

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO
HUMANO E SAÚDE**

**A UNIDADE CORPO-MENTE NAS ATIVIDADES CRIADORAS DE BRINCAR,
NARRAR E DESENHAR DAS CRIANÇAS CEGAS OU COM BAIXA VISÃO**

Marina Teixeira Mendes de Souza Costa

Brasília, DF, julho de 2018



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO
HUMANO E SAÚDE**

**A UNIDADE CORPO-MENTE NAS ATIVIDADES CRIADORAS DE BRINCAR,
NARRAR E DESENHAR DAS CRIANÇAS CEGAS OU COM BAIXA VISÃO**

Marina Teixeira Mendes de Souza Costa

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Processos e Desenvolvimento Humano e Saúde, na área de Desenvolvimento Humano e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Daniele Nunes Henrique Silva

Brasília, DF, julho de 2018

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

TM337u Teixeira Mendes de Souza Costa, Marina
A Unidade Corpo-Mente nas Atividades Criadoras de
Brincar, Narrar e Desenhar das Crianças Cegas ou com Baixa
Visão / Marina Teixeira Mendes de Souza Costa; orientador
Daniele Nunes Henrique Silva. -- Brasília, 2018.
216 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Psicologia) --
Universidade de Brasília, 2018.

1. Criança cega . 2. Baixa visão. 3. Imaginação . 4.
Brincadeira. 5. Narrativa. I. Nunes Henrique Silva,
Daniele, orient. II. Título.



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE
DESENVOLVIMENTO HUMANO E SAÚDE**

**TESE DE DOUTORADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA
EXAMINADORA:**

Profa. Dra. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – Presidente
Universidade de Brasília (UnB)

Profa. Dra. Gabriela Sousa de Melo Mieto – Membro
Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Dr. Bruno Sena Martins – Membro
Universidade de Coimbra (UC)

Profa. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva – Membro
Universidade de Brasília (UnB)

Profa. Dra. Fabiana Luzia de Rezende Mendonça – Suplente
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)

Brasília, DF, julho de 2018

As crianças estão no parque externo da escola. Iara, Gabriela e Tiago brincam na casinha da boneca.

Enquanto isso, Diego está no balanço.

Ele se balança bem alto, inclinando seu tronco para frente e para trás. Ao mesmo tempo,

Diego estica e

dobra suas duas pernas, pegando cada vez mais impulso.

A professora Rebeca conversa com ele:

– Eita! Como você está voando alto! Onde você está?

– Eu tô no foguete! – responde Diego sorrindo.

Ele faz uma pausa e continua:

– Tô vendo as nuvens.

(...)

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, meus exemplos de vida;
Ao meu marido pela completa parceria;
A todas as pessoas com deficiência visual, que
cotidianamente (re)criam modos de ser e estar
em um mundo nem tão inclusivo assim...

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Secretaria de Estado de Educação (SEEDF) pela oportunidade de cursar o doutorado e pelo investimento financeiro em minha carreira.

Ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde pela continuidade em minha formação.

À minha orientadora Professora Doutora Daniele Nunes Henrique Silva, a quem tenho profunda admiração e respeito, um agradecimento carinhoso, por todos esses anos em que ela demonstrou muita dedicação, compromisso e entusiasmo.

À Universidade de Coimbra em Portugal, especialmente ao Centro de Estudos Sociais pela oportunidade do Doutorado Sanduíche.

Ao Professor Doutor Bruno Sena Martins pelo acolhimento, orientações e aprendizados no Centro de Estudos Sociais (CES) e, sobretudo, por tornar o sonho de estudar em Portugal possível.

Ao professor Doutor Fernando Pontes pelo cuidado em me receber para uma conversa repleta de informações importantes para minha pesquisa de doutorado.

À Alexandra Pereira pela viabilização cuidadosa dos meus estudos na Universidade de Coimbra – CES.

À Maíza Trigo pela atenção e carinho em terras portuguesas.

À Doutora Rosane Resende, Doutor Marcos Ávila, Doutor Fabrício Borges e Doutora Kátia Pacheco por cuidarem com tanto amor e profissionalismo da minha visão.

À Vanda Ines Pazos, colega de trabalho da SEEDF, que durante todo o período de afastamento tratou as demandas com competência e seriedade.

À Associação Brasileira de Deficientes Visuais (ABDV), pelo conhecimento, garra e responsabilidade com a causa.

À Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal (ACAPO) e à Associação Nacional de Intervenção Precoce (ANIP), por terem me recebido e ampliado minha visão de mundo.

Com muito amor, agradeço aos meu pais Orlando Luiz de Souza Fragoso Costa (*in memorian*) e Sonia Teixeira Mendes de Souza Costa pela formação baseada na ética, humildade, perseverança e ternura.

Ao meu esposo Adriano de Oliveira Mattos, pela parceria durante toda a trajetória do doutorado. Entre tantas situações literalmente diárias regadas de muita paciência, meus agradecimentos pelas leituras em voz alta, pelas adaptações feitas no computador, no celular, e, principalmente, pela decisão de aprendermos juntos.

À toda minha família por sempre me apoiar em todos os projetos, em especial, minha irmã Melissa, por incessantemente torcer por cada um deles. Minha irmã Jacqueline, entre outros, por ter mudado toda sua rotina para me acompanhar por um mês em Portugal durante o doutorado Sanduíche. Meus irmãos: Alexandre e Carlos, por cada um, da sua maneira, me inspirarem. Meus avós Acletônio Cavalcanti (Indiovisk) e Izabel de Almeida (*in memorian*), minha sogra Eliane Mattos, minha cunhada, Daniela Mattos, meu cunhado Zuzu Mendes, Andrea Cavalcanti, Jorge Moreno, Naida Goebel, Dieter Goebel, minhas sobrinhas Shayana, Karol, Lorena, Clara, Camilla e meus sobrinhos Carmel, Briano, Nickolas, Pedro, Raian, Matheus, João Guilherme e Henrique.

Às amigas e amigos que escolhi como minha família e não se importaram de ouvir tantas vezes “depois do doutorado...”: Cris Froio (Cri), Sandra Oliveira (Sandritis), Marcio, tia Zeferina, tia Helena, Fabrício, Sueli, Fabiana, Társila (Alis), Zildene (Dene), Ana Elisa (Isa), Ariane, Alvrinho, Eliene, Ane, Patrícia El-Moor, Patrícia Osandón, Angélica (Cabeça), Mareny (Poli), Claudinha, Marcinha, Izabel (Izabeleh), Andrea Nara (Deinha) e Sílvia.

Ao saudoso Grupo de Pesquisa (Diá)logos em Psicologia. Em muitos momentos destes quatros anos e meio, cada pesquisador/pesquisadora colaborou com novos aprendizados:

Angélica Silva, Alexandre Mourão, Bruna Pacheco, Candida Sousa, Carine Mendes, Daniele Sousa, Eva Leones, Fabiana Mendonça, Fabrício Abreu, Francisca, Janisse Carvalho, Nathalia, Patrícia Osandón, Raquel Capucci, Rosa Monteiro e Soraya Rocha.

Ao meu Grande Amigo, Deus, meu eterno muito obrigada!

RESUMO

O presente estudo, fundamentado na perspectiva histórico-cultural, tem como premissa basilar que a imaginação é especificamente humana e, tanto na filogênese quanto na ontogênese, o ser humano produz cultura e cria a si mesmo. Ao tratar o desenvolvimento infantil, a pesquisa tem como objetivo central compreender – a partir da unidade corpo-mente – as atividades criadoras de brincar, narrar e desenhar das crianças cegas ou com baixa visão. Em um desdobramento, intentamos: a) analisar quais e como os recursos expressivos e o uso do objeto-pivô configuram os processos criadores na brincadeira, na narrativa e/ou no desenho das crianças com deficiência visual; b) discutir a articulação da linguagem, imaginação e a produção de imagem no processo criador das crianças cegas ou com baixa visão; e c) caracterizar as especificidades das atividades criadoras de brincar, narrar e desenhar das crianças em questão. Para tanto, foi realizado um trabalho investigativo no ano de 2015 em uma escola pública na região centro-oeste do Brasil, própria para crianças cegas (congenita e adquirida) ou com baixa visão. Foi analisada uma turma de alunos com seis anos de idade, durante o turno matutino, com duração média de cinco horas semanais, entre os meses de maio e dezembro. Os modos de construção dos dados foram estruturados da seguinte forma: a) Parte 1 (imersão no campo): observações; b) Parte 2 (sensibilização investigativa): realização de oficinas videogravadas; c) Parte 3 (construção investigativa dos dados): videogravação da rotina escolar; e d) Parte 4 (culminância investigativa): retorno da pesquisa para os participantes e responsáveis. Para a análise microgenética dos dados, as observações foram registradas em diário de campo e as videogravações transcritas após suas realizações. Os dados foram divididos em três eixos de análise, quais sejam: Eixo 1) A indissociabilidade entre corpo-mente: os recursos expressivos das crianças cegas ou com baixa visão em suas atividades criadoras de brincar, narrar e/ou desenhar no cotidiano escolar; Eixo 2) A articulação da linguagem, imaginação e a produção de imagem no processo criador das crianças cegas ou com baixa visão: o tempo e o espaço; Eixo 3) As especificidades das brincadeiras, narrativas e desenhos das crianças cegas ou com baixa visão. Em linhas gerais, destacamos os principais resultados: a) as crianças se expressaram por meio de diferentes recursos linguísticos articulados a movimentos e expressões corporais específicos durante suas atividades criadoras; b) as crianças cegas ou com baixa visão não se ativeram, necessariamente, às características dos objetos, mas à ação a ser realizada com eles; c) os movimentos corporais que pareceram bizarros durante a atividade se atrelaram à maneira como as crianças perceberam o mundo de que participam; c) a linguagem oral ocupou centralidade na atividade imaginativa e criadora das crianças pesquisadas; e) foram criados diferentes tempos/espaços como constitutivos do faz de conta, da narrativa e do desenho; f) as crianças revelaram outras formas de visibilidade e, conseqüentemente outros modos de significação.

Palavras-chave: criança cega; baixa visão; imaginação; brincadeira; narrativa; desenho.

ABSTRACT

This study is conducted from a historical-cultural perspective and is based on the assumption that imagination is human-specific. In both phylogeny and ontogeny, the human being produces culture and creates himself/herself. When addressing children's development, the research chiefly aims to understand – considering the body-mind unit – the creative activities of playing, narrating and drawing by blind or visually impaired children. As a further development, we attempt to: a) analyze which expressive resources represent the creative processes (and how they represent them) and the use of the pivot object in the play, in the narrative and/or in the drawing of visually impaired children; b) discuss the interconnection of language, imagination and production of images in the creative process of blind or visually impaired children, and c) characterize the specifics of the creative activities of playing, narrating and drawing performed by the children in question. To this end, a study was conducted in 2015 in a public school located in the Center-West of Brazil for children with congenital and acquired blindness or vision impairment. A morning class of six-year-old students was observed for an average of five hours a week between May and December. The data gathering method was structured as follows: a) Part 1 (field immersion): observations; b) Part 2 (investigative sensitization): video workshops; c) Part 3 (investigative data gathering): recording the school routine on video, and d) Part 4 (investigative culmination): returning the research results to participants and to those in charge. For the microgenetic analysis of data, the observations were recorded in a field journal and the video recordings were transcribed after completion. The data were divided into three analytical axes, namely: Axis 1) The inseparability of body and mind: the expressive resources of blind or visually impaired children in their creative activities of playing, narrating and/or drawing in daily school life; Axis 2) The interconnection of language, imagination and image production in the creative process of blind or visually impaired children: the space and time; Axis 3) The specificities of the plays, narratives and drawings of blind or visually impaired children. In general, we highlight the main results: a) the children expressed themselves through different linguistic resources interconnected with specific movements and bodily expressions during their creative activities; b) blind or visually impaired children did not necessarily focus on the characteristics of the objects, but on the activity to be performed with them; c) the bodily movements that seemed bizarre during the activity were linked to how the children perceive the world they are in; c) oral language was core in the imaginative and creative activity of the children surveyed; e) creation of different times/spaces as part of make believe, narratives and drawings; f) children revealed other forms of visibility and, consequently, other modes of signification.

Key words: blind children; visually impaired; imagination; play; narrative; drawing.

Sumário

Apresentação	7
Introdução ao pensamento vigotskiano: em direção à uma psicologia materialista histórica e dialética.....	11
Trabalho e linguagem/palavra: a dimensão criadora do homem	14
Capítulo 1 – Imaginar e criar: atividades que nos tornam humanos	23
Capítulo 2 – A unidade corpo-mente na deficiência	41
2.1. Diferentes concepções sobre a deficiência: breve histórico	43
2.2. A compreensão da deficiência e suas potencialidades: os aportes teóricos da perspectiva histórico-cultural.....	46
Capítulo 3 – A deficiência visual e as atividades criadoras: delimitação de estudo.....	57
3.1. A deficiência visual e as atividades criadoras infantis sob o prisma da Psicologia em interface com a Educação	61
3.2. A produção de conhecimento sobre a brincadeira da criança com deficiência visual.....	62
3.3. O desenho da criança com deficiência visual e suas particularidades	67
3.4. As atividades criadoras da criança com deficiência visual: estudos desenvolvidos a partir da perspectiva histórico-cultural.....	76
3.5. Objetivos.....	84
3.5.1. Geral	84
3.5.2. Específicos.....	85
Capítulo 4 – Metodologia	86
4.1. Caracterização do trabalho de campo	88
4.1.1. Participantes.....	89
4.1.2. A escola	90
4.1.3. A sala de aula.....	93
4.1.4. A rotina escolar das crianças	94
4.2. Desenho metodológico	95
4.3 Modos de construção dos dados	99
Capítulo 5 – A unidade corpo-mente: os recursos expressivos e o uso de objetos-pivô das crianças cegas ou com baixa visão	101
5.1. Episódio 1: O trem – junho de 2015	101
5.2. Episódio: <i>A patinação</i> – agosto de 2015	115

Capítulo 6 – A articulação da linguagem, imaginação e produção de imagem no processo criador das crianças cegas ou com baixa visão: o tempo e o espaço.....	123
6.1. Episódio: A cama elástica – maio de 2015.....	124
6.2. Episódio 2: O vestido – agosto de 2015.....	135
Capítulo 7 – Unidade corpo-mente: as especificidades das brincadeiras, narrativas e desenhos das crianças cegas ou com baixa visão.....	149
7.1. a) Brincando de ver:.....	150
7.1.1. Episódio “Vendo as nuvens” – maio de 2015.....	150
7.1.2. Episódio: “ <i>As cores das sementes</i> ” – maio de 2015.....	154
7.2. b) Para além do sentido da visão: as distintas formas de perceber o mundo:.....	159
7.2.1. Episódio: <i>A rainha, o rei e a princesa</i> – agosto de 2015.....	159
7.2.2. Episódio: “A escada de pontos” – agosto de 2015.....	167
Capítulo 8 – Comentários gerais.....	174
Capítulo 9 – Considerações finais.....	180
Referências.....	182
Apêndice 1: Texto para os responsáveis e as crianças participantes entregue ao final da pesquisa.....	202
Apêndice 2: Termo de Cessão de Direitos Autorais e Termo de Cessão de Direitos Autorais aos Educadores.....	203
Apêndice 3: Termo de Cessão de Direitos Autorais e Termo de Cessão de Direitos Autorais Aos Responsáveis.....	205
Apêndice 4: Termo de Cessão de Imagens e Termo de Cessão de Imagens aos Educadores.....	207
Apêndice 5: Termo de Cessão de Imagens e Termo de Cessão de Imagens aos Responsáveis das Crianças.....	209
Apêndice 6: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Educadores.....	211
Apêndice 7: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Responsáveis.....	213
Apêndice 8: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido às Crianças.....	215

Lista de Figuras

<i>Figura 1.</i> As crianças e a argila	105
<i>Figura 2.</i> O vestido da rainha.	146
<i>Figura 3.</i> Borboleta de Diego.	147
<i>Figura 4.</i> Borboleta de Gabriela.	147
<i>Figura 5.</i> Desenho de Tiago	170
<i>Figura 6.</i> Desenho de Diego	172

Lista de Tabelas

TABELA 1 - Perfil das crianças participantes da pesquisa.....	90
TABELA 2 - Estrutura das oficinas.....	96

Apresentação

A decisão em estudar a unidade corpo-mente nas atividades criadoras de brincar, narrar e desenhar das crianças cegas ou com baixa visão percorreu um longo caminho...

O interesse na temática surgiu com o desdobramento do mestrado, juntamente com minha experiência como pessoa com deficiência visual.

Não sou cega. Não sou vidente. Sou baixa visão. E é desse entre-lugar – que já é um lugar – que eu decidi me envolver com uma experiência que, durante muito tempo, preferi ignorar...

Perder a visão, paulatinamente, mas ainda tê-la (mesmo que de forma bem reduzida), constitui as minhas diferentes formas de perceber o mundo. Formas que foram se alterando na trajetória da vida adulta.

Em 2001, fui diagnosticada com retinose pigmentar; doença degenerativa da visão e, desde então, como bem Vigotski já dizia, dadas às condições sociais, tenho tentado me (re)inventar. O doutorado foi uma grande oportunidade de, dentro e fora da academia, estudar, interagir com meus pares, descobrir-me, aceitando-me. Esta tese, escrita em uma formatação científica, é fruto de múltiplas vivências; um (novo) encontro comigo mesma, com os outros e com o conhecimento.

Neste contexto, minha pesquisa de mestrado, fundamentada na perspectiva histórico-cultural, defendida em julho de 2012, teve como um dos desdobramentos a publicação do artigo teórico: *O corpo que escreve: considerações conceituais sobre aquisição da escrita*, publicado na Revista Psicologia em Estudo (2012), bem como o livro *Corpo, atividades criadoras e letramento*, publicado em 2013. O objetivo principal do estudo centrava-se em compreender o papel do corpo nos processos criadores que envolvem as práticas de letramento de crianças em idade pré-escolar. Em uma pesquisa realizada na Região Centro-Oeste, no Brasil, em uma

turma de educação infantil, busquei observar e videografar situações cotidianas em sala de aula. Nesse aspecto, a brincadeira de faz de conta e a narrativa se revelaram como situações não gráficas de letramento, e o desenho e a escrita como situações gráficas, em que as crianças não apenas reproduziam o mundo circundante, mas de forma autoral o reelaboravam e criavam.

Isso significa afirmar que, antes de a criança realizar a linguagem escrita sistematizada, por meio do corpo, ela escreve e lê o mundo que a cerca em suas atividades criadoras não gráficas e gráficas. Dessa maneira, uma análise global de seus movimentos e expressões corporais torna-se mais profícua para compreensão de seu desenvolvimento e de seu processo educativo.

Nessa linha de pensamento, imaginação e corpo se entrelaçam na composição do faz de conta, da narrativa, do desenho e das primeiras elaborações de escrita da criança. Tudo se articula e compõe a dimensão simbólica da experiência infantil. Isto é, as atividades criadoras acontecem de forma amalgamada umas às outras. Brincar, narrar, desenhar e escrever não são atividades fragmentadas, mas constituem o complexo processo de simbolização do desenvolvimento infantil.

