preciso apontar que se faz necessária uma reflexão crítica acerca das questões apresentadas em uma outra sociedade, com outras condições concretas de existência e, sobretudo, em um outro tempo histórico. Não intentamos uma reaplicação teórica ou prática da defectologia desenvolvida na Rússia, mas sim, buscamos elementos que nos garantam reflexão da temática, pois como afirma Gindis (1999, s/p, tradução nossa): “[...] a descoberta teórica e metodológica de Vygotsky é a fonte mais poderosa de inspiração profissional para as gerações atuais e futuras de profissionais de educação especial”.

3.1 A DEFECTOLOGIA: MARCOS HISTÓRICOS

Embora a história da educação de crianças com deficiências, na União Soviética, seja mormente marcada pelas contribuições de Vigotski, é importante destacar que seus primeiros registros remontam à Rússia, ao que se tem registros, quase noventa anos antes de seu nascimento. De acordo com Netto e Leal (2013), em 1807 fora fundada a primeira escola para cegos, por Valentin Haüy¹⁵ (1745-1822), um pedagogo francês que, quatro anos após, também inaugurou uma instituição educacional para surdos. Contudo, ambas as escolas fecharam treze anos após suas respectivas fundações.

Em conformidade com Netto e Leal (2013), somente entre os anos de 1860 e 1880 novas instituições foram fundadas, em virtude de uma situação sociopolítica em que os cidadãos tinham o interesse de contribuir para a vida e educação, em

¹⁵ Valentin Haüy fora quem fundou a primeira instituição para cegos na Europa, no ano de 1786. Alguns anos depois, em virtude da Revolução Francesa e seus desdobramentos, deixou a instituição e, a pedido do czar Alexandre I, mudou-se para a Rússia, onde fundou as primeiras escolas voltadas à educação especial no país (Maslov, 2010).

especial, de crianças cegas. Apesar disso, os autores indicam que, desde a última década citada, também ocorrera um aumento das investigações científicas sobre a cegueira, de modo que, neste período, é lançado o primeiro periódico¹⁶ a respeito do tema, contudo, com o propósito primordial de que essas pessoas fossem produtivas à sociedade russa. Tais pesquisas, a respeito da cegueira, oportunizaram, no ano de 1886, a publicação de uma coletânea de artigos feitos em Braille. Além disso, já no século XX, até o ano de 1917, a Rússia já contava com trinta e cinco escolas para cegos.

Tal interesse acerca da cegueira no final do século XIX e início do século XX pode ser associado a uma personalidade importante, Konstantin Karlovich Grot (1815-1897), que desenvolvera trabalhos significativos a respeito desta temática. Netto e Leal (2013, p. 76) apontam:

Grot descobriu, ao ser nomeado como dirigente da Fundação para Apoio das Vítimas da Guerra entre Rússia e Turquia, que havia um enorme número de pessoas que perderam a visão e frente a isso, decidiu criar um departamento de educação especial para pessoas com problemas visuais, que contou com o oftalmologista A. I. Skrebitsky como diretor. Graças aos esforços desses dois personagens, ainda em 1881 fundou-se o Conselho de Guardiões dos Cegos.

Skrebitsky também assumira um papel fundamental neste período, ao lado de Grot, tendo em vista que, como aponta Maslov (2010), tinha uma posição cívica importante, bem como seus artigos, a respeito da cegueira, chamavam atenção para a questão da deficiência na Rússia, tendo, por exemplo, publicado um livro com o título *“The Education and Upbringing of Blind People and Their Social Care in the Western World”*¹⁷, em 1903, que contribuiu com o processo de reforma das escolas de educação especial no país.

Em conformidade com Maslov (2010), a psicologia dos cegos fazia parte do desenvolvimento da psicologia como um todo, apesar disso, as contribuições da psicologia geral não refletiam ou influenciavam a psicologia da cegueira. Ademais, para Maslov (2010, p. 41, tradução nossa): “O interesse pela cegueira surgiu devido à consciência de que estudar as características da vida psíquica dos cegos poderia

¹⁶ O primeiro periódico, intitulado “The Russian Blind”, fora publicado em 1886, por OK Aderkas e VN Semchevskii. No ano de 1890, o nome da revista foi alterado para *The Blind* (Maslov, 2010).

¹⁷ Tradução: A educação e a criação de pessoas cegas e sua assistência social no mundo ocidental.

difundir o conhecimento sobre a vida mental do ser humano como um todo”. Além disso, o autor escreve que:

Na primeira década de 1900, na Rússia, havia dois tipos de psicologia da cegueira: (1) psicologia experimental (investigações de sentimentos, memória e percepção) e (2) introspecção, que era o único método para estudar fenômenos como o pensamento, a vontade e as emoções humanas (Maslov, 2010, p. 42, tradução nossa).

Logo, no âmbito educacional, bem como na psicologia, a educabilidade e compreensão acerca dos fenômenos psicológicos de pessoas cegas surgem como interesses iniciais, no país, acerca da deficiência como um todo, mesmo que os motivos, a priori, não fossem a criação intencional de recursos para a humanização dessas pessoas, mas sim o desígnio de garantir que fossem produtivas à sociedade de alguma maneira.

Já no ano de 1912, é introduzido pela primeira vez na língua russa o termo “defectologia”, por Vsevolod Petrovich Kashchenko (1870-1943), um psiquiatra que tinha como intento “[...] distinguir as crianças com as quais trabalhavam de outras crianças que também eram designadas por especiais – crianças superdotadas” (Netto; Leal, 2013, p. 76). Vale indicar que o termo defectologia pode ter significados distintos, a depender do tempo histórico a que se refere.

Para Barroco (2007), ao se referir à defectologia vigotskiana, assinala que esta se refere à educabilidade e ao estudo de crianças e adultos com deficiência, com o objetivo primeiro de garantir a emancipação humana dessas pessoas. Além disso, o termo na sociedade contemporânea pode parecer equivocado e designar o oposto de seu significado, mas é preciso compreender o contexto histórico, cultural e social em que foi inaugurado, uma vez que nos referimos a uma outra sociedade, em um outro período que, por exemplo, “Nos idos do primeiro quartel do século XX, o termo ‘defeituoso’¹⁸ não remetia a práticas e ideias preconceituosas [...]” (Netto; Leal, 2013, p. 76, grifo do autor).

¹⁸ Neste trabalho, termos como “defeituoso”, “anormal”, “anomalia”, e mesmo, “defectologia”, entre outros, poderão aparecer a depender das citações selecionadas para elucidação do tema, como algumas referentes a Vigotski e demais autores que trabalharam com a educação especial, contudo, reiteramos que não temos, em hipótese alguma, o objetivo de ofender ou desrespeitar pessoas com deficiência. Tal ocorrência se deve ao fato de serem termos utilizados à época em que tais estudos foram realizados e publicados.

Neste seguimento, no ano de 1917, a instituição fundada em 1908¹⁹ como um “sanatório-escola”, fora estatizada e nomeada como Casa de Aprendizagem da Criança, uma vez que, anteriormente, tratava-se de uma escola privada voltada para crianças “anormais” (Netto; Leal, 2013). O tratamento desses indivíduos visava o seu desenvolvimento, de modo que:

[...] seu vocábulo passou a fazer parte dos nomes dos novos institutos que surgiram entre 1918 e 1920 para a formação de professores de crianças com alguma deficiência. Entre outras cidades como Moscou, Kiev (Ucrânia) e Petrogrado, sediaram os Institutos Pedagógicos para Crianças Defeituosas [...] (Netto; Leal, 2013, p. 77).

Ainda em conformidade com os autores, as pessoas que se formavam ali recebiam o título de defectologistas. Contudo, é importante apontar que a defectologia, neste período, começa a passar por grandes transformações, em especial a partir da década de 1920, com as contribuições de Vigotski, que abordaremos em sequência, no próximo tópico.

3.2 UM OLHAR HUMANIZADOR E A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: A DEFECTOLOGIA VIGOTSKIANA

Desde os primórdios da humanidade, é preciso dizer, a diferença entre os seres humanos sempre existiu, de modo que negá-la coopera na manutenção da desigualdade que, por sua vez, deve ser questionada, discutida, para que enfim, deixe de existir. Por este fato, Piccolo (2022) discute que não existiu, e ainda não há, uma única sociedade que não tenha práticas e crenças a respeito da existência de impedimentos entre seus integrantes. Tais explicações se apresentam no campo cultural de determinado coletivo social, que denotam, por exemplo, as crenças relativas ao divino, genética, espíritos malignos etc. O autor ainda disserta que:

Os atributos valorizados e desvalorizados na realização de atividades e tarefas consideradas fundamentais à manutenção da comunidade dizem respeito ao conjunto de tarefas que uma sociedade considera importante na produção de sua existência. Em sociedades que valorizam sobremaneira a força física, seguramente pessoas com impedimentos físicos se mostram em grande desvantagem, já em lugares que se configuram pelo uso de tecnologia e vinculam o pertencimento laboral à possibilidade de utilização de mecanismos intelectuais, o fato, por exemplo, de alguém necessitar de

¹⁹ Escola fundada pelo psiquiatra russo Pyotr Kashchenko (1859-1920).

cadeira de rodas para se locomover parece menos limitante (Piccolo, 2022, p. 42).

O autor traz a reflexão às condições objetivas e concretas a respeito da participação social da pessoa com deficiência, o que nos remete à concepção não apenas biologizante da deficiência, mas sobretudo a compreensão primordial dos aspectos sociais que a envolvem.

À vista disso, Barroco (2007) afirma que muitas coisas mudaram, ao longo da história, até que pudéssemos chegar à ideia, na contemporaneidade, de que a deficiência não retira do ser a possibilidade de sua humanização. Além disso, com o avanço da ciência e da tecnologia, muitos mecanismos e dispositivos foram criados a fim de conhecer fatores que atuam direta ou indiretamente sobre determinadas deficiências, sejam elas de origem psicossocial ou genética, de modo a preveni-las quando possibilidades forem apresentadas. Contudo, a autora indica que, mesmo diante do potencial de prevenção no contexto brasileiro, por exemplo, a respeito da deficiência intelectual, alguns pontos devem ser levados em consideração no que diz respeito aos serviços prestados a essa população, ou em outras palavras, as condições objetivas, concretas e intencionais voltadas a esse público:

Isso leva a questionar quanto as crianças com o atraso global do desenvolvimento ou com deficiência intelectual têm o diagnóstico e o atendimento médico e educacional retardados pela própria dificuldade de encaminhamento e de oferta de serviços públicos especializados. Em geral, a condição de deficiência, como pode ocorrer em outras, é notada quando a criança não consegue desenvolver as habilidades próprias à sua idade e acompanhar o conteúdo escolar. **Pelo visto, todo avanço na ciência não alcança facilmente a população geral**, e os próprios profissionais especializados, que poderiam atendê-la, ignoram dados fundamentais. Isto reflete as características desta sociedade ao lidar com o conhecimento, com o atendimento ao público em saúde, com a educação. As pessoas pobres, de modo geral, não são atendidas em suas necessidades clínicas e educacionais de modo adequado, o que é agravante em caso de se apresentarem com deficiências. **Pode-se entender, assim, que o não desenvolvimento a contento da pessoa com deficiência se complica menos por questões biológicas que pelas histórico-sociais** (Barroco, 2007, p. 120, grifo nosso).

Concordamos com a autora, quando esta aponta que as implicações no desenvolvimento da pessoa com deficiência estão mormente relacionadas a aspectos históricos e sociais, pois a deficiência, em si, não é um impedimento para tal fim, mas sim, a sociedade que não garante as condições concretas para que este desenvolvimento possa acontecer em seu pleno potencial.

Provavelmente a humanidade vencerá, tarde ou cedo, a cegueira, a surdez e a debilidade mental. Porém, as vencerá muito antes no plano social e pedagógico que no plano médico e biológico [...] O surdo que fala e o cego que trabalha são partícipes da vida comum em toda sua plenitude, eles mesmo não experimentaram sua insuficiência nem deram motivo aos demais. Está em nossas mãos fazer com que a criança cega, surda ou débil mental não seja deficiente. Então desaparecerá também esse conceito, signo inequívoco de nosso próprio defeito [...] A quantidade de cegos e surdos se reduzirá enormemente. Quiçá desaparecerão definitivamente a surdez e a cegueira. Porém, antes disso, serão vencidas socialmente. Todavia, fisicamente, a cegueira e a surdez existirão durante muito tempo na terra. O cego seguirá sendo cego e o surdo, surdo, porém deixarão de ser deficientes porque a defectividade é um conceito social [...] A cegueira em si não faz uma criança deficiente [...] A educação social vencerá a deficiência (Vygotski, 1997, p. 82, tradução nossa).

Vygotski (1997), já na década de 20, pôde compreender e defender sua tese de que a deficiência não corresponde a uma doença, e sim a uma condição, antes social que biológica. Tal concepção é a que orienta o desenvolvimento de nossa pesquisa, e a qual também defendemos. Apesar disso, é importante ressaltar que não se trata de uma negação do aparato biológico, mas sim, da compreensão de que o desenvolvimento do sujeito, como abordado no capítulo I desta pesquisa, não se limita à sua herança genética. Deste modo, por que seria então a deficiência uma limitação ao desenvolvimento? Compreendemos, no entanto, que ferramentas específicas, como a arte, criadas socialmente, sejam um dos caminhos possíveis para a humanização de todas as pessoas com algum tipo de comprometimento em virtude de deficiências. Vygotski (1997), um contraventor de seu tempo, já indicava essa possibilidade.

Como aludido anteriormente neste trabalho, a arte tivera indubitável importância nas elucubrações de Vigotski, bem como, pode-se dizer o mesmo a respeito dos estudos feitos pelo teórico sobre a educabilidade, e logo, o desenvolvimento de pessoas com deficiência. Em conformidade com Gindis (1999, s/p, tradução nossa):

A educação especial foi o principal domínio empírico a partir do qual Vigotski obteve dados para sustentar suas concepções teóricas gerais. Consciente da "artificialidade" dos dados trazidos em experimentos psicológicos, Vigotski considerava a educação especial como um enorme laboratório natural onde leis psicológicas gerais eram descobertas com base em várias anomalias.

Do mesmo modo, Vygotskaya (1999), filha de Vigotski, indica ao relatar que, apesar de o teórico ser considerado um clássico da psicologia mundial, seus estudos acerca da educabilidade de pessoas com deficiência ainda são pouco conhecidos. Apesar disso, ele é considerado um dos fundadores da educação especial na Rússia.

A filha de Vigotski aponta, também, que os trabalhos do autor se entrelaçavam fortemente ao campo teórico e prático.

Iniciou seus interesses acerca da temática após ser convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou em 1924, uma vez que, alguns meses após sua admissão, fora nomeado chefe da seção de educação de crianças com deficiência. No mesmo ano, no dia 26 de agosto, organizou o primeiro congresso de educação especial na Rússia (Vygotskaya, 1999).

A vida de Vigotski fora uma longa trajetória de luta teórica e ideológica, uma vez que, de fato, buscou a criação de uma defectologia e psicologia científicas, alicerçadas sob o materialismo histórico-dialético (Barroco, 2007). Neste sentido, se posicionou veementemente contrário ao que vinha sendo trabalhado, na psicologia acerca da deficiência, tendo em vista que a abordagem predominante, nesta época, estava voltada inteiramente ao aspecto biológico dessa condição (Vygotskaya, 1999).

Vale apontar que, embora a sociedade russa passasse por uma reformulação estrutural no início do século XX, e saudasse alguns psicólogos como revolucionários, cuja ciência fosse uma ciência objetiva, muitos pontos, como disserta Barroco (2007), precisavam ser superados, a fim de que, de fato, assumissem os fundamentos marxianos. Citar a dialética, a história e ser russo não era sinônimo para ser revolucionário ou apresentar algo inovador:

Antes, a ciência inovadora e revolucionária não dependeria apenas do emprego de termos marxistas, mas da formulação do problema, da delimitação do objeto de estudo e, daí sim, do modo de apreendê-lo e de como se o devolvia à prática social. Considero, por isto, que os estudos vigotskianos, sim, *objetivaram* essa superação por meio de uma nova psicologia, que poderia defender o reconhecimento da possibilidade do desenvolvimento humano, mesmo em condições atípicas (Barroco, 2007, p. 206, grifo da autora).

Vygotski (1997), portanto, já indicava que o que vinha sendo realizado no campo da defectologia, até então, se apresentava mediante uma concepção

meramente aritmética da deficiência, caracterizando, assim, uma psicologia antiga e caduca, cujo enfoque se dava no campo quantitativo. Para o autor, no entanto, não importa o quanto uma criança pode ou não enxergar ou ouvir, mas quais as possibilidades que estão dadas diante das limitações para um salto qualitativo em seu desenvolvimento.

A partir das elucubrações teóricas de Vygotski (1997), compreendemos que quaisquer pessoas com algum tipo de comprometimento em virtude de alguma deficiência poderão se desenvolver, contudo, é preciso que, mediante a educação mediada e intencional, ferramentas sejam disponibilizadas para esses sujeitos, a fim de que, no plano cultural, as limitações sejam compensadas. Uma vez que, como afirma Vygotski (1997), simultaneamente à barreira estão dadas todas as possibilidades para a sua superação, que ocorrerá por meio da compensação de outras funções psicológicas superiores, em uma nova reorganização do sistema psicológico. Tal conclusão realizada pelo autor se dá mediante a sua busca por uma apreensão dialética da defectologia de seu tempo, pois percebe que a deficiência biológica poderia exercer um duplo papel no desenvolvimento do sujeito, uma vez que, por um lado, levava a uma determinada limitação que poderia comprometer a desenvolvimento da pessoa, mas por outro, as próprias limitações poderiam estimular o avanço do próprio desenvolvimento em si, portanto, toda deficiência gera o estímulo para a sua própria compensação (Barroco, 2007).

Neste sentido, considerando, por exemplo, uma criança com alguma deficiência sensorial em um contexto escolar, que terá limitações no que diz respeito à apropriação de instrumentos culturais em suas atividades. Esta será a deficiência, a própria barreira, e não a limitação em si. Logo, o principal objetivo educacional para com essa criança deverá ser encontrar meios pelos quais ela consiga participar da vida social, mediante a aquisição de novos instrumentos culturais. A arte, neste sentido, se apresenta como uma possibilidade. Os processos psicológicos superiores não decorrem diretamente das funções biológicas, como já discutimos reiteradamente neste trabalho, por esta razão, as pessoas com deficiência, em um processo de desenvolvimento, precisarão de condições objetivas concretas e adaptadas, a fim de que possam compensar, em um plano cultural, quaisquer deficiências.

A esse respeito, corrobora Gindis (1999, s/p, tradução nossa):

Compreender a natureza de uma deficiência e os meios de compensá-la constituem o núcleo de qualquer sistema de reabilitação e educação especial. A singularidade da abordagem de Vygotsky reside na sua compreensão da deficiência não como uma “deficiência biológica com consequências psicológicas”, mas como um fenômeno de desenvolvimento sociocultural.

Compreendemos que a sociedade, não somente a qual pertenceu Vygotski, mas também a sociedade contemporânea, é essencialmente organizada, culturalmente, para a organização psicofisiológica de pessoas que não têm deficiência, ou seja:

Toda a nossa cultura é calculada para a pessoa dotada de certos órgãos – mão, olho, ouvido – e de certas funções cerebrais. Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos são calculados para um tipo normal de pessoa. E daqui surge aquela ilusão de convergência, de passagem natural das formas naturais às culturais, que, de fato, não é possível pela própria natureza das coisas e a qual tentamos revelar em seu verdadeiro conteúdo.

Nós nos acostumamos com a ideia de que o homem lê com os olhos e fala com a boca, e somente o grande experimento cultural que mostrou ser possível ler com os dedos e falar com as mãos revela-nos toda a convencionalidade e a mobilidade das formas culturais de comportamento. Psicologicamente, essas formas de educação conseguem superar o mais importante, ou seja, a educação consegue incutir na criança surda-muda e na cega a fala e a escrita no sentido próprio dessas palavras (Vygotski, 2011, p. 867-868).

Por esse motivo, Vygotski (2011) indica que, ao nos depararmos com uma criança que foge do desenvolvimento típico, é comum que a compreensão dos fatos se organize de modo a perceber uma divergência entre o natural e o cultural no desenvolvimento do sujeito, por isso, há interpretação direta de que esta criança não poderá dominar a escrita, ou que um surdo-mudo não poderá aprender a falar. Neste sentido, aponta o autor, a educação surge como uma aliada, compensando no plano cultural, por meio de técnicas artificiais, um sistema novo e especial de signos culturais adaptados à necessidade do sujeito, para a sua reorganização psicofisiológica, como por exemplo, a escrita visual que é substituída pela tátil, para as pessoas cegas.

A defectologia tradicional, precedente a Vygotski, compreendia que a compensação deveria acontecer mediante, e tão somente, às próprias funções biológicas, por exemplo, a criança cega deveria compensar a ausência deste sentido superestimando sua audição. Vygotski (1997), no entanto, sugere que esta criança participasse da vida comum, do cotidiano, pois defendia que as deficiências se

originavam, na verdade, em virtude dos efeitos mediadores, quando essas crianças eram limitadas, propositalmente, de se envolverem em atividades reais. Por esta razão, se entende que as condições biológicas afetam as psicológicas; não diretamente, mas de forma indireta, pela segregação intencional dessas pessoas.

O autor russo (Vygotski, 1997) traz a concepção de “deficiência primária” e “deficiência secundária”. Ou seja, a deficiência primária está relacionada à condição biológica, como por exemplo, a cegueira, já a deficiência secundária diz respeito às consequências das distorções dos processos psicológicos superiores em decorrência de fatores sociais:

Uma deficiência orgânica impede que uma criança domine algumas ou a maioria das habilidades sociais e adquira conhecimento em um ritmo adequado e de forma aceitável. É o meio social da criança, entretanto, que modifica seu curso de desenvolvimento e leva a distorções e atrasos (Gindis, 1999, s/p).

Por este motivo, é que Vygotski (1997) defendia que, por meio da educação, as deficiências secundárias poderiam ser combatidas. Isso seria possível se os programas educacionais voltados às crianças com deficiências tivessem os mesmos objetivos que os programas educacionais voltados às crianças sem nenhum comprometimento por alguma deficiência. Isto posto, o Vygotski de seu tempo poderia ser considerado um revolucionário no campo da Educação Especial, uma vez que suas propostas conduziam a um processo de humanização. Em conformidade com Barroco (2007), os primeiros atendimentos realizados às pessoas com deficiência consistiam em castigos, punições, como o isolamento, com o intuito de discipliná-las e educá-las. Vygotski atuou na contramão desses métodos taxativos e pungentes; tinha o objetivo de humanizar e oferecer a todas as pessoas a possibilidade de serem partícipes de uma vida comum, mediante a educação.

Diante do exposto neste capítulo, defendemos a importância de situar as demandas da sociedade em seu contexto histórico e social. Para isso, abordamos a educabilidade de pessoas com deficiência, desde um período histórico na Rússia até as contribuições da defectologia vigotskiana. No próximo capítulo, traçamos um panorama da história da ciência e seus desdobramentos, além de apresentar nosso percurso metodológico. Considerando as necessidades da sociedade à qual pertencemos, estruturamos nossa metodologia de forma a atender ao objetivo geral da pesquisa, conforme exposto a seguir.

4 CAPÍTULO III - A PESQUISA E O CAMINHO PERCORRIDO: DE ONDE PARTIMOS E COMO CHEGAMOS

O objetivo do presente capítulo é apresentar a base epistemológica que orienta o percurso desta pesquisa, dando destaque à filosofia marxiana. Com isto, intenta-se discorrer, brevemente, sobre a história da ciência, a partir da Idade Média, a fim de discutir a própria ciência como produtora e produto de determinado período histórico. Damos destaque, também, às contradições históricas no decorrer deste processo, bem como apresentamos algumas diferenças entre a concepção do método cartesiano e marxiano, sendo o primeiro, ainda, marcadamente presente nas produções científicas contemporâneas.

Além disso, apresentamos nesta seção os aspectos metodológicos empregados para o desenvolvimento do estudo, como o procedimento realizado na revisão de literatura, que contou com a contribuição de três pesquisas, sendo duas teses de doutorado e uma dissertação de mestrado. Por conseguinte, explanamos um breve resumo acerca de cada pesquisa, bem como indicamos o roteiro norteador para a leitura e análise dos trabalhos selecionados, e a análise de conteúdo realizada a partir das contribuições de Bardin (1977).

4.1 A HISTÓRIA E A CIÊNCIA: BREVES CONSIDERAÇÕES

A ciência, como reflexão sobre a realidade para explicar os fenômenos da natureza e os sociais, não se desenvolveu de forma harmoniosa, tampouco, de modo imediato, com o surgimento do capitalismo. A história da ciência, como modo de conhecer, desenvolvido pelos seres humanos, tem sua gênese na tensão dialética entre o conhecimento oriundo de estudos metódicos e os dogmas conservados pela Igreja nos fins da Idade Média²⁰.

Não obstante, mediante o materialismo histórico-dialético, compreendemos que a ciência é um reflexo do mundo objetivo, conjunto de importantes conhecimentos desenvolvidos por pessoas no meio cultural em que vivem, assim como explicado por Kedrov e Spirkin (1967). Ainda, para os referidos autores, a

²⁰ Tal debate, acerca da ciência, poderia nos remeter até mesmo à Grécia Antiga. Apesar disso, tendo em vista nosso objeto de estudo, nos limitaremos a reconstruir a ciência no desenvolvimento e edificação das sociedades de classes em seu molde burguês.

ciência é um conhecimento superior elaborado por meio de conceitos que refletem a veracidade do objeto estudado e, tratando-se de seres humanos, a verdade objetiva seria comprovada por meio da prática social.

Em conformidade com Netto (2011), o conhecimento é validado pela prática social e histórica, fato que se vale de grande importância para a ciência, uma vez que, no marxismo, o conhecimento não se resume a descrições, ou mesmo, pelo consenso de um discurso subjetivo, mas sim, deve ser demonstrado por meio da verdade, denominada como objetiva (Lenin, 1967).

Neste sentido, elegemos o fim da Idade Média para, brevemente, abordar a origem do desenvolvimento científico, tendo em vista as várias contradições que se desenvolveram neste período histórico. Depois de séculos caracterizados pelo dogmatismo religioso da Igreja Católica, novos movimentos contrários ao conhecimento religioso começaram a se desenvolver. Vale destacar que o fim da Idade Média, assim como as contradições deste período histórico, permitiram o desenvolvimento científico, como apresentado na história da filosofia por Abrão (1999). Embora a autora apresente de forma harmoniosa e conciliadora tal período, podemos afirmar, a partir de Politzer (1968), que existiram várias contradições teóricas, tais como o surgimento do movimento renascentista que se apresentaria como oposição ao pensamento escolástico.

