



doi: <http://dx.doi.org/10.7213/psicolargum.40.110.A015>

## **“Vermelho como o céu”: contribuições vygotskianas sobre defectologia e educação especial**

*“Rosso come il cielo”: contributions of vygotsky about disabilities and special  
education*

---

Carolina Dias

<http://orcid.org/0000-0003-4691-0950>  
[carolinadias0292@gmail.com](mailto:carolinadias0292@gmail.com)

Laís Castro

Universidade Estadual de Maringá  
<https://orcid.org/0000-0002-2106-0593>  
[laiscastropsi@gmail.com](mailto:laiscastropsi@gmail.com)

Vanessa de Oliveira Beghetto Penteado  
Universidade Estadual de Maringá  
<https://orcid.org/0000-0003-3819-8502>  
[vanessa.beghetto@gmail.com](mailto:vanessa.beghetto@gmail.com)

---

### Resumo

*O presente artigo, de natureza teórico-conceitual, tem por objetivo realizar uma análise do filme “Vermelho como o céu”, fundamentada na perspectiva teórica da Psicologia Histórico-Cultural. Tal abordagem utiliza o método materialista histórico-dialético, logo parte de uma compreensão historicizada do desenvolvimento dos processos psíquicos humanos. Para tanto, primeiramente, será apresentada uma breve resenha do filme, a fim de contextualizar o leitor dos principais acontecimentos que permitem a compreensão do contexto e período histórico em que a trama se desenvolve. A seguir far-se-á uma retomada dos principais conceitos da teoria vygotskiana utilizada para alcançar os objetivos almejados. Dentre eles, destaca-se as contribuições do autor no estudo da defectologia, área do conhecimento psicológico que estuda a educação especial e a criança com deficiência. Por fim, realizar-se-á a análise do filme em questão, com ênfase em cenas que permitem reflexões embasadas na teoria mencionada. Na conclusão, apontar-se-á a extrema importância do estudo a respeito da educação especial e, mais especificamente, sobre a especificidade da deficiência visual.*

**Palavras-Chave:** *educação especial; desenvolvimento infantil; crianças com deficiência; deficiência visual; psicologia social*

### Abstract

*In this article, of a theoretical-conceptual nature, there is an analysis of the film “Rosso come il cielo”, based on the theoretical perspective of Historical-Cultural Psychology. Such an approach is based on the historical-dialectical materialism method, therefore it has an historicized understanding of the development of human mind processes. For this purpose, a brief review of the film will be presented, contextualizing the reader of the main events that allows us to understand the context and historical period in which the plot unfolds. Then there will be a resumption of the main concepts of Vygotskian theory used to achieve the desired objective. Among them, the author's contributions to the study of defectology stands out, an area of psychological knowledge that studies special education and children with disabilities. Finally, the analysis of the film in question will be carried out, focusing on some general and particular scenes, which allows the analysis based on the aforementioned theory. It is concluded that it is extremely important to study about special education and, more specifically, about the specificity of visual impairment.*

**Keywords:** *special education; child development; children with disabilities; visual impairment; social psychology*

### Resumen

*El presente artículo de carácter teórico-conceptual tiene como objetivo realizar un análisis de la película “Rojo como el cielo”, con la perspectiva teórica de la Psicología Histórico-Cultural. Este enfoque utiliza el método materialista histórico dialéctico, por lo tanto, parte de una comprensión historizada del desarrollo de los procesos psíquicos humanos. Para ello, se presentará una breve reseña de la película, contextualizando al lector del contexto y período histórico en el que se desarrolla la trama. En seguida, habrá una reanudación de los principales conceptos de la teoría vygotskiana utilizados para lograr los objetivos deseados. Entre ellos, se destaca los aportes del autor al estudio de la defectología, área del conocimiento que estudia la educación especial y los niños con discapacidad. Finalmente, se llevará a cabo el análisis de la película en cuestión, prestando atención a algunas escenas generales y particulares, que permiten reflexiones basadas en la teoría antes mencionada. Concluye que es de suma importancia estudiar sobre educación especial y, más específicamente, sobre la especificidad de la discapacidad visual.*

**Palabras clave:** *educación especial; desarrollo infantil; niño con discapacidad; discapacidad visual; psicología social*

## Introdução

Neste artigo, realiza-se a análise do filme “Vermelho como o céu” (2005) - dirigido por Cristiano Bortone - de acordo com os pressupostos teóricos que fundamentam a Psicologia Histórico-Cultural. A partir da discussão que tal teoria apresenta a respeito da educação e da criança com deficiência, faz-se uma revisão bibliográfica dos principais elementos que norteiam tal vertente. Para tanto, destacam-se os estudos de Vygotsky (1983/1997) a respeito da defectologia e do mecanismo de compensação utilizado no ensino de crianças anormais, especificamente a discussão realizada sobre a deficiência visual. Observa-se uma mudança na terminologia utilizada, Matos e Barroco (2017) e Sampaio e Abreu (2020) utilizam os termos educação especial e criança com deficiência. Ao longo do artigo utiliza-se as atuais, com exceção das citações diretas e indiretas dos autores que usaram termos referentes ao seu período histórico.

O filme “Vermelho como o céu” é baseado em fatos reais, se passa na Itália em 1970 e retrata a história de Mirco Mencacci, aos dez anos. No início do longa-metragem, salienta-se o cotidiano do garoto, em que se destaca o seu grande interesse pelo cinema. Ainda no começo, ele sofre um acidente, que atinge principalmente os olhos, tendo como consequência o que se denomina baixa visão, ou seja, o menino passou a enxergar apenas vultos e luzes. Posteriormente, o quadro se agrava para a perda total da visão.