Além disso, apesar de o corpo se expressar de maneira diferente para cada uma das atividades criadoras, é ele quem possibilita que elas aconteçam. Na medida em que o desenvolvimento do simbolismo da criança emerge, há mudanças na configuração de significados e na elaboração criadora. Seja pelo desenho, pela fala, pela imagem registrada no papel, as crianças revelam como e o que pensam e sentem sobre o mundo que as circunscrevem.

Nessa linha, tive interesse em pesquisar como os processos criadores se revelam em crianças que percebem e interagem com o meio de forma diferenciada. No caso do presente trabalho, conforme poderá ser visto, estudos abordam contribuições interessantes sobre a narrativa, o brincar e o desenho da criança cega ou com baixa visão (Albarran, Cruz, & Silva,

2016; Cabral, 2011; Celeste, 2007; D'Angiulli, Miller, & Callaghan, 2008; Ferroni & Gil, 2012; Freitas & Gil, 2012; Hueara, Souza, Batista, Melgaço, & Tavares, 2006; Justino, Nunes, & Leite, 2011; Leme, 2003; Mattos, 2011, 2015; Medeiros, 2013; M. L. Duarte, 2004, 2011; Morais, 2009; Picard, Albaret, & Mazella, 2014; Piekas, 2011, 2015; Puspitawati, Jebrane, & Vinter, 2014; Ruiz & Batista, 2011, 2014; Schmitt & Pereira, 2016; Sieiro, 2013; Silva & Batista, 2007; Silva & Costa, 2011; Vinter, Fernandes, Orlandi, & Morgan, 2012).

Contudo, são escassas as pesquisas que investigam as atividades criadoras entrelaçadas, interligadas umas às outras, tendo o fundamento monista da unidade corpo-mente como eixo epistemológico dentro da perspectiva histórico-cultural. Nesse viés, indago: qual é a configuração dos processos criadores de brincar, narrar e desenhar da criança cega ou com baixa visão focalizando a unidade corpo-mente?

Diante do exposto, o presente estudo busca compreender a unidade corpo-mente nas atividades criadoras de brincar, narrar e desenhar das crianças cegas ou com baixa visão, a partir das contribuições teóricas da perspectiva histórico-cultural.

Na introdução desse estudo, senti a necessidade de (re)apresentar os aportes teóricos que embasam a pesquisa, destacando a condição do trabalho como categoria ontológica do ser humano em sua dimensão criadora. Desse modo, discutimos sobre a particularidade humana de se deslocar do perceptível imediato e, a partir da criação de instrumentos e signos, transformar não só a natureza, mas a si mesmo.

No primeiro capítulo, abordo o conceito de imaginação e criação segundo o pensamento vigotskiano. Com foco na infância, elucido os processos de simbolização infantil ocorridos por meio das atividades criadoras de brincar, narrar e desenhar. Destaco também a centralidade do corpo nesses processos.

Seguindo a linha argumentativa, no segundo capítulo, aponto o corpo como signo, construído historicamente, alertando criticamente sobre as interpretações do que é um corpo

normal na contemporaneidade. Dessa maneira, reflito sobre o corpo com deficiência e os seus impactos em uma sociedade que não foi pensada para a diversidade. Ainda no capítulo 2, apresento os pressupostos teóricos desenvolvidos por Vigotski sobre a questão da deficiência de modo geral e, mais especificamente, da deficiência visual.

No capítulo 3, apresento os conceitos de cegueira e baixa visão e seus desdobramentos. Discorro sobre as pesquisas que versam acerca das questões que envolvem a cegueira e o desenvolvimento, ressaltando aquelas que investigaram os processos criadores.

No quarto capítulo, demonstro os procedimentos metodológicos da pesquisa, esmiuçando cada etapa desenvolvida. Relato também o desenho metodológico, expondo as diretrizes teóricas que configuraram a análise dos dados, com ênfase na análise microgenética.

Do quinto capítulo até o sétimo, trato os resultados da pesquisa com análise dos dados construídos no trabalho de campo. No capítulo 5, apresento os recursos expressivos e o uso do objeto-pivô das crianças cegas ou com baixa visão em suas atividades criadoras de brincar, narrar e/ou desenhar no cotidiano escolar. No capítulo 6, o enfoque da pesquisa dedica-se à relação entre produção de imagem, imaginação e linguagem das atividades criadoras das crianças pesquisadas. No capítulo 7, enfatizo as especificidades das brincadeiras, narrativas e desenhos das crianças cegas ou com baixa visão. Para tanto, elenquei quatro episódios organizados em dois blocos de análise, a saber: a) brincando de ver e b) para além do sentido da visão: as distintas formas de perceber o mundo. Neles, trato dos diferentes modos de visibilidade e seus impactos nas atividades criadoras infantis.

Destaco, em seguida, uma síntese dos dados – comentários gerais (capítulo 8) – com os aspectos principais de cada eixo analisado. Por fim, concluo o trabalho com algumas considerações finais.

Introdução ao pensamento vigotskiano: em direção à uma psicologia materialista histórica e dialética

A perspectiva histórico-cultural, da qual L. S. Vigotski (1896–1934) é precursor, surgiu no início do século XX, na Rússia, após a Revolução Socialista de 1917. Sob um intenso contexto político, o novo modelo social exigia da ciência um compromisso com a prática para a reconstrução do território e da nação russa: uma nova ciência voltada para a formação do novo homem (socialista) (Lucci, 2006; Tuleski, 2002).

Em se tratando da Psicologia, Vigotski demonstra que havia uma crise epistemológica com a existência de duas abordagens teóricas antagônicas. Tais abordagens compreendiam de forma distintas o objeto de estudo da própria Psicologia, bem como os métodos para análise dos fenômenos psíquicos (Silva, Paiva, & Magiolino, 2017).

De fato, marcadas pelo dualismo entre as correntes vigentes: subjetivista (idealismo) e objetivista (materialismo mecanicista reducionista/materialismo naturalista), as pesquisas em Psicologia não conseguiam explicar a especificidade do problema da consciência. Ora os fenômenos psíquicos eram interpretados sem uma análise científica – idealismo –, ora eram reduzidos aos sistemas elementares que podiam ser observados empiricamente – materialismo mecanicista (Delari, 2013; Luria, 1991, 2012; Prestes & Tunes, 2012; Vigotski, 1999, 2013).

Segundo Ferrari, Robinson e Yasnitsky (2010), em 1924, em uma conferência aberta realizada no Instituto de Psicologia em Moscou, Vigotski já afirmava, muito jovem, que tanto o idealismo como o materialismo mecanicista revelavam dois paradigmas opostos na compreensão da natureza humana. Luria (1902–1977), certa vez, escreveu que a abordagem idealista enfatizava a importância da experiência subjetiva e se apoiava no método da introspecção psicológica, buscando compreender a atividade consciente do homem a partir de descrições das manifestações dos fenômenos estudados, dando-lhes explicações de cunho

espiritual e metafísico, não os interpretando dentro de uma causalidade científica. O psiquismo humano era separado de qualquer fenômeno proveniente da natureza ou da sociedade (Luria, 1991).

Em contrapartida, a corrente mecanicista ressaltava a importância da pesquisa empírica objetiva que se fundamentava na metodologia científica das ciências naturais. Segundo Vigotski (2013), nessa vertente, o funcionamento psíquico estava equivocadamente sujeito às mesmas leis de desenvolvimento dos animais, se comparados. Com base no materialismo naturalista, por exemplo, na reflexologia, o psiquismo era explicado como um sistema de reflexos condicionados complexos em que o homem reage *comportamentalmente* aos estímulos do ambiente. A reflexologia, por exemplo, defendia uma lei geral para todas as formas de comportamento cuja base estava na reação. Desconsideravam-se, portanto, as especificidades do sistema psíquico, além das complexas interações nele existentes.

Vigotski, fundamentado no materialismo histórico dialético, opõe-se radicalmente às epistemologias vigentes da época, propondo um outro paradigma para compreender o ser humano (Tuleski, 2002). Diante desse quadro, o teórico bielorrusso defende a análise do homem em sua totalidade. Ele rompe com a visão cartesiana que separava corpo *versus* mente, compreendendo os processos psicológicos e fisiológicos (a partir de uma epistemologia monista, inspirada pelas ideias do filósofo B. Espinosa (1632-1677). Corpo e mente se constituem em uma unidade, como processos psicofisiológicos, o que exige da Psicologia uma nova abordagem metodológica para estudá-los (Vigotski, 2013).

Sobre isso, Pederiva (2005) destaca:

Afirmar o ser humano como unidade existencial requer sua compreensão como uma subjetividade encarnada, como ser espiritual e corpóreo, que está aberto ao mundo e sem o qual ele não existe. Formando assim uma síntese dialética, não se pode negar

nem um, nem outro, não se pode separá-los. Neste contexto, o mundo é o horizonte e a perspectiva onde a realidade subjetiva obtém significação pela subjetividade. (p. 18)

Assim, para Vigotski, qual é o cerne da crise da Psicologia?

Trata-se, para ele, de um problema teórico e metodológico cuja forma de superá-lo reside em conceber a singularidade da constituição humana a partir da cultura e da história (Molon, 2011). Vigotski (2013) elabora sua teoria reconhecendo a relação indissociável da experiência histórica (cultural) e do aparato biológico na formação do psiquismo. Ele afirma:

El hombre no se sirve únicamente de la experiencia heredada físicamente. Toda nuestra vida, el trabajo, el comportamiento, se basan en la amplísima utilización de la experiencia de las generaciones anteriores, es decir, de una experiencia que no se transmite de padres a hijos a través del nacimiento. La llamaremos convencionalmente experiencia histórica.¹ (Vigotski, 2013, p. 45)

No “Manuscrito de 1929”, Vigotski (2000) problematiza acerca do conceito de história, que, para ele, apresenta duas dimensões. A primeira refere-se à história natural: a história da natureza. A segunda diz respeito à história do próprio homem. Pino (2005) esclarece que Vigotski preocupou-se em compreender a história tanto do ponto de vista filogenético (evolução da espécie) quanto ontogenético (história individual). Daqui resulta o processo de humanização que explica a passagem do *homem natural* para o *homem cultural*.

Na passagem do biológico para o cultural, Pino (2000, 2005) esclarece que as funções elementares (herdadas geneticamente) são transformadas em funções psicológicas superiores (memória, atenção, percepção, emoção etc.), emergentes nas práticas sociais que envolvem o processo de humanização. No caso do desenvolvimento humano, o autor aponta que o

¹ “O homem não se constitui apenas da experiência herdada fisicamente. Toda a nossa vida, o trabalho e o comportamento, se sustentam no uso amplo da experiência das gerações anteriores, ou seja, de uma experiência que não é transmitida de pais a filhos através do nascimento. Convencionalmente, a chamaremos experiência histórica” (Vigotski, 2013, p. 45, tradução nossa).

entrelaçamento entre a natureza e a história só pode explicar a especificidade do desenvolvimento em razão do caráter simbólico da cultura. De fato, o homem confere a todas as funções uma significação, possibilitando que as atividades biológicas se reconfigurem em uma dimensão simbólica. Isso, contudo, não implica dizer que elas perdem sua condição natural, mas são transformadas pela cultura.

Essas atribuições de significados dadas às coisas, sejam àquelas encontradas na natureza ou criadas pelos homens, são o que constitui o conceito de cultura em Vigotski (Pino, 2005). Desse modo, segundo o autor, toda produção humana é cultura. A categoria ontológica que constitui a passagem do natural para o cultural encontra na emergência do trabalho social sua principal explicação e, de maneira contígua, na linguagem².

Trabalho e linguagem/palavra: a dimensão criadora do homem

O trabalho para Marx, teórico em que Vigotski se fundamenta para desenvolver sua teoria sobre a origem do psiquismo humano, possui sentido ontológico. Tonet (2015, p. 205) afirma que “o trabalho é o cerne da raiz social humana porque tudo o que compõe o ser social é resultado da interatividade humana. Tudo é resultado da atividade social dos homens”.

Em seus estudos sobre o que diferencia os homens dos animais, Vigotski (2013), em seu texto: “La conciencia como problema de la psicología del comportamiento” (1925), ressalta o fator não-adaptativo da atuação do homem na natureza. Para o teórico, a adaptação do homem era ativa, ao contrário dos animais, que se adaptaram passivamente.

Dialeticamente, na medida em que transforma a natureza, o homem modifica a si mesmo. Vigotski denomina essa especificidade de experiência duplicada. “En el movimiento

² Linguagem/palavra/signo – termos usados por Vigotski para se referir ao sistema semiótico, produção genuinamente humana. Smolka (1995) defende esse pressuposto: a relação entre trabalho social e linguagem.

de las manos y en las modificaciones del material el trabajo repite lo que antes había sido realizado en la mente del trabajador, con modelos semejantes a esos mismos movimientos y a ese mismo material”³ (Vigotski, 2013, p. 46).

Ao sinalizar para os movimentos das mãos, por exemplo, Vigotski já nos revela um aspecto central de sua teoria: a *indissociabilidade* corpo e mente presente na organização da atividade do trabalho. As necessidades advindas da atuação laboral conformam o corpo (e são conformadas pelo corpo, dialeticamente), em razão dos diferentes entraves (ou demandas) impostos pelo ambiente, exigindo capacidades físicas e intelectuais indissociáveis para garantia da sobrevivência (Baptista, 2013).

Engels (1999) explica, baseado nas descrições darwinistas sobre a evolução da espécie, como as transformações do movimento realizado pelos macacos antropomorfos⁴ – de andar sobre as mãos e os pés para a posição ereta – possibilitaram que a mão ficasse livre para realizar outras atividades. Atividades essas que desenvolveram a destreza e as habilidades cada vez mais elaboradas para o domínio da natureza.

O desenvolvimento do cérebro e dos sentidos a seus serviços, a crescente clareza, e discernimento de consciência, a capacidade de abstração e de discernimento cada vez maiores, reagiram por sua vez sobre o trabalho e a palavra, estimulando mais e mais seu desenvolvimento. (Engels, 1999, p. 13)

A atividade consciente do homem emerge da intencionalidade de suprir suas necessidades elementares (comer, beber, dormir, se proteger, etc.) e, posteriormente, as superiores (intelectuais) (Luria, 1991; Ringon, Asbabr, & Moretti, 2010). Sobre isso, Marx e Engels (2011) apontam:

³ “No movimento das mãos e nas modificações dos artefatos, o trabalho repete o que fora realizado previamente na mente do trabalhador, com modelos semelhantes a esses mesmos movimentos e a esses mesmos artefatos” (Vigotski, 2013, p. 46, tradução nossa).

⁴ Na Zoologia, os macacos antropomorfos são os animais que mais se aproximam dos homens na evolução da espécie.

. . . somos obrigados a lembrar que o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que todos os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter moradia, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam que haja a *satisfação dessas necessidades*, a produção da própria vida material, e de fato esse é um ato histórico, uma exigência fundamental de toda a história, que tanto hoje como há milênios deve ser cumprido cotidianamente e a toda hora, para manter os homens com vida. (p. 53, grifo nosso)

Corroborando com essas premissas, Baptista (2013) explica que é no e pelo corpo que o trabalho se efetiva. Além disso, a utilização de diferentes instrumentos de trabalho transforma a natureza, como apontamos, e, sobretudo, a própria anatomia humana. O autor exemplifica que o uso de um pedaço de madeira permite ao ser humano potencializar a sua força, pois amplia o manuseio desse instrumento. Ele pode ser usado em situações diversificadas, até mesmo para ser aplicado contra outro homem. Logo, o uso dos objetos em um determinado contexto histórico e os diferentes meios de trabalho conferem ao corpo novas atribuições.

Doria (2004) frisa, em suma, que Vigotski foi mais do que um teórico do desenvolvimento, pois se debruçou sobre o caráter metodológico e epistemológico no âmbito da Psicologia. Para ele, a teoria vigotskiana elenca três contribuições fundamentais para o entendimento da unidade corpo-mente. São elas: a) a unidade psíquica e fisiológica na análise dos processos psíquicos; b) os estudos das defasagens cognitivas em sujeitos que apresentavam lesões cerebrais que possibilitaram compreender o psiquismo humano por outro prisma, conforme detalharemos no capítulo 3; e c) a perspectiva materialista histórico dialética para a produção do novo homem, almejado pelo projeto socialista pós-revolucionário.⁵

⁵ Gostaríamos de acrescentar aqui a centralidade do trabalho de B. Espinosa para compreensão do princípio monistas nas ideias defendidas por Vigotski.

Nesses termos, o homem, compreendido como a unidade corpo-mente, em sua dimensão criadora, no e pelo trabalho, cria a si mesmo e produz instrumentos e signos que transformam radicalmente sua forma de interagir com a natureza, consigo e com o outro. Decorre daí que toda a relação do homem com o meio é mediada. De acordo com Molon (2011, p. 102), “mediação é o processo, não é o ato em que alguma coisa se interpõe, mediação não está entre dois termos que estabelecem uma relação. É a própria relação”.

Sobre isso, Vigotski (2013) em “El método experimental en psicología” (1930), divide os artefatos culturais em instrumentos técnicos (por exemplo: vara de pescar, machado etc.) e instrumentos psicológicos (signos), em que ambos são dirigidos ao domínio dos próprios processos psíquicos.

Al estar inserto en el proceso de comportamiento, el instrumento psicológico modifica globalmente la evolución y la estructura de las funciones psíquicas, y sus propiedades determinan la configuración del nuevo acto instrumental del mismo modo que el instrumento técnico modifica el proceso de adaptación natural y determina la forma de las operaciones laborales.⁶ (Vigotski, 2013, p. 65)

Em síntese, podemos afirmar que a experiência do homem com a natureza, a partir do trabalho social (das atividades coletivas), é marcada pela dupla mediação: a técnica e a semiótica (signos). Isso porque, apesar de ser pelo instrumento técnico que o homem modifica sua atuação sobre a natureza, é somente na dimensão simbólica que ele consegue atribuir significação para a atividade e realizar a própria atividade.

Ainda que os instrumentos e signos sejam conceitualmente diferentes, eles se caracterizam como elementos mediadores (Pino, 2000, 2005). Para Vigotski (2008a, 2013), a

⁶ “Ao inserir-se no processo de comportamento, o instrumento psicológico modifica de forma global a evolução e a estrutura das funções psíquicas; e suas propriedades determinam a configuração do novo ato instrumental, da mesma maneira que o instrumento técnico modifica o processo de adaptação natural e determina a forma das operações laborais” (Vigotski, 2013, p. 65, tradução nossa).

diferença entre os instrumentos e os signos refere-se à orientação que é dada a cada um deles. Os instrumentos, também chamados de ferramentas, realizam a mediação daquilo que se encontra na realidade física externa e o homem. Eles estão imbricados a uma atividade consciente intencional historicamente elaborada (Ringon et al., 2010), pois a sua finalidade e a maneira de utilizá-los também são construídas em um determinado tempo histórico.

Os instrumentos provocam mudanças na relação do homem com a natureza e com os outros homens. Silva (2012) enfatiza, por exemplo, que por meio dos instrumentos criados coletivamente ampliam-se de forma impactante o domínio e o controle da natureza. A paisagem que, *a priori*, é natural, modifica-se para um cenário cultural.