No que concerne à escolástica, trata-se de movimento criado pela Igreja Católica, que unia o conhecimento à fé cristã, hegemônica neste período histórico. Para além disso, Abrão (1999) explicou que o ensino neste momento era totalmente ligado ao dogmatismo cristão, sendo, portanto, todo o conhecimento produzido neste período, pertencente à Igreja Católica. Por conseguinte, aquilo que desviasse dos padrões do conhecimento cristão era tido como herege, de modo que a ciência estaria a serviço da teologia. Além disso, o movimento escolástico tratou de adaptar o pensamento de filósofos gregos, tais como Platão e Aristóteles, e o pensamento filosófico, erigido pela teologia dos escolásticos, tornou-se um modelo ideológico para a manutenção do sistema político neste período histórico.

É no fim deste período e, com o surgimento do movimento renascentista, que iniciamos nossa abordagem sobre o desenvolvimento da ciência, em especial, pelas contribuições de autores como Descartes, entre outros, que propuseram o princípio da sistematização de um método científico para o estudo dos fenômenos da natureza, ou ainda, sociais. Entretanto, esse não foi um movimento que se

desvinculou da Igreja Católica tão facilmente. Foi apenas por meio de uma mudança estrutural da sociedade que o dogmatismo católico perdeu a sua força, e a ciência tornou-se necessária para uma sociedade de classes em seu modelo burguês (Engels, 1962). À vista disso, o Renascimento surgiu como um movimento ideário que se desenvolveu na filosofia, campos artísticos etc., abrindo caminho para uma revolução científica que aconteceria a partir do século XVII. No entanto, não podemos esquecer que as mudanças estruturais da sociedade, como a exploração marítima, ou ainda, a expropriação dos camponeses e o crescimento das cidades, tiveram sua importância para o desenvolvimento científico.

Para além do pensamento escolástico que crescia na Europa, havia na filosofia árabe e islâmica, o germe de um futuro desenvolvimento científico, que somente apareceria no pensamento europeu a partir do Renascimento. A importância da filosofia dos árabes e muçulmanos também se encontra na tradução do pensamento clássico dos gregos e sua introdução na Europa renascentista (Abrão, 1999). Devemos lembrar que a escolástica havia moldado o pensamento dos filósofos da Grécia Antiga, como se traduzissem a vontade da Igreja Católica e de Deus.

Em contrapartida, a cultura árabe não se limitou apenas a se apropriar e traduzir os materiais de filósofos gregos, mas também, a partir deles, desenvolveram novos estudos acerca da filosofia e matemática, bem como desbravaram outras áreas científicas, que hoje são reivindicadas pela cultura europeia. Todavia, as investigações nos campos da física, astronomia, química, medicina, biologia, geografia, geologia, história etc., estiveram presentes, como germe, no pensamento árabe. Essa condição se deu pelo propósito contrário do desenvolvimento da escolástica, que em toda sua desenvolvimento, buscou a verdade nas Sagradas Escrituras, enquanto para os muçulmanos o “conhecimento por meios racionais aproxima o homem da sabedoria divina” (Abrão, 1999, p. 110).

Neste sentido, nas universidades em que o pensamento escolástico se desenvolveu durante a Idade Média, tinha-se como principal ponto de partida “a ciência das ciências, isto é, a teologia.” (Abrão, 1999, p. 105). Ou seja, a filosofia escolástica se desenvolveu vinculada à teologia, ao contrário do pensamento árabe que tinha como principal ponto de partida o conhecimento racional para a aproximação do pensamento divino.

Politzer (1968) chamou a atenção para o fato de que a Igreja Católica, que

sustentou todas as explicações da sociedade e da natureza frente à Idade Média, desenvolveu seu conhecimento unicamente partindo de Deus. Em uma concepção diferente da de Abrão (1999), Politzer apresentou não só a busca pela verdade tida como científica por meio das Sagradas Escrituras, mas, para o autor, as revelações divinas constituíram, durante muitos séculos, verdades eternas. Neste sentido, não havia outras possibilidades de se explicar os fenômenos naturais ou sociais, se não pela revelação divina encontrada unicamente, a partir de Deus.

É neste sentido que Marx (2010, p. 146) advertiu sobre o grande problema do conhecimento teológico, tido como hegemônico:

A crítica arrancou as flores imaginárias dos grilhões, não para que o homem suporte grilhões desprovidos de fantasias ou consolo, mas que se desvencilhe deles e a flor viva desabroche. A crítica da religião desengana o homem a fim de que ele pense, aja, configure a sua realidade como um homem desenganado, que chegou à razão, a fim de que ele gire em torno de si mesmo, em torno de seu verdadeiro sol. A religião é apenas o sol ilusório que gira em volta do homem enquanto ele não gira em torno de si mesmo.

Nossa crítica à religião, como fundamento de uma teoria científica, durante a Idade Média, se esgota na máxima de Marx. As respostas das Sagradas Escrituras, como explicações eternas, já não serviam às indagações que surgiam. Porém, houve teóricos ligados à Igreja Católica que desenvolveram teorizações na Idade Média se utilizando da filosofia grega. Como autores clássicos deste período, encontramos Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, que trataram de conciliar a razão com a fé em suas obras. Utilizaram-se dos pensamentos aristotélicos e platônicos para cumprirem tal objetivo que, até a atualidade, vigora no catolicismo.

Sem embargo, mesmo que nos dias de hoje o pensamento escolástico ainda inunde grande parte do pensamento moderno, a escolástica, tal como pensada a partir das Sagradas Escrituras, terminou junto com a Idade Média (Abrão, 1999). No entanto, o fim da escolástica e da Idade Média decorre das mudanças econômicas que já traziam em si o germe do capitalismo. Novas relações para as trocas de mercadorias surgiam, assim como novas formas de acumulação primitiva, que eram contrárias às doutrinas da Igreja e do pensamento católico cunhados sobre a moralidade. Marx (2013), ao explicar a diferença entre o capitalista moderno e o clássico, apoia-se justamente em uma crítica à moralidade. Ele disserta:

[...] o pecado original age em toda parte. Com o desenvolvimento do modo de produção capitalista e o aumento da acumulação e da riqueza, o capitalista deixa de ser mera encarnação do capital. Ele sente uma “comoção humana” por seu próprio Adão e se civiliza ao ponto de ridicularizar a paixão pela ascese como preconceito do entesourador arcaico. Enquanto o capitalista clássico estigmatizava o consumo individual como pecado contra sua função e como uma “abstinência” da acumulação, o capitalista moderno está em condições de conceber a acumulação como “renúncia” ao seu impulso de fruição [...] (Marx, 2013, p. 669).

A crítica do capitalismo moderno não deve ser encontrada na moral, pois o burguês não representa a moralidade, uma vez que se diz moral e ético, mas sua essência representa justamente o seu contrário. O novo modo de produção e reprodução da vida se instaura contra todos os princípios religiosos de acumulação e exploração do trabalho alheio. Apesar disso, ainda há aqueles que duvidam da moralidade do burguês, que se libertou do pecado e dos demais dogmas e controles da ideologia que foi o catolicismo na Idade Média.

Engels (2010), ao analisar a situação da classe trabalhadora na Inglaterra, apresentou, em uma descrição a partir de observações e fontes autênticas, o caos em que se encontravam os trabalhadores fabris nas ruas da Inglaterra. O capitalismo, à vista disso, teve de varrer toda a moral e os bons costumes do ideário religioso, de modo que, como exemplo, o pecado do acúmulo e da usura já não era mais considerado crime da fé para o burguês.

Em contrapartida, para os trabalhadores, a ideologia da moral e bons costumes vigorou e continua a vigorar. Para eles, nada restou se não a miséria, a fome, as doenças e mortes que assolaram e assolam essa classe por séculos, até a contemporaneidade e em nossa sociedade. Ou ainda, como escreveu Politzer (1968), a burguesia se livrou da religião, mas a conservou na medida da necessidade oportunista da educação moral. O ideário burguês se utilizou da ciência como necessidade para se rebelar contra a Igreja, entretanto, para a classe trabalhadora, o movimento foi contrário a esse, uma vez que fora indicado aos trabalhadores o misticismo e a necessidade da religião, da moral e dos bons costumes.

Destarte, o abandono da escolástica e a desvinculação entre religião e ciência não se deu por mero fato accidental, ou ainda, pela superação da religião, posto que a religião teve também que se renovar para continuar atuando como instrumento ideológico da burguesia. Portanto, a separação entre ciência e religião encontra-se marcada pelo germe do capitalismo (Marx; Engels, 2007).

Sobre a secessão entre teologia e razão, Abrão (1999, p. 124, 125) indica que:

[...] separadas tão radicalmente da fé, a razão e a filosofia libertam-se da condição de servas da teologia, que, por sua vez, orgulhosamente se retira do posto de ciência das ciências. A escolástica e o pensamento medieval chegam ao limite. A razão, com suas debilidades ou não, volta novamente a caminhar por sua conta e risco.

Devemos discordar da autora, neste ponto, quando ela escreveu que a razão voltou a caminhar descolada da teologia, apenas por sua própria conta e risco. Já demonstramos que o desenvolvimento científico, tal como o fim da escolástica e a separação entre fé e ciência, não se deu de forma tão simples. Mas, como já apontamos por meio dos trabalhos de Marx (2008), o desenvolvimento intelectual e científico acompanhou as transformações nos modos de produção e reprodução da vida social. As cidades fabris que se desenvolviam, a grande aglomeração de pessoas em centros urbanos marcam a origem da necessidade de algumas áreas de atuação científica. Politzer (1968), ao escrever sobre a Idade Média e a superação desse período, criticou a concepção mecanicista e, muitas vezes, idealista que apagou da história das civilizações os registros materiais dessa época.

[...] para eles a Idade Média não era mais que uma longa noite, pura e simplesmente uma interrupção da civilização. Acreditavam que “tudo o que o passado merece é compaixão e desprezo”. Mas ainda seu conceito da história não era materialista, posto que, em geral, consideravam que os homens atuavam como resultado das ideias. Quando e porque haviam nascido estas ideias, não tentavam determinar. Estavam cegos diante das forças realmente motrizes da história (Poltzer, 1968, p. 53).

Já apresentamos anteriormente uma crítica a Abrão (1999), quando julgou esse período histórico apenas pelas ideias, ou seja, pela razão. Este período deve ser julgado por toda sua base material que sustentou todas as ideias e, também, por suas contradições que se conservaram na história. Todavia, Abrão (1999), ao escrever sobre o fim da Idade Média, apresentou um novo período histórico, pelo qual a ciência encontrou, por sua vez, um novo desenvolvimento: o Renascimento.

Para Abrão (1999), fora um período marcado pelo descobrimento de fatos científicos e de aprimoramento de novas técnicas. Outrossim, foi um momento marcado pelo grande interesse das criações artísticas. Devemos concordar com a autora sobre a vasta produção cultural neste período, todavia, destacando, por sua

vez, a obrigatoriedade de um novo sistema que anunciava seu nascimento. Já para Politzer (1968), encontramos nos séculos XIV, XV e XVI, os germes do que seria o renascimento científico. Embora eles ainda se desenvolvam como germes presentes na acumulação primitiva do capitalismo, podemos afirmar que as descobertas científicas desse período, assim como as criações artísticas, não estão em contradição com os modos de produção do Renascimento, pelo contrário. Ao refletir sobre a beleza presente na arte dos gregos, Marx (2008) aponta:

Um homem não pode voltar a ser criança sem retornar à infância. Mas não se satisfaz com a ingenuidade da criança e não deve aspirar a reproduzir, em um nível mais elevado, a sinceridade da criança? Não revive na natureza infantil o caráter próprio de cada época em sua verdade natural? Por que a infância social da humanidade, no mais belo de seu florescimento, não deveria exercer uma eterna atração, como uma fase desaparecida para sempre? Há meninos mal-educados e meninos envelhecidos. Muitas nações antigas pertencem a essa categoria. Os gregos eram meninos normais. O encanto que encontramos em sua arte não está em contradição com o caráter primitivo da sociedade em que essa arte se desenvolveu. É, ao contrário, sua produção; poder-se-ia dizer melhor que se acha indissolúvelmente ligada ao fato de que as condições sociais imperfeitas em que nasceu e nas quais forçosamente tinha de nascer não poderiam retornar nunca mais (Marx, 2008, p 271-272).

Vale apontar, portanto, que concordamos com Abrão (1999) quando ela apresenta as mudanças revolucionárias nos campos do saber humano. Porém, também devemos indicar que estas mudanças nos meios intelectuais apenas acompanharam - e atuaram a partir do momento de seu nascimento - as mudanças estruturais e econômicas da época, assim como posto por Marx (2008). Nenhuma obra artística e científica poderia antecipar o surgimento do capitalismo, entretanto, puderam anunciar seu nascimento. Assim, as obras que se conservaram como clássicas na transição do feudalismo para o capitalismo, declaravam as mudanças que nasciam com esse novo período. É possível exemplificar tal explanação mediante a história de Robson Crusoe, em que encontramos presente o germe da meritocracia. O trabalho, apontado como necessidade de construir tudo, é, agora, apresentado como condição de se enriquecer e acumular bens materiais (Defoe, 2004). Um novo tempo se anunciou, e nele, as condições ainda imperfeitas para o desenvolvimento da ciência começam a dar seus primeiros brotos, incluindo o meio científico tal como conhecemos hoje. Nada obstante, como fora possível abordar até aqui:

[...] a ciência tinha sido apenas uma humilde servidora da Igreja, que não lhe permitia transpor as fronteiras estabelecidas pela fé; em suma, havia sido tudo, menos ciência. Rebelava-se, agora, por obra da burguesia, que tinha necessidade dela (Engels, 1962, p. 25).

Sabemos que, no Renascimento, a ciência começou a se descolar da Igreja e novas necessidades ditavam o rumo que ela deveria tomar. Na apresentação do Renascimento, como período que permitiu um novo avanço para a ciência, Abrão (1999) destacou a importância das viagens marítimas e, também, do comércio que voltava a se estabelecer por toda a Europa. Embora a autora recupere de maneira breve esses dados históricos, devemos atentar que o próprio movimento de intercâmbio de trocas econômicas foi favorável para novas descobertas artísticas e científicas que voltavam a renascer.

Outro fato que fica evidente no período renascentista é o novo lugar dado ao trabalho. Se na era medieval o trabalho era aquele que garantia minimamente as condições da criação dos víveres, no Renascimento, ele seria qualitativamente modificado. Abrão (1999) observou em suas análises que a melhoria dos veículos de tração animal e as novas técnicas na metalurgia, abriram a possibilidade de novas construções e descobertas. Por exemplo, a criação de caravelas, que possibilitaram as viagens marítimas e novas descobertas. Portanto, o velho adágio de Marx (2013), sobre o trabalho ser uma atividade que altera a natureza e ao mesmo tempo altera os seres humanos, deve ser preservado, uma vez que foi neste momento, por meio do trabalho, que a vida passa a ser ditada por intermédio da troca.

Além disso, concordamos com Lukács (2013), que indica em sua análise acerca do trabalho que a ciência se desenvolveu por meio dele. É no trabalho que devemos antecipar nossos atos, nossos pensamentos, para no fim, alterarmos a natureza. Planejar a invenção de uma caravela, por exemplo, é algo que já não está mais presente no cotidiano de todos os seres humanos, mas sim, de uma pequena parcela de sujeitos que dominariam essa técnica e ofício.

Neste mesmo sentido, Vigotski (1999a) escreveu que a palavra marcou o princípio da ciência, como condição de seu desenvolvimento. Quando se possuem novos conceitos, criados pelo trabalho, o próprio motivo da atividade se transforma. É por isso que Prenant (1968) também recuperou as necessidades postas pelas novas mudanças econômicas. Para o autor, as viagens marítimas abriram caminho para o desenvolvimento da astronomia neste período. A criação do telescópio, das lentes do microscópio e das várias descobertas das novas espécies de animais e

vegetais nas viagens, colocou para a ciência novas tarefas e desafios.

É no Renascimento, também, que surgiram as primeiras figuras históricas ligadas ao nome da ciência. Abrão (1999) apresenta como precursor do pensamento científico: Giordano Bruno (1548-1600). Segundo a autora, Giordano, não necessariamente foi um cientista, tampouco propôs criar uma teoria científica, contudo, abriu caminho em suas investigações para que a ciência se desenvolvesse tal como a conhecemos hoje. Entretanto, o autor que marcou decisivamente um novo rumo para a ciência foi René Descartes (1596-1650)²¹, ao publicar seu livro sobre o Discurso do Método. A preocupação com um método que se traduzisse em guia e critério para a busca da verdade é posta no mundo científico por Descartes. Posto isso, grande parte do pensamento ocidental moderno está apoiada na doutrina erigida pelo filósofo.

Politzer (1968), ao escrever sobre o fim do pensamento medieval, atribuiu a Descartes todo o mérito da destruição da ciência medieval. Para o autor: “**O discurso do método**” constitui um assalto frontal ao edifício íntegro, assalto feito com verdadeiro gênio crítico” (Politzer, 1968, p. 42, grifo do autor). Se para a Idade Média, a verdade está contida na sabedoria divina inquestionável, Descartes demonstrou que a dúvida seria a principal contribuição para a ciência. Politzer (1968) não apenas atribuiu o mérito a Descartes de demolir o edifício da ciência medieval, mas também escreveu que: “com Descartes a ciência está em véspera de seu completo rompimento com a teologia e a ponto de insurreccionar-se abertamente contra ela” (p. 43). O matrimônio entre ciência e religião havia sido rompido, anunciando uma nova história para o desenvolvimento da ciência.

É justamente em sua obra “Discurso do método”, de 1637, que Descartes apresentou, pela primeira vez, qual deveria ser a tarefa de toda e qualquer ciência de forma simples: ter um método (Politzer, 1968). Já no princípio de sua obra, o filósofo procurou demonstrar um caminho pelo qual todos os seres humanos deveriam partir, ou seja, da razão. Diferentemente do marxismo, Descartes (1999) considera a principal diferença entre os seres humanos e os animais, o fruto da razão, uma vez que, segundo este pensador, os primeiros são os únicos providos do senso ou razão.

²¹ Poderíamos aqui retornar a um imenso número de filósofos que contribuíram para o desenvolvimento do pensamento científico, porém, pelo curto espaço de tempo neste trabalho, nos eximiremos deste debate, procurando apresentar os autores que marcaram - e marcam até hoje - o pensamento científico e deram base para o sustento de uma teoria psicológica.

A razão, portanto, surge como um importante instrumento da busca pela verdade, contudo, para Descartes (1999), o método é sempre aquele que deveria conduzir a razão. Encontramos aqui, uma das primeiras considerações sobre a importância de um método para buscar a verdade. A verdade seria, assim, condição da razão guiada pelo método. Neste sentido, na sua segunda parte do “Discurso do Método”, o autor elabora quatro condições que pressupõem auxiliar em sua busca metodológica: 1) Não aceitar nada de princípio como verdadeiro, questionando sempre a própria razão ao ponto de não duvidar da verdade; 2) Divisão do todo, ou seja, repartir o todo em partes, a fim de analisá-lo separadamente²²; 3) Iniciar sempre do mais simples para o mais complexo, nunca o contrário; e 4) Efetuar a revisão geral do trabalho, a fim de possuir a certeza de nada ter omitido. (Descartes, 1999).

As contradições com o pensamento e doutrina marxista são diversas, como por exemplo, pela própria divisão do todo em partes para uma análise minuciosa. Outra crítica que podemos arguir a partir das considerações de Lenin (1967) é sobre a existência da realidade. Algumas verdades, por exemplo, devemos sim, tomar de imediato como verdade, a existência da realidade é uma delas. Outra que, por sua vez, permeia a sociedade de classes é a exploração de trabalho alheio. Marx (2013), em sua análise sobre o maior-valor, apresentou que o trabalhador, em sua jornada de trabalho, além de pagar seu próprio salário, cria um valor excedente para o capitalista.

No entanto, a fundamental diferença entre a doutrina cartesiana e a marxista encerra-se no fato da análise do mais simples ao mais complexo. Para Marx (2008), a análise do capitalismo não deve se iniciar, por exemplo, da economia grega, mas sim, a partir do próprio capitalismo, como sociedade mais desenvolvida, mais complexa. A chave, à vista disso, para a compreensão da economia feudal, não se encontra na Grécia antiga, mas sim, no capitalismo que superou aquele período histórico. Vale lembrar que Marx ainda escreve:

²² Vale mencionar que esse pensamento cartesiano se encontra presente até a atualidade em pesquisas científicas. Na década de 1940, na União Soviética, a fisiologia pavloviana tornou-se base para toda a psicologia soviética. O governo soviético encontrou nas pesquisas de Pavlov, segundo Lefèvre (1980), uma expressão do materialismo histórico-dialético. Todavia, essa expressão se deu de modo extremamente mecânico, pois em seu texto Resposta de um Fisiólogo aos Psicólogos, de 1932, Pavlov (1980) indicou que em seu método, o todo era sempre dividido em partes. Portanto, a expressão que julgavam ser materialista, histórica e dialética, era na verdade cartesiana. O cuidado na escolha de uma teoria deve sempre levar em conta sua epistemologia, para que não ocorram equívocos que encaminhem o pesquisador para um ecletismo teórico, sem que ele próprio saiba.

A sociedade burguesa é a organização histórica da produção mais desenvolvida, mais diferenciada. As categorias que exprimem suas condições, a compreensão de sua organização e as relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos se acha edificada, e cujos vestígios, não ultrapassados ainda, leva arrastando, enquanto que tudo o que fora antes apenas indicado se desenvolveu, tomando toda sua significação etc. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. O que nas espécies animais inferiores indica uma forma superior, não pode, ao contrário, ser compreendida senão quando se conhece a forma superior. A economia burguesa fornece a chave da economia antiga etc. Porém, não conforme o método dos economistas, que fazem desaparecer todas as diferenças históricas e veem a forma burguesa em todas as formas de sociedade [...] (Marx, 2008, p. 264).

A primeira e fundamental diferença, posta pela psicologia, é de um lado, a apropriação da doutrina cartesiana e, do outro, do marxismo. Embora existam teorias que se apropriaram de outras doutrinas filosóficas, o cartesianismo inundou toda a psicologia moderna, sem exceção. Outro argumento que podemos minimamente destacar, para demonstrarmos algumas diferenças que surgiram na ciência psicológica, é que algumas teorias na psicologia trabalharam - e trabalham até hoje - exatamente com a utilização de animais para explicar os processos superiores dos seres humanos. Embora existam, na história da psicologia, outras correntes que partam do próprio ser humano, algumas não superaram ainda a divisão do todo e não introduziram o psiquismo no tempo. Vigotski, na história da psicologia deve ocupar esse lugar, de ter sido o primeiro teórico que, partindo do marxismo, situou o psiquismo no tempo (Shuare, 2017).

Contudo, devemos admitir que Descartes abriu caminho para toda a ciência moderna, tal qual conhecemos hoje. Negar suas contribuições seria negar todo o processo do desenvolvimento histórico e material da ciência. Talvez, como próximo impacto que mudaria todo o rumo da ciência, seria, por sua vez, o desenvolvimento estrutural do capitalismo e a construção da ideologia burguesa, que se expressou de forma clara e concisa já no iluminismo francês.

Os filósofos do movimento iluminista francês, segundo Abrão (1999), pertenciam às mais altas classes sociais. Vinham de famílias pertencentes à nobreza e à burguesia, neste sentido, possuíam um único dever: o de escrever. O tempo era dedicado não ao labor, mas à escrita de diversos temas do interesse humano. Por sua vez, Politzer (1968), ao recuperar a história das influências do iluminismo sobre o pensamento moderno, refere-se à escola como importante fonte do materialismo francês, no entanto, não apenas a isso, mas também, à escola que desejava mudar

a sociedade não por meio da eliminação das classes sociais, mas sim, pela razão.

Todavia, encontramos, após o iluminismo, um novo período que marcou e possibilitou toda a instrumentalização da ciência tal como a conhecemos hoje, esse momento ficou conhecido como Revolução Francesa. Para Abrão (1999), a Revolução Francesa foi o marco da ascensão da burguesia e aquele germe do capitalismo que já se apresentava desde o século XIII - na assim chamada acumulação primitiva - finalmente nasce (Marx, 2013). Aquilo que marcou a expropriação das terras comunais, para Marx, se voltou contra a própria nobreza. Se a acumulação primitiva foi construída a partir dos privilégios concedidos pela nobreza a certos grupos de pessoas próximas a ela, a Revolução Francesa colocaria abaixo toda essa condição. Desse modo, os privilégios deveriam ser restritos apenas à burguesia. Abrão, ainda escreve:

A burguesia também possuiria um programa político: os ideais das Luzes, resumidos no lema “Liberdade, Igualdade, Fraternidade”. Estas três palavras significariam a fraternidade entre os burgueses para conquistar a liberdade de empreendimento em igualdade de condições, sem os monopólios ou privilégios que eram concedidos pelo rei a certos grupos (Abrão, 1999, p. 290).

Todo o ideário burguês foi vendido para outras classes que auxiliaram no processo da Revolução Francesa, porém, o cumprimento de todas as promessas desse programa político foi restrito apenas para uma única classe: a burguesia. No entanto, nosso salto do iluminismo para a Revolução Francesa não foi em vão, já que, mesmo indo contra as pregações iluministas, os revolucionários se reivindicaram herdeiros do movimento, justificando suas práticas nas propostas do iluminismo (Abrão, 1999). A principal liberdade posta pela Revolução Francesa encontra-se no direito e garantia da propriedade privada. O que Marx (2010), já em seus Manuscritos econômico-filosóficos, de 1844, apontou como condição que deverá ser superada para a própria superação do capitalismo.

Faz-se relevante apontar que, por um lado, a burguesia revolucionária se reivindicou herdeira direta do movimento iluminista, contudo, Politzer (1968) apresentou uma concepção oposta à da burguesia promotora da Revolução Francesa apresentada por Abrão (1999). Segundo Politzer:

É necessário, no entanto, conhecer o papel histórico desempenhado pelo “iluminismo”. Sua gênese e evolução demonstram, sem possíveis

discussões, no plano científico, que somos nós, os comunistas, seus verdadeiros herdeiros e seus continuadores históricos (Politzer, 1968, p. 32).