Após o acidente, os pais de Mirco demonstram interesse de que ele continue na escola regular, porém as leis da época impediam que um aluno com deficiência visual participasse desde espaço. A opção para continuar os estudos seria frequentar uma escola especial para meninos cegos, em regime integral, que seguia padrões religiosos e se localizava longe do local em que moravam seus pais. A escola proporcionava aos estudantes a aprendizagem da leitura em braile e uma habilidade manual: o empalhamento de objetos. Neste local, Mirco teve contato com outros meninos cegos, fez amizades, mas também passou por um período de difícil adaptação.

O personagem consegue acesso a um gravador da escola e começa a se interessar pelos sons e a gravá-los. Juntamente com suas amizades, dentre elas a da menina Francesca, filha da zeladora da escola, iniciam a gravação de uma história - sem o

conhecimento da direção do colégio - em que procuram reproduzir sons que remetem ao contexto da história narrada por eles. O enredo do filme gira em torno desta produção, das dificuldades encontradas pelas crianças, das relações institucionais, o que contempla ainda visões e formas educacionais estabelecidas para lidar com a formação de crianças cegas. Ao final, é contado que, na vida adulta, Mirco se torna um renomado editor de som da indústria cinematográfica italiana.

### **Objetivos**

O presente artigo, de natureza teórico-conceitual, tem por objetivo realizar uma análise do filme “Vermelho como o céu”, fundamentada na perspectiva teórica da Psicologia Histórico-Cultural. Para tanto, primeiramente, será apresentada uma breve resenha do filme, a fim de contextualizar o leitor dos principais acontecimentos que permitem a compreensão do contexto e período histórico em que a trama se desenvolve. A seguir far-se-á uma retomada dos principais conceitos da teoria em questão para alcançar os objetivos almejados. Dentre eles, destaca-se as contribuições de Vygotsky no estudo da defectologia, área do conhecimento psicológico que estuda a educação especial e a criança com deficiência. Por fim, realizar-se-á a análise do filme em questão, com ênfase em cenas que permitem reflexões embasadas na teoria mencionada.

### **Método**

#### **As contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para compreender o desenvolvimento de crianças com deficiência**

A seguir, apresentam-se alguns aspectos centrais que embasam a Psicologia Histórico-Cultural, abordagem que utiliza o método materialista histórico-dialético para compreensão dos fenômenos psíquicos. Tuleski (2008) evidencia a importância de uma compreensão historicizada dos estudos de Lev Semyonovich Vygotski, Alexis Leontiev e Alexander Romanovich Luria. Os autores enfatizam que é a partir do modo como os

seres humanos produzem sua vida material que se criam demandas a serem respondidas, explicadas e justificadas por concepções teóricas.

As teorias são, portanto, datadas historicamente, e visam responder às necessidades de determinada época (Vygotsky, 1931/1996). Destaca-se que a obra vygotskiana foi elaborada durante a Revolução Russa e o período pós-revolução, momento inédito na história da humanidade, que se caracterizou por novas e específicas necessidades (Tuleski, 2008).

Em meio à luta pela transformação radical da sociedade russa, surgem as condições tanto para revolucionar as relações sociais de produção, quanto para a construção de um novo ser humano, compatível com esta nova forma de sociabilidade. Esta sociedade almejava alcançar um projeto de coletivização da produção, por meio da socialização dos meios de produção, o que necessariamente impunha a necessidade de romper com o padrão competitivo e individualista do sujeito burguês.

Diante disso, Vygotsky (1934/2017) defendeu o fim completo das relações sociais burguesas. Sua obra foi expressão da necessidade de construção de homens e mulheres verdadeiramente conscientes de seu papel histórico. Isto é, que entendessem a revolução como a possibilidade da emancipação humana, estando dispostos a investir esforços em prol da construção de um projeto coletivo: o comunismo.

Barroco (2007) acrescenta que o objetivo e a preocupação em superar o aspecto individualista dos homens e mulheres daquele tempo marcam as publicações soviéticas sobre a educação. Frente a este contexto histórico, destaca-se o desenvolvimento de estudos, bem como a investigação e a elaboração de propostas, acerca do tema da defectologia.

Tuleski (2008, p. 179) afirma que “O desenvolvimento cultural da sociedade e dos indivíduos era considerado um dos fatores mais importantes para a superação dos problemas encontrados na sociedade soviética”. Apostava-se na educação como aquela cujo papel seria o de promover e acelerar transformações no campo do desenvolvimento humano. Com este objetivo, buscavam constituir uma educação voltada à formação das massas e à qualificação para o trabalho. É nesse sentido que se afirma que as elaborações de Vygotsky (1983/1997) voltadas a compreender tanto o desenvolvimento do psiquismo da criança com deficiência, quanto a elaborar formas educacionais voltadas a atender a

esta necessidade, estavam em consonância com o projeto de sociedade e de educação almejados pela Revolução Russa.

Em suas elaborações a respeito da defectologia, Vygotski (1983/1997) observou que a educação para crianças com deficiência era vista como uma “pedagogia menor”, ou seja, reduzia-se o problema a um desenvolvimento quantitativamente limitado. Este enfoque pressupõe a necessidade de um ensino reduzido e lento, além de compreender as funções psicológicas e orgânicas como fruto de um crescimento quantitativo. Esta concepção é rejeitada pelo autor, que enfatiza o desenvolvimento histórico dos aspectos psíquicos.