Para Leontiev (1903–1979), o instrumento também apresenta a abstração consciente e racional da primeira generalização realizada pelo homem. Ou seja, o instrumento também se transforma em signo. Dessa maneira, o instrumento não se caracteriza apenas como um objeto exterior ao homem e com propriedades específicas de uso. Nos instrumentos estão presentes suas características físicas próprias, mas também seu significado. “O instrumento é um objeto social, o produto de uma prática social, de uma experiência social do trabalho” (Leontiev, 1978, p. 53).

Os signos, por sua vez, constituem a formação da totalidade dos processos psicológicos superiores, permitindo ao sujeito compreensão, bem como controle sobre o próprio comportamento e atos de pensar (Costa, 2012). Leontiev (1978, p. 85) afirma que não temos como pensar a consciência dissociada da linguagem: “Tal como a consciência, a linguagem é produto da coletividade, o produto da atividade humana”. O autor explica que a linguagem é “a forma e o suporte da generalização consciente da realidade” (Leontiev, 1978, p. 87).

Luria (1991) elenca três mudanças radicais na atividade consciente do homem com o surgimento da linguagem, a saber:

a) os objetos e os eventos do mundo passam a ser designados por meio da combinação de palavras ou palavras isoladas, duplicando o mundo perceptível, à medida que possibilita armazenar informação advinda do mundo exterior, criando um mundo imagético interior;

b) as palavras tanto indicam determinada coisa como também abstraem dela suas propriedades básicas, relacionando-as à determinadas categorias (abstração e generalização); e

c) a transmissão de informação produzida ao longo da história social da humanidade, permitindo ao homem a assimilação de conhecimentos, habilidades e modos de comportamento criados na história coletiva.

Ao longo de sua teoria, Vigotski foi mudando a forma de compreender o papel dos signos no desenvolvimento humano. De uma ferramenta psicológica, ele passa a defender a centralidade do signo na constituição da consciência. Vigotski (2001), que inicialmente aponta para a dimensão instrumental do signo, advoga em: *Pensamiento y lenguaje (1934)* sua dimensão discursiva. Aqui, conforme explicam Molon (2011) e Smolka (1995), a palavra é entendida como elemento constitutivo da própria consciência: “La palabra significativa es el microcosmos de la conciencia humana”⁷ (Vigotski, 2001, p. 347).

Para Vigotski (2001), no significado da palavra encontra-se a unidade entre o pensamento e a linguagem. Em “El problema y el método de investigación” (1934), Vigotski (2001) explica que pelo termo unidade se entende “. . . el resultado del análisis que, a diferencia de los elementos, goza de *todas las propiedades fundamentales características del conjunto* y constituye una parte viva e indivisible de la totalidad”⁸ (p. 19, grifo do autor).

Assim sendo,

⁷ “A palavra significativa é o microcosmo da consciência humana” (Vigotski, 2001, p. 347, tradução nossa).

⁸ “. . . o resultado da análise que, diferentemente dos elementos, goza de *todas as propiedades fundamentales características do conjunto* e constitui uma parte viva e indivisível da totalidade” (Vigotski, 2001, p. 19, grifo do autor, tradução nossa).

La palabra siempre se refiere no a un objeto aislado cualquiera, sino a *todo un grupo o toda una clase de objetos*. Debido a ello, en cada palabra subyace una generalización, Desde el punto de vista psicológico, el significado de la palabra es antes todo una generalización.⁹ (Vigotski, 2001, p. 20-21, grifo do autor)

Como Delari (2010) deslinda, a linguagem ultrapassa a sua função de comunicação, sendo a própria “ação social significativa” (p. 1), por meio da qual, em uma relação histórica e culturalmente demarcada, o eu e o outro se tornam possíveis de existir. Desse modo, as relações sociais ocorrem na e pela palavra.

Marx e Engels (2011, p. 56, grifo do autor) afirmam: “Onde existe uma relação, ela existe para mim. O animal não se *relaciona* com coisa alguma; simplesmente não se relaciona. Para o animal, sua relação com os outros não existe como relação”. Nessa direção, é pelo outro que o homem se posiciona diante de si e dos demais, constituindo-se a si mesmo a partir da experiência alteritária. Vigotski, então, compreende a formação da consciência como especificidade dramática da existência humana.

Os apontamentos aqui abordados sobre a emergência e constituição da consciência humana e o signo nos permitem aproximações com a produção intelectual de Mikhail Bakhtin¹⁰ (1895-1975) – importante teórico russo do século XX. Segundo Fiorin (2010), tendo nascido na antiga União Soviética e apoiado os ideários da Revolução de 1917, Bakhtin escreve seu primeiro ensaio, “Arte e responsabilidade”, em 1919, no qual versa sobre a relação entre a arte e a vida social.

⁹ “A palavra não faz referência a um objeto qualquer isoladamente, mas sempre, a *todo um grupo ou toda uma categoria de objetos*. Por esta razão, em cada palavra está implícita uma generalização. Do ponto de vista psicológico, o significado da palavra é, antes de mais nada, uma generalização” (Vigotski, 2001, pp. 20-21, grifo do autor, tradução nossa).

¹⁰ Formado em História e Filologia, embora essa informação não seja uma unanimidade entre os estudiosos do pensamento bakhtiniano, ele também se fundamenta no marxismo para elaborar sua teoria (Fiorin, 2008).

Seguindo os preceitos marxistas, para Bakhtin (e seu círculo de intelectuais), é na e pela linguagem que se tem acesso à realidade, pois esta é sempre mediada por um sistema semiótico. Os objetos, de forma geral, estão circunscritos por ideias, valores, visões de mundo e de discursos alheios. De modo que são conhecidos, pensados, avaliados, apontados e significados dentro de um determinado contexto social (Fiorin, 2010).

Partindo dessa linha de raciocínio, Bakhtin (2010) apregoa que todo signo é ideológico. Seu real significado se encontra para além de si mesmo, já que signo e ideologia se constituem. “*Sem signos não existe ideologia*” (p. 31, grifo do autor). Assim, o surgimento do signo ocorre por meio de um determinado grupo na dinâmica das relações sociais, sendo que “a consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico social” (Bakhtin, 2010, p. 35).

Para o pensamento bakhtiniano, em todos os atos de compreensão e interpretação, a palavra se faz presente. O teórico frisa que “*a palavra é o fenômeno ideológico por excelência*” (Bakhtin, 2010, p. 36, grifo do autor). Mesmo nos signos não-verbais, por exemplo, um quadro, um ritual ou um determinado comportamento humano, todos eles estão imersos no discurso e não se isolam e nem se separam dele.

Do ponto de vista da unidade corpo-mente, princípio central do presente estudo, podemos afirmar que todo signo se constitui imerso em uma determinada realidade histórico-social. Não há possibilidade de separação entre a consciência e os elementos semióticos (ideológicos) do corpo. O sujeito é definido por um conjunto de relações interpessoais corporificado *em si*, no qual funções sociais são construídas de acordo com as estruturas sociais específicas (Costa, 2012; Costa, Silva, & Souza, 2013).

Bakhtin (2010) elucida que o desenvolvimento da consciência só é possível porque ela se dispõe de um material flexível, que se vincula ao corpo: a palavra. Silva, Paiva e Magiolino (2017) explicam que, segundo o teórico, qualquer gesto, ou até mesmo um processo orgânico

como: a respiração, um movimento realizado, a circulação sanguínea, por exemplo, “. . . can become material for expression and execution of psychic activity”¹¹ (Silva et al., 2017, p. 127). As autoras enfatizam que tudo aquilo que circunscreve o sistema semiótico reflete e refrata o campo ideológico, constituindo o psiquismo (que só pode ser entendido a partir da unidade corpo-mente).

Logo, refletir sobre a consciência humana, sem dúvida, é pensar no signo/linguagem/palavra que a constitui, criando e transformando *o que e como* somos dentro de uma realidade histórica e socialmente determinada. Conforme Luria (1991) destaca, foi somente pela linguagem que o ser humano se desprende pela primeira vez da experiência imediata, garantindo o surgimento da imaginação criadora: “processo que não existe no animal e serve de base à criação orientada e dirigida” (p. 83). A imaginação está, portanto, diretamente relacionada com a gênese da linguagem e é explicativa da passagem do *homem natural* para o *homem cultural*, como veremos a seguir.

¹¹ “. . . pode vir a ser material para a expressão e execução da atividade psíquica. . . .” (Silva et al., 2017, p. 127, tradução nossa).

Capítulo 1 – Imaginar e criar: atividades que nos tornam humanos

O ato de imaginar e criar é complexo e peculiar ao gênero humano. Conforme vimos anteriormente, a condição de existência do homem se vincula aos processos criadores por ele criados e experimentados. Sua capacidade de perceber o ambiente e criar intencionalmente estratégias de sobrevivência caracterizam a função, exclusivamente humana, de produzir, reproduzir e criar imagens: a imaginação.

No entanto, embora seja um termo usado em nosso cotidiano com muita frequência, o conceito de imaginação revela diferenças em seu modo de ser compreendido, tanto na história quanto na própria Psicologia. Vigotski (2001), em seu trabalho “La imaginación y su desarrollo en la edad infantil”, publicado em 1932, elucida que, para a velha Psicologia, à qual ele se opunha, a imaginação era um problema insolúvel, uma vez que toda atividade psíquica humana se resumia a combinações associativas de impressões acumuladas. Com base nessa afirmação, a imaginação foi classicamente dividida em dois tipos: reprodutora e criadora.

Es sabido que la vieja psicología trató de obviar este enigma, reduciendo la imaginación a otras funciones psíquicas. En esencia, esta idea es la que sirve de fundamento a la vieja doctrina psicológica de la imaginación, que, como se expresó Ribot¹² en su conocido trabajo, la dividía en dos tipos, por un lado denominaba imaginación reproductora y por otro creadora o reconstructiva.¹³ (Vigotski, 2001, p. 423)

Vigotski aponta que a Psicologia tradicional entendia a imaginação reprodutiva como sendo a própria memória. Esse tipo de imaginação nada mais era do que a atividade psíquica

¹² Théodule Ribot (1839–1916), psicólogo francês. “Especialista em psicologia patológica e geral. Trabalhou no campo da psicologia da memória, da atenção arbitrária etc” (Vigotski, 1998, p. 324).

¹³ “Sabe-se que a velha psicologia buscou dar como certo este enigma, reduzindo a imaginação a outras funções psíquicas. No fundo, é esta a ideia fundamental utilizada pela velha doutrina psicológica da imaginação que, como expressou Ribot em seu renomado trabalho, a dividia em duas categorias: por um lado, era chamada imaginação reprodutora e, por outro, criadora ou reconstructiva” (Vigotski, 2001, p. 423, tradução nossa).

em que o homem reproduzia imagens daquilo que vivenciava sem que isso tivesse motivos imediatos para acontecer.

Vigotski (2001) explica que, para a Psicologia tradicional, olhar uma paisagem evocativa de recordações de algum outro lugar visitado era um tipo de funcionamento mnemônico. Todavia, ele adverte que, se em nossos pensamentos (sem termos visto qualquer imagem específica), somos motivados a produzir alguma imagem (mesmo que ela já tenha sido vista em um determinado momento de nossa vida), isso se distingue da atividade de memória. Para ele: “la diferencia entre la memoria y la imaginación no consiste en la actividad en sí de esta última, sino en los motivos que provocan esa actividad”¹⁴ (Vigotski, 2001, p. 424).

Em *Imaginação e criação na infância*, Vigotski (2009) avança nos estudos sobre a compreensão da atividade psíquica. Se antes a imaginação foi dividida em dois tipos, para o pensamento vigotskiano, a atividade humana da imaginação se apresenta em duas dimensões:

Se olharmos para o comportamento humano, para sua atividade, de um modo geral, é fácil verificar a possibilidade de diferenciar dois tipos principais. Um tipo de atividade pode ser chamado de reconstituidor ou reprodutivo. (Vigotski, 2009, p. 11)

...

Além da atividade reprodutiva, é fácil notar no comportamento humano outro gênero da atividade, mais precisamente a combinatória ou a criadora. (Vigotski, 2009, p. 13)

Para Vigotski (2001, 2009), a primeira atividade – reconstituidora ou reprodutiva – relaciona-se diretamente com a memória e se baseia na reprodução de meios de condutas já elaborados e que nos remetem às impressões passadas. Há uma relação entre a memória e a imaginação, sem dúvida, pois o cérebro humano conserva a experiência vivida, o que favorece a reprodução de ações aprendidas. Mas a partir do pensamento vigotskiano podemos afirmar

¹⁴ “a diferença entre a memória e a imaginação não consiste na própria atividade da segunda, mas nos motivos que provocam essa atividade” (Vigotski, 2001, p. 424, tradução nossa).

que reproduzir, mesmo quando imitamos, não é copiar. Há sempre um *aspecto* criador naquilo que se reproduz (Mendonça, 2018).

O segundo tipo de atividade, denominada combinatória ou criadora, refere-se à criação de novas imagens ou ações que se distanciam da (re)produção. Ainda que o cérebro conserve a experiência, ele a reelabora e a recombina articulada aos elementos da realidade, promovendo a emergência de novos padrões comportamentais, novas situações, ações, sentimentos e objetos. O homem é capaz não somente de guardar experiências e reproduzi-las, mas, a partir delas, criar novas maneiras de pensar e agir. Ou seja, não repetimos o vivido, mas por meio da imaginação planejamos o futuro, transformamos o presente (Vigotski, 2009), reconstruindo o passado. Dito de outro modo:

A atitude imaginante tem um sentido e uma finalidade para a dinâmica psicológica. Sabe-se que é ela que permite ao indivíduo lançar-se além do presente, sobre o passado, visando um futuro, permitindo-lhe projetar algo novo, para uma situação além da condição material que lhe é dada. (Maheirie, Smolka, Strappazzon, Carvalho, & Massaro, 2015, p. 58)

Faz-se necessário esclarecer que, para Vigotski (2009, p. 14), imaginação e fantasia são termos coincidentes¹⁵. “A psicologia denomina de imaginação ou fantasia essa atividade criadora baseada na capacidade de combinação do nosso cérebro”. Distante das afirmações teóricas que apregoam que a imaginação se vincula ao campo do ilusório e do não tangível, Vigotski defendeu a base sociogenética da função imaginativa, apontando a sua dimensão cultural e histórica (Smolka, 2009).

Pino (2006) destaca que a palavra *imagem* refere-se a um fenômeno biológico, em que os organismos – que apresentam um sistema nervoso central – reconstituem no plano interno a

¹⁵ Ou não claramente diferenciados teoricamente.

realidade externa, como por exemplo, objetos, lugares etc. Entretanto, na experiência humana, as imagens são transformadas de naturais para culturais porque sofrem uma alteração qualitativa em decorrência da sua gênese simbólica.

Segundo o autor, a (re)produção das imagens humanas envolve uma atividade criadora.

Pino (2006) evidencia:

Com efeito, o simples fato de antecipar mentalmente a ação, o modo de realizá-la e o resultado esperado dela, revela, por si só, a capacidade criadora do homem. Fazer existir no plano da imaginação, como fala Marx, aquilo que ainda não se concretizou no plano real é dar existência a algo que não existia, ou seja, é um ato de criação. Seu valor de criação não fica reduzido pelo fato de ser no plano do imaginário, uma vez que é nesse plano que a criação do “objeto” ocorre, ficando à espera da sua possível transposição para os campos do real-concreto e do simbólico. (p. 54)

A essa criação do *imaginário*, Pino (2006) denomina por *produção imaginária*. Ou seja, aquilo que ainda não existe no plano real, mas encontra-se presente de alguma forma na subjetividade. Nas palavras do autor:

Ao falar de “campo do imaginário” estou partindo do pressuposto de que entre o *real* – das materialidades constitutivas da *Natureza* de que falam os filósofos – e o *simbólico* – das criações materiais e simbólicas dos homens – existe um campo da subjetividade restrita, o *imaginário*, ao qual só o sujeito tem acesso antes que seus conteúdos se tornem expressões objetivas da subjetividade. (Pino, 2006, p. 54, grifo do autor)

Para Pino (2006), em suma, ao tratar da produção imaginária três explicações se fazem necessárias para sua compreensão. A primeira versa sobre o conceito ontológico de atividade produtiva e sua dimensão imaginária. Na segunda, o substantivo imaginário é escolhido para expressar a capacidade criadora do homem e a esfera da produção imaginária, que é constituída pela associação e dissociação de imagens. Por último, essa produção se caracteriza como

premissa basilar de toda a produção humana. Como discutimos na introdução, “a atividade imaginária precede toda e qualquer outra forma de atividade humana de natureza criativa; o que permite afirmar que, em última instância, o imaginário é o que define a condição humana do homem” (Pino, 2006, p. 49). Por isso, temos defendido que a especificidade humana só pode ser explicada a partir de sua “ontologia criadora”¹⁶ (Silva, 2018).

Vale ressaltar que Pino (2006) esclarece que o substantivo imaginário não é sinônimo de imaginação, sendo palavras que se equiparam de forma parcial. O termo imaginário concerne à capacidade criadora adquirida pelo homem no decurso de sua história e precede “aos seus atos de criação, na forma hipotética de marca cultural impressa em memória genética” (Pino, 2006, p. 54).

Do ponto de vista ontogenético, isso implica afirmar que, de acordo com o pensamento vigotskiano, a imaginação (ou o imaginário, conforme Pino) é base fundamental para a criação, articulando-se aos aspectos culturais mais amplos da experiência humana, seja na arte, na ciência ou na técnica.

Tudo aquilo que faz parte do acervo cultural do homem é produto da sua criação. Vigotski (2009) explicita que todos os artefatos culturais são frutos de uma operação simbólica complexa e historicamente demarcada. Tal operação, também advinda da própria experiência com o campo simbólico, materializa-se como *imaginação cristalizada* (Vigotski, 2009).

Conforme o pensamento vigotskiano, a imaginação e a criação relacionam-se diretamente com as condições materiais e concretas de um determinado contexto sócio-histórico e, ao mesmo tempo, dirigem-se para além delas. A criação não ocorre de forma atemporal. Pelo contrário, aquilo que se fantasia constitui-se em contextura histórica.

¹⁶Argumento defendido por Silva (2018) na apresentação do trabalho de Costa, Silva & Abreu (2018) – “Expressive resources in play of blind or low sight children: a study from a historical-cultural perspective”, no Séminaire international Vygotski 2018, em junho de 2018, Genebra, Suíça.

Então, se a imaginação depende de uma experiência cultural e histórica, ela é produto da criação humana e não se limita à genialidade. Silva, Castro-Tejerina e Barbato (2010), ao desenvolverem um trabalho sobre a teoria da imaginação como atividade criadora e sua relação com a filosofia estética, abordam que o tema da imaginação sempre esteve associado às elaborações teóricas sobre a genialidade e a loucura. Seguindo essa mesma linha argumentativa, Martinez (2015, p. 20) complementa: “a atividade criadora não é uma propriedade de grandes homens da história humana, que são vistos como semideuses”.