É notório que Politzer (1968), ao se referir aos comunistas como herdeiros dos iluministas, apresenta as contribuições dos filósofos franceses no campo do materialismo e do socialismo utópico, que abriram caminho para o materialismo histórico-dialético e o socialismo científico de Marx e Engels. Ainda, segundo Politzer (1968), a maior tarefa de Marx e Engels foi aplicar o materialismo e a história no desenvolvimento social, ou seja, descobrir os nexos pelos quais “a história de toda sociedade é a história das lutas de classes” (Marx; Engels, 2012, p. 44). Nesta, o antagonismo básico está posto entre os trabalhadores e a burguesia. O desenvolvimento da ciência encontra-se atrelado a este fato.

Em termos materiais, a ciência começa a se desenvolver nas mudanças econômicas presentes já nos séculos XIII, XIV e XV, com os privilégios concedidos aos que eram próximos da nobreza. A acumulação primitiva guarda, portanto, o próprio germe do desenvolvimento da psicologia.

Conquanto, o materialismo histórico-dialético, em específico, compreende que a ciência é um importante elemento cultural, diga-se de passagem, a forma superior em que encontramos acumulados os conhecimentos humanos. A ciência é um reflexo do mundo que se refrata na consciência humana e se comprova por meio da prática social. Essa é uma das principais condições da ciência psicológica. A ciência é também um sistema conceitual que explica determinado fenômeno do mundo externo. As explicações realizadas por essa forma de conhecimento orientam que os seres humanos prevejam determinados fenômenos e, neste sentido, atuem na intervenção ou transformação da sociedade (Kedrov; Spirkin, 1967).

De acordo com Kedrov e Spirkin (1967), a ciência pode ser definida como uma área do saber humano, denominando-a como uma produção de conhecimentos que foram comprovados a partir da prática, constituindo, portanto, uma verdade objetiva. É por isso que a ciência é um saber exclusivamente humano e fruto do trabalho humano. Os autores asseveram que a ciência na modernidade se constitui como uma imensa área subdividida em várias ciências. No decorrer do trabalho, os autores apresentam e destacam em especial duas grandes áreas do conhecimento: 1) A ciência da natureza, as ciências naturais; e 2) As ciências da humanidade e da sociedade, que constitui um importante ponto para nosso trabalho. A ciência, desde seu mais tenro desenvolvimento, abriu uma imensa possibilidade para a

humanidade.

Com ajuda das ciências, a humanidade exerce seu domínio sobre as forças da natureza, desenvolve a produção de bens materiais e transforma as relações sociais. A ciência contribuiu para a elaboração do conceito materialista dialético do mundo, libera o homem de seus preconceitos e superstições e aperfeiçoa suas faculdades mentais e convicções morais (Kedrov; Spirnkin, 1967, p. 8).

A ciência abre uma nova possibilidade para a humanidade, contudo, em uma sociedade de classes, essas possibilidades abertas são apenas para algumas pessoas.

No que concerne às descobertas científicas, Lukács (2013) escreveu que algumas das significativas mudanças na ciência decorreram da vida prática, do cotidiano do mundo do trabalho. O trabalho abre sempre uma nova condição de domínio da natureza, e o conhecimento científico surgiu como um meio que permitiu esse domínio. Por esse motivo é que Lenin (1967) escreveu que a condição posta pela humanidade de dominar a natureza, a partir de suas necessidades, demonstra um caráter da verdade presente na teoria e comprovado pela prática.

Entretanto, a ciência, como condição do desenvolvimento de um novo ser humano, que ocorreu na produção dessa teoria psicológica, permitiu o desenvolvimento de novas características psicológicas e de convicções morais.

A defectologia, por exemplo, objeto da presente pesquisa, foi uma área do saber humano que, por meio da ciência, permitiu a intervenção e a transformação da vida de crianças com as mais diversas deficiências. Para crianças surdo-cegas, entre outras, foram permitidas ver, ouvir, sentir e imaginar o mundo em que viviam. O que lhes fora negado durante anos, fora permitido pelas condições que essa nova sociedade ofereceu para o desenvolvimento da ciência. Estes jovens que frequentavam a Escola de Zagorsk, se desenvolveram a ponto de tornarem-se doutores nas mais variadas áreas do saber humano (Ilyenkov²³; Frolov, s/d).

Compreendemos, pois, que a ciência é um importante instrumento que orienta todo o desenvolvimento humano, porém, é também condicionada pelos próprios meios de produção, como por meio de sua própria história, podemos apreender.

Contudo, essa era uma outra sociedade, em um período histórico específico e com outros propósitos para o desenvolvimento e emancipação humana. Em uma

²³ Devido às diferentes traduções, o nome de Evald Iliénkov, ora ou outra, aparecerá escrito de forma diferente, mantendo a originalidade da citação.

sociedade de classes que preserva ainda a propriedade privada acima da vida, essa é uma condição que a ciência tem dificuldade em alcançar, em especial, para a classe trabalhadora. Entretanto, como bem lembrou Iliénkov (1965), a ciência apenas conseguiu se desenvolver - e deve sua própria existência - à propriedade privada, e nesta perspectiva é que consiste a grande contradição, uma vez que a mesma sociedade que promoveu o desenvolvimento da ciência, colocando-a à disposição da emancipação humana, é aquela que, muitas vezes, distancia os benefícios dessa mesma ciência a determinadas classes sociais.

No entanto, aquilo que desempenhou um papel revolucionário para a ciência tornou-se seu próprio oposto. Marx, em seus manuscritos de Paris, já alertava que, “eu, por intermédio do dinheiro consigo *tudo* o que o coração humano deseja, não possuo, eu, todas as capacidades humanas? Meu dinheiro não transforma, portanto, todas as minhas incapacidades (*Unvermögen*) no seu contrário?” (Marx, 2010, p. 159, grifo do autor). No capitalismo, aquilo que Marx (2010) chamou de incapacidade, somente se torna seu próprio oposto, por intermédio do dinheiro. É o dinheiro que permite o desenvolvimento das chamadas capacidades humanas. A ciência em uma sociedade de classes não permite a transformação social da vida daqueles que criam as condições objetivas para o desenvolvimento da própria ciência. Lenin (1973) escreveu que a ciência social, e todas as outras em geral, deve se ocupar dos fenômenos das massas e nunca de fatos isolados. Portanto, a ciência psicológica reafirma-se nessa posição do trabalho social. Esse também é um fato pelo qual o marxismo suscita em toda a ciência burguesa grande hostilidade, pois demarca nela o caráter da luta de classes.

Porém, é justamente na condição de transformar as incapacidades em capacidades que a ciência deveria atuar. Sem embargo, não apenas nisso, mas também na transformação da ignorância e do preconceito em seu próprio contrário: no saber. Para Kedrov e Spirkin (1967), a ciência também cumpre o objetivo de atuar na transformação da falta de conhecimento de determinados fenômenos, explicando assim seu desenvolvimento e condições em que se manifestam. O preconceito é, portanto, sempre o maior inimigo do saber científico. O preconceito é, na ciência, a condição mais conservadora para seu próprio desenvolvimento, mas, no capitalismo, é necessário para a própria manutenção científica, falseando dados e fatos históricos.

O falseamento de fatos históricos e objetivos na ciência permite que ela atue

na produção e reprodução do capitalismo. Permite que ela encare como dados isolados a própria produção da existência do gênero humano. É neste sentido que devemos lembrar de que, “[...] é somente mediante a relação com Paulo como seu igual que Pedro se relaciona consigo mesmo como ser humano.” (Marx, 2013, p. 129). Na ciência, tal consideração não deve ser esquecida. É no reconhecimento do outro que permitimos não falsear os dados científicos, como, por exemplo, a psicologia fez com os chamados instrumentos de medições psicológicas e suas teorias eugênicas ao longo de sua história.

Portanto, a ciência, também, deve se basear na prática social. É da prática que se desenvolve, e é nela que obtém sua validação. Para o materialismo histórico-dialético e, portanto, também para a psicologia soviética, que orienta nossas investigações, toda teoria possui seu processo de verificação, de legitimação da verdade (Kedrov; Spirkin, 1967). No entanto, diferente das ciências lógicas e positivistas, a verificação pelo materialismo histórico-dialético se dá pela prática social e histórica (Netto, 2011).

4.2 A PRODUÇÃO DOS DADOS DE PESQUISA

Fora realizada, em um primeiro momento, a busca por materiais que subsidiassem a nossa análise, por meio da revisão de literatura. Nosso objetivo, portanto, consistiu em encontrar pesquisas que abordassem as três temáticas que sustentam a presente pesquisa: arte, deficiência e a Psicologia Histórico-Cultural. Para que este fim fosse alcançado, definimos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), como base de pesquisa dos documentos necessários para nosso estudo.

Como já apurado no capítulo anterior, a deficiência, ante a base epistemológica que nos orienta, tem sido discutida desde o início do século XX. Contudo, no Brasil, esta temática, associada às investigações sobre a arte, ainda carece como campo de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. Em vista disso, definimos o recorte de dez anos, de 2013 a 2022, ano em que a pesquisadora ingressou na Pós-Graduação, no curso de mestrado, para as buscas de teses e dissertações.

Vale apontar que, em um primeiro momento, esperava-se encontrar estudos que abordassem a arte e a deficiência, mediante a Psicologia Histórico-Cultural, de

modo geral, sem que houvesse a especificação da modalidade artística, tampouco do tipo de deficiência. Com isso, utilizamos algumas combinações nas buscas com as seguintes palavras-chave organizadas de diferentes maneiras: “deficiência”, “defectologia”, “sócio-histórica”, “histórico-cultural” e “arte”. Tais palavras deveriam estar contidas no resumo dos trabalhos, e estes, como mencionado anteriormente, publicados entre os anos de 2013 e 2022. Todavia, apesar de as pesquisas terem resultado em alguns materiais, nenhum deles apresentava a temática de modo generalista, ou seja, sempre indicavam alguma especificação, fosse na modalidade artística ou na deficiência abordada.

Em virtude do exposto, optamos, portanto, por realizar a revisão em etapas, especificando a modalidade da arte, a fim de, posteriormente, realizarmos nossa análise com base nos possíveis dados obtidos. Dessa forma, realizamos, efetivamente, três etapas da revisão que, finalmente, compõem nosso conjunto de dados final. Utilizando os mesmos critérios citados acima, no que diz respeito ao ano, e que as palavras-chave deveriam estar no resumo do trabalho, as etapas foram organizadas da seguinte maneira:

1ª etapa da revisão:

Palavras-chave: “deficiência”, “histórico-cultural” e “música”. Quatro resultados obtidos e uma pesquisa selecionada para o banco final.

2ª etapa da revisão:

Palavras-chave: “deficiência”, “histórico-cultural” e “dança”. Três resultados obtidos e uma pesquisa selecionada para o banco final.

3ª etapa da revisão:

Palavras-chave: “deficiência”, “histórico-cultural” e “literatura”. Vinte e um resultados obtidos e uma pesquisa selecionada para o banco final.

Vale indicar que, como critério de inclusão para as pesquisas, definimos que estas deveriam abordar a temática da arte e da deficiência sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, de modo que nem todas as teses e dissertações que compuseram nosso acervo inicial se adequaram a tal critério, sendo, por fim, excluídas após leitura prévia de todos os resumos. Além disso, não foram utilizados operadores booleanos nas buscas, uma vez que o banco de dados selecionado não apresentou tal opção nas buscas.

Ademais, vale indicar que, além das modalidades artísticas da música, dança e literatura, buscamos também teses e dissertações que abordassem arquitetura,

escultura, pintura, cinema, fotografia ou teatro, mas não encontramos quaisquer resultados que se enquadrassem em nossos critérios de inclusão. Além do mais, embora não tenhamos especificado os tipos de deficiências, nenhum resultado apresentou a temática de maneira geral, mas sim, definindo-as particularizadamente, como por exemplo, literatura e cegueira. Tal apontamento se apresenta, também, como um desafio encontrado na seleção das pesquisas que compõem este estudo. Por fim, indicamos que todas as etapas da revisão de literatura foram realizadas até junho de 2023.

Quadro 1 – Dissertações e Teses selecionadas

Título do trabalho	Autor(a)	Ano	Modalidade	Tipo de estudo	Programa de Pós-Graduação
Modos de vivência da musicalidade da pessoa surda	Tatiane Ribeiro Moraes de Paula	2017	Dissertação Mestrado	Pesquisa qualitativa etnográfica de base bibliográfica com revisão de literatura e de campo	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília
O ofício da dança e a bailarina cega ou com baixa visão: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural	Patrícia Andréa Osandón Albarrán	2017	Tese Doutorado	Pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e de campo	Programa de Pós-Graduação em processos de desenvolvimento humano e saúde da Universidade de Brasília
A relação da criança cega com a literatura na educação infantil	Branca Monteiro Camargo	2021	Tese Doutorado	Pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e de campo com estudo de caso	Programa de Pós-Graduação em educação e saúde na infância e adolescência da Universidade de São Paulo

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Resumo das pesquisas selecionadas:

1) PAULA, Tatiane Ribeiro Morais de. **Modos de vivência da musicalidade da pessoa surda** (2017).

O estudo realizado por Paula (2017) diz respeito a uma dissertação de mestrado, cujo objetivo fora investigar os modos de vivência da musicalidade da pessoa surda, considerando sua cultura. A autora realizou uma pesquisa do tipo qualitativa etnográfica sensorial que, de acordo com Paula (2017, p. 28), intenta a descentralização do pesquisador e, neste estudo, busca “[...] a partir da própria perspectiva da cultura surda, e, com base na unidade perceptiva do ser humano, os modos pelos quais a pessoa surda vivencia sua musicalidade [...]”.

A autora empregou como instrumento metodológico a entrevista/conversa com os cinco participantes da pesquisa, autodeclarados surdos, e residentes no Distrito Federal e em Uberlândia, que tivessem alguma relação com a música. Paula (2017) primeiramente realizou visitas em uma escola de música com o objetivo de encontrar, nesta instituição, pessoas surdas. Em seguida, fora a um grupo de percussão, composto por surdos e ouvintes, intitulado Surdodum. Todos os participantes do estudo foram contatados mediante estas visitas iniciais.

Paula (2017) realiza suas investigações sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e, na primeira parte de sua pesquisa, contextualiza o universo da cultura surda, bem como traz estudos vigotskianos a respeito da abordagem da defectologia. Na última parte, apresenta a análise das falas dos participantes acerca de suas vivências com a musicalidade.

2) ALBARRÁN, Patricia Andréa Osandón. **O ofício da dança e a bailarina cega ou com baixa visão: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural** (2017).

A pesquisa realizada por Albarrán (2017) teve natureza qualitativa de cunho bibliográfico e de campo e, como objetivo, buscou compreender os sentidos produzidos por bailarinas cegas ou com baixa visão acerca do ofício da dança em seu processo de desenvolvimento.

A autora (Albarrán, 2017), na desenvolvimento de sua tese, dá capital importância à discussão teórica sobre a defectologia e a arte, mediante a Psicologia Histórico-Cultural e parte do materialismo histórico-dialético como método geral de

seu estudo. Por meio de entrevistas semiabertas com perguntas semiestruturadas realizadas com oito bailarinas cegas, ou com baixa visão, em uma instituição brasileira de dança clássica, buscou nas narrativas a possibilidade de compreensão do processo de constituição dessas dançarinas.

3) CAMARGO, Branca Monteiro. **A relação da criança cega com a literatura na educação infantil** (2021).

Neste estudo, o objetivo de Camargo (2021) fora analisar as condições e os modos de relação da criança cega com a literatura no contexto escolar da educação infantil. Sua pesquisa foi do tipo qualitativa, de cunho bibliográfico e de campo, com estudo de caso. A autora realizou sua pesquisa com a participação de Eliana, uma criança cega, de cinco anos, em um contexto de inclusão escolar, onde pôde ser observada sua interação com os professores, a pesquisadora, colegas e com a literatura. A participante da pesquisa estudava em uma escola privada, no interior do Estado de São Paulo. Camargo (2021) utilizou, como instrumentos de pesquisa, diário de campo e gravações de vídeo.

Camargo (2021), como nos demais estudos selecionados na presente pesquisa, se orienta a partir da Psicologia Histórico-Cultural, mediante a qual realiza a análise de seus dados. A autora indica que, por meio dos resultados dos respectivos dados de seu trabalho, pôde averiguar a importância da compreensão da literatura infantil como atividade imprescindível para crianças não videntes, na idade pré-escolar. Além disso, indica desafios, como o trabalho pedagógico conduzido a partir de orientação apostilada, com enfoque na alfabetização, e sem considerar as condições concretas do desenvolvimento da criança com deficiência.

4.3 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

A fim de subsidiar nossas reflexões acerca dos materiais selecionados nesta pesquisa, organizamos um roteiro de leitura, com o objetivo de nos orientar a uma reflexão sobre a relação da arte e a deficiência, mediante a Psicologia Histórico-Cultural.

Deste modo, elaboramos três blocos de perguntas que pudessem nos conduzir a uma leitura orientada e objetiva acerca dos temas propostos na presente pesquisa:

Primeiro bloco: ASPECTOS GERAIS SOBRE A PRODUÇÃO

- 1) O estudo aponta a relação entre a arte a deficiência? Se sim, de qual modo a apresenta? Indica, neste sentido, a perspectiva de um processo de desenvolvimento?
- 2) Quais são os objetivos da pesquisa?
- 3) A pesquisa diz respeito à dissertação de mestrado ou tese de doutorado? Qual a data de defesa e a qual programa de Pós-Graduação pertence?
- 4) Quais as principais categorias da Psicologia Histórico-Cultural analisadas na pesquisa?
- 5) O(a) autor(a) indica alguma unidade de análise em seu estudo?

Segundo bloco: ARTE

- 1) Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, o(a) pesquisador(a) dá destaque aos processos psicológicos culturais? Se sim, quais e de que modo os explica com relação à arte?
- 2) Quais as principais referências, apontadas na pesquisa, acerca da arte?
- 3) No que diz respeito às especificidades das modalidades artísticas abordadas na pesquisa, como o(a) autor(a) as apresentam teoricamente? A explicam mediante a concepção teórica da arte na Psicologia Histórico-Cultural?
- 4) O material apresenta os conceitos de catarse e emoções estéticas?

Terceiro bloco: DEFICIÊNCIA

- 1) Sob os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, como o(a) pesquisador(a) apresenta a compreensão sobre a deficiência? Indica, em seu estudo, a concepção de desenvolvimento?
- 2) Quais as principais referências, apontadas no material, sobre a deficiência?
- 3) A pesquisa explica os conceitos de compensação, deficiência primária e secundária?
- 4) O material remete a uma análise crítica e histórica a respeito dos estudos sobre a deficiência?

4.4 O PROCESSO DE ANÁLISE

Inicialmente, foi utilizado o roteiro de leitura apresentado acima, com o objetivo de organizar o conteúdo lido e orientar-nos no que diz respeito aos temas principais a serem abordados. Além disso, pautamos nossas reflexões mediante o objetivo geral de nossa pesquisa, em que intentamos investigar como a Psicologia Histórico-Cultural explica a relação entre arte e deficiência em estudos nacionais publicados entre 2013 e 2022, bem como dos objetivos específicos que dizem respeito a: 1) Identificar estudiosos soviéticos que discorram acerca da defectologia; 2) Explanar sobre a temática da arte para a Psicologia Histórico-Cultural; 3) Selecionar documentos, no Brasil, que versem sobre arte e deficiência; e 4) Compreender as implicações da arte no desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Ademais, realizamos análise de conteúdo temática fundamentada nas contribuições de Bardin (1977), que contou com quatro etapas essenciais neste trabalho:

1ª etapa: Organização da análise

Corresponde à organização dos materiais a serem analisados, como sua seleção mediante, neste trabalho, à revisão de literatura. Logo, faz-se necessária, neste primeiro momento, a leitura flutuante dos documentos, a fim de orientar as etapas seguintes.

2ª etapa: Codificação

Para Bardin (1977), a partir do objetivo da pesquisa, é necessário que sejam criados códigos²⁴ para que se possa tratar os dados brutos. Nessa etapa, estabelecem-se as unidades de registro, que representam segmentos de significado dentro de determinados recortes. Por exemplo, a unidade de registro "defectologia" pode ser utilizada para analisar trechos dos materiais examinados que abordam esse tema. Já a unidade de registro, também contida nesta etapa, corresponde ao local em que a unidade de registro se encontra, por exemplo, a frase está para a palavra, ou o parágrafo está para o tema. Finalmente, os códigos contemplarão a forma de organizar os dados; trata-se de um código endereçado a uma unidade de registro, por exemplo, a = arte; b = capacitismo.

3ª etapa: Categorização

²⁴ O quadro com as codificações realizadas para a análise de conteúdo encontra-se no apêndice desse trabalho.

Após estabelecidas as unidades de registro, essas são organizadas em categorias temáticas, por exemplo, todas as unidades de registro que contemplem a deficiência estão agrupadas nesta categoria.

4ª etapa: Inferência e análise

Nesta última etapa, comunica-se o resultado da análise realizada a partir de determinada teoria. No caso do presente trabalho, os dados foram tratados e interpretados mediante a Psicologia Histórico-Cultural.

No próximo capítulo, apresentamos a análise realizada em nossa pesquisa, assim como os resultados dela derivados.

5 CAPÍTULO IV - A HUMANIZAÇÃO INTENCIONAL E MEDIADA: ARTE E DEFICIÊNCIA EM ESTUDOS NACIONAIS

Mediante ao que fora explanado nos capítulos anteriores, objetivamos, nesta seção, apresentar os resultados derivados de nossa revisão de literatura, os quais foram obtidos por meio da leitura sistematizada realizada através de nosso roteiro e, em sequência, da análise de conteúdo temática de Bardin (1977), previamente expostos no capítulo anterior.

Na estrutura desta seção, apresentamos, em um primeiro momento, nossa concepção sobre unidade de análise, partindo do materialismo histórico-dialético, a fim de explanarmos acerca da *perejivanie* que, mediante a análise de conteúdo, designou-se como nossa unidade mínima de análise na relação entre a arte e a deficiência, partindo da Psicologia Histórico-Cultural. Logo, é importante sinalizar que a *perejivanie*²⁵, corresponde a uma palavra de origem russa que, por muitas vezes, fora traduzida para o inglês, espanhol e português como experiência emocional, emoção, vivência, ou vivenciamento, nas obras de estudiosos da Psicologia Histórico-Cultural, como Vigotski e Rubinstein.

Em sequência, versamos sobre as consequências de uma sociedade discriminatória em relação à pessoa com deficiência, assente às contribuições das autoras, cujos trabalhos foram discutidos em nossa pesquisa. Seguidamente, abordamos os processos compensatórios para a pessoa com deficiência e, finalmente, a partir dessas elucubrações, indicamos, no último tópico, a relação da arte e deficiência, mediante a *perejivanie*, e seus desdobramentos em um processo de humanização.

5.1 A UNIDADE DE ANÁLISE ESSENCIAL: A *PEREJIVANIE* COMO PEDRA ANGULAR DE NOSSA INVESTIGAÇÃO

É fundamental reconhecer que conduzir uma pesquisa partindo da lógica marxiana é um desafio. Esse desafio decorre ao considerarmos os desdobramentos

²⁵ *Perejivanie*, como indicado por Toassa e Souza (2010), diz respeito a uma palavra russa que não possui tradução literal para o português. Em muitas obras de Vigotski, e demais estudiosos da teoria, no português, inglês ou espanhol, o termo *Perejivanie* fora substituído por vivência, vivenciamento, emoção ou experiência emocional. Esta última forma de tradução, explicitada por Delari Junior e Passos (2009), tem sido trazida à discussão desde a transcrição para a língua inglesa de uma conferência feita por Vigotski no Instituto Pedagógico Estatal Herzen, em Leningrado.

da história da ciência, como traçado no capítulo anterior e, portanto, um desafio por estarmos inseridos em uma sociedade capitalista alienadora. Romper com a lógica formal não é uma tarefa simples; ainda assim, não seria admissível considerar outro caminho analítico.

Além disso, é necessário considerar que esta lógica de pensamento, partindo do materialismo histórico-dialético, não está posta como uma ferramenta estruturada, ou seja, não se trata de uma fórmula, um método rígido, passível de ser seguido como uma cartilha. O materialismo histórico-dialético atravessa a obra marxiana como um todo, exigindo um exercício contínuo de abstração para sua apreensão. Uma demonstração importante acerca do método implícito em “O Capital”, diz respeito à análise feita mediante uma unidade, e, como aponta Tuleski, Calve e Santos (2021), a partir da investigação da sociedade capitalista, conduzida por Marx (2013), foi possível demonstrar que, entre o processo de criação de valor de uso e o processo de produção, há uma unidade dialética, sendo essa a mercadoria.

Neste sentido, encontramos em Bottomore (2013, s/p, grifo do autor), ao discutir a concepção de Marx sobre a sociedade capitalista, que por sua vez, é considerada uma totalidade que se articula: “O sistema capitalista de relações de produção constitui uma TOTALIDADE, isto é, uma unidade abrangente que, por isso mesmo, deve ser examinada e apresentada como um todo interligado.”

Além disso, Engels (1968) nos traz elementos importantes para compreender a unidade a partir de uma das leis da dialética: a interpenetração dos contrários. Logo, pensar no conceito de unidade a partir do materialismo histórico-dialético implica compreendê-la não como uma unidade homogênea, em que todas as partes se interligam harmonicamente, mas justamente o seu oposto: uma unidade heterogênea, em que elementos distintos se tornam indissociáveis para a apreensão da totalidade. A relação dialética entre os elementos contrários da unidade constitui a força motriz para a transformação e desenvolvimento. Em outras palavras, a unidade, da qual tratamos nesta pesquisa, corresponde a uma totalidade articulada, cujos elementos contraditórios põem em movimento o objeto e, dialeticamente, o constituem.

Outrossim, Vigotski, bem como outros teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, se apropria da lógica marxiana e se utiliza da unidade mínima de análise para explicar a constituição do psiquismo. Um exemplo desta afirmação pode ser encontrado nas discussões do teórico a respeito do desenvolvimento das funções

psicológicas superiores, ao criticar pesquisas a ele contemporâneas acerca da formação desses processos complexos. Vygotski (2000, p. 12, tradução nossa) discorre que os estudos seguiam uma concepção tradicional:

[...] incapaz de considerar estes atos como atos do desenvolvimento histórico, porque os julga unilateralmente como processos e formações naturais, confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança.

A crítica de Vygotski (2000), portanto, direcionava-se à decomposição de processos complexos pelos elementos que os constituem, fazendo com que, dessa forma, percam o caráter de uma estrutura unitária, e compreendendo-os como processos elementares de natureza subordinada.