Para Vygotski (1931/1996), a criança se apropria dos instrumentos físicos e psicológicos socialmente produzidos por meio da mediação de adultos e da escola. Sendo assim, o comportamento se apresenta num primeiro momento sob a forma coletiva ou interpsicológica (social) e ao longo do desenvolvimento se internaliza, ou seja, passa para uma forma intrapsicológica (interna), configurando-se, assim, cada vez mais, como comportamento cultural e consciente. Este processo é denominado de lei da internalização (Vygotsky, 1931/1996).

Vygotsky (1934/2017) afirma que o natural e o cultural não devem ser confundidos. Na constituição do psiquismo infantil, o biológico e o social diferenciam-se qualitativamente, porém devem ser compreendidos enquanto unidade, na qual o desenvolvimento biológico está subsumido ao social. A generalização de ambos os aspectos é a redução dos processos psíquicos superiores (produzidos socialmente) a elementares (de caráter biológico). Assim, o desenvolvimento humano é regido por leis sociais e históricas e não mais biológicas, o que possibilita a constituição das funções psicológicas superiores que diferenciam os seres humanos dos animais. Este salto qualitativo só ocorre quando são garantidas condições concretas para que os indivíduos se apropriem dos bens materiais e culturais produzidos pelos seres humanos (Vygotsky, 1934/2017).

Tal entendimento condiz e é complementado pela compreensão do autor acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento como uma unidade dialética. Neste processo, a aprendizagem exerce influência decisiva no desenvolvimento, pois no início

da idade escolar as funções psicológicas ainda não estão maduras e, a aprendizagem organiza, guia e determina o processo de desenvolvimento (Vygotsky, 1934/2020).

Trata-se de um desenvolvimento que não é baseado na concepção maturacionista, que prioriza o biológico em detrimento do social, tampouco naquelas que descartam o caráter biológico. Não se parte do pressuposto de que a aprendizagem seria consequência natural do desenvolvimento alcançado, nem que ambos os processos sejam independentes entre si, como se um não pudesse interferir no outro (Vygotsky, 1934/2020).

Ressalta-se, durante todo o processo de apropriação da cultura e conhecimentos humanos, o papel da aprendizagem como guia do desenvolvimento, seja em seu curso normal ou deficiente. Com isso, o desenvolvimento diferenciado deve superar a lógica quantitativa. Vygotsky (1983/1997) destaca que a deficiência não é correspondente a uma soma de funções ou propriedades pouco trabalhadas, expõe que quando se enfatizam premissas negativas se impossibilita até mesmo teorias e práticas educativas.

Vygotsky (1983/1997) preconiza que o desenvolvimento cultural da criança com deficiência não coincide com o natural. Porém, isto ocorre devido às formas de organização social desenvolvidas ao longo da história da humanidade, na qual criaram-se certas condições de estabilidade para a apropriação de instrumentos e signos que pressupõe a existência dos órgãos e funções em pleno funcionamento. A carência desta estabilidade afeta tanto o desenvolvimento cultural quanto o natural, gerando a necessidade de meios auxiliares de compensação:

O defeito cria algumas dificuldades para o desenvolvimento orgânico, e outras, para o cultural. Por isso ambos os planos de desenvolvimento diferirão essencialmente um do outro; o grau e caráter da divergência estarão determinados e se medirão em cada caso pelo diferente significado qualitativo e quantitativo do defeito para cada um destes dois planos. Com frequência são necessárias formas culturais peculiares, criadas especialmente para que se realize o desenvolvimento cultural da criança deficiente (Vygotsky, 1983/1997, p. 26).

Vygotsky (1983/1997, p. 14) afirma que a tese da defectologia é “todo defeito cria estímulos para elaborar uma compensação”. Assim, o estudo da defectologia não deve limitar-se a apresentar as limitações naturais ou culturais, mas preparar os processos compensatórios para o desenvolvimento da conduta. Percebe-se, ainda, que o processo de

compensação pode ser aplicado tanto ao desenvolvimento normal, quanto ao agravado, já que tal compensação ocorreria na interrupção dos processos psíquicos, a qual constitui o obstáculo a ser superado.

Vygotsky (1983/1997) também apresenta o conceito de supercompensação, situação social em que a força emerge da debilidade. O autor ilustra a questão por meio de um comparativo do termo com a lógica científica por trás do uso de vacinas, em que há a inoculação de um vírus, em pequena quantidade, suficiente para garantir a resposta imune no organismo da pessoa. Este mecanismo que transformaria a enfermidade em saúde seria similar, portanto, à supercompensação: “(...) toda deterioração ou ação prejudicial sobre o organismo provoca por parte reações defensivas, muito mais enérgicas e fortes que as necessárias para paralisar o perigo imediato.” (Vygotsky, 1983/1997, p. 42).

Pode-se afirmar que tal mecanismo possui relação direta com a prática educacional ao focar as deficiências em seu aspecto positivo: como capacidades que contém em si a força para a sua superação. O desenvolvimento está vinculado com a contradição da necessidade gerada pela insuficiência, produzindo sua superação. Vygotsky (1983/1997) afirma, portanto, que compreender um defeito é transformá-lo em força e não somente uma debilidade, proposição que representa um avanço na teoria e no campo da educação especial.