Silva et al. (2010) também alertam que o campo da atividade criadora não deve partir de uma dissociação cognição *versus* emoção, como se fez ao longo da história do pensamento ocidental, em que a fantasia era considerada ora devaneio (algo fora da realidade), ora ócio e loucura. Os pesquisadores advertem que tais associações derivam da inexistência no campo da Filosofia e da Psicologia de uma interpretação teórica que elucide a atividade humana como atividade mediada. Em outras palavras, há uma incompreensão das ações humanas relacionadas diretamente aos artefatos simbólicos e materiais imaginados e criados pelos próprios homens, como propôs Vigotski no início do século XX. Moreira (2015) esclarece:

. . . imaginação e as manifestações inventivas são pilares fundamentais para a compreensão dos processos criadores especificamente humanos, portanto, todo sujeito é um ser *criador*. Longe de ser um ato ocioso da mente, a imaginação é uma necessidade vital, vinculada à criação. (p. 39)

Isto é, segundo Vigotski (2009), aquele que cria é sempre produto de seu tempo histórico e do seu meio social; sua invenção emerge das necessidades anteriores a ele e se ancora naquelas que se dirigem para além dele. Logo, o homem imagina e cria de acordo com a sua experiência de vida, em que cognição e emoção são fatores essenciais para a atividade criadora.

Vigotski (2003, 2009) elenca quatro leis gerais sobre a relação entre imaginação e realidade. Na primeira lei, ele sinaliza que a fantasia emerge a partir dos elementos da realidade e estão presentes na experiência anterior do sujeito; a base sociogenética da imaginação. Conforme elucidamos anteriormente, a atividade de imaginar não acontece a partir do nada. O autor inclusive esclarece que determinadas obras, contos, lendas etc., ainda que possam parecer construções inusitadas e sem conexão alguma com a realidade objetiva, nada mais são do que uma nova combinação dos elementos retirados da realidade que é histórica e cultural.

A segunda lei baseia-se a partir da atividade imaginativa que decorre da experiência histórica e social alheia. Aqui, a partir do outro, é possível compor novas combinações sobre a realidade. Por exemplo, por meio da narrativa, dos relatos de outrem, somos capazes de imaginar e criar situações e cenários não diretamente vividos. Isto é, não vivemos a experiência direta com a realidade, mas pela experiência alheia construímos e (re)produzimos imagens. Tal como Silva (2012) explica, a imaginação provoca uma ampliação da experiência do homem, pois possibilita imaginar além de suas vivências diretas e cotidianas. Existe, portanto, uma interdependência entre a imaginação, a realidade e a experiência de cada um. Tanto na primeira lei quanto na segunda, o ato de imaginar emerge da cultura. No entanto, “se no primeiro caso, a imaginação se apoia na experiência, no segundo, a experiência baseia-se na fantasia” (Silva, 2012, p. 21).

A terceira lei acontece de dois modos e vinculam-se às questões da emoção. Para Vigotski, existe uma relação entre o estado emocional em que a pessoa se encontra e o que ela destaca, seleciona, recorta da realidade para produzir imagens e criar. Isso implica afirmar que o estado de ânimo influencia diretamente aquilo que será imaginado.

Assim, as emoções podem ser compartilhadas em imagens:

Do mesmo modo que, há muito tempo, as pessoas aprenderam a expressar externamente seus estados internos, as imagens da fantasia servem de expressão interna de nossos sentimentos. . . . As imagens e as fantasias propiciam uma linguagem interior. (Vigotski, 2009, p. 26)

Vigotski acrescenta ainda que a influência dos sentimentos na imaginação denomina-se, na Psicologia, *lei do signo emocional*. Mas o que isso significa? Smolka (2009, p. 26) clarifica: “refere-se à convergência ou (con) fusão de imagens distintas pela prevalência de um afeto ou sentimento comum. A emoção ou o sentimento agregam imagens enquanto o estado emocional atua na significação de uma experiência”.

O princípio da terceira lei fundamenta-se na ideia de que as impressões que apresentam um signo emocional comum tendem a juntar-se por meio do estado de ânimo suscitados, embora não tenham relação explícita entre si. “Daí resulta uma obra combinada da imaginação em cuja base está o sentimento ou o signo emocional comum que une os elementos diversos que entram em relação” (Vigotski, 2009, p. 27).

Para explicar essa combinação de imagens, ele apresenta duas impressões do nosso cotidiano que, *a priori*, não têm nada em comum entre si. Por exemplo, quando associamos a cor azul ao frio, e a cor vermelha ao quente. Fazemos essa relação, pois nos baseamos nos estados de ânimo que tanto o azul quanto o frio provocam em nós. Segundo Vigotski (2009, p. 28), “a fantasia guiada pelo fator emocional – pela lógica interna do sentimento – constituirá o tipo de imaginação mais subjetivo, mais interno”.

Dialeticamente, a imaginação influencia nossos sentimentos. Com base em Ribot (1839-1916), Vigotski denomina esse fenômeno de *lei da realidade dos sentimentos* (Smolka, 2009). Isso ocorre, por exemplo, quando uma criança está deitada em seu quarto à noite e ouve um barulho na sala. Ao ouvir o som, ela começa a imaginar a presença de alguém estranho em sua

casa e, a partir desses elementos imaginados, sente medo. A imaginação é responsável por provocar diferentes emoções na pessoa que fantasia. Isto é, “la actividad de la imaginación está estrechamente ligado el movimiento de nuestros sentimientos”¹⁷ (Vigotski, 2001, p. 434).

Por fim, segundo Vigotski (2009), a quarta lei refere-se à criação de algo inédito que parece estar fora de uma determinada historicidade: o elemento original. Já apresentamos essa dimensão brevemente no início deste capítulo quanto abordamos a *imaginação cristalizada*.

Nesse caso, o fato/objeto/enredo criado não se vincula diretamente a um objeto já existente na cultura. É algo que nos parece completamente novo! Aquilo que, ao se materializar, começa a fazer parte da realidade do mundo e nele influenciar novas práticas culturais. O autor resume:

Esses produtos da imaginação passaram por uma longa história, que, talvez, deva ser breve e esquematicamente delineada. Pode-se dizer que, em seu desenvolvimento, descreveram um círculo. Os elementos de que são construídos foram hauridos da realidade pela pessoa. Internamente, em seu pensamento, foram submetidos a uma complexa reelaboração, transformando-se em produtos da imaginação. (Vigotski, 2009, pp. 29-30)

Vigotski (2003) chama a atenção sobre qual seria, então, a função da imaginação: “a função básica da imaginação (*voobrayenie*) é a organização de formas de comportamento que ainda não ocorreram na experiência do ser humano” (p. 153). O autor alerta que a imaginação se direciona a um *porvir*.

Vigotski (2001), do ponto de vista filogenético, frisa que a imaginação está imbricada às outras funções psicológicas superiores. Cruz (2015) afirma que é necessário compreender a imaginação como uma complexa atividade psíquica dando origem ao que denominamos por

¹⁷ “a atividade da imaginação está estreitamente ligada ao movimento dos nossos sentimentos” (Vigotski, 2001, p. 434, tradução nossa).

sistema psicológico. Nesse ínterim, a imaginação precisa ser entendida como responsável pela emergência do sistema funcional.

Para tan complejas formas de actividad, que superan los límites de los procesos que acostumbramos a llamar funciones, sería correcto utilizar la denominación de sistema psicológico, teniendo em cuenta su complicada estructura funcional. Son características de ese sistema las conexiones y relaciones interfuncionales que predominan dentro de él.¹⁸ (Vigotski, 2001, p. 436)

Corroborando esse pensamento, Cruz (2011) discute sobre a necessidade de se estudar a relação entre a imaginação, a linguagem e a cognição no processo de elaboração do conhecimento, tendo como premissa que essas relações se modificam durante o desenvolvimento. Elas são dinâmicas e variam também conforme os diferentes “modos de elaboração do conhecimento e da atividade criativa” (Cruz, 2011, p. 94) na ontogênese.

1.1. Desenvolvimento ontogenético e os processos de simbolização na idade pré-escolar¹⁹

Na ontogênese, o desenvolvimento da imaginação está diretamente relacionado com a complexidade dos processos de simbolização. Em especial, aqueles que emergem na idade pré-escolar, tais como: o faz de conta, a narrativa e o desenho, conforme será abordado a seguir.

Uma das principais atividades que emergem nesta fase da infância é o brincar de faz-de-conta. Para Vigotski (2008b), a gênese do faz de conta está na necessidade de a criança apreender o universo cultural. Ele esclarece que, nos anos iniciais, a criança apresenta a necessidade em realizar desejos imediatos. O período entre o desejo e a sua satisfação é muito

¹⁸ “Para formas tão complexas de atividade, que vão além dos limites dos processos aos quais, costumeiramente, chamamos de funções, seria correto utilizar a denominação de *sistema psicológico*, haja vista a sua complicada estrutura funcional. São características desse sistema o predomínio das conexões e relações interfuncionais” (Vigotski, 2001, p. 436).

¹⁹Para Vigotski (2012a), a idade pré-escolar refere-se à faixa etária entre 3 e 7 anos.

pequeno. Logo que a criança demonstra vontade em pegar um determinado objeto, ela precisa consegui-lo imediatamente. Se ela não obtém o que deseja, provavelmente mostrará de alguma forma sua insatisfação. “Na criança, os desejos não satisfeitos possuem suas vias específicas de substituição, resignação” (Vigotski, 2008b, p. 25). Em outras palavras:

Na primeira infância, a criança manifesta a tendência para a resolução e a satisfação imediata de seus desejos. O adiamento da realização de seus desejos é difícil para a criança pequena, pode ser possível somente em limites bem estreitos; não se conhece uma criança de até três anos que tenha um desejo de fazer algo depois de alguns dias. (Vigotski, 2008b, p. 25)

Entretanto, na idade pré-escolar ocorre uma mudança daquilo que a criança anseia. Ela sente a necessidade de participar do universo adulto circundante, mas o mundo se apresenta para a criança repleto de tendências irrealizáveis. Ela quer dirigir, mas não consegue fazê-lo; ela quer ser mãe, mas não pode ser de fato. Logo, ela brinca. É por meio da brincadeira que dramatiza papéis sociais experimentando situações que vivencia habitualmente (Delari, 2015; Leontiev, 1992; Prestes, 2011).

Contudo, desdobramos de Vigotski que a brincadeira não pode ser entendida como uma mera imitação. Por meio de uma elaborada atividade de recombinação dos elementos da realidade, as crianças evidenciam aspectos de uma *autoria infantil* (Costa et al., 2013; Souza & Silva, 2010). De forma autêntica, elas demonstram no faz de conta, por exemplo – mas não somente no faz de conta – que o vivido é ressignificado (Magiolino, 2015).

Vigotski (2008b) afirma, então, que essa capacidade criadora evidenciada no brincar não é algo inato e não está presente nas crianças muito pequenas, ela surge da ação. A fantasia é um processo psicológico novo para a criança de idade pré-escolar, sendo definidora do faz de

conta. E, aqui, encontramos um elemento novo; a maior complexidade do funcionamento imaginativo.

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

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

Vigotski (2008b) elucida que, nos anos iniciais, a ação da criança sobre os objetos se relaciona diretamente ao campo visual. Existe uma união entre a palavra e o objeto em si, sendo que o campo semântico e o visual estão atrelados sem qualquer possibilidade de divergência. Em contrapartida, na idade pré-escolar, o campo semântico e o ótico não necessariamente precisam coincidir para que a brincadeira aconteça. Nessa faixa etária, a criança desloca a ideia do objeto. Ou seja, “a ação, em conformidade com as regras, começa a determinar-se pelas ideias e não pelo próprio objeto” (Vigotski, 2008b, p. 30). Segundo o teórico, essa separação entre a palavra e o objeto não é uma tarefa fácil para a criança, sendo a brincadeira uma atividade importante para que essa transição ocorra.

Vigotski (2008a, 2008b) problematiza a relação entre o gesto e a brincadeira implicados nos processos de simbolização na idade pré-escolar. Essa questão, evidenciada por Vigotski, permite-nos abordar um princípio importante neste trabalho, a saber: a indissociabilidade unidade corpo-mente.

No faz de conta, os sentidos dos objetos são também produzidos pela gestualidade que as crianças realizam ao manejá-los. Por exemplo, uma trouxa de roupas pode virar um bebê, um

cabo de vassoura pode se transformar em um cavalo de pau; o balde tornar-se uma bacia; e a areia passar a ser massa de bolo. Isso é possível porque a criança age além do objeto que vê, ela separa a ideia do objeto, imagina e cria. Para tanto, é preciso que sua gestualidade signifique o objeto em questão. Por isso, há uma forma presumível de segurar a trouxa de roupas, o cabo de vassoura, o balde e a maneira de utilizar a areia (Alves, 2009; Costa, 2012; Costa et al., 2013; Leontiev, 1992; Silva, Costa, & Abreu, 2015; Vigotski, 2008a, 2008b).

Em sua trajetória de desenvolvimento, aos poucos, a criança passa a depender cada vez menos da gestualidade para expressar um determinado pensamento. Isso implica afirmar que, com o desenvolvimento da palavra, ocorrem mudanças nos modos de como a criança brinca. Por meio da linguagem/palavra, ela compõe a situação imaginária enunciativa compartilhada na brincadeira. Em ambos os casos, há um descolamento do objeto escolhido e uma abstração cada vez mais complexa, confirmando a relação existente entre a linguagem/palavra e a imaginação (Costa, 2012; Costa et al., 2013; Cruz, 2011; Delari, 2015; Silva, et al., 2015; Vigotski, 2008a, 2008b). Como Alves (2009) esclarece:

A linguagem, como mediadora da cultura, forneceria três possibilidades de entendermos a brincadeira sob um ponto de vista histórico-cultural, possibilitando à criança: a) operar na ausência do objeto; b) generalizar e categorizar os objetos com que entra em contato; e c) utilizar formas de comunicação que garantam a conservação e transmissão de informações e experiências. Esta última possibilidade é característica de crianças em idade escolar. (p. 98)

De fato, Vigotski (2008a, 2008b, 2009) revela a brincadeira como atividade infantil principal em que a criança atua de forma criadora. É por meio dela que expressa o que *lê do mundo*, interpretando as experiências que vivencia em seu cotidiano. Logo, ao observarmos as

crianças brincando, percebemos como elas reproduzem e, sobretudo, criam, em seus gestos, movimentos e palavras, papéis sociais, personagens e objetos diversos.

Wallon (1879-1962), fundamentado no materialismo histórico-dialético, traz contribuições importantes a esse respeito, na medida em que focaliza, nos anos iniciais, a ação mental da criança e o movimento (Wallon, 2008). Para ele, a criança apoia-se na gestualidade para tornar seu pensamento completo. Ou seja, as ideias não se apresentam apenas pela linguagem oral, mas por meio de seus gestos e expressões corporais. As crianças realizam toda uma composição corporal, por meio dos gestos e posturas, para expressarem determinada ideia, seja na brincadeira, seja contando uma história ou desenhando.

Segundo Garanhani & Nadolny (2015, p. 1008), “o movimento espontâneo do corpo transforma-se, aos poucos, em gestos, ou seja, os movimentos corporais são realizados a partir de uma intenção e revestem-se de significação”. Nessa direção, a intencionalidade é que diferencia o gesto pelo gesto, o ato motor pelo ato motor e o gesto em sua dimensão simbólica. A criança pequena precisa controlar seus movimentos para que a representação aconteça. Para tanto, é necessário que haja o desenvolvimento da função simbólica (Silva, 2007).

Se por um lado, no primeiro ano de vida, a criança se comunica por meio de movimentos que lhe asseguram a aproximação do outro e a satisfação de suas necessidades, a partir da apropriação do movimento da marcha (andar) e da fala, há uma mudança radical no desenvolvimento infantil. A criança demonstra maior independência e autonomia na interação com os objetos e o próprio espaço, ampliando suas possibilidades em relação ao meio circundante (Galvão, 2014; Garanhani & Nadolny, 2015).

Partindo dessa premissa, a criança, por meio da imitação, passa a se expressar por gestos. Para Wallon (2007), é importante destacar que a imitação da criança não se caracteriza como uma mera cópia, pois o desafio da criança está em reinventar os seus próprios gestos e daqueles que lhe rodeiam, de forma que imitar é uma atividade complexa entre interiorização e

exteriorização de novos significados (Vasconcellos, n.d.). Para o teórico francês, isso implica afirmar que, durante o desenvolvimento infantil, tanto nas brincadeiras quanto nas narrativas realizadas pelas crianças, o gesto pelo gesto passa a se configurar no âmbito representativo. Ou seja, os gestos se caracterizam como simulacros. “Simulacro é a simulação de características do referente através de gestos ou posturas, de forma que a criança faz uso de um objeto pela mímica, sem que ele esteja presente” (Smith & Sperb, 2007, p. 555). Desse modo, a narrativa é também outra dimensão importante do desenvolvimento dos processos de simbolização na infância.

Embora não trate das questões que problematizam a gestualidade na atividade criadora de narrar, Walter Benjamin (1892 - 1940), filósofo marxista alemão, tece no texto “O narrador – considerações sobre a obra de Nikolai Leskóv” (1831-1895), ideias importantes sobre a narrativa, trazendo impactos para compreensão de seu papel no desenvolvimento infantil. O autor destaca a narrativa como a “faculdade de intercambiar experiências” (Benjamin, 2012, p. 213).

Girardello (2011) aponta a narrativa como uma das mais importantes atividades realizadas no universo imaginativo infantil. Ao narrar, ao contar uma história, a criança também revela criadoras formas de interpretar o mundo. A narrativa infantil refrata e reflete recortes memorizados do real e combinações novas dessa realidade em que interatuam sentimentos e conhecimentos.

Cabe ressaltar, ainda, a ideia de que a narrativa se caracteriza sempre como uma construção coletiva e social, em que as ideias transitam e encontram-se em constante movimento. A partir disso, aquele que conta algo carrega marcas, sentimentos e pensamentos que lhe apresentaram significado em determinado momento, fazendo desses elementos suporte para novas criações (Girardello, 2008). Ou como Benjamin (2012, p. 240) assegura, o narrador “pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria

experiência, mas em grande parte a experiência alheia). O narrador infunde a sua substância mais íntima também naquilo que sabe por ouvir dizer”.

A relação entre gesto e atividades criadoras também pode ser observada nas situações de desenho. Embora seja uma situação criadora gráfica, ao desenharem, as crianças demonstram por meio de sua gestualidade aquilo que querem representar no papel (Luria, 2010; Vigotski, 2008a). Nesse caso, o desenho inicialmente é muito mais dramatizado do que propriamente desenhado. Os traços infantis são, de modo geral, aquilo que está sendo representado pelo gesto. Para explicar essa questão, o teórico bielorrusso discorreu sobre o desenho do ato de correr: a criança bem pequena “. . . começa por demonstrar o movimento com os dedos, encarando os traços e pontos resultantes no papel como uma representação do correr” (Vigotski, 2008a, pp. 128-129).

Podemos pensar também sobre quando a criança que desenha o ato de pular. São seus gestos que indicam que ela está representando o pulo. Todavia, ao olharmos para seus registros, os traços feitos para designar o ato de pular são os mesmos realizados para o ato de correr. Os primeiros desenhos infantis se relacionam mais com os gestos feitos pela criança do que com o desenho em si.