Ademais, outro importante exemplo da concepção de unidade, para Vygotski (1997), pode ser observado no seguinte excerto:

Se, por exemplo, queremos explicar por que a água apaga o fogo é em vão que recorramos à decomposição da água em seus elementos, pois nos assombraremos que o hidrogênio arde por si só e que o oxigênio mantém a combustão. Só no caso de que saibamos substituir a análise que decompõe a unidade em elementos, por uma análise que articule as unidades complexas em unidades relativamente simples, subsequentemente indivisíveis, e que representem na forma mais simples as unidades próprias do todo, podemos esperar que nossa análise aponte uma solução satisfatória do problema (Vygotski, 1997, p. 265, tradução nossa).

O autor indica a imprescindibilidade da busca pela unidade mínima de análise em contraponto à decomposição dos elementos constituintes, pois somente dessa maneira, será possível apreender as propriedades do todo. Neste sentido, para Tuleski, Calve e Santos (2021), a unidade de análise, a partir de Vigotski, é considerada um produto, ou seja, resulta do exercício em se pensar sobre o real, de modo que não se é possível chegar a essa unidade de forma imediata.

À vista disso, objetivamos realizar essa análise a partir de uma unidade, sob o prisma do materialismo histórico-dialético. Contudo, é importante destacar que, para alcançar essa unidade, foi necessário traçar e percorrer um caminho metodológico que possibilitasse a identificação de uma categoria capaz de elucidar a relação entre arte e deficiência, à luz da teoria histórico-cultural.

Conforme explanado anteriormente neste trabalho, a leitura dos estudos selecionados em nossa revisão de literatura foi orientada pelo roteiro previamente

elaborado para essa finalidade. Desse modo, contemplamos a primeira etapa da Análise de Conteúdo de Bardin (1977): a organização da análise. Em um segundo momento, realizamos a codificação dos dados, que consistiu em definir as unidades de registro²⁶ e seus códigos, como apresentado no capítulo anterior. Como terceira etapa, realizamos a categorização dos dados, a partir das unidades de registro elencadas. Neste ponto, é importante salientar que, a partir de Bardin (1977), um dos princípios para a criação das categorias de análise diz respeito à exclusão mútua:

Esta condição estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão. As categorias deveriam ser construídas de tal maneira, que um elemento não pudesse ter dois ou vários aspectos susceptíveis de fazerem com que fosse classificado em duas ou mais categorias (Bardin, 1977, p. 120).

Neste excerto, a autora aponta que uma unidade de registro não poderia pertencer simultaneamente a duas categorias, o que representou um desafio para nós, uma vez que, neste trabalho, partimos do materialismo histórico-dialético e compreendemos a relação dialética entre todas as unidades de registro indicadas. No entanto, seguindo a regra metodológica explicitada anteriormente, a terceira etapa da análise de conteúdo foi contemplada, conforme expresso no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Categorias e unidades de registro

Categorias	Unidade de registro	Código de registro
Arte	Emoções	f
	Catarse	b
	Processos Artísticos	l
	Sentimentos	m
Deficiência	Capacitismo	a
	Compensação	c
	Defectologia	d
	Desenvolvimento	e
	Instrumentos Psicológicos	g
	Linguagem	h
	Mediação	i

²⁶ É importante salientar que, as unidades de registro selecionadas não correspondem, necessariamente, às vezes que se repetem nas obras analisadas, por exemplo, a unidade “catarse” apareceu por duas vezes nessa etapa da análise de conteúdo, contudo, pode ter aparecido em outros momentos nos trabalhos (teses e dissertação) selecionados. Tal fato se dá em razão de a pesquisadora do presente estudo indicar somente as vezes em que as unidades de registro corresponderam ao objetivo da pesquisa em questão.

Humanização	Percepção	j
	<i>Perejivanie</i>	k
	Signos	n
	Vivência	o
	Zona de desenvolvimento próxima (ZDP)	p

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A leitura sistemática dos trabalhos selecionados resultou na identificação de dezesseis unidades de registro, organizadas em três categorias. Dessarte, uma vez que o objetivo de nossa pesquisa, investigar como a Psicologia Histórico-Cultural explica a relação entre arte e deficiência em estudos nacionais publicados entre 2013 e 2022, tenha orientado a nossa leitura e nos conduzido a essas unidades, as mesmas unidades foram fundamentais para a definição das categorias. Essas, por sua vez, refletem a tríade essencial do nosso estudo: a arte, a deficiência e a humanização sob a perspectiva da teoria histórico-cultural.

Sem embargo, nem as unidades de registro e, tampouco, as categorias - isoladamente, foram capazes de indicar nossa unidade mínima de análise. Foi necessário determinado esforço de abstração para que esta finalidade fosse atingida. Finalmente, encontramos na *perejivanie*²⁷, a unidade para este estudo, uma vez que, assim como apresentada no capítulo I de nosso trabalho, esta categoria indica papel indispensável para o desenvolvimento e análise da consciência, ao apresentar condições vivenciais e emocionais na constituição psíquica do sujeito.

A *perejivanie*, como indicado por Vygotski (2006), corresponde à unidade de análise, ou unidade dinâmica da consciência:

Toda vivência (*perejivanie*) é uma vivência (*perejivanie*) de algo. Não existem vivências (*perejivanie*) sem motivo, como não existe ato consciente que não fora ato de consciência de algo. Sem embargo, cada vivência (*perejivanie*) é individual. A teoria moderna introduz a vivência (*perejivanie*) como unidade da consciência, isto é, como unidade na qual as possibilidades básicas da consciência figuram como tais, enquanto na atenção, no pensamento não se dá tal relação. A atenção não é uma unidade da consciência, senão um elemento da consciência, carente de outros elementos, com a particularidade de que a integridade da consciência como tal desaparece. *A verdadeira unidade dinâmica da consciência,*

²⁷ Como mencionado em diversos excertos deste trabalho, compreendemos que existam questões importantes a serem abordadas no que tange à tradução da palavra *perejivanie* do russo para o português. Na maioria dos materiais, encontramos o termo traduzido como “vivência” ou “emoções”. Apesar disso, intentamos manter a palavra *perejivanie* com o intuito de contemplar sua concreta definição que, diga-se de passagem, se apresenta como fundamental para a compreensão de a utilizarmos como unidade de análise neste estudo. Empregaremos outros termos para nos referirmos à *perejivanie* somente ao abordar os trabalhos analisados, quando as autoras fizerem essa opção.

unidade plena que constitui a base da consciência, é a vivência (perejivanie) (Vygotski, 2006, p. 383, tradução nossa, grifo nosso).

Vygotski (2006) expressa que as funções psicológicas da consciência, por si só, são apenas elementos, de modo que, isoladamente, não podem contemplar uma totalidade. Em contrapartida, a *perejivanie* assume tal possibilidade, na qualidade de unidade de análise, uma vez que, mediante as *perejivanies* individuais, tem-se a possibilidade de traçar um caminho metodológico de investigação acerca da consciência, bem como, possibilidades de transformações e desenvolvimento.

As *perejivanies*, de acordo com Vygotski (2006, p. 383, tradução nossa, grifo nosso), possuem uma orientação biossocial, que ele define como a relação entre a personalidade e o meio: “Vemos, pois, que a vivência (*perejivanie*) reflete, por uma parte, o meio em sua relação comigo e o modo que eu vivo e, por outra, manifestam as peculiaridades do meu próprio desenvolvimento”. O autor traz uma concepção dialética no tocante ao desenvolvimento e sua relação com as *perejivanies* de cada sujeito. Vygotski (2006), no entanto, indica que esta relação não ocorre de modo passivo, uma vez que uma mesma situação possa se apresentar, no meio, para diversas pessoas, mas ser experienciada de maneira específica por cada um, o que implicará na constituição da consciência daquela pessoa de modo individual. Podemos citar, como exemplo, o contato de uma pessoa com alguma modalidade artística, cuja experiência pode se traduzir como uma *perejivanie*, modificando significativamente o curso de seu desenvolvimento. Por outro lado, para outro indivíduo, essa mesma experiência pode não passar de uma vivência desprovida de sentido, logo, não transformando essencialmente o seu psiquismo.

Para o autor (Vygotski, 2006), uma tese a respeito dessa máxima seria dizer que o meio determina o desenvolvimento da criança através da *perejivanie* que ocorrerá neste mesmo meio, contudo, a criança em si já é uma parte do contexto social, e sua relação com este meio se estabelece em vista da própria atividade do sujeito e suas *perejivanies*. “[...] as forças do meio adquirem significado orientador graças às vivências (*perejivanies*) da criança” (Vygotski, 2006, p. 383, tradução nossa, grifo nosso). Por este motivo, o autor indica que, ao pesquisador, é incumbida uma profunda análise “interna” das *perejivanies*, do sujeito, ou seja, é necessário que se observe e se investigue como o meio, ou ambiente, se relaciona com o “interior” da pessoa, e não se reduzir a um estudo das condições externas da vida desse sujeito.

Neste mesmo sentido, Toassa e Souza (2010, p. 759, grifo das autoras) explanam sobre o sentido da *perejivanie* para Vigotski:

O sentido geral de *pereživânie*, explorado por Vigotski em vários textos, coaduna-se parcialmente com aquele apontado pelas tradutoras Prout e Bytsenko, indicando um tipo de apreensão do real que não é mera interpretação, não é mera emoção, mas integra vários aspectos da vida psíquica.

Esta afirmação corrobora com os estudos da temática realizados por Delari Junior e Passos (2009), que declaram que a *perejivanie* seria como uma *perejivanie* elevada à potência; não se trata de uma mera emoção, vivência ou experiência, mas a experiência das experiências, ou a vivência das vivências, “É como se o fluxo da consciência fosse então literalmente uma modalidade específica de “*perejivanie*” (p. 32, grifo dos autores). Neste sentido, a *perejivanie* não corresponde à consciência em si, mas sim, se trata de uma especialíssima modalidade do processo consciente.

Além disso, encontramos em Rubinstein (1967, p. 19, tradução nossa, grifo do autor), algumas contribuições, ainda, sobre a *perejivanie*:

Não há nenhuma dúvida de que nada do que nos é dado em nossa experiência direta (*perejivanie*) pode nos ser dado de outra forma. Nenhuma descrição, por muito intensa que fosse, faria um cego perceber a policromia do mundo, nem um surdo reconhecer o caráter musical dos seus tons, a não ser, por meio da percepção direta. Nenhuma dissertação psicológica pode substituir, no ser humano, o que sente, se ele mesmo não tiver experimentado amor, o ânimo combativo e desejo de criar. As minhas próprias sensações e emoções (*pereživânie*), são-me proporcionadas de outra forma, de outra perspectiva, por assim dizer, do que para outros. As emoções (*pereživânie*), pensamentos e sentimentos do sujeito são seus pensamentos, seus sentimentos. São suas emoções (*pereživânie*), um pedaço de sua própria vida, de sua própria carne e do seu próprio sangue.

O autor reafirma o caráter individual da *perejivanie* e, sobretudo, dialoga com aquilo que Vygotski (2006) apontou acerca da relação entre o meio e o sujeito, ou seja, neste caso, a experiência com determinados processos psicológicos, como a memória, o pensamento, os sentimentos, pois esses processos culturais, sendo funções da consciência, só se desenvolvem mediante a *perejivanie* particular, experienciada, de cada um.

Giannoni (2018), a respeito de Rubinstein (1967), explica que a grande contribuição do autor a respeito dessa discussão se refere ao fato de este designar a importância da *perejivanie* no processo de desenvolvimento, ao experienciar

determinada situação em seu meio. Ainda, disserta que: “Todo novo processo é, também, uma nova vivência para o sujeito da atividade” (Giannoni, 2018, p. 41). Apesar disso, Rubinstein (1967) apresenta que a *perejivanie* segue leis específicas, dando destaque à relevância do conhecimento, ou saber, do sujeito, atrelado a um contexto, em que para ele tenha alguma importância, ou em outras palavras, algum sentido pessoal. Novamente, podemos citar a arte e a experiência de determinada pessoa com essa objetivação humana.

Ademais, com base no que foi exposto, destacamos que nossa análise transita pela *perejivanie*, como totalidade sistêmica articulada. Outrossim, é relevante ressaltar que os tópicos a seguir foram organizados a partir da reflexão sobre as unidades de registro pertencentes às categorias identificadas em nossa análise de conteúdo. Contudo, mantendo o caráter epistemológico adotado em nosso estudo, que se baseia no materialismo histórico-dialético, abordamos essas unidades e categorias de forma integrada e sintetizada ao longo do texto.

5.2 DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: UMA REFLEXÃO SOBRE CAPACITISMO, ARTE E EDUCAÇÃO

No Brasil, estima-se que a população com 2 anos ou mais, com algum tipo de deficiência, seja de 18,6 milhões de pessoas (IBGE, 2023). Em vista dos dados apresentados pelo IBGE, discutir sobre condições objetivas de desenvolvimento, inclusão, entre outros aspectos que tangem os direitos das pessoas com deficiência, é essencial, uma vez que possa favorecer a redução das barreiras sociais que impactam diretamente a vida dessas pessoas.

Embora com a LBI (Brasil, 2015), avanços legais tenham sido garantidos, muitos desafios perseveram às pessoas com deficiência, como pudemos observar nos três trabalhos analisados nesta pesquisa. Desta maneira, consideramos imprescindível iniciarmos este tópico de análise partindo de um desafio comum expressado nas três pesquisas dessa revisão: o capacitismo.²⁸

²⁸ É importante mencionar que nenhum dos trabalhos analisados fazem referência ao capacitismo, embora tratem processos discriminatórios como preconceito contra a pessoa com deficiência. Apesar disso, consideramos relevante trazer o capacitismo enquanto uma unidade de registro, em nossa análise de conteúdo, uma vez que, em conformidade com Mello (2016, p. 3272), o termo pode ser definido como “uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade. É uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes[...]”. Portanto, o capacitismo denota

Na Emenda Constitucional nº 12 (Brasil, 1978), que alterou a Constituição de 1967 acerca dos direitos específicos das pessoas com deficiência, assegura-se a essa população, entre outros direitos, o acesso à educação especial gratuita e a proteção contra a discriminação. Ainda, no segundo capítulo da LBI (2015, p. 12-13, grifo nosso), que discorre sobre a igualdade e a não discriminação, encontramos:

Art. 4º Toda pessoa com deficiência **tem direito à igualdade de oportunidades** com as demais pessoas e **não sofrerá** nenhuma espécie de **discriminação**.

§ 1º **Considera-se discriminação em razão da deficiência** toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, **incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas**.

Embora existam Leis que criminalizem a discriminação contra a pessoa com deficiência e, sobretudo, garantam os direitos essenciais, como a de educação com qualidade, é possível afirmar, com base nos materiais analisados e mediante os dados do IBGE (2023), que esta não é uma realidade para toda essa população, o que corrobora com Vygotski (1997), quando o autor aponta que a deficiência é um construto social. Por conseguinte, tais manifestações de violência contribuem para a criação e manutenção de obstáculos excludentes.

Um exemplo, a esse respeito, pode ser verificado na tese de Albarrán (2017, p. 81), sobre *o ofício da dança e a bailarina cega ou com baixa visão*: “[...] Alina passou a frequentar uma escola de balé perto de casa até os doze anos, quando foi obrigada a sair por causa da deficiência [...]”. A autora ainda expõe: “A preconceituosa realidade vivida por Alina nas aulas de balé também está presente em salas de aula regulares [...]” (Albarrán, 2017, p. 92).

Alina é uma das oito bailarinas entrevistadas pela pesquisadora em uma instituição brasileira de dança profissional, voltada para pessoas com deficiência visual. Nesse contexto, Albarrán (2017) destaca o relato de Alina sobre sua experiência em uma escola de balé convencional, onde era a única aluna com deficiência visual e fora forçada a abandonar as aulas devido à sua condição. Apesar dessa experiência de exclusão, os relatos das vivências na instituição atual se diferem e passam a ser atravessadas pela inclusão; um local em que suas

potencialidades vieram antes de suas limitações em virtude da deficiência visual. Limitação, essa que, diga-se de passagem, somente existe por vivermos em uma sociedade projetada para pessoas sem deficiência. Neste seguimento, o relato de Alina, bem como das demais bailarinas que também atuam como professoras de balé clássico nesta instituição, destaca a importância simbólica do portão da escola. Para elas, o portão representa um marco antagônico: de um lado, um mundo excludente; do outro, um ambiente acolhedor, onde podem expressar sua arte com liberdade por meio da dança, como relata Encantada, outra bailarina entrevistada por Albarrán (2017):

A partir do relato de Encantada percebemos que, **no palco, ela sente que o público observa em primeiro lugar não a deficiência visual, mas sim a arte, aqui representada pela dança clássica.** Nesse sentido, é no momento do aplauso que Encantada percebe que o mundo antes excludente do lado de fora do portão da companhia deixa de identificá-las sob o viés do preconceito e passa a significá-las a partir de uma perspectiva profissional (Albarrán, 2017, p. 155).

Albarrán (2017) evidencia a importância da arte para essas bailarinas, não apenas em um contexto inclusivo, mas, sobretudo, como um meio de desenvolvimento de suas potencialidades. Se, por um lado, Alina precisou deixar uma escola de balé devido à sua deficiência, por outro, ao ser acolhida por uma instituição comprometida em proporcionar condições objetivas e direcionadas para seu desenvolvimento, teve a oportunidade não apenas de aprender a dançar, mas também de se tornar professora.

Faz-se relevante recordarmos, a partir de Vygotski (1997), que os processos compensatórios ocorrem, fazendo com que a deficiência seja a própria força motriz para sua superação, nada obstante, é imprescindível que sejam oferecidas condições objetivas para isso. Logo, a exclusão de Alina, em um primeiro momento, da escola de balé, indica a ausência dessas mediações, e por sua vez, demonstra que a estrutura de algumas escolas reforça a desigualdade em detrimento da diversidade e sua inclusão.

Em conformidade com Picollo (2022, p. 176-177, grifo nosso):

Pessoas com deficiência compartilham experiências e narrativas que têm sido em grande número abusivas, opressivas, preconceituosas e marginalizantes. Histórias de segregação, estigma, esterilização e aniquilação que se compõem pela depreciação da diferença da deficiência **são uma mostra dessas vivências.** Muitos desses **sentimentos** são

internalizados como verdade e **traduzidos em assujeitamento e prostração**.

De acordo com Picollo (2022), as *vivências* das pessoas com deficiências, diante da discriminação, podem resultar na manifestação de sentimentos que se internalizam, e acrescentamos, são capazes de mudar o curso do desenvolvimento. Indicamos essas vivências, destacadas pelo autor, como *perejivanie* que expressam sentidos e afetações para o sujeito, neste caso, negativas. No estudo realizado por Albarrán (2017), encontramos um apontamento sobre esta questão:

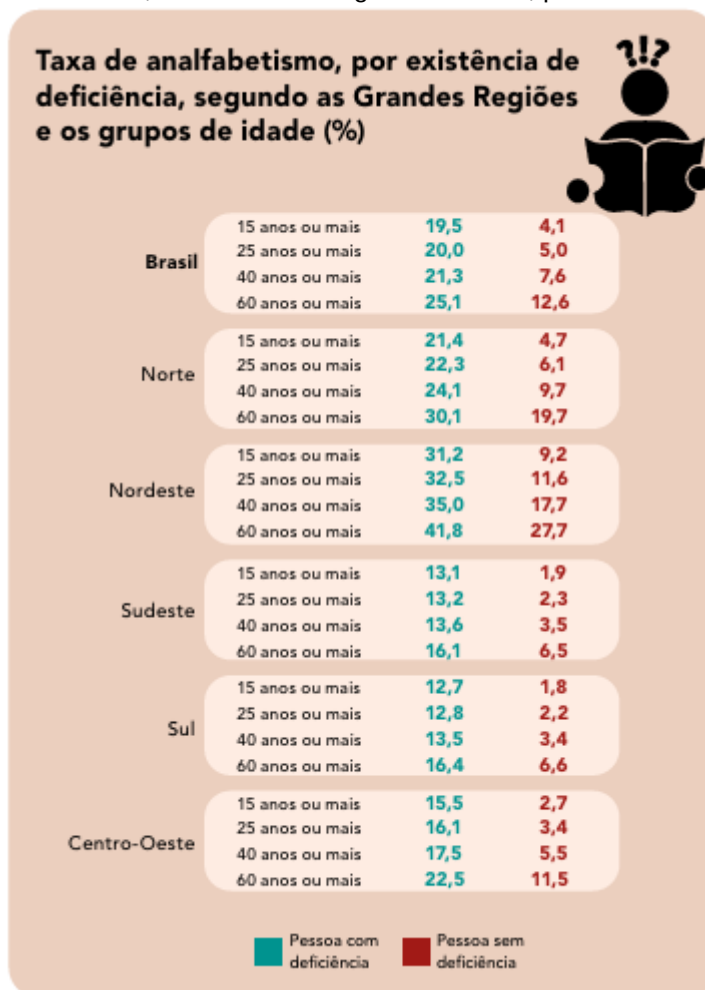
Interessante notar que a *perejivanie* vivida por Marianela e Encantada – no que diz respeito à passagem por provações relacionadas à deficiência visual antes de se integrarem à companhia – também foi apontada por todas as bailarinas entrevistadas, em maior ou menor intensidade (Albarrán, 2017, p. 104).

Ações discriminatórias também foram apontadas nas produções de Camargo (2021), que abordou *a relação da criança cega com a literatura na educação infantil*. A autora, que acompanhou uma criança cega, de cinco anos, e sua relação com a literatura no contexto escolar, acusa uma estrutura institucional voltada à população vidente: “[...] a inclusão da criança na escola é atravessada por sua condição de perda sensorial, o que se explica por vivermos em uma sociedade muito visual [...], a partir dos atributos que podemos ver e enxergar” (Camargo, 2021, p. 38).

É possível identificar que o trabalho de Camargo (2021) expõe dificuldades que muitas crianças com deficiência, em um contexto escolar, enfrentam: a falta de adaptações e recursos tecnológicos assertivos, sendo o contrário daquilo que preconiza a LBI (Brasil, 2015), como indicamos anteriormente. A autora explica que a criança, participante de sua pesquisa, tinha pouca inclusão nos momentos de contações de história dentro da escola, isso porque os livros, em especial os voltados para o público infantil, contam com o recurso de ilustrações para a compreensão da obra literária. Essas imagens são importantes quando relacionadas às palavras, de modo que exigem a interpretação de quem as vê. Apesar disso, Camargo (2021) aponta que, nos momentos das leituras, existia pouca preocupação em explicar as imagens, por parte da professora da turma, além da inexistência do recurso de ilustrações com relevo, para pessoas cegas, não ser um recurso utilizado na instituição de ensino frequentada por essa criança.

A experiência exposta por Camargo (2021) nos faz refletir sobre os dados apresentados pelo IBGE (2023) acerca da educação para as pessoas com deficiência, expressados a seguir na Figura 1:

Figura 1 – Taxa de analfabetismo da população com deficiência, nas Grandes Regiões do Brasil, por idade



Fonte: IBGE (2023), Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022.

Embora a taxa de analfabetismo tenha se reduzido nos últimos anos no país (IBGE, 2023), é possível observar que essa realidade, em nossa sociedade, ainda persiste, especialmente quando os indicadores se restringem às pessoas com deficiência. Em conformidade com o IBGE (2023), 19,5% das pessoas com deficiência, com 15 anos ou mais, são analfabetas, enquanto 4,1% da população sem deficiência, na mesma faixa etária, não sabe ler ou escrever.

O analfabetismo, tanto de pessoas com deficiência, como daquelas que não têm quaisquer tipos de comprometimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, se agrava no Nordeste do país, como demonstrado na figura acima. Em contrapartida, na região Sul se concentra o menor índice de analfabetismo para os dois grupos citados no estudo, indicando que essa problemática denota a realidade de diferença de classes, também decorridas pelas desigualdades regionais, sejam elas por questões demográficas (o envelhecimento da população), ou por questões econômicas (IBGE, 2023).

É importante salientar que, a partir da LBI (2015, p. 19), encontramos no quarto capítulo, no artigo 28, sobre o dever do poder público em relação à educação:

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

Conquanto defendamos a alfabetização como um direito universal para todas as pessoas, neste estudo, nos cabe a reflexão sobre as razões pelas quais a taxa de analfabetismo é mais elevada entre pessoas com deficiência em comparação àquelas sem deficiência. Uma vez que existem Leis que resguardam o direito das pessoas com deficiência a uma educação de qualidade, por que ainda enfrentamos um cenário com um significativo índice de analfabetismo? Consideramos, portanto, com base em nossa análise, que, embora os fatores que expliquem esses dados sejam múltiplos, a discriminação, evidenciada pela falta de recursos nas instituições de ensino, assim como o preconceito em relação à deficiência experienciada por essa população em seu cotidiano, exerce um impacto direto sobre esses resultados.

O analfabetismo pode ser considerado uma condição indireta da deficiência, não pela deficiência em si, mas pelas consequências sociais que dela decorrem, ou seja, um efeito secundário (Vygotski, 1997). O sujeito não sente diretamente a sua deficiência, mas “[...] os vínculos vão se reestruturando a partir disso, determinando o lugar do indivíduo com deficiência no meio social e conformando a personalidade” (Barroco, 2007, p. 229). É preciso recordar que, se para Vygotski (2007) seria pela educação que as deficiências secundárias poderiam ser combatidas e, mormente, a deficiência erradicada como condição social, o contrário disso, de fato, oferece seu oposto: a perpetuação da deficiência e suas consequências sociais.

Consoante a Barroco (2007, p. 262), no que diz respeito à Educação Especial, “[...] a transposição das conquistas humanas de um plano social a um pessoal está menos garantido”. Isso porque, segundo a autora, a educação só pode ser inclusiva quando é reduzida a distância entre o que se é apropriado pelo indivíduo, como sujeito particular, daquilo que se é produzido pelo gênero humano.

A criança com deficiência, seja qual for ela e em que nível de comprometimento se apresenta, tal como todas as demais, deve ter a oportunidade de se apropriar daquilo que está no plano social, público, levando à sua esfera ou ao seu domínio particular, privado; não só o que se refere a valores e saberes do convívio cotidiano, mas o que se refere aos conteúdos científicos [...] (Barroco, 2007, p. 262-263).

Concordamos com a referida autora e defendemos que todas as pessoas, com ou sem deficiência, devem ter igual oportunidade de se apropriar de todas as produções humano-genéricas e, neste contexto, da arte. Sem embargo, como explicitado anteriormente, o capacitismo expresso por diversas formas de discriminação se coloca como uma barreira importante no que concerne à apropriação da arte pelas pessoas com deficiência.