Todavia, o autor destaca que a possibilidade de compensação é um dos extremos possíveis, sendo o outro o fracasso da compensação. Ressalta-se, assim, a necessidade de precaução com a supervalorização do sofrimento, da força individual e da doença em detrimento da saúde. Deve-se observar a compensação em seu duplo aspecto, por um lado, nas possibilidades de inadaptação às exigências sociais e, por outro lado, nas formas de superação por meio do acesso a uma educação compensatória. Não se nega, aqui, a utilização e a riqueza da compensação. Ao contrário, enfatiza-se a necessidade de ampliação das possibilidades de acesso a elas, conforme o trecho abaixo sinaliza:

Nossa educação é insípida, não alcança o vital do aluno, lhe falta sal. Necessitamos de ideias audazes e fortalecedoras. Nosso ideal não é rodear de algodão o ponto débil e protegê-lo das contusões, mas abrir o mais amplo dos



caminhos para a superação do defeito, a sua compensação. Para isso, necessitamos assimilar a orientação social destes processos (Vygotsky, 1983/1997, p. 55).

Diante do exposto, é necessário explanar, ainda que sinteticamente, acerca da retomada histórica que Vygotsky (1983/1997) realizou em seus estudos a respeito das concepções de sua época sobre a especificidade da deficiência visual.

O psicólogo soviético buscou romper com o conhecimento e visões fragmentadas e reducionistas, almejando propor uma nova interpretação do fenômeno que fosse capaz de apreender a essência do mesmo e, conseqüentemente, construir diferentes propostas educacionais voltadas ao desenvolvimento da criança cega. Ao recuperar historicamente as formas de compreensão da cegueira, o autor apresenta três momentos: a interpretação mística, a ingenuamente biológica e a científica/sociopsicológica.

A primeira é de cunho religioso e abarca o período desde a Antiguidade até o início da Idade Moderna, na qual a cegueira era tida como uma “enorme desgraça” e, portanto, o sujeito cego tomado como um ser indefeso e abandonado. As explicações eram supersticiosas e acompanhadas por reações de medo e respeito, pois se acreditava que tais sujeitos possuíam uma espécie de dom espiritual (Vygotsky, 1983/1997).

A segunda concepção, que se deu no século XVIII, substituiu o entendimento místico pela “ciência”, como algo passível de experimentação e estudos. Emergiu-se, então, a “Teoria da reciprocidade dos órgãos dos sentidos”, voltada para pensar os aspectos educacionais e de instrução dos cegos, que se configura como um avanço em relação à forma de interpretação anterior.

Compreendia-se que a perda de um órgão acarretaria, naturalmente, no desenvolvimento de outros e que a criança cega, por exemplo, apresentaria, em aspectos biológicos, um desenvolvimento aguçado na audição e no tato. A este respeito, Vygotsky (1983/1997, p.101) ironiza, que “(...) qualquer cego, graças a este fato, se torna um músico, quer dizer, uma pessoa dotada de um ouvido aguçado e excepcional; descobriram nos cegos um novo sentido especial o sexto sentido inalcançado para os videntes”.

Já a terceira reconhece que o processo educacional ao qual deveriam passar os cegos não se distingue do processo de um sujeito vidente. A esse respeito, Vygotsky (1983/1997) discute porque alguns sentidos são mais aguçados nos cegos, de modo a reposicionar a compreensão do fator biológico. Afirma que não há diferença ou

compensação, em âmbito natural/biológico, do desenvolvimento dos órgãos dos sentidos entre uma pessoa cega e uma vidente. Explica que o fato de alguns sujeitos possuírem o tato ou a audição mais desenvolvidos é resultado de fatores secundários, ou seja, consequência da relação com o social. Logo, este fenômeno se dá de acordo com as possibilidades de apropriação das objetivações humanas por cada indivíduo. Nas palavras do autor:

Esta compensação não surge da compensação fisiológica direta do déficit da visão (como o aumento do tamanho de um rim), senão de uma compensação sociopsicológica geral que segue um curso muito complexo e indireto, sem substituir a função suprimida nem ocupar o lugar do órgão insuficiente (Vygotsky, 1983/1997, p. 101).

A importância dos estudos Vygotskianos sobre a defectologia e seu avanço em relação às demais formas de se compreender esse fenômeno se dá justamente pela compreensão da possibilidade de negação do biológico pelo social para a sua superação. De acordo com essa teoria, o ser humano não nasce dotado de aptidões humanas, mas adquire tais características ao longo de seu desenvolvimento social. Isso ocorre tanto no desenvolvimento normal, quanto no desenvolvimento de crianças com deficiência. É tarefa do social oferecer a todos os seres humanos as possibilidades de apropriação das objetivações culturais produzidas historicamente a fim de favorecer o desenvolvimento de crianças com ou sem deficiência.

Considerar as dificuldades sensoriais de crianças cegas, por exemplo, dentro do que se expôs acima, é buscar a superação e compensação por meio da criação dos meios que facilitem o processo de objetivação/apropriação destes indivíduos, favorecendo o aprendizado e, dialeticamente, o desenvolvimento. É necessário, assim, planejar ações educativas orientadas para o desenvolvimento efetivo das funções psíquicas superiores, o que demanda um processo educacional intencionalmente orientado para esse fim.

Entretanto, sabe-se que na forma de organização social da sociabilidade capitalista, que reserva condições desiguais de humanização para as diferentes classes sociais, este processo de mediação encontra entraves e obstáculos ainda maiores para o desenvolvimento de pessoas com deficiência. Um processo maximamente humanizado só se dá em condições que permitam superar a ordem econômica fundada na propriedade

privada dos meios de produção, de forma a garantir um sistema de educação que assegure o pleno desenvolvimento e que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador em todas as manifestações humanas.