Ainda em seus primeiros desenhos, segundo Vigotski (2009), a criança registra as qualidades gerais do que almeja desenhar. Isso implica afirmar que, no desenho de objetos complexos, as crianças não fazem a representação de suas partes componentes, porém desenham o que de mais geral se revela para ela do objeto. Ao desenhar uma lata em forma de cilindro, por exemplo, a criança a representa como uma curva fechada, lembrando um círculo, em alusão à forma redonda. Essa ação está vinculada à própria capacidade motora que a criança apresenta, regulando a natureza e o tipo de seus rabiscos iniciais. Isso também ocorre quando a criança desenha conceitos complexos ou abstratos. Ela não os registra, mas indica no papel,

tendo o lápis, por exemplo, como um instrumento para fixar esse gesto indicativo (Vigotski, 2008a).

Vale ressaltar que, inicialmente, a criança realiza seus desenhos de memória. Para ela, não tem a menor importância se o objeto está perto dela, pois seu desenho não será feito baseado naquilo que ela vê, porém no que conhece e sente do objeto que busca registrar. A criança desenha o que, para ela, é mais essencial (Vigotski, 2008a, 2009). O desenho não é fidedigno à realidade do objeto, sendo mais simbolista do que, necessariamente, naturalista.

Todo desenho infantil que não for feito por indicação dos adultos sempre parte de seu caráter apaixonado — que deve ser levado em conta como propriedade básica do psiquismo infantil — e, por isso, a criança sempre distorce os aspectos que são centrais e mais importantes para ela sem respeitar o objeto [em um sentido naturalista]. (Vigotski, 2003, p. 236)

Vigotski (2009) explica que, ao desenhar de memória, a criança realiza uma narrativa gráfica daquilo que deseja expressar. Ao desenhar, a criança está pensando sobre o objeto que será registrado e verbaliza sobre ele à medida que realiza os traços no papel. Smolka (2009) enfatiza que os desenhos se constituem como os primeiros registros gráficos infantis, de modo que, como na brincadeira, desenho e narrativa estão imbricados à gestualidade, “que marca o movimento do corpo e as ações da criança pequena no papel” (p. 108).

Nessa linha argumentativa, o corpo compõe a significação do desenho. Além da gestualidade, a criança faz uso da onomatopeia para narrar o desenho. Daí a relevância da mediação do outro no processo de elaboração do desenho. Na interação entre a criança e o outro, a argumentação dá sentido ao que foi registrado pela criança (Cavaton, 2010; Costa, 2012; Costa et al., 2013). Embora não seja o foco de nossa pesquisa, mas acompanha os

processos de simbolização infantil, é pertinente discorrer que, para Vigotski (2008a) e Luria (2010), somente aos poucos o desenho infantil se desdobra em linguagem escrita.

Logo que a criança abstrai que os traços que registra possuem um significado (função representativa), ela passa da escrita pictórica para uma escrita ideográfica. Nesse último caso, as relações e significados são revelados por meio de sinais simbólicos abstratos. A criança, em sua atividade criadora de desenhar, realiza uma escrita, por meio do desenho, daquilo que pensa, sente e fala. Isso significa dizer que aquilo que faz parte da linguagem oral pode ser registrado de forma gráfica (Costa, 2012; Costa et al., 2013). Ademais, Natividade, Coutinho e Zanella (2008) apontam que, muitas vezes, a narrativa que ocorre concomitante ao desenho revela um segundo desenho que não necessariamente está no papel. Ao narrar sobre sua produção gráfica, a criança tem a possibilidade de relacionar elementos que estão registrados de forma isolada. Nesse caso, a narrativa pode dar novos sentidos para o desenho.

Podemos observar que o desenvolvimento dos processos de simbolização incorporados pela criança é bastante complexo. Costa et al. (2013) esclarecem que, ao brincar, narrar e desenhar, a criança participa de diferentes espaços/tempos, em que desenvolve a imaginação e a criação. Embora essas atividades apresentem essências diferentes, as linhas que as separam são muito tênues. Elas estão intrinsecamente amalgamadas na ontogênese.

Dito de outra maneira, as atividades criadoras não ocorrem de forma estanque e fragmentada, mas se interpenetram. Nessa direção, as autoras afirmam que o corpo é plataforma central para que as atividades criadoras sejam viabilizadas, tanto do ponto de vista instrumental como, sobretudo, simbólico. Premissa essa que sublinha a concepção do homem em sua totalidade, em unidade corpo-mente. Logo, no e pelo corpo, o cultural e o individual se entrelaçam, evidenciando a temática central a ser discutida quando refletimos sobre as atividades criadoras das crianças com deficiência e seus diferentes processos de incorporação da cultura.

Capítulo 2 – A unidade corpo-mente na deficiência

Ao longo do texto, defendemos a impossibilidade de pensarmos o homem de forma fragmentada, composto por unidades isoladas. No entanto, no conhecimento científico ainda observamos pesquisas e pressupostos teóricos que partem de uma herança cartesiana dualista, que separa corpo e mente.

Atualmente, o corpo é, paradoxalmente, motivo cada vez mais de notoriedade e, ao mesmo tempo, preocupação. Isso porque, contraditoriamente, à medida que existe uma busca exacerbada pelo corpo perfeito e, para tal, enxuto, firme e musculoso (Parisoli, 2004), o corpo se torna um acessório, matéria-prima a ser modelada e definida de acordo com a exigência de uma determinada conjuntura (Le Breton, 2013).

O corpo tornou-se a prótese de um eu eternamente em busca de uma encarnação provisória para garantir um vestígio significativo de si. Inúmeras declinações de si pelo folhear diferencial do corpo, multiplicação de encenações para sobressignificar sua presença no mundo, tarefa impossível que exige tornar a trabalhar o corpo o tempo todo em um percurso sem fim para aderir a si, a uma identidade efêmera, mas essencial para si e para um momento do ambiente social. (Le Breton, 2013, p. 29)

Nos dias atuais, os músculos são sinônimos de força e virilidade, sendo uma questão difundida pela indústria midiática. Há uma relação entre o corpo musculoso e o sucesso, enfatizando que exercícios físicos são mais do que uma mera atividade. Eles significam poder, caráter e controle da própria vida, sendo, por conseguinte, o sobrepeso um sinal de fracasso e descuido. “O julgamento moral das pessoas passa, portanto em primeiro lugar pela avaliação de seu corpo, e o corpo musculoso do *bodybuilder* representa o único marco ao qual um homem pode referir-se para saber o que a sociedade exige dele” (Parisoli, 2004, p. 37, grifo da autora).

A autora também explica que, do ponto de vista do gênero feminino, as maiores cobranças e exigências se alinham ao corpo esbelto, eternamente jovem e magro. Em linhas gerais, o que se cultua atualmente é a magreza como símbolo preponderante da feminilidade. Desde cedo, as mulheres aprendem que seu sucesso está atrelado à sua imagem. E, tal como as bonecas Barbie, em seus corpos-manequins, assim elas devem ser.

Além dessa conjuntura mais ampla, as pesquisas nos últimos anos (Keck & Rabinow, 2009; Machado, Zanetti, & Moiola, 2011; Santoro, 2005; Tucherman, 2009) têm criticado aquilo que é considerado *perfeito* socialmente, problematizando a emergência dos corpos híbridos, em que o biológico e o artificial transversalizam e (re)criam a subjetividade. Robôs e máquinas são criados para que tenham capacidade de desempenho superior à do corpo humano. Em paralelo, o mapeamento genético, a evolução nos estudos que envolvem as células-tronco e os possíveis clones têm indicado a possibilidade da criação de novas existências subjetivas.

Contraditoriamente, Keck e Rabinow (2009) elucidam que, se por um lado, a escrita do corpo humano é representada em um mapa único (genoma), por outro, ela é uma possibilidade de cura e, portanto, fonte de esperança ou frustração. No limiar entre o conhecimento do corpo e a sua criação (intencional) pelo próprio homem, o mapa genético amplia as possibilidades de cura de algumas doenças. Segundo os autores, os corpos, de forma coletiva, submetem-se a investigações científicas em que sofrimentos e intimidades são expostos.

Sobre isso, os autores acentuam:

. . . a genética constitui um conjunto de predisposições e de probabilidades que permitem prever os comportamentos futuros de indivíduos aparentemente saudáveis e normais. O corpo genético é então o corpo quadriculado da população, corpo atravessado por normas e regularidades, lugar do controle e da formação do “eu”. (Keck & Rabinow, 2009, p. 85)

De fato, neste contexto, podemos observar uma crescente tendência de uma busca excessiva pelo corpo considerado padrão, como sinalizamos inicialmente. Como Machado et al. (2011) apontam, vale tudo para que o homem tenha o corpo ideal e saudável. “Médicos e engenheiros da computação estão unidos para mais um passo sempre que algo novo surge para complicar os meandros corporais” (Machado et al., 2011, p. 731). Essa afirmação reverbera-se não somente na (re)invenção dos corpos, como também no processo de sua medicalização. É fácil pensarmos na quantidade de medicamentos inventados para agir no funcionamento e performance do corpo: estimulantes, calmantes para dormir, remédios para emagrecer etc. (Bentes, 2009; Mollin, 2009).

Nesse contexto de normatividades, os corpos que estão à margem da aparente normalidade são marginalizados (desculpem-nos pela necessária redundância). E, quando pensamos sobre a questão da deficiência, o debate assume contorno ainda mais excludentes. O corpo *não-normal* (deficiente?) agride, se assim podemos dizer, a sociedade contemporânea hegemônica com seus padrões. O corpo considerado *não-normal* é visto como diferente, feio, incapaz e doente (Costa, 2016).

2.1. Diferentes concepções sobre a deficiência: breve histórico

De modo geral, os estudos sobre deficiência revelam como os corpos, que se diferenciavam daqueles considerados normais, foram interpretados ao longo da história humana. Na Antiguidade Clássica, relatos revelam que as crianças que apresentavam alguma anomalia em seus corpos, fossem de cunho físico, sensorial ou intelectual, eram sacrificadas ou abandonadas. Além da privação do convívio social, o infanticídio era reputado como uma prática aceitável (Garcia, 2004; V. B. Costa, 2009).

Raad e Ximenes (2011) explicam que, até o surgimento do cristianismo, a pessoa com deficiência era entendida como desprovida de alma. Sua trajetória condicionava-se à sociedade na qual estava inserida, sendo a deficiência ora significada como castigo, ora como divindade. Paradoxalmente, se a pessoa com deficiência, na época da inquisição, precisava ser cuidada e alimentada, ela também deveria ser punida por sua condição de pecado. Sobre essa compreensão da deficiência, Dias e Lopes de Oliveira (2012, 2014) denominam como visão teológica de caridade e castigo.

Contudo, cabe ressaltar que, tanto na Grécia Antiga como na Idade Média (ou seria até os dias atuais?), conforme Goffman (1988) elucida, o preconceito estava no corpo:

Os gregos, que tinham bastante conhecimento de recursos visuais, criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada; especialmente em lugares públicos. Mais tarde, na Era Cristã, dois níveis de metáfora foram acrescentados ao termo: o primeiro deles referia-se a sinais corporais de graça divina que tomavam a forma de flores em erupção sobre a pele; o segundo, uma alusão médica a essa alusão religiosa, referia-se a sinais corporais de distúrbio físico.

(p. 5)

Tal como Ribas (1985) e Coelho (2012) asseveram, a pessoa que apresenta características que não correspondem ao perfil hegemônico são estigmatizadas. Logo, o estigma se produz no contato social. O estigma não está somente no corpo com deficiência, mas advém de uma relação social.

Diniz (2007) deslinda que o entendimento da deficiência como uma variação do padrão da normalidade se inicia somente no século XVIII e, a partir daí, ser uma pessoa com deficiência é experimentar um corpo que destoa da norma. Nesse sentido, o corpo com deficiência somente existe quando em comparação com o corpo sem deficiência. Por essa razão, é incorreto explicar o corpo com deficiência como anormal, pois a anormalidade é um conceito estético (e médico), cujo valor moral é construído em um contexto sócio-histórico determinado.

. . . deficiência não é mais uma simples expressão de uma lesão que impõe restrições à participação social de uma pessoa. Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente. (Diniz, 2007, p. 11)

Isso fica evidente quando no século XIX ocorre uma espetacularização do corpo concebido como anormal. Courtine (2009) sinaliza que, movidas pelo olhar curioso, aglomerações eram formadas para ver os corpos que fogem da *normalidade*. Crianças *siamesas*; criança com microcefalia; criança sem os braços etc. eram exibidas em espaços circenses, parques de diversão, feiras, teatros, entre outros lugares. Courtine (2009) aponta que há um modo de apresentar os sujeitos de corpos defeituosos, a fim de potencializar o bizarro. Os cenários são preparados de forma que cause um choque perceptivo para se deparar com o anormal. Culturalmente é construído o monstro, o estranho, o diferente, “mas o ato de difusão entre as representações do anormal parece praticamente ilimitado, pois coloniza, além dos corpos, o universo dos signos” (Courtine, 2009, p. 259).

No Brasil, Lobo (2011) afirma que, com a vinda da família real para o Rio de Janeiro, em 1808, começou uma *limpeza nas ruas*. Os maltrapilhos, escravos, considerados loucos etc. deveriam ser retirados da vida pública.

Assim, a história da criança anormal é das múltiplas práticas de objetivação, cujo começo tem data recente e dos saberes que elas constituem principalmente nos campos da medicina, inclusive psiquiátrica, da psicologia e da pedagogia, como também jurídico e policial. É uma história de separações, diferenciações, classificações, cortes incessantes, de exclusões por inclusões. (Lobo, 2011, p. 415)

Para Diniz, Barbosa e Santos (2009), “a deficiência é um conceito que denuncia a relação de desigualdade imposta por ambientes com barreiras a um corpo com impedimentos” (p. 65). Elas alertam que, atualmente, ainda centramos nossos esforços em restaurar, reparar, consertar os impedimentos corporais de pessoas consideradas com deficiência com a finalidade de preservar o funcionamento padrão da espécie. Por essa razão, as limitações corporais são vistas como indesejáveis e passíveis de mudanças por meio das reabilitações ou práticas corretivas.

Com base nos apontamentos apresentados até aqui, é urgente a reflexão sobre como corpos com deficiência têm vivenciado um espaço que não foi pensado para a diversidade. No que tange, especificamente, às crianças cegas ou com baixa visão, particular interesse desta investigação, o funcionamento psíquico está relacionado à como a cultura favorece – ou não – seu desenvolvimento, como veremos a seguir.

2.2. A compreensão da deficiência e suas potencialidades: os aportes teóricos da perspectiva histórico-cultural

Vigotski (2012b), já no início do século XX, preconiza as limitadas concepções sobre a pessoa com peculiaridades no desenvolvimento, criticando a ideia de inferioridade. Para ele, as leis gerais do desenvolvimento, tanto para a criança considerada *normal* como para a criança

com deficiência são as mesmas, sendo apenas distintas do ponto de vista qualitativo (e, portanto, mediacional).

Na época, o teórico bielorusso criticou os estudos centrados em compreender o desenvolvimento apenas pelo aspecto quantitativo, pois alguns métodos clássicos somente mensuravam o grau da deficiência, contudo, não a explicavam. O teórico bielorrusso buscava investigar o modo como se dava a organização do funcionamento psíquico nessa condição e as potencialidades do desenvolvimento (Nuemberg, 2008).

Nessa direção, segundo Vigotski (2012b), a deficiência desenvolve-se em dois níveis²⁰: primário e secundário. O primeiro refere-se ao aspecto orgânico, fisiológico. O secundário diz respeito à forma como culturalmente a deficiência é significada. A deficiência secundária vincula-se diretamente ao meio sócio-histórico em que ela é vivenciada, conforme explicaremos mais adiante.

Nuemberg (2008) esclarece que as limitações da pessoa com deficiência são mediadas socialmente, em um mundo criado para a aquilo que é entendido como normalidade. As condições físicas, educacionais e culturais estão voltadas para as pessoas consideradas normais, o que, conseqüentemente, criam obstáculos para a participação efetiva da pessoa com deficiência na sociedade. Tal como abordamos anteriormente, o paradigma principal da teoria vigotskiana revelou que a gênese do desenvolvimento pode ser explicada a partir da dimensão sociogenética. Nuemberg (2008), sabendo disso, elucida que as alternativas de desenvolvimento da pessoa com deficiência se apresentam pautadas na compensação social.

Para explicarmos o conceito de compensação social, reportamo-nos ao texto que Vigotski (2012b) escreve sobre o termo, ao elucidar as questões que versam sobre a

²⁰ Vigotski (2012b), à sua época, no início do século XX, utilizava-se da palavra defeito para designar deficiência. Os trabalhos científicos que centravam seus estudos na compreensão do desenvolvimento de uma pessoa com deficiência eram considerados como uma pedagogia menor. Vigotski rompeu com esse paradigma ao propor uma nova maneira de se estudar o desenvolvimento, seja ele de uma pessoa com deficiência ou não.

deficiência: “El niño ciego” (s/d). Para ele, a cegueira não se resume apenas a uma ausência do sentido da visão; ela reconfigura as potencialidades do organismo e da personalidade. Potencialmente, a cegueira gera novas forças, transformando as direções habituais do funcionamento psíquico. Ou seja, fazendo um trocadilho, a cegueira é mais do que o menos, mais do que a falta, mais do que a ausência. Para Vigotski, paradoxalmente, a cegueira é fonte de manifestação de habilidades, competências, força e a forma de compreendê-la passou por três momentos históricos, são eles: a) místico; b) biológico, em que abordaremos o conceito de compensação social; e c) sócio-psicológico.

Segundo Vigotski (2012b), o momento místico refere-se ao período da Idade Média, em que as pessoas cegas eram vistas como desprotegidas, indefesas e, além disso, detentoras de conhecimento espiritual elevado em detrimento da ausência da visão física. As visões dos cegos seriam de cunho espiritual. Corroborando com essa ideia, B. S. Martins (2006) explica que as pessoas com deficiência visual foram as mais beneficiadas pelas instituições clericais no período da Idade Média. Comumente vistas nas portas das igrejas pedindo esmolas, foram as que receberam cuidados e abrigo. Isto é, de modo geral, a caridade e a piedade caracterizaram o tratamento dispensado aos cegos naquela época.

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

Dicha compensación no surge de lá compensación fisiológica directa del déficit de visión (como el aumento de tamaño del rinón), sino de una compensación

sociopsicológica general que sigue um curso muy complejo e indirecto, sin sustituir lá función suprimida ni ocupar el lugar del órgano insuficiente²¹. (Vigotski, 2012b, p. 101)

O desenvolvimento de outros órgãos não se dava como inato ou inerente à cegueira. Barroco (2007), segundo o pensamento marxista, aponta que os órgãos dos sentidos se caracterizam como biológicos, porém constituem-se como órgãos sociais, uma vez que a suas capacidades de percepção se entrelaçam às experiências humanas vivenciadas. Nas palavras de Marx (2004):

Além destes órgãos imediatos constituem-se assim, órgãos *sociais* na *forma* da sociedade: assim, por exemplo, a atividade imediatamente na sociedade com outros, etc. converte-se em um órgão de minha exteriorização de vida e um modo de apropriação da vida *humana*. (p. 10, grifo do autor)

O teórico continua mais adiante:

É somente graças à riqueza objetivamente desenvolvida da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva é em parte cultivada, e é em parte criada, que o ouvido torna-se musical, que o olho percebe a beleza da forma, em resumo, que os sentidos tornam-se capazes de gozo humano, tornam-se sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas. Pois não só os cinco sentidos, como também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc), em uma palavra, o sentido humano, a humanidade dos sentidos, constituem-se unicamente mediante o modo de existência de *seu* objeto, mediante a natureza *humanizada*. A *formação* dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até nossos dias.