Neste sentido, Paula (2017), que realizou uma pesquisa sobre os *modos de vivência da musicalidade da pessoa surda*, disserta que a sociedade preconiza a audição como sentido indispensável na relação entre o indivíduo (que aprecia ou produz essa modalidade artística). De modo similar, Camargo (2021) denuncia uma estrutura acadêmica que não dispõe de recursos necessários para incluir crianças cegas no contexto do seu desenvolvimento de sua relação com a literatura, a apreciação estética, a imaginação, a leitura e, por sua vez, a elaboração conceitual por meio da generalização. Finalmente, Albarrán (2017) expõe o preconceito que permeia o conceito de deficiência, em especial, em relação às pessoas com deficiência visual em sua relação com a dança, uma vez que, de modo geral, a sociedade compreende que “[...] este corpo seria incapaz de trabalhar, de estudar e de exercer as mesmas funções possíveis para uma pessoa sem deficiência” (Albárran, 2017, p. 108).

Embora os três estudos destaquem as dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência na relação com a arte, decorrentes das barreiras sociais impostas por um sistema discriminatório, eles também indicam que, uma vez estabelecida, essa relação pode favorecer processos de compensação. Por conseguinte, no

próximo tópico, dissertamos sobre a concepção de humanização, tendo em vista o desenvolvimento humano, considerando a relação entre a arte e a deficiência e a *perejivanie*.

5.3 COMPENSAÇÃO E DEFICIÊNCIA: O PAPEL DA ARTE NA MEDIAÇÃO CULTURAL

A partir de Vygotski (1997), defendemos que o desenvolvimento da pessoa com deficiência ocorre de acordo com as mesmas leis gerais que orientam o desenvolvimento de indivíduos sem deficiência. Logo, é certo dizer que, para que esse processo de humanização possa ocorrer, é imprescindível a mediação intencional de outros pares e, portanto, da sociedade em que esse sujeito está inserido. Somente assim, é possível se apropriar e internalizar os instrumentos culturais, criados e transformados por outros seres humanos, que são portadores da atividade da própria espécie, como, por exemplo, a arte, - aspecto que aprofundaremos neste tópico.

Afirmar essa premissa implica reconhecer que seu oposto também é verdadeiro: qualquer ser humano que esteja alheio às produções culturais da humanidade, diga-se, sem contato com seus instrumentos - em virtude da falta de mediação -, está sujeito a um desenvolvimento comprometido.

Como apontado no capítulo I, a sociedade em que vivemos, estruturada sob um modelo burguês e fruto do sistema capitalista, oferece condições desiguais de educação e humanização entre as diferentes classes sociais. Além disso, acrescentamos, não garante as mesmas possibilidades para as pessoas com deficiência, de modo que as dissemelhanças se agravam, como discutido anteriormente ao abordar os processos discriminatórios enfrentados por essa população, resultando em diversas consequências sociais.

Apesar disso, foi possível verificar a partir dos trabalhos analisados que a relação da pessoa com deficiência com a arte pode favorecer o desenvolvimento, considerando os processos compensatórios no plano cultural, uma vez que essa produção elevada do trabalho humano é mediadora entre o sujeito e o próprio gênero humano. Neste sentido, é preciso retomar a concepção de compensação para a Psicologia Histórico-Cultural, mais precisamente, mediante os trabalhos selecionados em nossa revisão.

Paula (2017) destina um tópico em sua dissertação para abarcar o conceito de compensação. Segundo a autora:

A compensação é a adaptação do organismo ao defeito ou a qualquer obstáculo surgido ao longo do desenvolvimento humano. É a busca por novos caminhos que só são possíveis por ter, no caso da pessoa com defeito, o obstáculo que provoca a necessidade para o impulso necessário para a superação dos limites impostos pela normalidade. **Sendo a compensação parte do processo de desenvolvimento humano** uma vez que, se, durante este processo, alguma via falha, se interrompe ou aparece algum obstáculo, o organismo procura por novos caminhos, denominados caminhos de rodeio, para continuar seu fluxo (Paula, 2017, p. 91, grifo nosso).

A compensação não é um processo incomum para o ser humano, dessarte, é possível afirmar que esse processo ocorre, em maior ou menor grau, para todas as pessoas, com ou sem deficiência. Inobstante, é certo indicar a contradição como condição para um processo compensatório ocorrer. Um exemplo simples, dado por Vygotski (1997), é a utilização da vacina atenuada para imunizar o organismo contra determinado vírus. Inicialmente, o sujeito será inoculado com determinado vírus a fim de que seja imunizado, a longo prazo, contra a própria doença. Ou seja, o sujeito não somente “vence” o vírus mediante a vacina, como torna-se mais saudável que antes. Em conformidade com Vygotski (1997, p. 41-42, tradução nossa), trata-se de um processo orgânico contraditório, que “transforma doença em saúde, a debilidade em força, a intoxicação em imunidade [...]”. Afirmamos, portanto, nas palavras de Vigotski (2005, p. 6), que “compensação é luta”.

Desse modo, Paula (2017) indica que a compensação do organismo com deficiência confere a necessidade de sua adaptação mediante vias alternativas, sendo que a própria deficiência se apresenta como a força motriz para a superação dos limites impostos pela normalidade. Para Vygotski (1997, p. 47, tradução nossa): “O defeito não é somente uma debilidade, senão também uma força. Nessa verdade psicológica reside o alfa e o ômega da educação social das crianças com deficiência”.

Logo, se para Vygotski (1997) a superação social da deficiência será alcançada mediante a educação, é importante defender a imprescindibilidade do reconhecimento e criação de técnicas artificiais, que possibilitem a compensação, no plano cultural, para essa população, sobretudo, dentro das escolas. Nesse contexto,

o ensino da arte, quando sistematizado e adaptado às necessidades individuais, pode se configurar como um importante meio para esse propósito.

Tal afirmação se deve ao fato de, a partir da teoria histórico-cultural, compreendermos a compensação para além de um aparato biológico, ou seja, para além da limitação decorrente da deficiência. Trata-se, mormente, de uma compensação que decorre da reorganização do sistema psicológico, quando é propiciado ao sujeito a mediação necessária para a internalização dos signos sociais, como defendem as autoras dos três trabalhos aqui abordados. A esse respeito, Camargo (2021, p. 103) alude que:

O processo de compensação ocorre em qualquer ser humano e pode ocorrer no plano biológico, quando o sistema nervoso central e o aparato psicológico do homem se encarregam de buscar caminhos para viabilizar o funcionamento de um órgão que, por alterações morfológicas ou por insuficiência funcional, não consegue realizar suas próprias funções. Ademais, ocorre também no plano sociopsicológico, quando as relações com os outros e as experiências em diferentes espaços da cultura proporcionam possibilidades para superar aquilo que falta em relação às funções elementares [...]. Vigotski ainda defende o investimento em práticas que levem à compensação sociopsicológica, uma vez que a ênfase no sensorial e no elementar limita o desenvolvimento e, em consequência, não promove a transformação racional.

Tal-qualmente, Albarrán (2017, p. 103) alude que Vygotski (1997) realizou um trabalho revolucionário à época, ao apontar que “[...] a compensação é predominantemente social, e não apenas biológica”. Com efeito, dizer, por exemplo, que uma pessoa cega se tornou uma exímia musicista, pois compensou a perda da visão em sua audição, seria um equívoco:

No plano teórico, a nova concepção se expressou na teoria do vicariato de os órgãos dos sentidos. Segundo esta concepção, a perda de uma das funções de percepção, a falta de um órgão, é compensada pelo funcionamento e pelo desenvolvimento acelerado de outros órgãos. Como no caso de ausência ou doença de um dos órgãos pares - por exemplo, um rim ou um pulmão - o outro órgão, saudável, se desenvolverá para criar compensação, aumenta e substitui o doente assumindo parte de suas funções, assim como o defeito da visão causa desenvolvimento acentuado da audição, tato e outros sentidos. Lendas foram criadas sobre a acuidade supernormal do tato no cego [...]. Eles acreditavam que qualquer cego, pelo simples fato de sê-lo, era um músico, ou seja, uma pessoa dotada de um ouvido aguçado e excepcional; Eles descobriram no cego um novo sentido, especial, o sexto sentido, inatingível para os clarividentes [...]. Mas investigações revelaram a inconsistência de tal teoria. Manifestaram como fato indiscutivelmente estabelecido de que não há desenvolvimento acentuado das funções da audição e do tato nos cegos [...] por último, onde encontramos uma alta função dúctil em comparação com o normal, esse fenômeno acaba por ser secundário, dependente, derivado, mais uma

consequência do desenvolvimento, do que sua causa. **A referida compensação não decorre da compensação fisiológica direta para deficiência visual** (como aumento do tamanho do rim), **mas de uma compensação sociopsicológica geral que segue um curso muito complexo e indireto**, não substituindo a função suprimida nem tomando o lugar do sexto órgão insuficiente (Vygotski, 1997, p. 101, tradução nossa, grifo nosso).

É certo dizer que, em um processo compensatório, as vias indiretas são imprescindíveis, como, por exemplo, Paula (2017, p. 82, grifo nosso) salienta em seu estudo a importância da percepção tátil das pessoas surdas em uma relação com a música, pois dessa maneira, podem sentir, através das vibrações²⁹, esse tipo de arte: “[...] Isso pode ser considerado como **outros modos de vivência** da musicalidade, de ouvir música, **possibilitada por essa organização global do organismo**, de sua unidade de funcionamento, por meio de outros sentidos”.

Isso não quer dizer, no entanto, que um sentido possa substituir o outro, tampouco que a deficiência possa gerar um novo sentido inalcançável a quem não tem determinada condição. Para se tornar, quiçá, um exímio músico³⁰, como exemplificamos anteriormente, será necessária a participação do sujeito na vida comum, relacionando-se com seus pares e possibilitando, através de ferramentas adaptadas e das vias indiretas de compensação, sua relação com essa arte. É preciso, portanto, apontar que essa compensação, sob a perspectiva vigotskiana, possibilita novos nexos entre as funções psicológicas superiores e, tendo o psiquismo uma natureza cultural, é mediante a inserção do sujeito na cultura, internalizando-a, que poderá compensar e desenvolver suas potencialidades.

Ademais, ainda sobre a compensação, Paula (2017) enfatiza que esse processo não possui um sentido universal, uma vez que o desenvolvimento humano, apesar de ter certa regularidade, se dá de forma única. É preciso considerar, por exemplo, as condições objetivas da inserção do sujeito no plano cultural, diga-se de passagem, considerando sua classe social e o contexto histórico e econômico ao qual pertence.

²⁹ Paula (2017) salienta que o sentido tátil é, de fato, importante para que a pessoa surda possa vivenciar a música por meio das vibrações, no entanto, como relatado no próximo tópico deste capítulo, a autora relata que existem outros meios pelos quais a pessoa com deficiência auditiva pode vivenciar essa arte.

³⁰ É importante frisar que esse trecho diz respeito a um exemplo, e não indicamos que, a relação da pessoa com deficiência e a arte tenha, necessariamente, a finalidade de torná-la uma profissional na área. Relacionar-se com a arte vai para além de uma profissionalização; sobretudo, corresponde a uma relação que possibilita, por meio de um instrumento psicológico, acessar produções culturais, apreendê-las, internalizá-las e humanizar-se.

Além disso, necessariamente em relação à arte, objeto de estudo desse trabalho, é indispensável nossa reflexão acerca da *perejivanie*, uma vez que tal processo ocorre de modo individual e pode mudar o fluxo do desenvolvimento do sujeito (Capucci; Silva, 2018). Portanto, no que concerne à pessoa com deficiência, compreendemos que a *perejivanie* estabelece importante conexão com as compensações que ocorrem a partir da reorganização das funções psicológicas superiores, que propicia a relação do sujeito com o mundo, mas que também é resultado dessa relação, como explanado no último tópico deste capítulo.

5.4 UM PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO: A RELAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA COM A ARTE E A (SUA) *PEREJIVANIE*

Albarrán (2017), em referência a Vygotski (1997), afirma que na vivência (*perejivanie*) estética existe uma potência humanizadora, pela qual o sujeito confronta-se com a própria existência. Consideramos importante iniciar o último tópico de nossa discussão partindo dessa premissa.

Faz-se, de antemão, importante salientar que todos os trabalhos analisados abordam o conceito de *perejivanie* e dão a ele capital importância para compreender e explicar como se estabelece a relação do sujeito com a arte, em especial, a pessoa com deficiência. Apesar disso, somente Albarrán (2017) e Paula (2017) utilizam a palavra *perejivanie* em seus trabalhos, embora empreguem o termo “vivência” em diversos excertos para se referirem à palavra derivada do Russo. Camargo (2021), em contrapartida, optou por empregar somente “vivência” em toda a sua obra.

Nesse contexto, a maneira como Paula (2017) organiza seu trabalho acerca da palavra “vivência” merece menção, pois, embora utilize amplamente o termo, a própria autora esclarece: “Cabe aqui ressaltar que a palavra vivência, trazida ao longo deste trabalho, e de tamanha importância em nosso fenômeno, faz referência a palavra *perejivanie* (Paula, 2017, p. 18, grifo da autora). Portanto, em todos os momentos em que a autora se refere à vivência³¹, na verdade atribui o conceito de *perejivanie*.

³¹ Em virtude de Paula (2017), utilizar a palavra vivência, para designar “*perejivanie*”, também o faremos, nesta parte de nossa análise, a fim de não descaracterizar a pesquisa realizada pela autora.

Assim, recordamos que Paula (2017) realizou entrevistas com cinco pessoas autodeclaradas surdas, a partir das quais pôde estabelecer uma relação entre os participantes no que se refere às suas vivências com a música, modalidade artística escolhida para o estudo:

Por sermos seres culturais, ao longo de toda a conversa com cada participante, ficou evidenciado o quanto suas experiências sociais os constituíram enquanto pessoas musicais, possibilitando a todo momento a vivência de sua musicalidade. As experiências vividas por eles, com a atividade musical, aconteceram na relação de cada um com o ambiente cultural que os cercava e que os cerca, deixando em evidência a importância das relações sociais no desenvolvimento humano. Podemos mencionar alguns exemplos, a partir das falas dos participantes, deste aspecto cultural no desenvolvimento de sua musicalidade. Diogo lembrou das danças com a avó, nas festas em família. Levy lembrou da primeira experiência com a música durante uma festa agropecuária. Bianca apresentou uma forte relação com a irmã ao querer tocar o violão e cantar. Lis também demonstrou esta relação ao nos dizer que seu pai só ouvia música japonesa e que ela conhecia algumas pessoas que tocavam bateria quando olhava o Youtube. E Rebeca, quando sua irmã lhe apresentou o som do violino (Paula, 2017, p. 127).

É certo dizer que os processos psicológicos refletem a realidade objetiva e, como explanado na seção anterior, mediante as contribuições de Rubinstein (1967), as *perejivanyes* individuais se relacionam com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que por sua vez encontram o meio para seu desenvolvimento mediante a relação com o outro. Neste sentido, a autora indica a experiência individual de cada um e suas distintas vivências em relação à música. Em que pese todos os sujeitos estabelecem um vínculo particular com essa modalidade artística, de modo que orienta e organiza sua atividade e desenvolvimento musical. Tal afirmação pode ser verificada a partir da explanação que Paula (2017) faz a respeito de alguns participantes de sua pesquisa:

Aqui percebemos que Levy vivencia sua musicalidade no próprio corpo sem a necessidade de um modelo padronizado [...] passaram a identificar as inúmeras possibilidades que eles tinham de vivenciar sua musicalidade não apenas pela possibilidade de aprendizagem de instrumento musical, mas de vivenciá-la de outras maneiras como indo a shows, festas, participando de concurso de dança, como no exemplo de Diogo (Paula, 2017, p. 15). As experiências com a música, adquiridas ao longo de sua vida, possibilitaram a vivência de sua musicalidade. Vemos isso em sua fala ao mencionar o quanto ama a música e a dança, em seu comportamento indo às boates e em casa assistindo vídeos no Youtube. Sua musicalidade não é vivenciada somente pela vibração. Somos viesados a sempre ouvir e repetir o discurso de que o surdo só sente ou percebe a música pela vibração, mas, aqui, percebemos que a unidade das percepções do

organismo vai muito além de sua parte isolada (Paula, 2017, p. 109, grifo da autora).

Pela fala da mãe, podemos perceber que, para Bianca, o fato de ser surda não a impede de ouvir música, de querer um celular para ver vídeos de música, portanto compreendemos que suas experiências musicais têm proporcionado o desenvolvimento de sua musicalidade (Paula, 2017, p. 120).

A autora destaca pontos relevantes sobre a experiência das pessoas com deficiência, especificamente das pessoas surdas, em relação à arte, com foco na musicalidade. O primeiro aspecto importante a ser mencionado é que, apesar das barreiras semelhantes ou muito próximas — como a limitação de um órgão sensorial devido à deficiência auditiva —, as vivências são distintas. Alguns participantes se conectam com a música por meio de outras formas artísticas, como a dança, ou assistindo a vídeos no YouTube. Outros, além de aprenderem a tocar instrumentos, se envolvem com a música participando de espetáculos ao vivo, como shows. Essas experiências, ao mesmo tempo que impulsionam o desenvolvimento da musicalidade, também são moldadas por elas. Suas vivências, ao mesmo tempo em que proporcionam o desenvolvimento de sua musicalidade, por elas também são orientadas.

O segundo apontamento que merece nossa atenção, a partir do que fora exposto por Paula (2017), é a questão da vivência direcionada a um objeto, por muitas vezes, estar vinculada a um órgão do sentido específico, como a música normalmente está associada à acuidade auditiva:

Um fato que podemos perceber a respeito de nossos participantes é que, algumas vezes, quando questionados sobre como ouviam algum som, eles não diziam que não ouviam, eles respondiam sobre os modos de vivenciar sua musicalidade, o que nos leva a crer que o ouvir para eles é todo este conjunto de vivências: como o ver, observar, dançar, ver vídeos no Youtube, treinar ritmos, sentir vibração, cantar (Paula, 2017, p. 124).

A autora destaca a percepção como um processo psicológico fundamental na relação entre pessoas com deficiência e a arte. Isso ocorre porque, como mencionado anteriormente, tendemos a associar um sentido específico à experiência com diferentes formas artísticas: a audição, por exemplo, está ligada à música, enquanto a visão à apreciação visual de uma obra de arte. Nesse sentido, Paula (2017) argumenta que a percepção, sendo uma função psicológica superior,

permite ao sujeito vivenciar a arte por meio de um processo compensatório, conforme discutido ao longo deste trabalho.

Diante disso, precisamos destacar que, para Vygotski (1991), existe uma importante relação entre a utilização de alguns instrumentos e a fala, o que implicará, indubitavelmente, em diversos processos psicológicos, em especial, a atenção e a percepção, além das operações sensório-motoras. O autor, em um paralelo com o desenvolvimento do campo perceptivo humano e de demais animais, indica que, para a criança, este desenvolvimento ocorre de modo complexo, enquanto os animais são:

[...] incapazes de modificar o seu campo sensorial através de um esforço voluntário. De fato, talvez fosse útil encarar como regra geral a dependência de todas as formas naturais de percepção em relação à estrutura do campo sensorial (Vygotski, 1991, p.24).

Deste modo, concordamos com Vygotski (1991) ao indicar que a percepção e a linguagem estabelecem importantes conexões desde estágios mais precoces do desenvolvimento. Para o autor, mesmo em resoluções de problemas não verbais, a linguagem desempenha função primordial, uma vez que a percepção já verbalizada não se limita, para as crianças, a atos de rotulação. Desta forma, a linguagem assume uma função instrumental a fim de que sejam alcançadas formas mais complexas da percepção cognitiva.

Tal aspecto especial da função perceptiva diz respeito a uma percepção alcançada, no processo de desenvolvimento, desde tenra idade, em que, a partir disso, o mundo passará a ser percebido para além de sua forma, cor, sons, e demais aspectos provenientes de sensações elementares, mas sim, será vivenciado como um mundo de sentidos e significados.

Diante do exposto, parece-nos que a linguagem assume, também, uma importante função na apreensão da própria *perejivanie*. Afinal, como aludido por Delari Junior e Passos (2009), a consciência de outra pessoa não pode ser conhecida, senão, por meio da linguagem, tal-qualmente ocorre com relação à *perejivanie*, como indicou Vigotski (2001). Isto é, para desvelar a vivência de outrem, é necessário que o faça mediante a linguagem, assim como foi procedido por Paula (2017) e Albarrán (2017), através das entrevistas que realizaram com os participantes de seus estudos. Por meio da linguagem, essas pessoas puderam

explicar suas vivências com a arte e como elas ocorrem diante das barreiras impostas pela deficiência.

Por meio do estudo de Paula (2017, p. 125), a partir das entrevistas realizadas, percebe-se que a educação musical, tradicionalmente centrada na percepção auditiva, precisa ser repensada em suas práticas pedagógicas, de modo a oportunizar “[...] o desenvolvimento musical [...] em todas as suas potencialidades, considerando os modos de vivência de sua musicalidade [...]”. Essa análise traz à tona um ponto fundamental: o determinismo biológico. Tal concepção se contrapõe à perspectiva adotada neste trabalho, pois, à luz da Psicologia Histórico-Cultural, compreendemos que as limitações decorrentes de uma deficiência, independentemente de sua natureza, podem ser compensadas no plano cultural. Assim, priorizamos as potencialidades do sujeito em seu desenvolvimento. Reconhecer a deficiência é necessário, mas não para questionar as capacidades do indivíduo, e sim para compreender eventuais limitações e garantir os recursos adequados ao seu desenvolvimento concreto.

Alguns exemplos acerca da concepção do determinismo biológico, foram identificados nos estudos analisados, como em Paula (2017), quando enfatiza que alguns dos participantes de sua pesquisa foram limitados ao acesso às aulas de música, porque professores se negaram a ofertar o ensino, relatando que seria impossível que “aquela pessoa” pudesse aprender a tocar algum instrumento. Uma experiência similar é relatada, como discurremos anteriormente, por Albarrán (2017), ao se referir à Alina, que tivera de sair de uma escola de balé, em virtude de ser cega, e, também, por Camargo (2021), ao trazer à tona a falta de recursos especializados, no contexto escolar, que garanta total inclusão da criança cega, e no caso de sua pesquisa, que oportunize a relação desse sujeito com a arte literária em sua concretude.

Apesar de, no caso de Camargo (2021), não indicar uma rejeição da criança com deficiência naquele espaço de ensino e aprendizagem, em virtude de sua deficiência, demonstra a falta de preparo da instituição de ensino em receber determinadas demandas, a fim de objetivar as condições necessárias, que possibilitem a aprendizagem do indivíduo, de modo que possa levar a seu desenvolvimento. Ao refutar o determinismo biológico, torna-se essencial considerar as possibilidades do sujeito, vislumbrando suas potencialidades, que podem ser alcançadas por meio das vias alternativas de compensação.

Não obstante, em Albarrán (2017), encontramos que as oito bailarinas, pela autora entrevistadas, ao encontrarem uma escola de dança que lhes garantiu os recursos necessários para que estabelecessem uma relação com essa arte, tiveram suas vidas transformadas:

Verificamos, ao longo deste trabalho, que a “arte é o social em nós”, como diria Vigotski (1999, p. 315). Posto em questão o “caráter evocativo da obra de arte” e o “caráter social da personalidade humana” (Frederico, 2013, pp. 136-137), constatamos que as mudanças que marcam as vidas das bailarinas cegas ou com baixa visão transformam não apenas elas mesmas, mas toda uma sociedade ainda envolta em preconceitos (Albarrán, 2017, p. 171).

A autora destaca que as vivências das bailarinas com a dança promoveram sua inclusão na sociedade, como no universo do trabalho, uma vez que elas se tornaram professoras de balé clássico, mas sobretudo, tais vivências garantiram a elas o conhecimento sobre si e sobre o outro, modificando suas trajetórias. Isso porque, como destaca a autora: “Em termos vigotskianos, a arte permite alongar nossas vivências cotidianas, alterando modos de ver o mundo, o *outro* e a nós mesmos” (Albarrán, 2017, p. 157). As vivências, segundo a autora, dizem respeito às *perejivanie*s das bailarinas com dança:

Após a entrada na dança clássica, podemos dizer que Marianela e Encantada viveram o que Vigotski chama de *perejivanie*. 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. No segundo caso, experimenta-se uma **ruptura dramática na trajetória desenvolvimental**, o que faz com que o indivíduo tenha aspectos de sua vida modificados de modo significativo. Em ambas as dimensões, há transformações profundas no ser humano, com situações reais de mudança no curso de vida. Na experiência dramática, tanto na arte quanto na vida, a *perejivanie* simboliza as contradições das vivências dramáticas (máximas de conflito), em que o funcionamento psíquico é radicalmente transformado [...] (Albarrán, 2017, p. 102, grifo nosso).

É importante recordar que a arte é uma objetivação humana, e nela estão cristalizados complexos processos psicológicos. A potência humanizadora da vivência estética, como apresentada na citação anterior, se inicia dessa maneira. Vivência qual, podemos traduzir em *perejivanie* que se dará mediante a catarse, tal qual é a que possibilita o prazer na arte (Faria; Dias; Camargo, 2019).

Por essa razão, sendo a arte “o social em nós” (Vigotski, 1999), por meio da catarse, o seu efeito também contemplará sua condição social. Contudo, é imprescindível que retomemos: o modo com que o sujeito, criador ou contemplador da obra artística, se apropria do conteúdo da obra, depende da relação que esse sujeito tem com a realidade objetiva de modo individual.

Além disso, ainda sobre a catarse, que implica a *perejivanie* estética que o sujeito estabelece com a arte, faz-se importante mencionar que: é mediante a esse processo que as emoções mudam de qualidade e resultam na alteração da consciência do indivíduo (Barroco; Superti, 2014), como aconteceu com as bailarinas entrevistadas por Albarrán (2017), em seu trabalho.

O trabalho de Camargo (2021), por outro lado, não evidencia diretamente os resultados da relação estabelecida entre a criança com deficiência visual e a literatura. Uma vez que tenha acompanhado esse processo no contexto escolar, a autora não contempla o resultado imediato, ainda assim, a respeito da modalidade artística com a qual trabalha, a literatura, escreve que:

No caso do nosso estudo, ressaltamos seu caráter lúdico e estético e a compreendemos como uma forma de ampliação do mundo simbólico da criança cega, favorecendo a constituição do psiquismo, uma vez que traz o contexto imaginativo à dimensão da vivência. Isso permite à criança criar e transformar suas situações de vida. Sendo assim, os livros infantis possibilitam às crianças desprender-se do campo perceptual imediato em direção a processos mais elevados de pensamento, o que significa que a literatura torna acessível para a criança inúmeras vivências que contribuem para as transformações do seu psiquismo (Camargo, 2021, p. 112).