Tendo em vista estes inúmeros desafios e a necessidade de construção de uma educação que avance no sentido do desenvolvimento humano, ainda que nos limites do capital, o tópico a seguir visa discutir, a partir da análise do filme, as contribuições vygotkianas no trabalho desenvolvido com indivíduos cegos. Serão apresentadas sínteses e análises de cenas-chaves do longa-metragem, enfatizando os conceitos explanados neste tópico, de modo a explorar tanto a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, quanto os mecanismos de compensação.

### **Resultados e Discussão**

Conforme exposto na introdução deste artigo, o filme tem como protagonista o personagem Mirco, que após sofrer um acidente perde a visão e, por isso, passa a frequentar uma escola voltada apenas para meninos cegos.

Para iniciar a análise das cenas, elencou-se duas situações que representam dificuldades e frustrações relacionadas à experiência de Mirco com sua nova condição de deficiência visual. Em ambas Mirco já era aluno da escola para cegos e o professor Don Giulio mostrava-se sensível às demandas e necessidades do garoto. Em uma delas, o professor diz ao aluno:

Eu também enxergo, mas não é o suficiente. Quando vê uma flor, não quer cheirá-la? Ou quando neva, não quer andar sobre a neve branca? Tocá-la, senti-la derreter nas mãos. Vou lhe contar um segredo. Algo que notei vendo os músicos tocarem. Eles fecham os olhos. Sabe por quê? Para sentir a música mais intensamente. Pois a música se transforma, se torna maior, as notas ficam mais intensas. Como se a música fosse uma sensação física. Você tem cinco sentidos. Por que usar só um deles? (Bortone, 2007, transcrição das autoras).

Em outra cena, Mirco se encontra abalado, pois acabara de perder a visão por completo e fica escondido embaixo da cama, além de se recusar a fazer as atividades da escola. O professor Don Giulio sente sua falta na sala de aula e vai até o quarto conversar,

finge não ver que o garoto está escondido e simula uma carta direcionada a ele. Depois reforça que Mirco precisa aprender a ler e escrever em braile para conseguir ler sua carta. Em seguida, deixa embaixo da cama o gravador para o menino, que acaba por aceitar o acordo proposto pelo professor: em troca do gravador ele irá aprender o braile (Bortone, 2007).

Segundo Vygotsky (1983/1997, p. 107) “(...) a fonte da compensação na cegueira não é o desenvolvimento do tato ou maior sutileza do ouvido, senão a linguagem, isto é, a utilização da experiência social, a comunicação com os videntes”. Ou seja, o aprendizado da linguagem é tido como fundamental no desenvolvimento dos seres humanos em geral. No que se refere aos cegos, o braile é a forma sob a qual eles acessam os conhecimentos científicos. É, portanto, a aquisição da linguagem que deve ser sustentada como ferramenta principal para a superação das possíveis limitações da cegueira, sendo esta uma compensação social, e não orgânica.

Ainda que a leitura em braile e a visual cumpram a mesma finalidade cultural de orientação e organização da conduta da criança, psicologicamente os processos percorridos diferem entre si. Assim, a educação especial deve antecipar o planejamento deste ensino, que se rege sobre novas dificuldades e formas de mediação do educador para com a criança. Porém, ressalta-se que, por mais que os caminhos de apropriação do conhecimento difiram entre si, estas adaptações artificiais são também instrumentos psicológicos e, como tais, modificam todo o curso e toda a estrutura das funções psíquicas que regem e reelaboram o comportamento humano (Barroco, 2007).

A respeito da especificidade da cegueira, Barroco (2007) alerta para o fato de que o sentido da visão é considerado como um dos mais importantes na interação que o ser humano estabelece com o mundo. Portanto, a cegueira se configuraria como uma deficiência grave e que requereria atendimento médico e formas específicas de se pensar a educação do indivíduo cego. Além disso, tal fenômeno pode se apresentar de diversas maneiras, ocasionando na perda parcial ou total da visão. Com isso, a autora supracitada aponta, baseando-se nas elaborações de Batista e Laplane (2005), que o atendimento, tanto na área educacional quanto na formação da personalidade do sujeito que apresenta deficiência visual, tem no braile um valor indubitável. Este mecanismo de compensação

proporcionaria o acesso a todo material educacional escrito, além de recursos que permitem o emprego de iluminação especial, controle de contrastes etc.

Diante disso, para compreender as particularidades que envolvem o desenvolvimento do sujeito cego, deve-se apreender quais são as condições biológicas de tal cegueira. No caso da baixa visão, por exemplo, é possível ainda considerar os vultos e luzes que o sujeito percebe como fonte de desenvolvimento. Entretanto, quando Mirco entra no colégio, momento em que ainda apresenta uma pequena parcela da visão, ele foi considerado uma criança completamente cega, a especificidade biológica neste caso não foi considerada ao pensar formas educacionais apropriadas. Posteriormente, o menino perde completamente a visão. Evidencia-se, neste caso, a necessidade de conhecer a condição do sujeito, a fim de organizar um aprendizado que conduzirá o seu desenvolvimento de modo a utilizar todas as capacidades biológicas e sociais que a criança apresenta preservadas.

No que se refere à utilização dos outros sentidos bem como o desenvolvimento aguçado deles (conforme trecho em que o professor de Mirco se refere à utilização do olfato, audição, etc.), tem-se que isto depende de variadas e complexas circunstâncias. Ou seja: “(...) esta tendência, estabelecida de modo indubitável na psique do cego, se torna totalmente explicável à luz da compensação. A fim de conquistar uma posição na vida social, o homem cego está obrigado a desenvolver todas as suas funções compensatórias.” (Vygotsky, 1983/1997, p. 105).