(Marx, 2004, p. 12, grifo do autor)

²¹ “Tal compensação não advém da compensação fisiológica diretamente relacionada ao déficit de visão (como o aumento do tamanho de um rim), mas de uma compensação sociopsicológica geral, que segue um curso muito complexo e indireto, sem substituir a função deficitária, nem ocupar o lugar do órgão insuficiente” (Vigotski, 2012b, p. 101), tradução nossa.

Logo, Vigotski (2012b) esclarece que não se trata de uma substituição em que outros órgãos desempenhem o papel das funções fisiológicas do olho, e sim de toda uma reestruturação da psique.

Sobre isso, Alfred Adler (1870-1937), que empenhou seus estudos na compreensão da compensação como constituidora da personalidade, é o filósofo e psicanalista austríaco com o qual Vigotski dialoga teoricamente para tecer suas ideias sobre o termo (Dainez & Smolka, 2014). Apesar de discutir com outros autores da época, Adler ocupa lugar de grande importância na teoria vigotskiana. Para Vigotski (2012b), Adler insere a visão de futuro na Psicologia. Nessa linha, Dainez e Smolka (2014) explicam que o psiquismo humano é direcionado por uma meta estabelecida no indivíduo em sua necessidade de adaptar-se. Contudo, esse objetivo (futuro) tem potencialidade em ser atingido, caso seja *compensado o sentimento de inferioridade*.

Mas, então, o que causaria o sentimento de inferioridade?

Vigotski (2012b), inspirado na ideia de compensação de Adler, explica que independente da deficiência, o desenvolvimento infantil está dirigido para a superação dessa condição:

Esto nos permite considerar toda infancia como la edad de la inseguridad, de la insuficiencia, y todo desarrollo como orientado a la superación de esse estado mediante a la compensación. Así, también el punto final del desarrollo es la conquista de una posición social, y todo el proceso del desarrollo es igual en el niño ciego y en el vidente²². (p. 108)

²² “Isso nos permite considerar toda a infância como idade da insegurança, da insuficiência e de todo desenvolvimento orientado para a superação desse estado, por meio da compensação. Assim, o ponto final de desenvolvimento é a conquista de uma posição social, e todo o processo de desenvolvimento é igual na criança cega e na vidente” (Vigotski, 2012, p. 108, tradução nossa).

Dainez e Smolka (2014) alertam que se pode deduzir que Adler fundamentou a compensação em uma concepção evolucionista; uma mera adaptação fisiológica do homem em relação ao meio circundante. Todavia, as autoras clarificam que Adler acrescenta a dimensão subjetiva para problematização do termo, na medida em que aponta para a ideia de que o indivíduo poderia ultrapassar suas limitações orgânicas.

No caso da criança com deficiência, do ponto de vista orgânico, as autoras explicam que, segundo Adler, “nossa cultura é baseada na saúde e na adequação de órgãos plenamente desenvolvidos” (Dainez & Smolka, 2014, p. 1099). Dessa maneira, as autoras afirmam que, pelo fato de a criança não conseguir adaptar-se ao modelo de sociedade voltado para o indivíduo considerado normal, “a criança irá carregar consigo um fardo do sofrimento corpóreo e psíquico adicional” (Dainez & Smolka, 2014, p. 1099).

Ademais, se os desafios a serem enfrentados no coletivo forem demasiados, o sentimento de inferioridade se agrava, tornando-se um *complexo de inferioridade*. Dito de outro modo, as dificuldades exageradas contribuem para reafirmar a menos valia, a incapacidade. Aquilo que deveria impulsionar no indivíduo modos da compensação, gera um sentimento de inferioridade mais acentuado (Dainez & Smolka, 2014).

As autoras apontam que, seguindo o pensamento de Adler, a busca em vencer esse sentimento de inferioridade, adaptar-se ao meio social, ocorre de forma subjetiva, individual. Para esse teórico:

. . . o objetivo é analisado como sendo uma intenção, uma meta, muitas vezes não consciente, de atingir a superioridade; é desenvolvido subjetivamente pelo sentimento de inferioridade da posição social ocupada pelo indivíduo, passando a orientar seus esforços e ações. A posição social, nessa perspectiva, é desencadeadora de um processo que cabe ao indivíduo estabelecer, conduzir por meio de suas próprias sensações. (Dainez & Smolka, 2014, p. 1100)

É nesse ponto, dentre outros, que os caminhos entre Vigotski e Adler não convergiam. Vigotski rompe com o pensamento adleriano, “. . . quando ele afirma que as oportunidades objetivas presentes no coletivo da criança eram mais importantes para a possibilidade de compensação do que seu sentimento subjetivo de inferioridade” (Veer & Valsiner, 2001, p. 83). Diferente de Adler, Vigotski entende que a compensação do sentimento de inferioridade não é somente de ordem subjetiva, mas é resultado do encontro com o outro, ou seja, se dá no e pelo social (Abreu, 2015; Barroco, 2007; Dainez & Smolka, 2014; Vigotski, 2012b).

Em relação à pessoa com deficiência visual, Vigotski (2012b), com base em A. Petzeld²³, destaca a necessidade de adaptação e de comunicação (linguagem/palavra) dos cegos ao mundo criado para os videntes. O teórico bielorrusso elucida que a compensação da cegueira não está no desenvolvimento do tato ou da audição, mas, sobretudo, na linguagem oral; na experiência social de comunicação. Em outras palavras, o tato ou o desenvolvimento da audição isolados não potencializam a compensação, sua força motriz está na relação social, por meio da linguagem.

Portanto, Vigotski (2012b) alerta que a pessoa cega não está submersa na escuridão, como se pensa. Para ele, não se pode compará-la com uma pessoa vidente de olhos vendados, pois ela experimenta outra forma de visibilidade.

Ochaíta e Rosa (1988) advertem:

Más bien pensamos que estos sujetos disponen de unos recursos físicos y psicológicos básicamente similares a los de los videntes, con la importante excepción de la vista.

Esto no significa que un ciego tenga un funcionamiento psicológico equivalente al de un vidente con los ojos tapados, ya que la falta de visión da necesariamente lugar a una

²³ A. Petzeld é um teórico bastante citado por Vigotski no livro *Obras Escogidas* – Tomo 5. Buscamos o ano de seu nascimento e morte, porém apenas encontramos: “Petzeld, A. (?). Vygotski compartía por entero la concepción de Petzeld sobre las amplísimas posibilidades de desarrollo de la persona ciega, si se le daba una educación acertada. Al evaluar el libro de Petzeld <<como el mejor trabajo sobre psicología de los ciegos>>, comparte su opinión acerca de que la dirección fundamental y decisiva de la compensación de la ceguera (<<su superación>>) la constituye el dominio del lenguaje, la comunicación social” (Vigotski, 2012b, p. 57).

reestructuración del funcionamiento cognitivo así como al desarrollo de destrezas específicas. Se trata, por tanto, de una población con características cognitivas distintivas debidas al modo en que reciben y almacenan la información del ambiente. (p. 54)

Trata-se de um universo percebido por meio do qual a linguagem assume papel primordial. Ela possibilita o conhecimento das coisas. Logo, para se estudar a cegueira, é de suma importância pensar em outras formas de se perceber e conhecer o universo circundante, evitando, assim, o visocentrismo²⁴ (Ochaíta & Rosa, 1988).

Por fim, depois de apresentarmos o dois períodos – místico e biológico – apontados por Vigotski (2012b), destacamos que o teórico sinaliza que a compreensão da cegueira (momento sócio-psicológico), na ciência moderna, se fundamenta em três eixos, quais sejam: a) a prevenção da cegueira orientada às massas populares; b) a eliminação da educação dos cegos pautada no isolamento e na invalidez; e c) o trabalho social das pessoas cegas. Ele pontua que o trabalho, aqui, não se refere à filantropia ou assistencialismo, mas “a la auténtica esencia del trabajo, la unica capaz de crear para la personalidad la necesaria posición social”²⁵ (Vigotski, 2012b, p. 113).

Diante o exposto, qual a importância do paradigma da compensação social para a Psicologia e a Educação?

Para a criança com deficiência é imprescindível a criação de estratégias e recursos que possibilitem seu desenvolvimento. Isto é, a criação de caminhos alternativos voltados para atender as suas particularidades. Mais do que isso, para desenvolver suas forças compensatórias (Abreu, 2015; Góes, 2002; Vigotski, 2012b).

²⁴ “Visocentrismo”, isto é, a visão ocupa o topo dos sentidos e o centro das atenções e dos sistemas de expressão e comunicação humana (Cartilha de orientação sobre o aluno deficiente visual, n.d., p. 5).

²⁵ “à auténtica essência do trabalho, a única capaz de criar para a necessária posição social *da pessoa*” (Vigotski, 2012b, p. 113, tradução nossa).

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

Como cualquier proceso de superación y de lucha, también la compensación puede tener dos desenlaces extremos: la victoria y la derrota, entre los cuales se situán todos los grados posibles de transición de un polo a otro. El desenlace depende de muchas causas, pero en lo fundamental, de la correlación entre el grado de la insuficiencia y la riqueza del caudal compensatório. Pero sea cual fuere el desenlace que le espere al proceso de compensación siempre y en todas las circunstancias el desarrollo agravado por un defecto constituye un processo (orgánico e psicológico) de creación e recriación de la personalidad del niño, sobre la base de reorganización de todas las funciones de adaptación, de la formación de nuevos procesos-sobreestructurados, substitutivos, niveladores, que son generados por el defecto y de la apertura de nuevos caminhos de rodeo para el desarrollo²⁶. (pp.16-17)

Desse modo, reafirmamos: as leis gerais de desenvolvimento entre uma criança com e sem deficiência são as mesmas, todavia, apresentam rotas diferenciadas (Abreu, 2015; Mendonça, 2013; Mendonça & Silva (2015); Vigotski, 2012b). Isso implica afirmar que a mediação adequada e os recursos apropriados utilizados com a criança com deficiência no âmbito escolar, por exemplo, impactam diretamente sua trajetória desenvolvimental.

²⁶ “Como qualquer processo de superação e luta, a compensação também pode ter dois resultados extremos: vitória e derrota, dentre os quais se situam todos os possíveis graus de transição de um pólo para outro. O resultado depende de muitas causas, mas basicamente da correlação entre o grau de insuficiência e a riqueza do fluxo compensatório. Mas, independentemente do resultado que se espere o processo de compensação sempre e em todas as circunstâncias do desenvolvimento agravado por um defeito constitui um processo (orgânico e psicológico) de criação e recriação da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as funções de adaptação, da formação de novos processos-sobreestructurados, substitutivos, niveladores, que são gerados pelo defeito e da abertura de novas caminhos de rodeio para o desenvolvimento” (Vigotski, 2012b, p. 16, tradução nossa).

Em um movimento contraditório:

La educación de niños con diferentes defectos debe basarse en que simultáneamente con el defecto también están dadas las tendencias psicológicas de orientación opuesta, están dadas las posibilidades compensatorias para superar el defecto y que precisamente son estas las que salen al primer plano en el desarrollo del niño y deben ser incluidas en el proceso educativo como su fuerza motriz²⁷. (Vigotski, 2012b, p. 47)

Isso implica afirmar que, para que a criança com deficiência possa atender às exigências sociais da qual participa, ela apresenta uma maior potencialidade de se reorganizar, quando comparada às crianças consideradas *normais*. Portanto, as demandas sociais mais complexas geram maior mobilização de energias compensatórias, as quais resultam em uma organização particular de suas forças mentais (Mendonça, 2013; Vigotski, 2012b).

Mendonça (2013) lembra que Luria já destaca a plasticidade estrutural da atividade neurocognitiva em suas pesquisas realizadas no início do século XX. Segundo a autora, ele constata que as transformações nas condições materiais no âmbito social, em um período histórico específico, também engendram mudanças nos modos de funcionamento do psiquismo humano. Mudanças essas que a autora indica, conforme o pensamento do teórico, não se restringiam “. . . à introdução de novos elementos na vida mental humana, mas consistiam em avanços na estrutura básica dos processos cognitivos, na criação de novas formas de atividade e de estruturas originais de funcionamento cognitivo” (Mendonça, 2013, p. 28).

A autora destaca que o cérebro humano apresenta uma plasticidade complexa em que, segundo a perspectiva histórico-cultural, as funções mentais ou neurológicas articulam-se de modo integrado constituindo o psiquismo da pessoa com deficiência de maneira singular.

²⁷ “A educação de crianças com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que simultaneamente com o defeito estão dadas também as tendências psicológicas de orientação oposta, estão dadas as possibilidades compensatórias para superar o defeito e são precisamente estas que vêm à tona no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz” (Vigotski, 2012b, p. 47, tradução nossa).

Mendonça (2013) explica que existe uma relação dinâmica entre o funcionamento cerebral e a cultura porque a maneira como as exigências culturais são criadas suscitam (ou não) as transformações plásticas. “A qualidade das interações e suas características criadoras têm um impacto sobre a plasticidade neuronal” (Mendonça, 2013, p. 28).

Concordamos, então, com Vigotski (2012) sobre a qualidade das interações realizadas entre psicólogos, pedagogos e a criança com deficiência. Quanto mais elaboradas forem as estratégias de intervenção, maiores serão as possibilidades de mudanças no funcionamento psíquico. Evidenciamos que o desenvolvimento da criança com (ou sem) deficiência vincula-se à transformação de todo seu psiquismo. O seu sistema nervoso central modifica-se dada a plasticidade cerebral humana. As funções psicológicas superiores transformam-se à medida que são potencializadas nas e pelas relações sociais e isso não é diferente quando tratamos da atividade imaginária.

No que tange à criança cega ou com baixa visão, seu desenvolvimento também revela particularidades, exigindo estudos cada vez mais aprofundados, tanto na Psicologia, quanto na Educação e outras áreas do conhecimento. A seguir, discutiremos algumas singularidades da deficiência visual e apresentaremos pesquisas que apontam especificidades das atividades criadoras de crianças em idade pré-escolar.

Capítulo 3 – A deficiência visual e as atividades criadoras: delimitação de estudo

O ato de enxergar, por mais involuntário que pareça, também se vincula às raízes culturais em que o indivíduo está imerso. Ao nascer, a criança percebe a luz de forma instável, difusa. À medida que cresce, a visão se desenvolve, exigindo um aprendizado e interação com o meio. Isso significa dizer que a criança, então, *aprende a ver*. “As pessoas não nascem sabendo ver, elas aprendem a ver desenvolvendo as estruturas dos olhos e do córtex visual” (Lima, 2006, p. 73).

Lima (2006) afirma que 75% da percepção é de responsabilidade da visão, sendo a audição, o olfato, o paladar e o tato outros modos perceptivos desenvolvidos. As deficiências sensoriais, então, surgem quando há alguma alteração em um dos órgãos dos sentidos, mais especificamente, na visão e/ou na audição.

A amostra do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2010) revela que, entre as deficiências no Brasil, a visual apresenta a maior taxa de incidência, representando 18,8% da população.

Cabe ressaltar que existe uma gama de especificidades para designar o termo. A delimitação do grupamento de cegos e de baixa visão ou visão subnormal, por exemplo, refere-se à acuidade visual (se mede o que se percebe a uma determinada distância) e ao campo visual (amplitude da área alcançada pela visão) (Conde, 2005; Lima, 2006; Raposo & Carvalho, 2015; Sá, Campos, & Silva, 2007).

No caso da deficiência visual, com base na Organização Mundial da Saúde, Conde (2005) esclarece que não há um conceito absoluto, pois existem vários graus de visão residual. A cegueira total refere-se àquela em que não há qualquer percepção de luz, e a cegueira legal está especificada no Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (que regulamenta o atendimento prioritário para as pessoas com deficiência):

Deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores. (Art. 5º, parágrafo 1º, inciso I, alínea c)

Lima (2006) problematiza que a grande incidência da deficiência visual se evidencia nas camadas populares, em que as condições de vida são precárias. As pesquisas (Albuquerque & Alves, 2003; Anjos, 2013; Carlos et al., 2009; Santos, Velarde, & Ferreira, 2010) indicam a falta de cuidados pré-natal, natal e pós-natal, de vitamina A, de condições básicas de alimentação das gestantes, doenças infectocontagiosas, tumores, glaucoma, catarata, diabetes mellitus etc. como alguns dos fatores responsáveis por problemas de visão.

Entretanto, das crianças legalmente designadas como cegas, segundo as referências descritas no decreto apresentado anteriormente, 70% delas apresentam algum uso prático da visão. Por essa razão, no âmbito educacional e assistencial, o laudo de cegueira apresentado não é suficiente para a compreensão daquilo que a criança, de fato, enxerga. Dessa maneira, é necessária a realização de uma avaliação funcional da visão para que as mediações tanto na família quanto na escola – contextos de maior socialização infantil – sejam eficazes para o desenvolvimento da criança, de modo a potencializar a visão residual (Sá et al., 2007).

Ademais, ainda existem as terminologias específicas usadas na área do esporte por meio das quais, apesar da lei, as pessoas com deficiência visual são classificadas, tal como na esfera educacional, de acordo com a funcionalidade da visão. Anjos (2013) esclarece que a classificação desportista é dividida em três categorias: *blind*²⁸ 1, *blind* 2 e *blind* 3. O *blind* 1 (B1) refere-se àquele que apresenta cegueira total e enxerga apenas vultos, podendo ter

²⁸ O termo “blind” (em inglês) pode ser traduzido como cego/cega em português.

percepção da luz, entretanto, não visualiza um objeto na palma das mãos. O *blind 2* (B2) diz respeito àqueles que revelam visão parcial, seja pela acuidade visual (entre 2/60m e 6/60m), seja pelo campo visual (até 5°). E, por último, o *blind 3* (B3) apresenta a mesma medida para a acuidade visual e para o campo visual variando entre 5° e 20°. De acordo com esse parâmetro, Anjos (2013) elucida que os atletas são divididos nas competições a serem realizadas. Na maioria das vezes, cada grupamento compete com o atleta de sua própria categoria. No entanto, em algumas modalidades é permitido que todas as três designações se agrupem. São elas: goalball²⁹, futebol e judô, com o uso de uma venda em alguns casos.

As particularidades aqui descritas, tanto do ponto de vista legal quanto no âmbito da educação e dos esportes, indicam diferenças entre as pessoas cegas ou com baixa visão. Para além, revelam necessidades que implicam mediações diferenciadas para garantia plena do desenvolvimento.

Dessa maneira, pesquisar sobre como se desenvolvem os processos criadores das crianças cegas ou com baixa visão implica reconhecer suas particularidades e modos de imaginar e criar que, muitas vezes, podem se diferenciar do padrão estabelecido como normal ou único.

Nesse sentido, realizamos um levantamento bibliográfico de âmbito nacional (artigos, teses e dissertações) e internacional (artigos) sobre a produção científica na temática da deficiência visual e a imaginação, especificamente no que tange às atividades criadoras infantis de brincar, narrar e desenhar, com foco na unidade corpo-mente, no período da última década – entre os anos de 2007 e 2017. As bases de dados escolhidas foram: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, sob responsabilidade do Instituto Brasileiro de

²⁹ Nieto e Vicente (2013, p. 30) esclarecem: “É um esporte especialmente desenvolvido para pessoas cegas e com deficiência visual. Além disso, é uma excelente atividade inclusiva para a sensibilização acerca dessa deficiência”.

Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), PROQUEST e B-ON (Portugal).

Inicialmente, a fim de se ter um panorama geral sobre o quadro das pesquisas em deficiência visual nos últimos dez anos, utilizamos os seguintes descritores³⁰, os quais nos orientaram acerca do trabalho desenvolvido: a) *deficiência visual*: 717 trabalhos – 550 dissertações/167 teses; b) *cegueira*: 333 trabalhos – 231 dissertações/102 teses; e c) *baixa visão*: 526 trabalhos – 399 dissertações/127 teses.

Salientamos, contudo, que apesar de *deficiência visual* ser um termo mais abrangente do que *cegueira* e *baixa visão*, o número de estudos encontrados com o descritor *deficiência visual* (717) não corresponde à soma das investigações desenvolvidas (859) com os descritores *cegueira* (333) e *baixa visão* (526). Isso nos leva a inferir que, apesar de termos muito próximos, não necessariamente, foi contemplado o tema da deficiência visual. Até mesmo porque o termo *cegueira*, por exemplo, pode ser usado na área de Letras em seu sentido metafórico.

De qualquer forma, avaliando o número de pesquisas encontradas com o descritor *deficiência visual*, percebemos que, em média, foram realizadas 71 pesquisas por ano, uma quantidade considerável, que revela o interesse e a preocupação com a temática. Podemos observar que houve uma maior quantidade de produção entre as dissertações do que nas teses.

Outro ponto que nos chama atenção refere-se ao número de trabalhos associados ao descritor *baixa visão*. Ele supera o termo *cegueira*. Ainda que não seja nosso objetivo elucidarmos o motivo dessa situação, o fato nos parece curioso. Primeiro pela surpreendente quantidade de pesquisas direcionadas à baixa visão e/ou cegueira, e àqueles que não se encontraram na interseção dos dois descritores.

³⁰ Os descritores foram pesquisados nos seguintes idiomas: português, inglês e espanhol.

Em seguida, os descritores utilizados foram: *deficiência visual/cegueira/baixa visão e processos criadores*. Nenhum trabalho foi encontrado. Experimentamos, então, os termos *deficiência visual/cegueira/baixa visão e imaginação* e encontramos apenas dois trabalhos na área da Psicologia (Mattos, 2011, 2015). Os outros estudos eram referentes, principalmente, à área da Neurologia.

Também utilizamos: a) *deficiência visual e corpo, cegueira e corpo, baixa visão e corpo*. No entanto, os resultados encontrados se referiam, entre outras, às pesquisas realizadas na área da Educação Física, Arquitetura e Urbanismo, Design e Expressão Gráfica etc.

Logo, para aperfeiçoarmos nossa investigação bibliográfica, apesar de compreendermos que as atividades criadoras infantis de brincar, narrar e desenhar ocorrem de forma amalgamada (Costa, 2012; Costa, 2013), decidimos dividi-las em descritores distintos, a saber: a) *deficiência visual/cegueira/baixa visão e brincadeira*; b) *deficiência visual/cegueira/baixa visão e faz de conta*; c) *deficiência visual/cegueira/baixa visão e jogo simbólico*; d) *deficiência visual/cegueira/baixa visão e desenho*; e e) *deficiência visual/cegueira/baixa visão e narrativa*. Além disso, sempre que possível, adicionamos à investigação a palavra *corpo*. Destacamos, a seguir, as pesquisas encontradas na área da Psicologia e algumas da Educação mais relevantes para o nosso trabalho.

3.1. A deficiência visual e as atividades criadoras infantis sob o prisma da Psicologia em interface com a Educação

Antes de detalharmos os trabalhos encontrados, entendemos ser importante elucidar a forma que escolhemos apresentá-los. Em um primeiro momento, elencamos as pesquisas que versam sobre as crianças com deficiência visual e transversalizam a atividade de brincar (Celeste, 2007; Ferroni & Gil, 2012; Freitas & Gil, 2012; Medeiros, 2013; Schmitt & Pereira,

2016; Sieiro, 2013). Isto é, algumas delas, o foco do estudo, pauta-se na brincadeira em si, porém, em outras, o faz de conta emerge como *locus* da pesquisa desenvolvida.

Posteriormente, destacamos os estudos que discorrem sobre o desempenho das crianças cegas, com baixa visão ou videntes em suas habilidades táteis com material em alto relevo e a sua correlação com os desenhos produzidos com recursos específicos (Cabral, 2011; D'Angiulli et al., 2008; Picard et al., 2014; Puspitawati et al., 2014; Vinter et al., 2012). Vale ressaltar que, tanto as pesquisas que perpassam a brincadeira quanto o desenho, apresentaremos nosso levantamento em uma ordem cronológica das mais antigas para as mais recentes.

Em seguida, traremos alguns estudos em diálogo com a Arte-Educação (Justino et al., 2011; M. L. Duarte, 2004, 2011; Morais, 2009; Piekas, 2011, 2015), os quais são relevantes por tratarem do ensino do desenho para as crianças cegas ou com baixa visão. Por fim, também adotando uma ordem temporal de data, mostraremos os trabalhos desenvolvidos na perspectiva histórico-cultural (Albarran et al., 2016; Mattos, 2011, 2015; Ruiz & Batista, 2011, 2014; Silva & Batista, 2007; Silva & Costa, 2011), matriz teórica da presente pesquisa, sobre as crianças em questão e aspectos pertinentes à brincadeira, à imaginação e às imagens fotográficas como elemento narrativo.

3.2. A produção de conhecimento sobre a brincadeira da criança com deficiência visual

Em primeira linha, destacamos a pesquisa de Celeste (2007), a qual buscou avaliar um programa de intervenção de habilidades sociais voltado para uma criança cega sem outras deficiências, matriculada na Educação Infantil. A participante possuía tripla nacionalidade, sendo “africana, americana e hispânica e tinha 4 anos e seis meses” (Celeste, 2007, p. 523). Sua turma era composta por dezoito crianças que apresentavam particularidades distintas no que se refere à necessidade educacional, assim como ao nível de desenvolvimento.

No início do ano letivo, a pesquisadora verificou o desenvolvimento e a capacidade adaptativa da participante. A partir dessa avaliação, foi elaborado um plano de intervenção individualizado de habilidades sociais com a finalidade de atender a criança com deficiência visual. Segundo Celeste (2007), a criação desse plano ocorreu em parceria com os demais responsáveis pela turma e pela criança investigada, inclusive os pais. O programa ocorreu durante o ano, sendo realizado todos os dias da semana no período matutino.

Celeste (2007) elenca algumas atividades e intervenções, as quais compuseram o programa: a) treinamento interno para os responsáveis pela criança com deficiência visual a fim de contribuir para um atendimento assertivo; b) discussões com a turma sobre a importância do uso do braile; c) mediações cotidianas (naturalísticas, segundo a autora) realizadas pelos profissionais para promover a interação social da participante; e d) agrupamentos mesclados entre as crianças consideradas mais e menos sociáveis para desenvolverem uma determinada tarefa em conjunto etc. Vale destacar que as situações nas quais a criança participou de forma individual, em pequenos ou grandes grupos, envolveu literatura, artes, motricidade, música, entre outros. As crianças videntes também participaram da maioria das atividades desenvolvidas.

Celeste (2007) explica que foram realizadas observações das brincadeiras livres vivenciadas pela criança cega em conjunto com a turma e com seus respectivos responsáveis. A partir da implementação do programa de intervenção, a autora concluiu que houve mudanças significativas nos comportamentos de brincadeira da criança cega. Por exemplo, ao invés de ficar sozinha, a participante pesquisada permaneceu um maior intervalo de tempo junto aos seus pares.

Além disso, Celeste (2007) ressaltou que, ao longo do ano, as demais crianças tornaram suas interações verbais cada vez mais complexas, suscitando à criança cega desenvolver esquemas verbais cada vez mais refinados. Assim sendo, possibilitou a iniciativa e a

continuidade das interações sociais vivenciadas pela participante. Nessa direção, a autora afirma a necessidade de o programa ser realizado em um período maior de tempo:

It seems that the more familiar a child becomes with peers in a classroom or child care setting, the more challenging it is to maintain social interactions, which implies that social skills intervention must be long term to be effective³¹. (Celeste, 2007, p. 530)

Logo, segundo Celeste (2007, p. 530), no geral, faz-se necessário planejar as intervenções, considerando “. . . the dynamic nature of social skills and the realization that demands constantly increase of the children development”³². E, ainda, que o plano interventivo seja criado com o envolvimento e participação de todos os responsáveis pela criança no ambiente familiar e institucional.

Por sua vez, Freitas e Gil (2012), também interessadas na interação, buscaram caracterizar como ela ocorria entre as crianças com deficiência visual que recebiam ou não estimulação especializada. Além disso, pesquisaram as crianças videntes para efetuar análises comparativas. A pesquisa foi realizada em turmas inclusivas de educação infantil. Foram organizadas situações de brincadeira livre, em que as crianças se dispuseram dos brinquedos oferecidos pela escola. A análise foi direcionada para duas crianças cegas em interação com as demais matriculadas no Ensino Regular. Em linhas gerais, Freitas e Gil (2012) assinalaram que, ao receber estimulação eficaz e constante, a criança cega revela comportamentos similares aos da criança vidente. Freitas e Gil (2012, p. 326) afirmam que, independentemente da deficiência, no caso visual, e/ou outras associadas, “. . . são a qualidade e a continuidade da atenção e dos processos educativos que propiciariam a aquisição de novos desempenhos e a superação de alguns dos limites impostos pela relação entre a deficiência e o ambiente”.

³¹ “Parece que quanto mais familiar uma criança se torna com os colegas em um ambiente de sala de aula ou de cuidado infantil, mais desafiador é manter as interações sociais, o que implica que a intervenção em habilidades sociais deve ser de longo prazo para ser eficaz” (Celeste, 2007, p. 539, tradução nossa).

³² “. . . a natureza dinâmica das habilidades sociais e a realização que demandam constantemente a ampliação do desenvolvimento infantil” (Celeste, 2007, p. 530, tradução nossa).

Em outro estudo, Ferroni e Gil (2012) buscaram descrever algumas formas de mediação social da aprendizagem direcionada para uma criança com deficiência visual e física. Foram realizadas sete sessões videogravadas, que ocorreram uma vez por semana, em que as atividades eleitas pelas autoras revelaram a exploração do brinquedo entre criança e a participação do adulto.

Os brinquedos utilizados no estudo de Ferroni e Gil (2012) foram uma bola e um martelo de plástico. A criança interagiu com os brinquedos citados, todavia, a pesquisadora interveio, ampliando as possibilidades de seus usos e os modos de a brincadeira acontecer. Isto é, à medida que a pesquisadora começou a descrever o que estava acontecendo no ambiente – quando a criança manipulou tanto a bola, quanto o martelo – a criança mostrou-se incentivada a interagir um pouco mais e de outras formas com o brinquedo em questão. As autoras concluíram que a mediação social da aprendizagem realizada por meio da pesquisadora (adulto) é fundamental para que a criança amplie e compreenda suas ações sobre o objeto e o ambiente.

No campo da Psicologia Social, Medeiros (2013), em sua tese de doutorado, fundamentada nos pressupostos da perspectiva sociocultural, desenvolveu um estudo longitudinal com o objetivo de pesquisar o desenvolvimento da linguagem infantil, apresentando como foco as habilidades de comunicação na interação mãe-criança cega total. Foram realizados dois estudos de caso no ambiente familiar contando com a participação de duas crianças na faixa etária de três e quatro anos de idade, bem como de suas genitoras. Os instrumentos de pesquisa foram: a) as entrevistas semiestruturadas com as mães; e b) as observações das participantes a cada dois meses em situações de brincadeira livre (com brinquedos usuais da criança) e estruturada (com brinquedos escolhidos pela pesquisadora).

Medeiros (2013, p. 270) afirma que as situações de brincadeira possibilitaram “o acesso às diferentes estratégias maternas utilizadas para envolver a criança no processo interacional e dessa forma, acessar as habilidades sociocomunicativas infantis”. Além disso, a pesquisadora

assevera que, ao longo da pesquisa, os recursos linguísticos utilizados pelas crianças mudaram em função dos contextos que elas estavam inseridas. A pesquisadora destaca “a importância de conceber o contexto situacional específico e de olhar os membros da díade a partir de uma perspectiva bidirecional” (Medeiros, 2013, p. 274), em que a mãe influencia o comportamento da filha e vice-versa.

Na perspectiva psicanalítica, Sieiro (2013) buscou investigar o processo de constituição subjetiva da criança com deficiência visual congênita. Em uma pesquisa qualitativa, ela realizou um estudo de caso desenvolvido durante doze encontros pré-estabelecidos. Vale ressaltar que o número de encontros poderia ser estendido, caso fosse necessária a continuidade da pesquisa. Para tanto, o brincar foi viabilizado como instrumento metodológico e considerado como propulsor do entrelaçamento entre o real, o imaginário e o simbólico, segundo a autora.

Na perspectiva da adaptação dos objetos, Schmitt e Pereira (2016) – em uma pesquisa qualitativa, descritiva e transversal – compararam o desempenho motor em seis crianças com baixa visão (Grupo 1) e sete com visão normal (Grupo 2). As participantes com deficiência visual foram agrupadas, segundo os dados médicos oferecidos com as devidas autorizações, por dois centros de estimulação visual (Triângulo Mineiro – MG). Para o Grupo 2, os pesquisadores selecionaram crianças matriculadas em um Centro de Educação Infantil (Uberaba – MG) sem nenhum comprometimento neurosensoriomotor.

Para tanto, utilizaram quatro cubos com e sem estímulos visuais que, respectivamente, caracterizaram-se como luminoso, com alto contraste, transparente e preto. A avaliação de desempenho de cada criança foi individual e ocorreu uma única vez. As crianças foram avaliadas em salas oferecidas pelas instituições, nas quais foram aplicados critérios para a participação na pesquisa. Os cubos foram mostrados às crianças um de cada vez e elas tiveram a opção de manipulá-los durante um minuto, sendo o intervalo entre um e outro de quinze segundos. De acordo com as avaliações, os pesquisadores puderam notar que o cubo em alto

contraste proporcionou às crianças com baixa visão um maior estímulo para a realização das ações motoras, no que tange principalmente ao alcance das duas mãos e o rodar do objeto. Quanto aos outros cubos, crianças com baixa visão e com visão normal apresentaram desempenhos semelhantes.

Ainda sobre o funcionamento imaginativo, destacamos as pesquisas sobre o desenho. Encontramos estudos que abordam o desenho para adultos (Munõz, 2016; Raudoniene, 2014) e crianças com deficiência visual (Cabral, 2011; D'Angiulli et al., 2008; Picard et al., 2014; Puspitawati et al., 2014; Vinter et al., 2012), os quais também rompem com o paradigma de que o desenho só pode ser proposto para às pessoas videntes, conforme veremos a seguir.

3.3. O desenho da criança com deficiência visual e suas particularidades

D'Angiulli et al. (2008), na Itália, desenvolveram um estudo de caso longitudinal com três crianças cegas durante nove meses. Fundamentados em Rudolf Arnheim (1904 - 2007), eles procuraram descrever os avanços dos desenhos hápticos por elas realizados. Os autores explicam que, para esse psicólogo alemão, as crianças, ao se desenvolverem, criam esquemas gráficos cada vez mais refinados. Por meio deles, em seus desenhos, as crianças aumentariam o número e a complexidade tanto dos conceitos representados como os vinculariam às características relacionadas às formas dos objetos. Ou seja, a combinação de elementos simples levaria, posteriormente, aos desenhos mais complexos.

O primeiro mês da pesquisa caracterizou-se como o período de prática. Durante a observação de duas aulas de artes, as crianças foram solicitadas a desenharem linhas e perceberem, por meio do tato ativo, as marcas que registravam no material. Fazendo uso do movimento das mãos e dos traços desenhados, a professora indicou que as linhas poderiam estar relacionadas aos movimentos corporais ou ainda ao movimento dos objetos explorados.

Esse procedimento foi repetido ao longo da pesquisa até que as crianças demonstrassem familiaridade com o desenho háptico. D'Angiulli et al. (2008) apontam que as crianças desenharam da esquerda para a direita tal como se realiza a leitura em braile. Nos meses posteriores, foi proposto às crianças que desenhassem, quinzenalmente, durante trinta minutos. A partir dos desenhos realizados ao longo dos meses, os pesquisadores notaram que as representações se tornaram mais complexas. Para eles, isso implica afirmar que não se trata de as crianças aprenderem a desenhar por meio da mera cópia de algum modelo visível, mas sobretudo pela complexidade de conceitos que foram desenvolvendo, entre outros, sobre as formas e atributos dos objetos. D'Angiulli et al. (2008) sustentam a ideia de Arnheim de que os esquemas gráficos são centrais para o desenvolvimento do desenho.

. . . haptic drawings by children who are blind support Arnheim's hypothesis that inventing equivalents is a key aspect of drawing development, and that drawing development involves growth of joint complexity in both representational concepts and object shape features, but knowledge of visual conventions is not necessary³³.
(D'Angiulli et al., 2008, p. 32)

Nesse mesmo eixo de análise, no que concerne à Psicologia do Desenvolvimento Humano, Cabral (2011) evidenciou os resultados da elaboração do desenho em alto relevo no processo de apropriação e exploração dos conceitos em crianças e adolescentes com deficiência visual. A pesquisa ocorreu na cidade de São Paulo, em uma escola estadual, em que os participantes eram atendidos em uma sala de recursos designada para pessoas com necessidades educacionais especiais.

³³ “. . . desenhos hápticos de crianças cegas apóiam a hipótese de Arnheim de que inventar equivalentes é um aspecto chave do desenvolvimento de desenhos, e que o desenvolvimento do desenho envolve aumento na complexidade tanto em conceitos representacionais quanto nas características das formas dos objetos, mas o conhecimento de convenções visuais não é necessário” (D'Angiulli et al., 2008, p. 32, tradução nossa).

A partir de oito conceitos espontâneos (girafa, nuvem, montanha, árvore, leão, prédio etc.) desenhados em alto relevo e dados aos participantes, em diferentes etapas da pesquisa, as crianças deveriam explicar os conceitos e desenhá-los. Os desenhos foram analisados por duas psicólogas videntes e um psicólogo cego, que avaliaram as representações gráficas de acordo com o desempenho de cada criança.

Cabral (2011) destaca que, de um modo geral, houve um desempenho mais significativo nas definições orais desenvolvidas pelos participantes para explicar os conceitos do que no desenho propriamente dito. Todavia, o material em que os conceitos estavam representados em alto relevo foi importante para que os participantes percebessem os atributos de algumas figuras apresentadas. Por exemplo, ao falar sobre a árvore, um dos adolescentes comentou sobre sua aspereza. Após o contato com o recurso em alto relevo, ao explicar o conceito de árvore, agregou novas características como: a presença de folhas, galhos sinuosos, entre outros. Assim, “o recurso técnico de desenhos em relevo parece ter sido útil no ensino/aprendizagem de conceitos de pessoas cegas, uma vez que tem o potencial de facilitar a percepção de atributos que não são de fácil apreensão pelos seus sentidos” (Cabral, 2011, p. 98).