Semelhante a Albarrán (2017), Camargo (2021) estabelece uma importante relação entre a vivência com a arte e a transformação do psiquismo. Tal efeito ocorre porque a *perejivanie* garante a modificação de uma situação social em outra que promova o desenvolvimento, “[...] na medida em que a experiência determina a transformação da psique” (Capucci; Silva, 2018, p. 355).

Isto posto, sendo a arte a técnica social dos sentimentos (Vigotski, 1999), pela qual os sentimentos se materializam nos objetos artísticos e neles se condensam os mais complexos processos psíquicos, a *perejivanie*, em relação a essa produção humano-genérica, propicia a transformação do psiquismo a partir de uma nova reorganização das funções psicológicas superiores.

Capucci e Silva (2018) fazem uma reflexão a partir de Vasiliuk (1991) a respeito da relação entre a *perejivanie* e a consciência. As autoras indicam que o

conteúdo real e a experiência associada a esse conteúdo são igualmente apresentados à consciência. No entanto, diante de uma *perejivanie*, o conteúdo real assume o papel de agente, enquanto o sujeito se torna passivo. Essa organização se inverte quando os processos psicológicos se articulam para a apreensão do real.

Por exemplo, para se apropriar de um conteúdo científico, o sujeito precisa direcionar sua atenção de forma concentrada, e todo o processo envolverá abstrações realizadas pelo pensamento, linguagem, memória, entre outras funções imprescindíveis para a apreensão do objeto concreto. Assim, a atividade psíquica do sujeito se orienta ativamente em relação ao real. Por outro lado, mediante a uma *perejivanie*, por exemplo, com relação à arte, o sujeito torna-se passivo, enquanto o real torna-se ativo. Em conformidade com Capucci e Silva (2018, p. 355):

Isso é o mesmo que dizer que a *perejivanie* ocorre espontaneamente, sem exigir nenhum esforço particular; ela tem sua própria força, que não é alcançada por nenhum ato de apreensão e reflexão. A ação do sujeito se daria, portanto, não sobre a *perejivanie* em si, mas em promover a integração dos seus efeitos em seu funcionamento psíquico [...].

Apesar disso, Vigotski (1991) alude que a *perejivanie* se estabelece como unidade entre a forma como o indivíduo experencia a situação, e o real, tal como em sua concretude. Ou seja, concerne a uma relação estabelecida em uma unidade entre um sujeito, com suas características pessoais, e o real que abarca os elementos sócio-históricos (Capucci; Silva, 2018).

Camargo (2021, p. 97), a esse respeito, elucida:

As experiências vividas e internalizadas pela criança vão definir a personalidade, ou seja, o que foi selecionado do meio durante a relação determinada pela personalidade, como os traços do caráter e traços constitutivos do sujeito relacionados aos acontecimentos. A partir do conceito de vivência, é possível observar o papel do meio sobre o desenvolvimento da criança [...].

Trata-se, portanto, de um processo dialético do desenvolvimento humano. Na medida em que o meio orienta o desenvolvimento, as características individuais também conduzem a forma com que esse sujeito internalizará a situação na realidade concreta disposta no meio. Por isso, considerando uma *perejivanie* pessoal com a arte, a teoria do contágio, defendida por Tolstoi e refutada por Vigotski (1999) não poderia, de fato, se concretizar. Isso porque a forma com que o sujeito se relacionará com a forma e o conteúdo de determinada obra artística é

individual, mesmo que esses sentimentos suscitados pela obra sejam socialmente condicionados.

Recordamos, portanto, que nos objetos da arte estão materializados os sentimentos e, por tal razão, Vigotski (1999) considera a arte como a técnica social do sentimento, porque se tornam um tipo de instrumento da sociedade. Em vista disso, sendo um instrumento social, uma produção humano-genérica, contém em si a generalização do gênero humano a sintentização das funções psicológicas superiores. Neste sentido, como reiteradamente defendemos neste trabalho, a arte pode contribuir para o processo de humanização de qualquer pessoa.

No entanto, ao se tratar da pessoa com deficiência, é preciso levar em consideração a maneira pela qual esse sujeito se apropriará de determinada obra artística. Por essa razão, é imprescindível olhar para as limitações resultantes da deficiência, não para mensurá-las, mas para que, a partir delas, seja possível encontrar meios pelos quais o indivíduo tenha a oportunidade de se relacionar com a arte e, também, através dela, possa se desenvolver, se humanizar.

Diante do exposto, é preciso destacar que a *perejivanie*, sendo a unidade dinâmica da consciência, desempenha importante função na compreensão da relação entre a pessoa com deficiência e arte, ou seja, como a arte implicará no desenvolvimento da consciência desse sujeito. Porém, é preciso enfatizar o que já fora anteriormente sinalizado: nem todas as pessoas, com ou sem deficiência, terão uma *perejivanie* com a arte, o que não minimiza, de nenhum modo, o caráter humanizador dessa produção humana. Dessarte, é certo afirmar que a arte pode promover o desenvolvimento de qualquer ser humano, considerando os elementos apresentados ao longo deste trabalho. Assim, se o desenvolvimento das pessoas com deficiência ocorre segundo a mesma lei geral que rege o desenvolvimento de qualquer indivíduo, inclusive daqueles sem deficiência, é lógico concluir que a arte também pode contribuir para o desenvolvimento dessas pessoas.

Contudo, buscamos destacar, com base em nossa análise, que a *perejivanie*, quando em relação entre a arte e a pessoa com deficiência, é capaz de modificar dramaticamente o curso do desenvolvimento desse sujeito. Isso porque, nossa discussão evidencia que, além de seu potencial humanizador para qualquer ser humano, a arte desempenha um papel fundamental para as compensações da pessoa com deficiência, a partir de suas *perejivanie*s individuais, o que, dialeticamente, promoverá seu desenvolvimento.

Como discutido em seções anteriores deste trabalho, a *perejivanie* promove uma transformação significativa no psiquismo do indivíduo, resultando na reorganização das funções psicológicas superiores. Esse processo impulsiona um avanço qualitativo no desenvolvimento da consciência, tanto em relação ao próprio sujeito quanto aos outros, conforme aponta Albarrán (2017) em sua pesquisa.

Mediante uma *perejivanie* com a arte, o sujeito se apropriará das objetivações humanas dispostas na obra, e lidará com os sentimentos contraditórios resultantes de um processo catártico (Vigotski, 1999), de modo a procurar vias de regulação psíquica (Capucci; Silva, 2018). Se, portanto, o contato com a arte promove a interiorização de funções sociais e, considerando que as compensações se dão mediante uma reorganização dos processos psicológicos superiores, parece-nos que esta relação, entre a *perejivanie* proveniente da relação com a arte e os processos compensatórios, ganha destaque como resultado de nossa investigação: a *perejivanie* na sua relação entre o sujeito e o meio, e a compensação, em suas vias alternativas como resultante desse processo, é promotora do desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Camargo (2021) destaca, a partir de Vygotski (1997), que as compensações são centrais para o desenvolvimento das crianças com deficiência, e por esse motivo, confere importância inestimável para as vivências culturais desses sujeitos, quiçá, promovam (suas) *perejivanie*s. A arte se insere como essa possibilidade, pois para que haja processos compensatórios, é imprescindível que se estabeleça conexão social com a vida.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O eixo central deste trabalho foi constituído a partir da relação entre a arte e a pessoa com deficiência, considerando de forma impreterível, os aspectos que concernem ao desenvolvimento humano. Desse modo, realizamos nossa investigação com base na Psicologia Histórico-Cultural, tomando especialmente as contribuições de Vigotski. Para além de ser considerado o maior expoente dessa teoria, Vigotski foi um contraventor de sua época, desenvolvendo, a partir do materialismo histórico-dialético, reflexões sobre a arte e a deficiência. No segundo caso, sua abordagem trouxe uma perspectiva humanizadora.

É certo dizer, no entanto, que não intentamos realizar uma mera replicação teórica para outra sociedade em um tempo histórico distinto. Todavia, vale a pena a reflexão: Se Vigotski, já no início do século XX, foi um revolucionário no campo da Educação Especial na antiga União Soviética, por que nossa sociedade, mesmo diante dos avanços científicos e dos direitos conquistados para as pessoas com deficiência, ainda é permeada pelo preconceito e demarcada por inúmeras barreiras sociais para essa população? Talvez a resposta para essa inquietação se encontre na lógica do sistema que rege a contemporaneidade de nossa vida social.

Por essa razão, dedicamos nossos esforços para responder à pergunta que orientou essa pesquisa: qual é a relação que se estabelece entre a arte e a deficiência, e como a Psicologia Histórico-Cultural pode explicá-la? E, a partir dessa questão, estabelecemos como objetivo investigar de que modo essa teoria explica a relação entre arte e deficiência em estudos nacionais contemporâneos, no período de 2013 a 2022.

Logo, para responder a essa questão e contemplar nosso objetivo, destacamos, primeiramente, as leis que regem o desenvolvimento humano. Sobretudo, indicamos o caráter cultural do psiquismo. Embora as condições objetivas sejam dadas pela materialidade disposta na natureza, a sociabilidade do homem não é dada a partir dela, este processo resulta como um produto da vida social. Sendo a cultura o resultado da atividade de seres humanos para outros seres humanos, é mediante esses instrumentos culturais que se preserva a história da humanidade e se sintetizam as complexas funções psicológicas superiores. Por conseguinte, é por meio da internalização dos signos sociais, mediados por esses instrumentos, que o indivíduo se desenvolve. A arte, por se tratar de uma objetivação

humana, apresenta-se como um importante instrumento que pode levar a essa finalidade.

À vista disso, se partimos das chamadas leis gerais do desenvolvimento, é correto afirmar que essas mesmas leis também se aplicam ao desenvolvimento de pessoas com deficiência. Por essa razão, Vigotski defendia que o desenvolvimento é possível para qualquer pessoa, independentemente de sua deficiência, desde que sejam oferecidas as condições necessárias e equitativas para que o indivíduo possa, no plano cultural, compensar as limitações decorrentes de sua deficiência. Para tal feito, é fundamental que se considerem, sobretudo, as potencialidades do sujeito, que podem decorrer das compensações, e não as limitações que se apresentam em um primeiro momento. Há de se dizer, limitações que resultam em uma deficiência secundária, que derivam de uma sociedade projetada para a lógica de “normalidade”.

Frisamos, pois, que tais processos compensatórios desempenham inestimável importância no desenvolvimento da pessoa com deficiência, uma vez que, no plano cultural, como anteriormente defendido, seja possível promover a reorganização do sistema psicológico, caracterizando-se como um salto qualitativo decorrente da criação de novos nexos entre as funções psicológicas superiores. Para tanto, é imprescindível que o sujeito estabeleça relação com outros pares e seja partícipe da vida comum, a fim de que possa internalizar os signos sociais e compense, no plano cultural, as limitações em suas funções elementares.

A partir dessas premissas, recorreremos à análise de conteúdo para refletir sobre essa temática. Encontramos nos trabalhos de Paula (2017), Albarrán (2017) e Camargo (2021) contribuições relevantes para nossa discussão. No entanto, destacamos a dificuldade em encontrar, por meio da revisão de literatura, pesquisas que contemplassem diretamente nosso objeto de estudo, especialmente sem delimitações específicas quanto ao tipo de deficiência ou à modalidade artística. Essa lacuna evidencia a escassez de investigações que abordem a relação entre arte e deficiência sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Ainda assim, com base em nossa análise, destacamos alguns apontamentos gerais sobre essa relação.

Com base nos resultados obtidos, foi possível chegar à unidade de análise *perejivanie*, que orientou a reflexão acerca dos materiais selecionados. Como unidade dinâmica da consciência, a *perejivanie* estabelece importante relação entre

o indivíduo, com suas características pessoais, e o meio, fazendo com que determinada situação social em um contexto que favoreça o desenvolvimento, como destaca Capucci e Silva (2018, p. 355): “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”. Salientamos, portanto, que a *perejivanie* não corresponde a uma mera vivência, mas a uma vivência insigne que abarca sentidos pessoais mediante um conteúdo situado na realidade objetiva.

Com base nas reflexões sobre a unidade de análise em questão, destacamos como centralidade de nossa investigação a relação entre a pessoa com deficiência e sua *perejivanie* ao entrar em contato com a arte, compreendendo esse processo como um caminho para compensações que favorecem o desenvolvimento. A arte, como produção humano-genérica, cumpre sua função instrumental, pois o contato com essa objetivação humana promove a internalização das funções sociais. No entanto, é fundamental lembrar que toda *perejivanie* é individual, pois depende das particularidades do sujeito e de sua relação com a realidade. Nesse ponto, evidencia-se a contradição inerente à complexidade da consciência humana: a unidade entre o social e o individual.

Assim, a *perejivanie* mediada pela arte confere uma nova qualidade ao psiquismo, ao estabelecer novas conexões entre as funções psicológicas superiores, impulsionando um salto qualitativo no desenvolvimento da consciência. Desse modo, a arte desempenha sua função como produção humano-genérica e, simultaneamente, por meio de seu efeito catártico, pode possibilitar a *perejivanie* tanto para o criador da obra quanto para seu contemplador. Tais processos desempenham um papel fundamental para o desenvolvimento das pessoas com deficiência que se dará mediante as compensações.

Diante do exposto, ressaltamos que o estudo abre caminhos para futuras investigações que aprofundem a compreensão sobre a *perejivanie* e compensação, bem como sua relação em diferentes contextos e populações. Uma vez que, estando a ciência psicológica comprometida com o processo de emancipação, é preciso que, em relação às pessoas com deficiência, sejam consideradas condições concretas, objetivas e equitativas para que possam ser partícipes da vida comum, e tenham a oportunidade de desenvolverem suas potencialidades humanas. Desse modo, futuras pesquisas neste campo são imprescindíveis para contribuir com a máxima

que Vygotski (1997) defendera outrora: a deficiência, enquanto construto social, deixará um dia de existir.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, Bernadette Siqueira. **Os pensadores**: História da filosofia. São Paulo: Editora Nova Cultural LTDA, 1999.

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. 276 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

BARDIN, Laurenve. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.

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. Tese Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2007.

BARROCO, Sonia Mari Shima; SUPERTI, Tatiane. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia e Sociedade**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 22-31, abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/vr5bbMpFznNZRsVTMJFxFVqN/?lang=pt>. Acesso em: 26 set. 2023.

BBC TV. **As borboletas de Zagorsk**. (Documentário) Série Os Transformadores. Direção: Ann Paul. Produção de Michael Dean. Narração: Michael Dean. Roteiro: Michael Dean. Londres. 1992.

BLAGONADEZHINA, Larisa Vasilievna. Las emociones e los sentimientos. In: SMIRNOV, Anatoliy Aleksandrovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich; RUBINSTEIN, Sergei Leonidovich; et al. **Psicologia**. México: Editorial Grijalbo, S. A., 1960.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar Editor. Edição digital: abril 2013.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 12 de 17/10/1978**. Brasília, DF: Senado Federal, 1978.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. MEC, Brasília, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB: Lei 9394/96**. Brasília: Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, n. 248, de 23/12/96, p. 27.833-27.841, 1996.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, 2015.

CAMARGO, Branca Monteiro. **A relação da criança cega com a literatura na educação infantil**. 2021. 235 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, Universidade Federal de São Paulo, Guarunhos, 2021.

CAPUCCI, Renata Rodrigues; SILVA, Andréa Maturana. "Ser ou não ser": a peregrinação do ator nos estudos de L. S. Vigotski. **Estudos de Psicologia**:

Campinas, v. 35, n. 4, p. 399-409, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/estpsi/a/V4ttbbrMLBFDYq7xvycSgrx/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 7 dez. 2024

DAINEZ, Débora.; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 4, p. 1093–1108, out. 2014.

DEFOE, Daniel. **Robinson Crusoé**. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 2004.

DELARI JUNIOR, Achilles.; PASSOS, Iulia Vladimirovna Bobrova. **Alguns sentidos da palavra “perejivanie” em L. S. Vigotski**: Notas para estudo futuro junto à psicologia russa. 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8056644/mod_resource/content/1/Delari_2009%20vivencia-perejivanie%20com%20Bobrova%20Passos.pdf. Acesso em: 10 de janeiro de 2024.

DESCARTES, René. Discurso do Método. In: DESCARTES, R. **Os pensadores**: Descartes. São Paulo: Editora Nova Cultural LTDA, 1999.

DUARTE, Newton. Historicidade do ser humano e o esvaziamento da individualidade na sociedade capitalista. In: DUARTE, Newton. **Vigotski e o "Aprender a Aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã. São Paulo: Fulgor, 1962.

ENGELS, Friedrich. **Dialética da natureza**. 3. ed. Tradução de Leandro Konder. Belo Horizonte: Leitura, 1968.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2010.

FARIA, Paula Maria Ferreira de; DIAS, Maria Sara de Lima; CAMARGO, Denise de. Arte e catarse para Vigotski em Psicologia da Arte. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 3, p. 152-165, dez. 2019.

GIANNONI, Alexandre Pito. **Uma História da psicologia soviética explicada pelas abordagens da função imaginativa 1917 – 1960**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós- 61 Graduação em Psicologia Curso de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

GIANNONI, Alexandre Pito. **A clínica na psicologia histórico-cultural**: uma análise teórico-metodológica partindo dos trabalhos de Serguei Leonidovich Rubinstein. In: FERREIRA, Ezequiel Martins; FREITAS, Patrícia Gonçalves; Mello, Roger Goulart. **Psicologia e desenvolvimento: pesquisa e atuação**. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2022.

GIANNONI, Alexandre Pito.; PACCINI, Jassonia Lima Vasconcelos. V. **O desenvolvimento da função imaginativa no ensino fundamental**: experiências com poesia e literatura. In: 2º CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL & 13ª JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA, 2., 2014, Marília. Anais... Marília: UNESP, 2014. 1 CD-ROM.

GINDIS, Boris. Vygotsky's vision: reshaping the practice of Special Education for the

21st Century. **Remedial and Special Education**, v. 20, n. 6, p. 32-64, 1999.

Disponível em: https://www.bgcenter.com/Vygotsky_Vision.htm. Acesso em: 16 out. 2023.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. **O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança**: implicações educacionais. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 18, n. 3, p. 509-518, 2013.

IBGE. **Pessoas com deficiência**: 2022 / IBGE, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios. Rio de Janeiro: IBGE, 2023, p. 1-16.

ILIENKOV, Evald Vasilievich. **Do Ponto de Vista Marxista-Leninista**. 1965.

Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/ilyenkov/1965/mes/ponto.htm>. Acesso em: 4 out. 2023.

ILYENKOV, Evald Vasilyevich; FROLOV, Vasily Alexandrovich. **A ciência e a lógica**. Disponível em: <https://caute.ru/ilyenkov/texts/vf/magsci.html>. Acesso em: 27 nov. 2023. [s.d.].

KEDROV, Mikhailovich Bonifaty.; SPIRKIN, Alexander. **La ciencia**. Moscú: Editorial Nauka, 1967.

LEFÈVRE, Antônio Branco. Vida e obra. In: PAVLOV, Ivan. P., SKINNER, Burrhus Frederic. **Os pensadores**: Textos escolhidos. Contingências do reforço, uma análise teórica. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

LENIN, Vladimir Ilitch. **Materialismo y Empiriocrítica**. México: Editorial Grijalbo, S. A., 1967.

LENIN, Vladimir Ilitch. **Obras, Tomo V (1973-1916)**. Moscú: Progreso, 1973.

LIUBLINSKAIA, Anna A. **O desenvolvimento psíquico da criança**. Lisboa: Editorial Notícias, 1979.

LOMOV, Boris F. *Psicología soviética: su historia y su situación actual*. **Política y sociedad**, 1989.

LUKÁCS, Georg. O trabalho. In: LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

LURIA, Alexander Romanovich. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 2015.

MACHADO, Letícia Vier; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima. Teoria das emoções em Vigotski. **Psicologia em Estudo**, v. 16, n. 4, p. 647-657, out. 2011.

MACHADO, Marçal Pereira. **Há catarse na música?** Um estudo exploratório sobre a psicologia da música. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Curso de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

MARQUES, Priscila Nascimento. **O Vygótski incógnito**: escritos sobre arte (1915-1926). 2015. 317 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Orientais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MARQUES, Priscila Nascimento. O Vigostki incógnito. In: MARQUES, Priscila. **Liev**

S. Vigotski: escritos sobre arte. Bauru, SP: Mireveja, 2022.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O capital - volume I:** O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã:** crítica da novíssima filosofia alemã em seus principais representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista.** São Paulo: Penguin Classics/Companhia das Letras, 2012.

MASLOV, Kirill. The Lives of the Blind in a Historical Whirlpool. **Journal Of Russian & East European Psychology**, [S.L.], v. 48, n. 5, p. 36-97, set. 2010.

MELLO, Anahí Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, 2016, p. 3265-3276.

MESHCHERYAKOV, Alexander. **Awakening to live.** On the education of deaf-blind children in the soviet union. Moscow: Progress Publishers, 1979

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

NETTO, Nilson Berenchein; LEAL, Daniela. Contribuições para uma historiografia da defectologia soviética. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, São Paulo, v. 24, n. 1, p.73-91, jan./abr. 2013.

PAULA, Tatiane Ribeiro Morais de. **Modos de vivência da musicalidade da pessoa surda.** 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

PICCOLO, Gustavo Martins. **O lugar da pessoa com deficiência na história:** uma narrativa ao avesso da lógica ordinária. Curitiba: Appris, 2022.

POLITZER, Jorge. La filosofía del iluminismo y el pensamiento moderno. In: THOREZ, Maurice. (Org.). **La Revolución Francesa.** México: Editorial Grijalbo, S. A. 1968.

PRENANT, Marcel La Revolución Francesa y las ciencias. In: THOREZ, Maurice. (Org.). **La Revolución Francesa.** México: Editorial Grijalbo, S. A. 1968.

PRESTES, Zoia Ribeiro; TUNES, Elizabeth. Lev Vigotski, a Revolução de Outubro e a questão judaica: o nascimento da teoria histórico-cultural no contexto revolucionário. **Fractal: Revista de Psicologia**, [S.L.], v. 29, n. 3, p. 288-290, 26 dez. 2017.

RUBINSHTEIN, Serguei Leonidovich. **The principle of creative Self-activity** (philosophical foundation of modern pedagogy). Soviet Psychology, v. 27, n. 2, p. 6-21, 1989.

RUBINSTEIN, Serguei Leonidovich. **Principios de psicologia general**. México, D. F: Grijalbo, 1967.

SCHERER, Cleudet de Assis. **Musicalização e desenvolvimento infantil**: um estudo com crianças de três a cinco anos. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

SEBASTIAN-HEREDERO, Eladio; ANACHE, Alexandra Ayach. A percepção docente sobre conceitos, políticas e práticas inclusivas: um estudo de caso no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp.1, p. 1018–1037, 2020.

SHUARE, M. **A psicologia soviética**: meu olhar. São Paulo: Terracota editora, 2017.

TOASSA, Gisele; SOUZA, Marilene Proença Rabello de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, 2010.

TULESKI, Silvana Calvo; CALVE, Tiago Morales; SANTOS, Andressa Carolina Viana dos. A unidade funcional do psiquismo humano: princípios e método de análise histórico-cultural. In: FIRBIDA, Fabiola Gomes Batista; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima. **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural**: contribuições à psicologia e à educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. Cap. 1. p. 15-28.

VASILYUK, Fyodor Evgenievich. The psychology of experiencing: the resolution of life's critical situations. Moscow: Progress, 1991.

VEGA, Luis G. **Historia de la psicología III**. La psicología rusa: reflexología y psicología soviética. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S. A., 1993.

VIGOTSKI, Liev Semiónovich. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Liev Semiónovich. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

VIGOTSKI, Liev Semiónovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Psicologia pedagógica**. Edição comentada. [1924]. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Teoria das emoções: estudo histórico-psicológico**. Tradução de José Cipolla Neto e Zilda A. P. Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil**. Tradução de Zoia Prestes. *TEIAS*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11-12, p. 1-10, jan./dez. 2005.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da

educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v.37, n. 4, p. 863-869, dez. 2011.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. A psicologia contemporânea e a arte. In: MARQUES, Priscila. **Liev S. Vigotski**: escritos sobre arte. Bauru, SP: Mireveja, 2022.

VIGOTSKY, Lev Semiónovich. **Teoría de las emociones**: estudio histórico-psicológico. Madrid: Akal, 2004.

VIGOTSKY, Lev Semiónovich. **La Imagination y el arte en la infancia**. Madrid, España: Akal editora, 2009.

VYGODSKAYA, Gita L. Vygotsky and problems of special education. **Remedial and Special Education**. V. 20, n. 6, p. 330-332, 1999.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas**: fundamentos de defectología. Tomo V. Trad. Julio Guillermo Blanck. Madrid: Visor Dist. S. A, 1997.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas**: problemas del desarrollo de la psique. Tomo III. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas**: Psicología Infantil. Tomo IV. Trad. Lydia Kuper. Madrid: A Machado Libros, S. A, 2006.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Imaginação e criação na infância**. [1930]. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. Imaginación y creatividad del adolescente. [1932]. In: VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas IV**: paidología del adolescente y problemas de la psicología infantil. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. **A transformação da psicologia na União Soviética**. 1930. Tradução: 2004. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>. Acesso em: 24 nov. 2024

YAROSHEVSKY, Mikhail. **Lev Vygotsky**. Moscow: Progress Publishers, 1989.

APÊNCICE A: QUADRO DE CODIFICAÇÕES

A = PAULA, Tatiane Ribeiro Moraes de. **Modos de vivência da musicalidade da pessoa surda** (2017).

B = ALBARRÁN, Patricia Andréa Osandón. **O ofício da dança e a bailarina cega ou com baixa visão: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural** (2017).

C = CAMARGO, Branca Monteiro. **A relação da criança cega com a literatura na educação infantil** (2021).