Ao discutir a questão da compensação, vale retomar também o fato de que o longa-metragem gira em torno do desenvolvimento de uma história fictícia contada pelas crianças do colégio com o uso do gravador que Mirco ganhara do professor em troca de aprender braile. Nesta experiência, os estudantes passam a reproduzir sons que se relacionam ao contexto da história. Por exemplo, quando as crianças precisam reproduzir situações que não existem na realidade (como a simulação do barulho que o dragão emite) elas utilizam sons cotidianos; se preocupam ainda com as diferenças de vozes para interpretar os personagens; com a reprodução de cenas que demonstram uma guerra ou que causam medo (Bortone, 2007). Neste caso, percebe-se uma das formas de compensação que o filme nos retrata. Por mais que as crianças utilizem da audição e dos contatos físicos para produzir a história, a reorganização destas funções não é um

processo natural, mas forjado para fins determinados, de acordo com as possibilidades e necessidades sociais.

Para Vygotsky (1983/1997) não há diferenças entre o cego e o vidente no que se refere ao ponto final para o qual se direciona o desenvolvimento infantil. A diferença está nas formas de apropriação do conhecimento e possibilidades de mediação que estarão disponíveis às crianças na formação de suas funções psíquicas e autocontrole de sua conduta. Para ambas formas de desenvolvimento, o autor destaca: “A necessidade de vencer, de superar um obstáculo, provoca uma acentuação da energia e força.” (Vygotsky, 1983/1997, p. 108). Assim, a inadaptação é uma característica fonte de novas possibilidades do comportamento humano, não sendo uma exclusividade da criança com deficiência, ainda que as particularidades das condições de seu desenvolvimento exijam novas formas culturais para a superação destas inaptações.

Em sequência, destaca-se a amizade entre Mirco e Felipe, um colega da escola para cegos, que apresenta a condição de cegueira desde o nascimento. Em um diálogo entre os dois, Felipe pergunta à Mirco:

Felipe: Como são as cores? Mirco: São lindas. Felipe: Qual é a sua predileta? Mirco: O azul. Felipe: Como é o azul? Mirco: É como quando anda de bicicleta e o vento bate na sua cara. Ou também é como o mar. O marrom... sinto isso (pedindo para que Felipe sinta a casca da árvore). É como a casta desta árvore. Sente como é áspera? Felipe: Muito áspera. E o vermelho? Mirco: O vermelho... É como o fogo. Como o céu no pôr-do-sol. (Bortone, 2007. Transcrição das autoras).

Para Barroco (2007), ver é uma habilidade que se aprende, ou seja, trata-se de uma atividade consciente que abarca a leitura do ambiente, extraindo sentidos das cenas e, assim, possíveis interpretações do que é visto. Isso significa que ver ou ouvir são funções desenvolvidas que interagem com os elementos da linguagem visual. Diante disso, conforme apontado anteriormente, o estudo da cegueira e, por conseguinte, da personalidade da criança cega deve se guiar não pelo campo das funções elementares, numa compensação que foca no desenvolvimento dos sentidos, entendendo-os como apenas oriundos do biológico. A ênfase deve ser dada ao estudo das funções psicológicas superiores e a possibilidade de desenvolvimento destas por meio da mediação e de uma

educação sistematizada, ou seja, por aspectos sociais produzidos especificamente para responder às necessidades particulares do indivíduo cego.

Vygotsky (1983/1997) frisa que a habilidade de ver a luz para uma pessoa cega tem um significado prático, não se tratando de algo estritamente orgânico. O sujeito cego sente sua deficiência em suas vivências, gerando consequências sociais. Defende-se, a partir disso, que os estudos sobre a psicologia e a personalidade da criança cega não devem seguir a direção da cegueira, sendo um equívoco pensá-la apenas como falta de visão ou defeito de um órgão singular. Ao contrário, o estudo sobre pessoas cegas revela não apenas sobre este fenômeno, mas sobre a psicologia humana, ou seja, com as contribuições do estudo do desenvolvimento da personalidade do sujeito cego tem-se que esse processo:

(...) modifica as direções normais das funções, reestrutura de forma criativa e organicamente a psique do homem. Por conseguinte, a cegueira não é só um defeito, uma deficiência, uma debilidade, senão, também, em certo sentido, uma fonte de revelação de atitudes, uma vantagem, uma força (por estranho e similar a um paradoxo que isto soe!). (Vygotsky, 1983/1997, p. 99).

A respeito desta temática, o filme conta com um trecho de diálogo entre o professor Dom Giulio e o Diretor da escola. Sendo necessário destacar aqui que o primeiro possui a visão completa e o segundo se tornou cego na vida adulta. Neste debate, o professor questiona a visão do diretor, o qual defende uma educação para cegos que se ocupa apenas da deficiência, limitando ou mesmo impedindo a possibilidade de desenvolvimento de mecanismos de compensação e de desenvolvimento de diversas outras potencialidades dos alunos cegos:

Diretor: Para alguns, estas regras podem parecer estúpidas e antiquadas. Mas elas dão a estas crianças uma garantia de vida lá fora, quando saírem da escola.  
Professor Don Giulio: Estas crianças não enxergam, é verdade. Mas estão vivos! Cheios de entusiasmo e imaginação. Não ajudaremos se olhes negarmos a liberdade de se expressarem.  
Diretor: De se prejudicarem? Professor Don Giulio: Faz parte do aprendizado.  
Diretor: Você passa tempo com eles. Eu sou um deles. A liberdade é um luxo que nós, cegos, não podemos ter. [...] Professor Don Giulio: Por que não ofertar a estas crianças a possibilidade que você teve? [o diretor fica

cego aos 30 anos e o professor argumenta que ele teve possibilidades de viajar, estudar, etc.] Diretor: Porque eles não a têm. São cegos. (Bortone, 2007, transcrição das autoras)