Código de Produção	Código de registro	Unidade de registro	Unidade de contexto	Pg
A	a	Capacitismo	Na pesquisa de Griebeler e Schambeck (2014), as autoras denunciaram que, durante aulas de música, os estudantes surdos são, muitas vezes, colocados ou levados para outro ambiente uma vez que a proposta da aula não se adequa a eles. Ou seja, é negado a esses estudantes a possibilidade de participar das aulas de música.	19
A	a	Capacitismo	[...] a sociedade exclui os considerados diferentes da normalidade padronizada por ela.	21
A	a	Capacitismo	As palavras com deficiência e deficiente têm por base a visão do outro como diferente e um diferente que impõe o apto <i>versus</i> o inapto, não um diferente com base na diversidade.	
A	a	Capacitismo	A sociedade os percebe como deficientes e eles se percebem diferentes da sociedade e dentro dela.	94
A	a	Capacitismo	Decorridos cinco anos de estudo de teclado, Diogo quis trocar de instrumento e começou a aprender violão. Foi necessário mudar de professor também. Ele relatou que o novo professor não acreditava que ele, sendo surdo, tocava ou conseguiria tocar .	108

C	a	Capacitismo	Se na vida familiar, de acordo com a mãe, a cegueira de Eliana não tem maior impacto, a inclusão da criança na escola é atravessada por sua condição de perda sensorial, o que se explica por vivermos em uma sociedade muito visual, organizada de forma visual, a partir dos atributos que podemos ver e enxergar.	38
B	a	Capacitismo	[...] Alina passou a frequentar uma escola de balé perto de casa até os doze anos, quando foi obrigada a sair por causa da deficiência, [...].	81
B	a	Capacitismo	Nessa busca, foi recusada por algumas dessas escolas por causa da deficiência.	84
B	a	Capacitismo	O outro pertence às demais experiências sociais e é preconceituoso e excludente. (Em referência ao mundo, à vida em sociedade).	88
B	a	Capacitismo	A preconceituosa realidade vivida por Alina nas aulas de balé também está presente em salas de aula regulares [...].	92
B	a	Capacitismo	A partir do relato de Encantada percebemos que, no palco, ela sente que o público observa em primeiro lugar não a deficiência visual, mas sim a arte, aqui representada pela dança clássica. Nesse sentido, é no momento do aplauso que Encantada percebe que o mundo antes excludente do lado de fora do portão da companhia deixa de identificá-las sob o viés do preconceito e passa a significá-las a partir de uma perspectiva profissional.	155
C	a	Capacitismo	Com base no relato das famílias, as autoras inferem que no espaço escolar, por ocorrência da deficiência, há um “preconceito” por causa da	55-56

			cegueira. Parece-nos que essa situação acontece com Eliana, quando Núbia pega as peças de seu jogo e prontamente seu irmão a defende.	
B	b	Catarse	Para o psicólogo russo, a obra de arte, enquanto experiência catártica, “encerra forçosamente uma contradição emocional, suscita séries de sentimentos opostos entre si e promove um tipo de curto-circuito e destruição” (Vigotski, 1999a, p. 269).	48
B	b	Catarse	A catarse provoca uma espécie de curto-circuito, o que faz com que o indivíduo perceba a si mesmo e ao outro de uma forma qualitativamente diferente depois que tem contato com uma determinada obra. Após esse curto-circuito, a estrutura psíquica do indivíduo se transforma (Vigotski, 1999a).	48
A	c	Compensação	Isso pode ser considerado como outros modos de vivência da musicalidade, de ouvir música, possibilitada por essa organização global do organismo, de sua unidade de funcionamento, por meio de outros sentidos.	82
A	c	Compensação	Sendo a compensação parte do processo de desenvolvimento humano uma vez que, se, durante este processo, alguma via falha, se interrompe ou aparece algum obstáculo, o organismo procura por novos caminhos, denominados caminhos de rodeio, para continuar seu fluxo.	91
A	c	Compensação	Por se tratar de uma resposta da personalidade ao defeito, a compensação não tem sentido universal, visto que o desenvolvimento humano, mesmo apresentando certa	91

			regularidade quanto ao seu processo, se dá de forma única em cada pessoa.	
A	c	Compensação	A ideia de compensação baseada no desenvolvimento extraordinário de determinada função de um órgão em detrimento do defeito de outro revela a necessidade de se justificar a menos valia da pessoa, ou seja, a atitude preconceituosa frente ao defeito, em que, “apesar dele”, ela é reconhecida por ter um “sexto sentido”, de um desenvolvimento superior em relação à normalidade social	92
A	c	Compensação	Esta tentativa de justificar um sentido mais desenvolvido que o outro não se apresenta, do ponto de vista da defectologia, como compensação. Trata-se apenas do uso mais frequente de um sentido que de outro, mas não de um sentido ultra desenvolvido.	92
A	c	Compensação	A compensação é a adaptação do organismo ao defeito ou a qualquer obstáculo surgido ao longo do desenvolvimento humano. É a busca por novos caminhos que só são possíveis por ter, no caso da pessoa com defeito, o obstáculo que provoca a necessidade para o impulso necessário para a superação dos limites impostos pela normalidade.	91
C	c	Compensação	Nos textos escritos em 1924, Vigotski (1997), em interlocução com outros pesquisadores de sua época, elabora o conceito de compensação, que, conforme apontado por Dainez e Smolka (2014) “se inscreve em um modo de pensar em um determinado tempo histórico” (p. 1096). No entanto, o	102

			conceito foi redimensionado pelo próprio Vigotski e ainda hoje gera novas formulações. É preciso ressaltar que, para Vigotski, a fonte de compensação não é o desenvolvimento do tato ou da audição, mas a linguagem e a relação com o outro.	
C	c	Compensação	O processo de compensação ocorre em qualquer ser humano e pode ocorrer no plano biológico, quando o sistema nervoso central e o aparato psicológico do homem se encarregam de buscar caminhos para viabilizar o funcionamento de um órgão que, por alterações morfológicas ou por insuficiência funcional, não consegue realizar suas próprias funções. Ademais, ocorre também no plano sociopsicológico, quando as relações com os outros e as experiências em diferentes espaços da cultura proporcionam possibilidades para superar aquilo que falta em relação às funções elementares.	103
C	c	Compensação	Vigotski ainda defende o investimento em práticas que levem à compensação sociopsicológica, uma vez que a ênfase no sensorial e no elementar limita o desenvolvimento e, em consequência, não promove a transformação racional.	103
B	c	Compensação	Embora Stern e Adler tenham trazido questionamentos significativos à defectologia tradicional, que concebia a deficiência a partir de um parâmetro quantitativo, Vigotski fez um trabalho inovador quando defendeu que a compensação é	31

			predominantemente social e não apenas biológica. Dessa forma, são os meios culturais adequados que potencializam a compensação (Cunha, Ayres & Moraes, 2010).	
B	c	Compensação	Inicialmente, nos textos de 1924, Vigotski discutiu a compensação enquanto <i>metodologia da educação</i> , passando a abordá-la posteriormente como <i>processo psíquico</i> .	33-34
B	c	Compensação	Vigotski (1997) trouxe uma nova forma de pensar a deficiência, a partir do conceito de compensação social, que primava pela inclusão da pessoa com deficiência valorizando as suas potencialidades e não suas incapacidades. Diante dessa abordagem em relação à deficiência, como explicam Dainez e Smolka (2014), deve-se ir na direção contrária de um ensino que seja embasado no defeito orgânico. Para as autoras, ao advogar pela compensação social, a abordagem vigotskiana alerta para uma instrução que esteja voltada para as possibilidades de desenvolvimento das funções humanas complexas, entre elas, a memória mediada, a percepção verbalizada e a imaginação [...].	137-138
B	c	Compensação	É importante considerar que a compensação não ocorre de forma orgânica, mas sim a partir das demandas culturais enfrentadas diariamente para o aprendizado da dança clássica	138
A	d	Defectologia	Nesta perspectiva, e com base nos estudos da defectologia, a pessoa surda apresenta um	Resumo

			defeito biológico, mas só é vista como uma pessoa com deficiência em sua relação com a sociedade [...].	
A	d	Defectologia	Seu estudo da defectologia traz uma nova perspectiva sobre o olhar para o ser humano, que cada um é, respeitando os caminhos de rodeio, as compensações, as particularidades de seu desenvolvimento.	97
A	d	Defectologia	O estudo da defectologia trouxe esta nova visão de se compreender o desenvolvimento das pessoas, no caso, com defeito biológico, como um processo cíclico e, nos esclareceu que a deficiência vista como fator limitador se dá pela ausência de adaptações culturais, de leis culturais, para o pleno desenvolvimento de todos os seres humanos e, não por limitação desse desenvolvimento, uma vez que o processo de desenvolvimento humano tem dois planos, o natural, ou biológico, e o cultural [...].	99
A	d	Defectologia	Salvo exceção, que será apresentada mais à frente, a deficiência, não mais vista em detrimento da pessoa, mas como um defeito biológico que não diminui o ser, passa a uma nova ordem de ligação com outras palavras em que novo leque de vocábulos também se fazem presentes, a saber: respeito, diversidade, potencialidades, ser humano como unidade afeto-intelecto, possibilidades.	24
A	d	Defectologia	[...]a existência do defeito é um aspecto biológico e não limitador de seu desenvolvimento, sendo a diferença uma condição	48

			humana.	
A	d	Defectologia	Enquanto o determinismo biológico vê o desenvolvimento humano como um processo prioritariamente quantitativo, em que se dá com base em processos comparativos de valias, a perspectiva histórico-cultural concebe este processo de desenvolvimento em saltos qualitativos, pois uma criança com atraso mental não é uma criança menos desenvolvida em relação àquela que tem um desenvolvimento regular, mas desenvolvida de forma diferente.	98
A	d	Defectologia	A ausência biológica da funcionalidade de algum órgão gera uma nova via de desenvolvimento psicológico e não sensitivo.	92
A	d	Defectologia	Somos seres de possibilidades, e, no caso da pessoa com defeito, este, não é limitador, mas a sua força motriz que assume um aspecto do desenvolvimento das funções psicológicas superiores em relação ao meio.	95
A	d	Defectologia	Ao deparar-se com o defeito, Vigotski (2012) não rotula, não classifica, não diminui, não exclui e nem segrega, ele deixa claro seu posicionamento ao defender que o desenvolvimento afetado por este defeito não pode ser considerado, em relação aos seus pares, um desenvolvimento inferior, mas, sim, um desenvolvimento próprio, de outro modo, à sua maneira, respeitando a lei da diversidade.	93
C	d	Defectologia	Para o autor, no caso de pessoas com deficiência “o	20

			que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo, mas suas consequências sociais, sua realização psicossocial” (VIGOTSKI, 1997, p. 19) ⁴ .	
C	d	Defectologia	Inicialmente é importante lembrar que, para Vigotski, os princípios gerais que regem o desenvolvimento das crianças com deficiência são os mesmos princípios gerais do desenvolvimento humano, ou seja, os processos humanos têm gênese nas relações sociais e devem ser compreendidos em seu caráter histórico-cultural.	99
C	d	Defectologia	Temos que considerar que a cultura está toda organizada para um homem provido de certos órgãos, certas características e funções cerebrais. Todos os instrumentos, técnicas, signos e símbolos orientam-se para um tipo humano sem falhas biológicas ou alterações orgânicas. Quando se está diante de uma criança que não corresponde a esse tipo padrão, ocorre uma ruptura na passagem do natural para o cultural, o que desfavorece o enraizamento da criança na cultura de modo direto. Nesse cenário, o único caminho para o desenvolvimento da criança está na criação de vias indiretas para o desenvolvimento, uma vez que isso não é possível de modo direto.	100
C	d	Defectologia	Em seus textos sobre defectologia, escritos entre 1924 e 1934, Vigotski (1997) afirma que o grupo social tem responsabilidade de garantir que, no futuro, a criança com	100

			deficiência não seja tratada como deficiente ou se sinta deficiente. Para o autor, os avanços do conhecimento trarão benefícios para as pessoas com deficiência somente quando houver uma mudança de mentalidade.	
C	d	Defectologia	Adentrando na seara da cegueira, enfatizamos que a pessoa cega apresenta um déficit biológico, primário (perceptível) e um déficit secundário, que tem implicações sobre ela nas relações sociais (agravado pela privação de interações).	120
B	d	Defectologia	Em uma sociedade que concebia o indivíduo como imutável e estático, Vigotski trouxe novas maneiras de compreender a psique humana. Para ele, a concepção de ser humano estático gerou uma valoração negativa em relação às possibilidades de desenvolvimento das pessoas com deficiência. O olhar de Vigotski trouxe uma visão dialética sobre a concepção humana, de tal modo que, se há problemas, sempre será possível pensar em possibilidades. Para ele, as pessoas com deficiência deveriam ser compreendidas não por suas limitações, mas por suas potencialidades (Costa, 2006).	25
B	d	Defectologia	O trabalho de Vigotski não se reduziu aos componentes biológicos, mas voltou-se, centralmente, para questões que envolvem os defeitos de ordem secundária, ou seja, às consequências e as produções sociais da deficiência, bem como sobre como ela é significada socialmente. Sendo	27

			assim, para o autor, uma criança que tenha seu desenvolvimento complicado por uma lesão ou qualquer alteração biológica não é menos desenvolvida: ela apenas desenvolve-se de outra forma, mas seguindo as mesmas leis gerais de desenvolvimento (Garcia, 1999; Vigotski, 1997).	
B	d	Defectologia	Assim, são as práticas sociais, na maioria das vezes, as responsáveis por calar e excluir o corpo com deficiência, ao invés de valorizar as suas potencialidades.	28
B	d	Defectologia	Por isso, a deficiência configura-se em um estado que só é percebido pela pessoa com deficiência de forma secundária, a partir das relações sociais, e não pela deficiência em si. Daí advém o postulado central vigotskiano sobre as consequências sociais da deficiência que reconfiguram o defeito orgânico (Vigotski, 1997).	28
B	d	Defectologia	A deficiência não é apenas um problema que emerge da relação do homem com o <i>corpo defeituoso</i> , mas decorre principalmente das relações sociais derivadas do defeito. Desse modo, os casos de desenvolvimento atípicos são importantes para que se observem as divergências que ocorrem entre o desenvolvimento cultural e o natural (Vigotski, 1997).	28
B	d	Defectologia	Ou seja, as limitações trazidas pela deficiência secundária devem ser resolvidas como demandas sociais, dado o fato de os padrões de normalidade serem construídos socialmente	29

			– padrões que criam também as barreiras físicas, educacionais e comportamentais que dificultam a participação e o desenvolvimento da pessoa com deficiência (Garcia, 1999; Nuernberg, 2008; Vigotski, 1997).	
B	d	Defectologia	Para Vigotski (1997), é um perigo acreditar que a deficiência será compensada naturalmente. É preciso prover os meios para que a pessoa com deficiência possa desenvolver-se plenamente.	30
B	d	Defectologia	Isso significa que, para Vigotski (1997), a criança com deficiência pode se desenvolver como uma criança sem deficiência, no sentido de que segue a mesma lei geral de desenvolvimento	32
B	d	Defectologia	A educação da criança com deficiência é indicada por Vigotski (1997) como a chave compensatória para a superação dos limites impostos à deficiência. Para o autor, junto à deficiência também estão presentes as tendências psicológicas para sobrepujar a deficiência, e que são elas as que devem fazer parte do processo educativo – e, portanto, desenvolvimental – da criança como força motriz.	33
B	d	Defectologia	Para Vigotski (1997), a pessoa com deficiência encontra nessas rotas alternativas possibilidades para desenvolver-se, destacando-se novamente o papel do <i>outro</i> e dos recursos instrumentais e linguísticos nesse processo. Conforme dito anteriormente, por meio da linguagem, as bailarinas puderam imaginar elementos que se tornaram	120

			suportes na representação e desempenho técnico da dança; uma ação orientada da professora que alargou a experiência imaginativa dessas bailarinas e viabilizou o próprio ensino da dança.	
B	d	Defectologia	Vigotski (1997) defende que o desenvolvimento da pessoa com deficiência segue a mesma lei geral do desenvolvimento de uma pessoa sem deficiência.	138
B	d	Defectologia	Vigotski (1997, p. 82) defende que, quando a deficiência for compreendida dentro de padrões de normalidade, a educação social poderá enfim vencer a <i>defectividade</i> .	172
A	e	Desenvolvimento	Para isso, teremos como base a psicologia histórico-cultural de Vigotski, que afirma a existência do defeito, mas aponta a deficiência como algo construído socialmente, indicando possibilidades de desenvolvimento das pessoas com defeito.	27-28
A	e	Desenvolvimento	Quando nascemos, estamos imersos numa cultura e, ao longo do tempo, vamos nos familiarizando, nos reconhecendo ou não nela e a partir dela. Isso acontece por sermos indivíduos culturais. O meu comportamento na sociedade é resultado do meu ser cultural, assim, e, como exemplo, a probabilidade de os filhos dos esquimós continuarem fabricando iglus e os dos lapões, tendas de peles de rena é consideravelmente grande.	50
A	e	Desenvolvimento	Vigotski afirma que “ <i>passamos a ser nosotros mismo a través de otros</i> ” (2007, p. 116), aqui também vemos a importância	61

			desta dialética do nosso ser individual com nosso meio cultural, da dialética entre o social e o individual, em que o coletivo forma o individual e, neste movimento, eles se realimentam.	
A	e	Desenvolvimento	A cultura é o ambiente/meio social no qual todos estamos inseridos e sofremos influência direta ou indiretamente, de forma consciente ou inconsciente. “O ambiente social é a autêntica alavanca do processo educativo” (VIGOTSKI, 2001, p.76).	76
A	e	Desenvolvimento	Para Vigotski (2012) nossa natureza vai além do nosso biológico, em que o desafio encontrado a partir de um defeito, representa a mola propulsora para o desenvolvimento do indivíduo.	94
A	e	Desenvolvimento	Entender o processo do desenvolvimento humano é ter em mente a fusão do que é compreendido como natural e cultural, da dialética entre indivíduo e ambiente. Da mesma maneira que o organismo está estruturado para desenvolver o biológico, a personalidade se encaminha para atender às necessidades sociais (VIGOTSKI, 2012), pelas quais indivíduo e ambiente são, dialeticamente, um só.	94
A	e	Desenvolvimento	O que a sociedade precisa compreender é a complexidade do desenvolvimento peculiar de cada indivíduo, considerando a diversidade humana, o meio em que vive, as experiências que vivencia forjados em um ambiente social educativo. Esse ambiente se refere à organização de uma sociedade capaz de	94

			proporcionar e disponibilizar aos seus indivíduos todas as ferramentas necessárias para seu pleno desenvolvimento, dentro de suas potencialidades e não de suas limitações.	
A	e	Desenvolvimento	Em Vigotski, o desenvolvimento se dá em saltos qualitativos, em um processo cíclico. Quando pensamos que uma coisa sai de um estado e passa para outro, significa que ela se transformou qualitativamente. É como pensar na metamorfose. A lagarta deixa de ser lagarta e passa a ser borboleta. Este processo não significa que a lagarta é menos desenvolvida que a borboleta, mas retrata este salto de mudança de um estado a outro.	99
A	e	Desenvolvimento	Por suas falas, ao longo de nossa conversa, ficou evidente que não se tratava somente do pulso existente entre a música que ele sentia e o seu batimento cardíaco, mas do fato de sua descoberta enquanto ser musical, dessa “revolução” em sua essência humana.	113
A	e	Desenvolvimento	[...] percebemos o papel importante da cultura no desenvolvimento do ser humano.	115
A	e	Desenvolvimento	[...]a atividade musical, em que esta passa a ser vista sempre como atividade de segundo plano dentro da sociedade, sem importância para o desenvolvimento humano.	117
A	e	Desenvolvimento	[...] suas experiências com a música possibilitaram um olhar diferenciado para si em relação ao seu próprio desenvolvimento enquanto seres musicais.	126
A	e	Desenvolvimento	Por sermos seres culturais, ao	127

			longo de toda a conversa com cada participante, ficou evidenciado o quanto suas experiências sociais os constituíram enquanto pessoas musicais, possibilitando a todo momento a vivência de sua musicalidade.	
A	e	Desenvolvimento	As experiências vividas por eles, com a atividade musical, aconteceram na relação de cada um com o ambiente cultural que os cercava e que os cerca, deixando em evidência a importância das relações sociais no desenvolvimento humano.	127
A	e	Desenvolvimento	[...] pela teoria histórico-cultural, nosso desenvolvimento, nossa constituição humana, acontece na relação com o outro, na relação com o ambiente cultural que nos cerca e, isto é reafirmado em cada experiência vivida por nossos participantes.	127
A	e	Desenvolvimento	A musicalidade, por ser comportamento humano relativo ao mundo sonoro, se desenvolve na cultura, na relação com o outro, e acontece no corpo. Este corpo que não se atém a limites.	133
C	e	Desenvolvimento	Compreende o caráter social do desenvolvimento humano e a importância da linguagem e da interação com o mundo social como fonte de aprendizado e de desenvolvimento para todas as crianças, inclusive aquelas com deficiências.	Res umo
C	e	Desenvolvimento	Nossa pesquisa está fundamentada na perspectiva histórico-cultural. Proposta por Vigotski (1896-1934), ela enfatiza o desenvolvimento humano a partir das relações	20

			sociais.	
C	e	Desenvolvimento	Nela, o autor tece elaborações sobre a importância conferida à literatura para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (linguagem, imaginação, apreciação estética, desenvolvimento de valores, atenção, análise e síntese [elaboração conceitual]).	21
C	e	Desenvolvimento	Nessa direção, destacamos o importante papel da literatura para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tais como a linguagem, a imaginação, a formação de novos conceitos e o desprendimento do real (abstração).	23
C	e	desenvolvimento	[...] consideramos que na literatura dirigida às crianças os recursos visuais são parte da história, desempenham papel central em sua compreensão e, mais ainda, quando entendemos que as histórias incidem sobre o desenvolvimento delas, sobre suas possibilidades de elaboração das relações entre emoção, pensamento e linguagem, na elaboração dos conceitos que compartilha.	26
C	e	Desenvolvimento	Para o autor, o processo de desenvolvimento humano não ocorre de forma linear, mas, sim, a partir de mudanças revolucionárias decorrentes de crises ou rupturas em que toda a psique se reorganiza sob novas bases (ZANELLA, 2020, p. 75). (Refere-se a Vigotski).	93
C	e	Desenvolvimento	[...] o desenvolvimento caracteriza-se por um processo dialético em que ocorrem transformações qualitativas: revoluções, processos de evolução e involução, entrelaçamento de	93

			fatores internos e externos que possibilitam a criação de novos modos de desenvolvimento. Ao tomarmos as proposições gerais de Vigotski como fundamento de nossos estudos, consideramos que os processos humanos têm gênese nas relações sociais e devem ser compreendidos em seu caráter histórico-cultural.	
C	e	Desenvolvimento	Vigotski considera que o desenvolvimento da criança “tem início, tem etapas temporais determinadas do seu desenvolvimento e tem fim” (2018, p. 18). Mas lembra que as etapas de desenvolvimento não estão organizadas no tempo coincidente com o ritmo do tempo; não há uma organização cronológica em cada intervalo do tempo, não há uma sequência das etapas que a criança atravessa para que seu desenvolvimento aconteça.	93-94
C	e	Desenvolvimento	O meio afetará “o desenvolvimento da criança dependendo do grau de sentido que ela atribui a ele” (VIGOTSKI, 2018b, p. 83), porém o mais importante a ser destacado é que “o meio se apresenta como fonte de desenvolvimento para as formas de atividade e das características superiores e especificamente humanas” (VIGOTSKI, 2018b, p. 89-90).	97
C	e	Desenvolvimento	É nas contribuições já introduzidas de Vigotski que encontramos as bases para a compreensão-explicação do papel da literatura no desenvolvimento da criança e, centralmente, de suas possibilidades de criação e imaginação (VIGOTSKI, 2009).	112

			Para Vigotski, o livro é fundamental para a criança, pois possibilita o desenvolvimento da imaginação (VIGOTSKI, 2009) e da brincadeira (VIGOTSKI, 2010), além de colocar a criança em contato com a cultura escrita, o que se constitui uma <i>contribuição importante à introdução e desenvolvimento de práticas de leitura</i> e escrita com as crianças (VIGOTSKI, 2000).	
C	e	Desenvolvimento	Assim, ao refletirmos acerca do desenvolvimento da criança com deficiência, consideramos a significação do mundo e de si dependendo da experiência social [...]	120
C	e	Desenvolvimento	[...] a literatura infantil mediada, concebida como atividade de linguagem, pode favorecer o processo de desenvolvimento da criança cega não só pela interação social, mas pelas estratégias pedagógicas que favorecem conhecer e perceber o livro como objeto (sentir os livros com suas formas, seus contornos, suas espessuras entre outras características). O explorar da obra literária (conhecendo diversos tipos de literatura, por exemplo, as narrativas os causos, poesias etc.), no sentido de compreender a relação entre livro, leitura, história etc., possibilita o desenvolvimento.	121
C	e	Desenvolvimento	Para o autor (VYGOTSKY, 1995), as leis que regem o desenvolvimento são as mesmas para todas as crianças, independentemente de suas características congênitas; o que muda de uma criança para outra é o	148

			modo como as pessoas se relacionam com ela e ela se relaciona com as pessoas.	
C	e	Desenvolvimento	vamos ao encontro de Vigotski (2000, 2009 e 2010) e suas contribuições sobre a literatura e a imaginação. O autor explica que as histórias convidam à imaginação, o que cria um espaço de significação que, no acesso ao imaginário e ao simbólico, propicia aprendizagens. Assim, ele considera o livro fundamental para a criança, pois possibilita o desenvolvimento da imaginação e da brincadeira, além de colocar a criança em contato com a escrita, o que constitui uma contribuição importante à introdução e desenvolvimento de práticas de leitura e escrita. Ao mesmo tempo, a obra literária possibilita às crianças desprender-se do campo perceptual imediato em direção a processos mais elevados de pensamento. Portanto, a literatura torna acessível para a criança inúmeras vivências que contribuem para as transformações do seu psiquismo.	166
C	e	Desenvolvimento	Eliana não pode ver as ilustrações do mesmo jeito que as outras crianças, mas, ao brincar com as palavras “Branca de Neve” e “Branca do Céu”, ela transforma sentido e significados criando possibilidades de linguagem e de participação na atividade de contar histórias, possibilitando, assim, a imaginação, a fruição, a criação, a linguagem, a fantasia, a memória, a apreciação estética, o	173

			desenvolvimento de valores, a atenção e a elaboração de conceitos.	
C	e	Desenvolvimento	A literatura para as crianças é um bem cultural produzido historicamente pela humanidade, desde os seus primórdios. É possível observar uma relação intrínseca entre a contação de histórias e o ensino da leitura e da escrita. Ao olharmos para a literatura, não destacamos apenas seu papel na aprendizagem da leitura e da escrita, mas também o quanto ela pode contribuir no desenvolvimento de crianças pequenas a partir da imaginação, da criação e do jogo simbólico. Desse modo, é fundamental para o desenvolvimento da linguagem e de outras funções mentais superiores, tais como imaginação, apreciação estética, desenvolvimento de valores, atenção, análise e síntese (elaboração conceitual).	187-188
B	e	Desenvolvimento	Em Vigotski, os assuntos relacionados à deficiência e à arte podem colaborar para repensar a ontogênese.	3
B	e	Desenvolvimento	Um pilar básico do pensamento vigotskiano é o de que o funcionamento psicológico superior se constitui nas e pelas relações sociais historicamente demarcadas, as quais são mediadas por sistemas simbólicos. Assim, o desenvolvimento psicológico não deve ser pensado de maneira descontextualizada, mas fortemente produzido nos modos culturais da ordenação social	7
B	e	Desenvolvimento	É preciso também considerar o	10