O Diretor do colégio corrobora, portanto, com a visão de que o desenvolvimento da criança cega tem como direção a limitação da própria cegueira. Há uma supremacia do valor orgânico, esquecendo-se dos aspectos sociais e do acesso que pode ser possibilitado às crianças cegas pela criação de mediações na aprendizagem que possibilite integrá-las na vida em sociedade. É necessário eliminar esta noção de educação que se baseia no isolamento e na compreensão de que a criança cega é inválida ou tem seu desenvolvimento guiado pela deficiência. A educação da criança cega deve priorizar a construção de indivíduos integrais e passíveis de se concretizarem como socialmente ativos, além de se organizar segundo os mesmos princípios da educação voltada a uma criança vidente.

A respeito do papel da educação na constituição do psiquismo da criança, Leontiev (1978/2018) afirma que, ao longo da ontogênese, a criança se desenvolve por intermédio das relações que estabelece com os seres humanos a sua volta, numa atividade que se orienta primordialmente pela comunicação. Logo, a linguagem é condição necessária para o desenvolvimento dos indivíduos na sociedade, o que permite ainda a continuação da história humana.

Conforme descrito na seção anterior, a criança se apropria das objetivações do gênero humano, com destaque para as formas de linguagem pela mediação dos adultos e da educação sistematizada. Esta apropriação, segundo Vygotsky (1931/1996), permite uma reorganização do psiquismo humano, que desenvolve as funções psicológicas superiores e faz com que a criança vá, aos poucos, abandonando o comportamento reflexo/imediato/impulsivo (presente nos animais e seres humanos) e adquira um comportamento mediado/voluntário/controlado.

Ocorre, então, uma transformação da capacidade intelectual da criança, permitindo-a fazer generalizações: saindo do pensamento concreto para o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre suas relações cotidianas, o que, por sua vez, modifica a relação que a criança estabelece com o mundo. Tal relação é datada historicamente e deve ser analisada de acordo com o lugar de classe que a mesma ocupa



no sistema das relações sociais, de modo a demarcar as condições reais de acesso e apropriação do conhecimento (Leontiev, 1978/2018).

Com isso, evidencia-se que a qualidade do processo educacional se apresenta de formas diversas a depender do modo de produção de cada tempo histórico e da classe social a qual o indivíduo pertence. Conforme a criança vai se apropriando dos elementos sociais que compõem sua realidade, vão se desenvolvendo suas funções psicológicas superiores.

Além disso, tem-se que na medida em que se progride a humanidade, mais se complexifica a atividade sócio-histórica dos sujeitos inseridos na sociedade, e mais importante se faz a educação (Leontiev, 1978/2018). Isso significa que na medida em que se desenvolvem as forças produtivas, vão se criando novos e mais complexos instrumentos psicológicos e, concomitantemente, mais se avança no desenvolvimento da educação. O progresso histórico e educacional se entrelaçam de modo que a análise de um eleva o nível de desenvolvimento do outro e vice-versa.

Conforme as elaborações de Leontiev (1978/2018) acerca da educação, no caso específico da cegueira, tem-se que a insuficiência e o conflito são um estímulo constante a ser superado, sendo o ponto de partida para pensar formas educacionais voltadas ao desenvolvimento psíquico. Desse modo, o objetivo da educação nesses casos deve ser o de possibilitar formas de desenvolvimento criativas, iguais ou semelhantes ao que ocorre no desenvolvimento normal. A vida da criança cega não deve se estruturar conforme a cegueira, mas sim ter seu desenvolvimento orientado em oposição a ela. Isto é, caracterizar a criança apenas pelo aspecto negativo não esgota, de maneira alguma, as particularidades positivas da mesma.

Diante disso, ao contrário da afirmação do Diretor da escola, para Leontiev (1978/2018) tem-se que as crianças cegas ou surdas podem alcançar o mesmo desenvolvimento que crianças sem deficiência. O que diferencia o processo de aprendizagem de uma e de outra são os meios pelos quais a criança irá alcançar esse desenvolvimento. Aqui se observa a importância da criação de práticas pedagógicas com técnicas distintas que possibilitem a condução do processo de aprendizagem da criança com deficiência.

Ressalta-se, por fim, outra cena do filme, em que Francesca, filha da zeladora do colégio e amiga de Mirco, conta que a mãe a proíbe de se relacionar ou mesmo conversar com os meninos do colégio, dado que eles são cegos (Bortone, 2007). Percebe-se uma visão do sujeito cego enquanto portador de “enorme desgraça”, acompanhado de reações de medo que se referem à época mística da compreensão da cegueira, apresentada no tópico anterior deste artigo. Vygotsky (1983/1997) trazia que, em sua época, ainda havia vestígios desta compreensão em opiniões populares sobre o sujeito cego e, como demonstrado pelo filme, ao menos até a década de 1970, tal concepção ainda se fazia presente.

Tanto no que se refere ao posicionamento do Diretor e da escola, quanto a respeito da opinião da zeladora desta instituição de ensino, destaca-se que: uma das dificuldades decorrentes do processo de compensação é quando a criança passa a entender sua deficiência (e sua decorrente necessidade de meios auxiliares) como algo que a torna inferior. O sentimento de desvantagem que surge no sujeito em decorrência da forma como a sociedade lida com a deficiência se impõe como força motriz do desenvolvimento. Assim, Vygotsky (1983/1997) frisa a importância de o ensino superar esta barreira do sentimento de inferioridade, que é consequência das relações sociais e não do defeito em si.