			<i>método dialético</i> , que “reconhece que os processos psíquicos se desenvolvem em uma vinculação indestrutível com todos os demais processos no organismo e que estão subordinados exatamente às mesmas leis de desenvolvimento que regem tudo o que existe na natureza” (Vigotski, 2003, p. 40).	
B	e	Desenvolvimento	O trabalho é a base explicativa do desenvolvimento cultural, pois a partir das intervenções na natureza observamos modificações de ordem psicológica.	14
B	e	Desenvolvimento	Assim sendo, para compreender o comportamento do ser humano, em um plano ontogenético, é fundamental considerar a <i>cultura</i> na qual estamos inseridos. O contato que o homem estabelece com a natureza será sempre mediado pelas <i>práticas culturais</i> – que determinam e organizam o próprio psiquismo.	15
B	e	Desenvolvimento	Por meio da linguagem, o ser humano tem suas funções psíquicas transpostas em um nível superior de conduta.	?
B	e	Desenvolvimento	É na linguagem que Vigotski (1997) delimita o ponto final, o caminho e a fonte para o desenvolvimento do ser humano.	38
B	e	Desenvolvimento	Para que o desenvolvimento ocorra é preciso prover meios de promoção de tal processo, os quais devem ser oferecidos para todo ser humano, como a educação, o trabalho e a arte (Vigotski, 1997).	39
B	e	Desenvolvimento	Como já abordado no primeiro capítulo deste trabalho, o homem é um ser social e, como tal, ele é produto das	71

			suas ações na história. Assim, desde que nasce, o ser humano se apropria de aquisições culturais que já existiam antes dele: é por meio da relação com o <i>outro</i> e da experiência com a palavra que o homem cria e é criado pela cultura.	
B	e	Desenvolvimento	Em termos vigotskianos, a lei geral do desenvolvimento tem no conceito de internalização a interseção para explicar as dimensões social e individual do ser humano. Os três estágios do desenvolvimento cultural pontuados por Vigotski (2000) – em si – para os outros – para si, são, portanto, a base da constituição humana.	71
B	e	Desenvolvimento	Conforme discutimos anteriormente, segundo a perspectiva histórico-cultural, a linguagem assume um papel central no desenvolvimento humano.	128
B	e	Desenvolvimento	Interessante notar que o relato das bailarinas revela que elas podem, por meio da dança clássica, desenvolver potencialidades que talvez nem bailarinas sem deficiência visual possam chegar a desenvolver.	138
B	e	Desenvolvimento	Quando as bailarinas cegas ou com baixa visão explicam, por exemplo, que, ao mesmo tempo, precisam estar atentas ao que a equipe técnica fala nas coxias, ao que está acontecendo no palco, ao domínio da técnica no corpo e às emoções, elas precisam dominar diversos elementos ao mesmo tempo. Podemos, então, afirmar que o ensino da dança clássica afeta diretamente o desenvolvimento psicológico	139

			superior da pessoa cega ou com baixa visão, potencializando o desenvolvimento, aspecto reforçado por Vigotski (1997).	
B	e	Desenvolvimento	A arte proporcionou a elas experiências e vivências muito diferentes daquelas vividas anteriormente, não apenas em relação à inclusão na sociedade, mas também em relação à uma abertura para o conhecimento de si e de outro, de modo que suas trajetórias foram positivamente transformadas após encontrarem a dança.	144
B	e	Desenvolvimento	A partir da perspectiva histórico-cultural, percebemos que os desafios podem ser promotores de desenvolvimento.	144
A	f	Emoções	É comum dizermos que nosso coração está triste, alegre, agitado, enfim, que ele apresenta alguma emoção, e isso tem um sentido, tem um porquê. Assim, “quem pensa que a emoção representa uma vivência puramente passiva do organismo e que ela não provoca nenhuma atividade está concebendo a questão de forma equivocada” (VIGOTSKI, 2001, p. 118).	112
A	f	Emoções	Nosso organismo é “atingido” por nossas emoções. Quando nos sentimos alegres ou assustados, ele responde de forma diferenciada à determinada situação. É fácil trazermos à memória alguma situação parecida em que tenhamos falado ou mesmo escutado a seguinte sentença: “devia ter ouvido o coração”.	112
A	f	Emoções	Podemos, também, inferir que a arte, neste caso, a música, tem se apresentado para Levy como “[...] uma espécie de	112

			<i>sentimento social</i> prolongado ou uma <i>técnica de sentimentos</i> ” (VIGOTSKI, 2001a, p. 308).	
A	f	Emoções	[...] ficou notório como a musicalidade de Levy parte desta relação forte que ele tem da arte com o seu coração, ou seja, da presença da música em sua vida e do quanto ela gera uma emoção em seu ser a ponto de dizer que é importante ouvir com o coração.	112
A	f	Emoções	Por emoção, compreendemos muito mais que a presença de um sentimento, ela é, segundo Vigotski (2001, p. 115), “um sistema de reações vinculado de modo reflexo aos estímulos” e esse sistema é composto pela percepção, pela mímica e pelo sentimento.	113
A	f	Emoções	O papel das emoções em nossa constituição humana proporcionou a Levy a vivência de sua musicalidade ao se permitir ouvir a música com o coração.	113
A	f	Emoções	[...] Levy fala que ele consegue unir o sentimento, a emoção com a música [...] .	114
A	f	Emoções	Novamente, vemos em Levy a presença da emoção relacionada à música. Pela sua fala, depreendemos que ele vive essas emoções ao tocar seu instrumento; desse modo, a fala de Vigotski corrobora com a fala de Levy em relação a essa vivência da arte: “a arte é 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” (2001a, p. 315).	114
A	f	Emoções	Não há como separar o movimento do corpo, na	130

			execução do instrumento, das outras percepções e sentimentos que o próprio corpo organiza nesse ato, como, por exemplo, sentir a vibração e a emoção que a música proporciona [...].	
B	f	Emoções	Na perspectiva histórico-cultural, assume-se que a arte é um dos elementos transformadores de rotas subjetivas. Por seu caráter social, e enquanto meio para a transformação de emoções e do funcionamento psicológico, a arte traz mudanças na forma como as pessoas com deficiência se significam e são significadas no meio social. A partir da interseção entre arte e deficiência, é possível encontrar possibilidades ricas para conhecer sobre as construções a respeito do corpo, do indivíduo e da cultura (Cordeiro et al., 2007).	39
B	f	Emoções	Mas, além da música, outro aspecto merece ser analisado no que diz respeito ao trabalho do artista. Para Vigotski (1999b, p. 14), no palco, o ator traz para o público experiências que “não são tanto um sentimento de ‘eu’ quanto um sentimento de ‘nós’”, de modo que as sensações, sentimentos e emoções que passam a ser a emoção da audiência teatral pertencem não a um contexto psicológico individual, mas sim social.	160
A	g	Instrumentos Psicológicos	Quando surgem essas adaptações, também denominadas de instrumentos psicológicos, a estrutura das funções psicológicas é modificada inclusive em seu curso (VIGOTSKI, 2012).	99-100
A	g	Instrumentos	Se nos constituímos	100

		Psicológicos	culturalmente com base no domínio que temos das ferramentas psicológicas culturais, é possível, então, depreender a enorme importância da sociedade como esse espaço educativo social que observa o desenvolvimento da pessoa com defeito e pensa nessas ferramentas para o desenvolvimento das potencialidades de cada um.	
C	h	Linguagem	Vigotski reitera o papel da palavra do homem como algo que, além de diferenciá-lo das outras espécies, possibilita-lhe constituir-se como tal. A palavra, para Vigotski (2004), permite converter o que antes era social em algo pessoal, ou seja, internalizado por ele.	27
C	h	Linguagem	Na perspectiva histórico-cultural, proposta por Vigotski, o desenvolvimento humano é considerado um processo mediado pelo outro, em que esse outro, por meio da palavra, medeia, significa e atua na esfera simbólica. E, a partir dessa trama dialógica, compreende-se o desenvolvimento como um processo sócio-histórico-cultural.	93
C	h	Linguagem	A linguagem é uma função psíquica superior que atua sobre as demais funções psíquicas e que, em interconexão com essas funções, permite o desenvolvimento do pensamento complexo. É a linguagem que permite ao homem a categorização do mundo, a possibilidade de abstração e a generalização dos objetos, uma vez que por meio dela o homem pode agir	98

			e pensar sobre os objetos sem que eles estejam presentes e relacionar-se com o mundo por meio da mediação dos significados construídos pelo grupo social do qual ele faz parte.	
C	h	Linguagem	A linguagem tem papel central no desenvolvimento humano, e é por meio dela que os sujeitos se constituem, pois é ela quem vai permear o processo de troca entre as pessoas. A linguagem medeia as relações entre os seres humanos (família, professores, crianças etc.) e com os objetos (livro de histórias). Utilizamos a linguagem em tudo que fazemos.	104
C	h	Linguagem	Como via de superação de consequências que a cegueira ocasiona para Eliana, como a mobilidade no espaço escolar, o não acesso às imagens do livro e a exclusão de brincadeiras por seus pares, enfatizamos o papel atribuído à linguagem para/no seu desenvolvimento. Ao interagir com o outro pela linguagem (pessoas, objetos e com o mundo), no nosso caso destacamos a relação com “outro” livro de história, texto literário, ilustrações, pessoas etc., Eliana apreende conceitos, organiza o pensamento e tem a percepção de situações que aconteceram com ela por meio da mediação do adulto e das crianças videntes (PIECZKOWSKI; LIMA, 2017).	120
C	h	Linguagem	[...] por meio da linguagem acontece a mediação cultural do processo de internalização dos signos, pois é por meio dessa mediação que ocorre a transformação do social em	141

			peçoal, pela signifikação.	
B	h	Linguagem	Essa mediação foi possível pelo uso da linguagem, recurso necessário para ativar a imaginação. Ao imaginar, por exemplo, um pássaro, avião ou uma borboleta voando, Ana encontrava na imagem proposta pela professora os elementos para criar o movimento.	118
B	h	Linguagem	Assim sendo, além das folhas de palmeira, outros elementos eram utilizados por Maria no ensino da dança clássica, a saber: os recursos imaginativos, linguísticos, expressivos e gestuais, que eram utilizados dependendo das necessidades de cada aluna.	119
C	i	Mediação	No contexto escolar, o professor ocupa uma posição importante de mediador da cultura, sendo que é ele quem vai possibilitar o acesso dos alunos aos textos de literatura infantil.	26
C	i	Mediação	Sendo assim, enfatizamos o papel dos processos de mediação (do outro) para a transformação das relações intersubjetivas (entre as pessoas) em relações intrassubjetivas (internas).	27
C	i	Mediação	A compreensão e os modos de agir do homem são mediados pelo outro, por signos e instrumentos, isto é, são constituídos pela mediação social e semiótica. A formação do funcionamento subjetivo envolve a internalização (reconstrução, conversão) das experiências vividas no plano intersubjetivo.	93
A	j	Percepção	Fica possível, então, compreendermos que a experiência sonora não se dá apenas na presença de sons	64

			externos, mas que ela começa no próprio corpo, que o som compreende uma onda sonora que perpassa muito mais que nossa audição, que a percepção do nosso ouvido, porque o som também é pulso e este não é percebido apenas com sons externos e com o ouvido, ele é percebido no próprio corpo, na respiração, no batimento cardíaco... Pulso, ritmo, movimento... Palavras indissociáveis, unidade do som.	
A	j	Percepção	Se som é onda sonora que podemos perceber ou não com nosso ouvido, que compreende frequência, intensidade e timbre, podemos dizer que o som é percebido não somente pelo ouvido, mas pode ser visto e sentido pelo corpo.	65
A	j	Percepção	Mais uma vez, pôde-se constatar que este ouvir foi realizado por outras vias de percepção, numa interconectividade de sentidos, em que o olhar e o tato, o ver e o perceber possibilitaram o ouvir e vivenciar da musicalidade de outras formas.	82
A	j	Percepção	Normalmente, ele se coloca próximo à caixa de som para sentir o pulso da música.	83
A	j	Percepção	Sua musicalidade não é vivenciada somente pela vibração. Somos viesados a sempre ouvir e repetir o discurso de que o surdo só sente ou percebe a música pela vibração, mas, aqui, percebemos que a unidade das percepções do organismo vai muito além de sua parte isolada. Vigotski nos fala a respeito da percepção como algo que se dá a partir da	109

			unidade, do todo, de modo que <i>“los elementos aislados se unen, se acoplan, se asocian unos con otros y, por consiguiente, surge una percepción única, coerente, integral”</i> (2014, p. 351).	
A	j	Percepção	Primeiramente, a pessoa percebe ou tem a sua representação sobre, por exemplo, um acontecimento; depois, ela manifesta em seu corpo esta percepção que desencadeia o sentimento referente a tal acontecimento. Desta forma, percebemos que a emoção em Levy não é sentimento apenas como um estado de alegria, de euforia ou de felicidade, ela se manifesta na unidade do seu corpo	113
B	j	Percepção	O contato com o outro na dança possibilita ao corpo com deficiência a percepção da própria imagem corporal e da relação com o espaço circundante. Ao perceber o movimento de outro corpo, a pessoa cega ou com baixa visão pode reconhecer a si mesma, expressando-se corporalmente e ganhando propriedade sobre parâmetros sensórios-motores.	50
B	j	Percepção	[...]e as percepções táteis e cinestésicas são centrais no processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência visual.	128
B	k	Perejivanie	Após a entrada na dança clássica, podemos dizer que Marianela e Encantada viveram o que Vigotski chama de <i>perejivanie</i> ³⁴ . Enquanto unidade de análise do pensamento vigotskiano/unidade de análise do desenvolvimento do	102

			psiquismo, há duas dimensões do conceito de <i>perejivanie</i>. A primeira delas é a <i>perejivanie</i> como um elemento estético na arte; a segunda é a <i>perejivanie</i>, de base dramática, como elemento ético da vida. No segundo caso, experimenta-se uma ruptura dramática na trajetória desenvolvimental, o que faz com que o indivíduo tenha aspectos de sua vida modificados de modo significativo. Em ambas as dimensões, há transformações profundas no ser humano, com situações reais de mudança no curso de vida. Na experiência dramática, tanto na arte quanto na vida, a <i>perejivanie</i> simboliza as contradições das vivências dramáticas (máximas de conflito), em que o funcionamento psíquico é radicalmente transformado (Vasiliuk, 1991).	
B	k	Perejivanie	É fundamental também, como explicam Delari Junior e Passos, não traduzir <i>perejivanie</i> como <i>experiência</i>. Segundo os autores, para <i>experiência</i>, o correto seria a utilização do termo <i>opit</i>, uma vez que <i>perejivanie</i> está ligada a fortes emoções, enquanto <i>opit</i> refere-se a atividades práticas, sejam elas produtoras de emoções intensas ou não. Desse modo, “toda ‘perejivanie’ é ‘opit’, mas nem todo ‘opit’ apresenta-se como ‘perejivanie’” (Delari Junior & Passos, 2009, p. 13).	103-104
B	k	Perejivanie	Interessante notar que a <i>perejivanie</i> vivida por Marianela e Encantada – no que diz respeito à passagem	104

			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	
C	I	Processos Artísticos	Que a escrita é importante na história da cultura, não temos dúvida. E, se há escrita, existe também necessidade de criá-la e recriá-la como arte, e não apenas com fins práticos, considerando apenas sua finalidade pedagógica na apropriação de palavras, como explicou Luria (2010).	113
B	I	Processos Artísticos	Na perspectiva histórico-cultural, a arte, enquanto fenômeno constitutivo da sociedade e da história, deveria ser compreendida justamente a partir da correlação obra e impacto subjetivo dela derivado.	41
B	I	Processos Artísticos	Para ele, a arte atua no processo de humanização, constituindo o refinamento dos sentidos e da experiência humana (Barroco e Superti, 2014).	43
B	I	Processos Artísticos	A arte e as criações culturais tinham uma importância essencial para Vigotski, motivo pelo qual o autor buscava compreender a relação causal entre a cultura e a consciência – questão que norteia o trabalho dele em <i>Psicologia da Arte</i> e em várias obras	43
B	I	Processos Artísticos	Para Lukács (1978), assim como para Vigotski, como afirmado acima, os caminhos que a arte percorre provêm da realidade social e, ao mesmo tempo, as estradas percorridas pela influência exercida pela arte reconduzem (direta ou indiretamente) à realidade social.	44

B	I	Processos Artísticos	Por isso, a vida e a arte estão intrinsecamente relacionadas no processo de desenvolvimento humano.	45
B	I	Processos Artísticos	Dado o fato de que a sociedade e a realidade humana são criadas pelos homens a partir das relações sociais, não há como a psicologia explicar o comportamento humano sem considerar a dimensão estética e social advinda da experiência artística [...].	46
B	I	Processos Artísticos	Vigotski (1999a) enfatiza que na vivência estética, enquanto potência humanizadora, [...].	47
B	I	Processos Artísticos	O mundo da dança, da arte como profissão, do belo, é também inclusivo.	88
B	I	Processos Artísticos	Por ser um elemento mediador das funções psicológicas superiores e por revelar a subjetividade humana, Ferreira, Souza, Moreira, Silva e Dechichi (2009) explicam que a arte tem o potencial para contribuir para a formação social da consciência – não apenas de si, mas também do outro. Para os autores, qualquer tipo de arte, como poesia, música, artes plásticas e teatro pode constituir-se como um elemento para a reorganização da subjetividade. Isso significa, portanto, que a arte é um "elemento mediador determinado e condicionado pelo psiquismo do homem social" (Ferreira et al., pp. 32-33).	167
B	I	Processos Artísticos	Em termos vigotskianos, a arte permite alongar nossas vivências cotidianas, alterando modos de ver o mundo, o <i>outro</i> e a nós mesmos.	167

B	l	Processos Artísticos	Verificamos, ao longo deste trabalho, que a “arte é o social em nós”, como diria Vigotski (1999, p. 315). Posto em questão o “caráter evocativo da obra de arte” e o “caráter social da personalidade humana” (Frederico, 2013, pp. 136-137), constatamos que as mudanças que marcam as vidas das bailarinas cegas ou com baixa visão transformam não apenas elas mesmas, mas toda uma sociedade ainda envolta em preconceitos.	171
B	m	Sentimentos	De acordo com essa perspectiva, os sentimentos provocados pela obra de arte têm origem social [...].	43
C	n	Signos	As elaborações de Vigotski (1991) sobre o papel dos signos para o desenvolvimento da criança permitem compreender a transformação dos processos sociais em funções psíquicas superiores. O autor entende o signo como uma produção humana, que, ao ser produzido e incorporado pelo homem, modifica suas estruturas psicológicas.	98
A	o	Vivência	Em outra experiência piloto, em conversa com uma pessoa surda, ela, considerando sua musicalidade, relatou-me uma experiência musical que teve ao sentir a vibração da música quando um balão, durante uma festa, caiu em sua mão. Após este momento, ela, ainda de posse do balão, começou a dançar e aproveitar aquele momento musical, "ouvindo o ambiente musical" por meio das vibrações que seu tato pode captar ao tocar o balão, por outros caminhos perceptíveis.	81-82

A	o	Vivência	Assim, entendemos que a vivência da musicalidade, por meio da atividade musical, não compreende unicamente a percepção auditiva	Resumo
A	o	Vivência	Entender a cultura surda faz-se necessário para compreender por que alguns deles se sentem tão distantes da música. Essa forma de compreender e se relacionar com a experiência musical é parte deles ou foi injetada pela cultura ouvinte, ou seja, que os surdos não ouvem, logo não podem vivenciar música? Esta questão também está intrinsecamente relacionada ao nosso imaginário da surdez.	21
A	o	Vivência	[...] a maneira como cada pessoa a expressa e a vivencia ao longo da sua história de vida é única.	67
A	o	Vivência	Cabe aqui ressaltar que a palavra vivência , trazida ao longo deste trabalho, e de tamanha importância em nosso fenômeno, faz referência a palavra perejivanie que Vigotski usava para designar “a unidade da personalidade e do ambiente [...]”.	18
A	o	Vivência	As experiências com a música, adquiridas ao longo de sua vida, possibilitaram a vivência de sua musicalidade. Vemos isso em sua fala ao mencionar o quanto ama a música e a dança, em seu comportamento indo às boates e em casa assistindo vídeos no <i>Youtube</i> .	109
A	o	Vivência	Levy reconhece sua experiência musical ao sentir a vibração quando a música estava tocando muito alto. Aqui verificamos que ele vive sua musicalidade e tem consciência disso	110

A	o	Vivência	Nessa conjuntura, percebemos que nós nos constituímos pela “experiência alheia ou experiência social” (VIGOTSKI, 2009, p. 24) e, apesar disso, essas experiências precisam trazer algum significado próprio, elas precisam dialogar com o que somos.	117
A	o	Vivência	Um fato que podemos perceber a respeito de nossos participantes é que, algumas vezes, quando questionados sobre como ouviam algum som, eles não diziam que não ouviam, eles respondiam sobre os modos de vivenciar sua musicalidade, o que nos leva a crer que o ouvir para eles é todo este conjunto de vivências: como o ver, observar, dançar, ver vídeos no <i>Youtube</i> , treinar ritmos, sentir vibração, cantar	124
A	o	Vivência	Rebeca, ainda, menciona o fato de ter guardado dentro dela o som do violino , embora o som não seja o importante para ela, porque a pessoa surda sente a vibração . Ela ainda nos contou que há surdos que ouvem um pouco e que também guardam, dentro de si, o som dos instrumentos, assim como ela.	125
A	o	Vivência	Assim, descobrimos, ao longo desta pesquisa, que a vivência da musicalidade ainda é, e, principalmente no universo da educação musical, focada na percepção auditiva, o que distancia a possibilidade dessa vivência e dessa experiência entre as pessoas surdas, porém descobrimos pela fala dos nossos participantes quais seus modos de vivenciar sua musicalidade para além do	127

			órgão auditivo.	
A	o	Vivência	[...] pudemos compreender que esses modos de vivência da musicalidade foram experiências multissensoriais que englobaram toda a unidade perceptiva do organismo, corroborando com a base da perspectiva histórico-cultural que considera a unidade do ser.	128-129
A	o	Vivência	Vale enfatizar que a vivência da musicalidade pela dança, pelo tocar um instrumento, por ver vídeos no <i>Youtube</i> e observar as outras pessoas tocando, dançando e sentindo a vibração e a emoção da música é um modo de vivência da musicalidade que engloba a unidade das percepções no organismo, a unidade do ser.	130
A	o	Vivência	Isso nos sinaliza que os modos de vivência da musicalidade da pessoa surda não estão vinculados à sua audição.	130
C	o	Vivência	Neste estudo, a literatura é compreendida como prática e produção cultural que integra as vivências da criança	22
C	o	Vivência	A vivência é definida por Vigotski (2018b) como “uma unidade na qual se apresenta, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivência – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso” (VIGOTSKI, 2018b, p. 76, grifos do autor). As experiências vividas e internalizadas pela criança vão definir a personalidade, ou seja, o que foi selecionado do meio durante a relação determinada pela personalidade, como os traços do caráter e traços constitutivos do sujeito	97

			relacionados aos acontecimentos. A partir do conceito de vivência, é possível observar o papel do meio sobre o desenvolvimento da criança, pois “são levadas em conta as particularidades pessoais que participaram da definição da relação da criança com uma dada situação” (VIGOTSKI, 2018b, p. 78).	
C	o	Vivência	No caso do nosso estudo, ressaltamos seu caráter lúdico e estético e a compreendemos como uma forma de ampliação do mundo simbólico da criança cega, favorecendo a constituição do psiquismo, uma vez que traz o contexto imaginativo à dimensão da vivência. Isso permite à criança criar e transformar suas situações de vida. Sendo assim, os livros infantis possibilitam às crianças desprender-se do campo perceptual imediato em direção a processos mais elevados de pensamento, o que significa que a literatura torna acessível para a criança inúmeras vivências que contribuem para as transformações do seu psiquismo.	112
C	o	Vivência	Vigotski (2009) ainda argumenta que para criar é necessário que a pessoa tenha vivências significativas, transformadoras.	113
C	o	Vivência	Eliana, como todas as crianças, significa o mundo por meio das experiências sociais que vivencia, as imediatas e as já vividas. Seus modos de agir são mediados pelo outro (neste caso, professora Ângela, Pesquisadora e as outras crianças), por signos e	171-172

			instrumentos, sendo assim construídos pela mediação social-semiótica, o que constitui seu funcionamento subjetivo nas transformações dos processos sociais em funções psíquicas superiores.	
C	o	Vivência	Para Vigotski (2009), a imaginação desempenha papel importante no desenvolvimento do psiquismo. Através da contação de histórias, que é uma criação cultural humana, viabiliza-se a atividade combinatória em que, o ato de imaginar vincula a fantasia ao real. Para o autor, o desenvolvimento da imaginação e da criação na infância é favorecido pela literatura infantil a partir das vivências da criança com o texto literário.~ Quando a criança conta uma situação de seu cotidiano, buscando rememorar e compor a história contada pela professora, acontecem novas combinações. Tais combinações são compreendidas como interfuncionalidade de funções psíquicas (imaginação, fruição, criação, linguagem, fantasia, memória, apreciação estética, desenvolvimento de valores, atenção e a elaboração de conceitos).	172
B	o	Vivência	[...] procurado compreender como a dança transformou os sujeitos que a vivenciaram.	69
C	o	Vivência	Assim, Vigotski (1997) enfatiza a questão compensatória como central para a formação da criança com deficiência. Por isso, conferimos importância às vivências culturais da criança, “que podem ser adequadas ou	103

			empobrecidas" (GÓES, 2002).	
B	p	ZDP	Para o autor, a ZDP é a distância existente entre o nível de desenvolvimento real da criança (solução dos problemas sem colaboração) e o nível de desenvolvimento potencial – aquele que ela consegue alcançar com o apoio do <i>outro</i> e de recursos instrumentais e mediacionais.	120
B	p	ZDP	Nos trechos narrados sobre o conceito de leveza, é possível verificar dois processos mediacionais que promovem o desenvolvimento potencial. Um deles é a mediação instrumental, que ocorre por meio das folhas de palmeira; o outro é a mediação pedagógica (via palavra), que caracteriza a síntese entre linguagem e imaginação.	120