No desenvolvimento das crianças deficientes devem-lhe ser colocadas tarefas sociais que estimulem novas necessidades, observando-se dois aspectos sociais: o sentimento de inferioridade frente às dificuldades, e a adaptação ao meio decorrente dos métodos de compensação. É nesse sentido que se afirma que “A criança com defeito não é inevitavelmente uma criança deficiente. O grau do seu defeito e sua normalidade dependem do resultado da compensação social, quer dizer, da formação final de toda sua personalidade.” (Vygotsky, 1983/1997, p. 20).

### **Considerações finais**

Pretendeu-se com este artigo trazer à luz as elaborações científicas da Psicologia Histórico-Cultural (especialmente as de Vygotsky) a respeito da educação especial, e mais especificamente sobre a deficiência visual. Traz-se como elemento auxiliar de

análise as cenas do filme “Vermelho como céu”, de modo a evidenciar como pode se dar o processo de compensação social em crianças cegas e corroborar, assim, para a construção de uma análise historicizada e que compreende como fundamental o papel do social no desenvolvimento psíquico e na educação dessas crianças.

Aponta-se para o fato de que a análise deste campo educacional não deve se limitar aos aspectos naturais/biológicos do desenvolvimento humano, nem ter como ênfase a deficiência. Na contramão, deve-se almejar a preparação de processos compensatórios que garantam uma inserção ativa da criança cega na vida em sociedade, de modo a contribuir para o máximo desenvolvimento de suas potencialidades.

É crucial ainda que a educação tenha como prioridade o ensino do sistema de leitura em braile, visto que o acesso à linguagem escrita possibilita o desenvolvimento do psiquismo dos seres humanos em geral, pela apropriação das objetivações humanas historicamente criadas. Além disso, o acesso ao braile permite aos sujeitos cegos uma forma de comunicação.

A análise do longa-metragem, especificamente nas cenas em que as crianças utilizam o gravador para contar uma história reproduzindo sons, contribui ainda com pistas para possíveis formas educacionais que visem estimular o desenvolvimento da audição e do tato, num processo que, como demonstrado, não se dá de maneira natural. Ao contrário, acontece mediante a criação de meios e instrumentos de aprendizagem que impulsionem e possibilitem tanto o desenvolvimento quanto a reorganização das funções psicológicas superiores, de acordo com as possibilidades e necessidades sociais.

Destaca-se ainda a necessidade de se angariar esforços para construir formas de ensino que superem o sentimento de inferioridade em crianças cegas, fruto de relações sociais alienantes. Faz-se imperiosa a priorização de tarefas sociais que estimulem o desenvolvimento psíquico. Compreende-se, também, que há certas dificuldades e desafios de trazer tais contribuições para a educação, visto que na forma de sociabilidade possível no capitalismo há uma grande desigualdade de acesso aos bens materiais e culturais produzidos pelo gênero humano, o que dificulta a promoção e operacionalização de uma educação emancipatória voltada para as necessidades do desenvolvimento das crianças de modo geral, inclusive daquelas com deficiência.

## Referências

- Barroco, S. M. S. (2007). *A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para psicologia e a educação atuais*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Araraquara.
- Bortone, C. (2007). *Rosso come il cielo*. Tradução: Vermelho como o céu. Estúdio: Orisa Produzioni. Direção: Cristiano Bortone. Produção: Cristiano Bortone e Daniele Mazzocca. Roteiro: Cristiano Bortone, Paolo Sassanelli, Monica Zapelli. Itália, 2006. Duração: 95 min. Gênero: Drama.
- Leontiev, A. (2018). *O homem e a cultura*. In: A. Leontiev. O desenvolvimento do psiquismo. (H. Roballo, trad.) (pp. 277-302) 3. ed. São Paulo: Centauro. (Trabalho originalmente publicado em 1978).
- Matos, N. S. D., & Barroco, S. M. S. (2017). A política de educação especial no Paraná: Marcos históricos da sua constituição. *Rev. HISTEDBR On-line*, 17, 1153-1168. doi: 10.20396/rho.v17i4.8651228
- Sampaio, L. T. S., & Abreu, F. S. D. (2020). A inclusão escolar da pessoa com deficiência: um paradigma em construção em diálogo com L. S. Vigotski. *Com Senso*, 23, 74-81. Recuperado de: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/854>
- Tuleski, S. C. (2008). *Vigotski: A construção de uma Psicologia Marxista*. (2ªed). Maringá: Eduem.
- Vygotsky, L. S. (2020) *Pensamiento y lenguaje*. (J. P. T. Abadía, trad.). Santiago, Chile: Ediciones Paidós. (Trabalho originalmente publicado em 1934).
- Vygotsky, L. S. (2017). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. (A. González, trad.). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Colihue. (Trabalho originalmente publicado em 1934).
- Vygotsky, L. S. (1997) *Obras escogidas V – Fundamentos de Defectología*. (J. G. Blank, trad.). Madri: Editorial Pedagógica, Moscú. (Trabalho originalmente publicado em 1983).
- Vygotsky, L. S. (1996). *O método instrumental em psicologia*. In: L. S. Vigotski, Teoria e método em psicologia. (C. Berliner, trad.) (pp. 93-101). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho originalmente publicado em 1931).