Nessa direção, no trabalho de Vinter et al. (2012), o objetivo centrava-se na manipulação de figuras em padrões hápticos e o desenho. Participaram da pesquisa crianças com e sem deficiência visual (dezoito crianças cegas, vinte com baixa visão e vinte e quatro videntes) na faixa etária entre sete a treze anos. Atendidas individualmente, a pesquisa aconteceu no ambiente familiar (casa) das crianças ou na escola.

Basicamente, o material do estudo foi composto por um conjunto de placas com padrões (formas) sem significados específicos fixados em seu centro. Em um primeiro momento, as crianças exploraram cada uma das placas e depois desenharam as formas percebidas. No momento da exploração háptica da figura, as crianças foram incentivadas a usarem as duas

mãos e os dedos. Todos os participantes exploraram as figuras por meio de uma cortina, de modo que os videntes não tiveram acesso a elas pelo sentido da visão (Vinter et al., 2012).

Posteriormente, as crianças deveriam repetir o procedimento anteriormente descrito de exploração háptica e de desenho. Cumpre destacar que, por já apresentarem experiências com a atividade de desenhar, foi oportunizado às crianças com deficiência visual escolherem o recurso para realizar suas próprias produções. Quanto às videntes, foi permitido que desenhassem sem venda nos olhos. Para os pesquisadores, isso significa dizer que cada um dos três grupos (participantes cegos, baixa visão e videntes) pode desenvolver a atividade em suas condições habituais. Além disso, outro ponto importante refere-se à possibilidade de as crianças repetirem seus desenhos, caso não gostassem de sua própria produção. Vinter et al. (2012) apontam que as crianças com deficiência visual apresentaram melhor desempenho na exploração háptica. Além disso, a atividade do desenho em si não se deu de modo menos identificável quando em comparação com as crianças videntes. “The drawings produced by the sighted children did not globally look more similar to the models . . . than those collected from the blind. . . or the children with low vision”³⁴ (Vinter et al., 2012, p. 1826).

Vinter et al. (2012) defendem que os procedimentos de exploração tátil (pinça, bimanual e de contorno) realizados pelas crianças cegas indicam a capacidade de percepção que elas apresentam em relação à forma. Assim sendo, a partir da identificação dos procedimentos táteis diferenciados, é possível a criação de uma pedagogia de figuras táteis, por exemplo, para a compreensão dos livros que essas crianças utilizam. Dito de outro modo:

The types of manual procedure employed by blind children when they explore patterns could indeed determine, at least in part, the accuracy of their shape perception. The aim of the present study was to investigate these relationships between action and perception

³⁴ "Os desenhos produzidos pelas crianças videntes, no conjunto, não pareciam mais semelhantes aos modelos. . . do que aqueles coletados de cegos ou . . . crianças com baixa visão" (Vinter et al., 2012, p. 1826, tradução nossa).

in children exhibiting different degrees of visual impairment. Identifying which of the exploratory procedures spontaneously employed by blind children are beneficial for or, to the contrary, detrimental to the extraction of shape information might help us define a pedagogy of tactile image exploration which will make it easier for such children to understand the tactile books available to them³⁵. (Vinter et al., 2012, p. 1828)

Por sua vez, na mesma linha de investigação, Puspitawati et al. (2014) pesquisaram o tipo de processamento – global ou local – que predomina nas crianças cegas em tarefas de nomear e desenhar, bem como suas performances, se comparadas às crianças videntes (vendadas). Em síntese, por meio da exploração tátil, nomeação e desenho, foi possível realizar a análise espacial dos padrões hierárquicos táteis de ambos os grupos de crianças. A pesquisa foi realizada com cento e dez crianças com deficiência visual (cegas ou com baixa visão) e noventa crianças videntes (também foi usada a cortina densa para privá-las do sentido da visão para realizarem a atividade) em seis cidades da Indonésia. O local da pesquisa ocorreu nas instituições escolares que as crianças frequentavam.

O material utilizado caracterizava-se basicamente por conjuntos de círculos ou quadrados menores, os quais formavam um círculo ou um quadrado maior. Eles foram confeccionados em recurso termoplástico de tamanho A5. Essa questão é importante, porque a partir do que a criança conseguiu nomear e/ou identificar, pôde-se compreender sua forma de processamento local (partes) e global (todo) (Puspitawati et al., 2014).

³⁵ “Os tipos de procedimentos manuais usados por crianças cegas quando elas exploram padrões poderiam de fato determinar, pelo menos em parte, a precisão de sua percepção de forma. O objetivo do presente estudo foi investigar essas relações entre ação e percepção em crianças com diferentes graus de deficiência visual. Identificar quais dos procedimentos exploratórios empregados espontaneamente por crianças cegas são benéficos ou, ao contrário, prejudicam a extração de informações de forma pode nos ajudar a definir a pedagogia da imagem tátil que tornará mais fácil para essas crianças entenderem os livros táteis disponíveis para ela (Vinter et al., 2012, p. 1828, tradução nossa).

Em uma metodologia parecida com a pesquisa apresentada anteriormente, as crianças receberam as figuras para exploração tátil e nomeação. Em linha geral, nas respostas da tarefa de nomear, os pesquisadores dividiram respostas em quatro eixos: a) resposta integrada – reconhecimento das formas globais e locais e integração da figura; b) resposta global – distinção verbal apenas do aspecto global da figura; c) resposta local – contrária da global; e d) resposta errônea – resposta diferente para a pergunta realizada. Por exemplo, a criança respondeu que as formas eram estrelas no céu (Puspitawati et al., 2014, p. 1082).

Na tarefa de desenhar, os pesquisadores dividiram as repostas da seguinte forma: a) resposta integrada (registro das formas globais e locais de maneira conjunta); b) resposta parcial-integrada (integração parcial entre o global e o local); c) resposta global (registro sem elementos locais); d) resposta local (desenho realizado apenas com os quadrados ou os círculos apresentados); e) resposta não integrada (registro do global e local, porém de forma sobre ou justaposta); e f) desenho realizado de forma rápida (Puspitawati et al., 2014).

Com base nisso, Puspitawati et al. (2014) concluíram que as respostas das crianças, independente da deficiência visual, ocorreram de forma muito parecida. Para os autores, isso confirma a validade da tarefa de desenhar como um modo de abordar o processamento global e local, inclusive de indivíduos cegos. Por exemplo, tanto as crianças mais novas cegas quanto as videntes centraram-se no processamento local (partes) na atividade de nomear as figuras e desenhá-las. Apesar de haver um decréscimo desse processamento em crianças mais velhas, ele ainda continuou a ocorrer em crianças cegas. Outro ponto comparativo entre as crianças, apontado por Puspitawati et al. (2014, p. 1088), revela que “. . . a minimal residual visual capacity helps children go beyond local processing and tends to facilitate the integration of local and global information”³⁶. Esse fato diferenciou-se nas crianças completamente cegas

³⁶ “uma capacidade visual residual mínima ajuda as crianças a ir além do processamento local e tende a facilitar a integração de informações locais e globais” (Puspitawati et al., 2014, p. 1088, tradução nossa).

que, apesar das respostas locais e globais concedidas de acordo com a faixa etária, mostraram dificuldade quanto à integração das informações.

Picard et al. (2014), na área da Psicologia Experimental, realizando a comparação entre crianças com e sem deficiência visual, desenvolveram uma pesquisa analisando o desempenho da percepção háptica de figuras em alto relevo. Os pesquisadores apontam que são poucos os estudos em que as crianças são investigadas, sendo essa temática mais direcionada para os adultos. Para tanto, eles realizaram o trabalho com treze crianças francesas com deficiência visual e treze videntes. Devido ao fato de algumas crianças não conseguirem usar a vedação direta nos olhos, a equipe da pesquisa optou por colocar uma cortina para que todas pudessem participar da atividade.

Because the task had to be performed under the haptic modality with no reliance on vision of any kind, and because children do not tolerate wearing a sleep mask or glasses blinding their eyes as blindfolds, we used an apparatus with an opaque curtain mounted on wood to hide the test material behind the curtain. This apparatus permitted children to put their hands behind the curtain to explore the tactile pictures haptically, without visual access to the pictures³⁷. (Picard et al., 2014. p. 282)

As crianças, então, foram divididas em dois grupos e atendidas individualmente nas instituições escolares específicas que participavam. Para cada criança, foi mostrado um livro de oito folhas com pinturas feitas de linhas em alto relevo de objetos comuns. Em cada página, havia uma figura tátil. As crianças com deficiência visual apresentavam experiências anteriores com o material. Para não ocorrer qualquer favorecimento em relação às crianças videntes, ambos os grupos receberam dicas semânticas sobre o objeto a ser explorado. Por exemplo, ao

³⁷ “Como a tarefa tinha que ser realizada sob a modalidade háptica, sem qualquer tipo de visão, e porque as crianças não toleravam usar uma máscara de dormir ou óculos cegando os olhos com vendas, usamos um aparelho com uma cortina opaca montada em madeira para esconder o material do teste atrás da cortina. Este aparelho permite que as crianças coloquem as mãos atrás das lentes para explorar as imagens hapticamente, sem acesso visual às imagens” (Picard et al., 2014, p. 282, tradução nossa).

terem que identificar uma banana, elas sabiam previamente sobre a categoria dada: fruta (Picard et al., 2014).

Os pesquisadores evidenciam que as crianças com deficiência visual realizaram as atividades com mais êxito do que as videntes. Isso pode ser percebido na identificação e no tempo para nomear as figuras. Nessa direção, Picard et al. (2014) constatam que houve uma vantagem por parte das crianças com deficiência visual no que tange às experiências hápticas e pela dica semântica dada *a priori* na atividade. Contudo, para as videntes, essa dica não foi eficaz para que elas ultrapassassem suas dificuldades em relação à identificação das figuras. Além desta diferença, os pesquisadores frisam que houve pontos em comum na identificação entre os dois grupos.

Interestingly, with a few exceptions, items ranked in a similar order of difficulty for each group. Item-based correlation analyses showed a significant and positive correlation between the number of correct responses obtained by the visually impaired and sighted group This correlation indicated commonalities between groups with respect to difficulties vs. facilities in item identification³⁸. (Picard et al., 2014, p. 100)

Picard et al. (2014, p. 287) defendem que durante a infância e a adolescência da pessoa vidente há uma mudança positiva no que tange à eficácia no reconhecimento das imagens táteis, ou seja, “. . . the ability to identify tactile pictures through haptics improves during childhood and into adolescence in blindfolded sighted humans”.

Em outra perspectiva, em diálogo com a Arte-Educação, os estudos de M. L. Duarte (2004, 2011) são referência nas questões relacionadas ao ensino do desenho para a criança cega. Piekas (2011, p. 851, grifo do autor) explica que Duarte parte do princípio de que “a

³⁸ . . . Curiosamente, com algumas exceções, os itens foram classificados em uma ordem similar de dificuldade para cada grupo. Análises de correlações baseadas em itens mostraram uma correlação significativa e positiva entre o número de respostas corretas obtidas pelo grupo com deficiência visual e vidente Essa correlação indicou semelhanças entre os grupos em relação às dificuldades vs. facilidades na identificação de itens (Picard et al., 2014, p. 100, tradução nossa).

criança *standard*³⁹ desenha para conhecer o seu ambiente, e que os esquemas gráficos que ela desenha são como representantes dos objetos do mundo”.

M. L. Duarte (2004) esclarece que os cegos compreendem a totalidade dos objetos que cabem na palma de suas mãos. Ao contrário das crianças videntes — que realizam o registro mental de forma visual-espacial —, nas crianças cegas tem-se o modo sequencial-temporal. Ou seja, a imagem mental é formada quando o tato percorre a totalidade de um objeto em um determinado espaço de tempo.

O cego percebe em totalidade, e como uma totalidade, apenas os objetos que cabem na palma de sua mão. Este é o limite da percepção tátil. Tocar sem ver permite o reconhecimento da textura do objeto, da sua temperatura, mas a percepção da forma enquanto dimensão e ocupação de um espaço é inexistente. O cego desconhece a “aparência” dos objetos. Para ele o único sentido de dimensão do objeto é dado pelo tempo que as mãos gastam para percorrer a sua forma. O registro mental do objeto é sequencial-temporal e não visual-espacial como para os portadores do sentido da visão. (M. L. Duarte, 2004, p. 7)

Com o objetivo de entender como se dá a construção imagética da criança cega e como o desenho pode ser ensinado em sala de aula, M. L. Duarte (2004) explica que dois conceitos se apresentam como basilares: a) as bordas e linhas de contorno dos objetos; e b) a sequência temporal. De fato, o contato com as bordas das superfícies e as linhas de contorno possibilitam à criança cega a diferenciação entre os objetos e sua construção mental.

Partindo dessas premissas, Morais (2009), Justino et al. (2011) e Piekas (2011, 2015) enfatizam que o uso dos materiais adequados para exploração dos sentidos para além da visão — como, por exemplo, o tato — possibilitam à criança ou ao adolescente com deficiência visual realizar representações gráficas. Para eles, a formação das imagens mentais ocorre a partir de

³⁹ Criança considerada *normal*.

processos de representação que são construídos de uma maneira diferenciada, se comparada aos videntes.

Após apresentarmos os diferentes olhares sobre as atividades criadoras da criança cega ou com baixa visão no geral, vamos enfatizar as pesquisas cuja fundamentação teórica se baseia nos preceitos da perspectiva histórico-cultural com ênfase nos estudos vigotskianos.

3.4. As atividades criadoras da criança com deficiência visual: estudos desenvolvidos a partir da perspectiva histórico-cultural

De modo geral, a imaginação e a criação ocupam lugar de destaque para o pensamento vigotskiano, conforme discutimos no capítulo 1. Podemos perceber que há diversos estudos (Maheirie et al., 2015; Schroeder & Schroeder, 2011; Schwede & Zanella, 2013; Silva, 2012; Silva, 2017; Silva & Abreu, 2015) que abordam os processos criadores e a relação destes com o desenvolvimento infantil. Para a delimitação do nosso trabalho, dedicamos atenção para os estudos que trazem contribuições especificamente para as questões relacionadas à deficiência visual e às atividades criadoras infantis, tal como abordaremos a seguir.

Silva e Batista (2007) realizaram uma pesquisa cujo objetivo pautou-se em analisar as aquisições cognitivas e imaginativas de uma criança cega com quatro anos de idade, a qual apresentava a hipótese de ter também a síndrome (rara) de Rodriguez, “que provoca atraso no crescimento e desenvolvimento” (p. 150). As aquisições analisadas eram referentes ao uso dos objetos de forma convencional (ou não), desenvolvimento em atividades de brincadeira e a emergência de maneiras distintas de comunicação. O estudo longitudinal, dividido em sessões individuais e coletivas, teve a duração de dois anos e foi realizado junto a um grupo de convivência, no qual a criança em destaque participava. Esse grupo era formado por outras crianças com deficiência visual e, muitas delas, com outras particularidades. Por meio da

observação, videogravação e anotação das sessões foram registrados os encontros e construídos os dados.

Em um recorte da pesquisa, por meio da brincadeira, as autoras afirmaram que a participante conseguiu comunicar-se com a pesquisadora. A interação criança-objeto-adulto foi importante para a aquisição e desenvolvimento da linguagem da criança pesquisada. Essa comunicação ocorreu por meio da linguagem oral e da gestualidade, quando, por exemplo, a criança, ao brincar de “pocotó” (ela é balançada pelas pernas da pesquisadora), movimenta seu corpo para cima e para baixo logo que a brincadeira cessa. Outro ponto relevante discutido pelas pesquisadoras refere-se ao fato de a criança pesquisada ter colocado os objetos na boca por diversas vezes, fazendo uso não convencional dos mesmos. “Muitas vezes, este ato de colocar os objetos na boca é atribuído a uma fase do desenvolvimento da criança em que esta está conhecendo, experimentando as coisas do mundo através dos sentidos” (Silva & Batista, 2007, p. 152). Ato este de suma importância para a criança cega, de acordo com as pesquisadoras.

Segundo Silva e Batista (2007), a mediação do adulto também foi decisiva para que a participante interagisse com o brinquedo. Em um primeiro momento, essa interação ocorreu de forma não convencional. Todavia, quando a criança, por exemplo, recebeu um tambor, somente a partir da mediação da linguagem do adulto, o brinquedo ganhou o sentido estabelecido socialmente. Em outras palavras, as pesquisadoras observaram que, a princípio, a criança tocou o tambor de modo convencional. Contudo, ao machucar os dedos das mãos, foram-lhe oferecidas duas baquetas. A participante colocou-as na boca e após a explicação do adulto, utilizou-as de maneira determinada. Em seguida, mesmo com a intervenção do adulto, a criança ainda levou as baquetas em direção à boca, revelando que o desenvolvimento não é sequencial. Por fim, logo depois de uma segunda mediação, as baquetas foram usadas para tocar o chão, fazendo alusão ao tambor. Silva e Batista (2007) detalham que:

Só então, com a mediação da linguagem pelo adulto que Júlia volta a índices de seu uso convencional. Finalmente, quando indagada sobre o que vem a ser um tambor é que chega ao uso convencional do mesmo, batendo com a mão sobre o objeto. Este dado é ilustrativo de que o uso do objeto menos convencional para o mais convencional, não segue uma evolução direta, linear. O processo é de idas e vindas, de (re)construção do sentido atribuído ao objeto. (p. 153)

Em outro viés, em uma pesquisa bibliográfica, Silva e Costa (2011) investigaram a articulação entre a educação precoce, a deficiência visual e os brinquedos adaptados. O estudo foi realizado em banco de dados científicos digitais e em livros direcionados às áreas específicas da Saúde (Oftalmologia e Neurologia, Fisioterapia), Psicologia e Educação Especial. As pesquisadoras analisaram e sintetizaram os textos lidos de forma a responder sobre duas questões: a) os critérios utilizados na escolha dos brinquedos e suas respectivas adaptações para a criança com deficiência visual; e b) o papel dos responsáveis no que tange à estimulação, inclusive com os brinquedos supracitados. Neste trabalho, Silva e Costa (2011) ressaltam a importância de se oferecer brinquedos adequados à fase de desenvolvimento da criança com deficiência visual, pois o contrário pode lhe causar desapontamentos. Com base nos estudos e considerando a segurança das crianças, as pesquisadoras sugerem que os brinquedos apresentem características específicas, tais como: contraste nas cores, brilho, luminosidade, som, tamanhos apropriados etc. Para elas, essas particularidades orientam o olhar e potencializam a acuidade visual.

Além disso, baseadas em suas próprias experiências, somadas ao levantamento bibliográfico realizado, as autoras inferem alguns aspectos importantes, a saber: a) os brinquedos adaptados são algumas das estratégias efetivas para o desenvolvimento da visão residual, da mobilidade e de outros comportamentos da criança com deficiência visual; b) a estimulação propicia benefícios contundentes quando os pais e a criança demonstram interesse

em iniciar e manter essa atividade; e c) junto à estimulação adequada, é necessário integrá-la a um projeto de acessibilidades que se inicia na própria família (Silva & Costa, 2011).

Nessa perspectiva, Ruiz e Batista (2011, 2014) desenvolveram um estudo com crianças cegas ou com baixa visão no intuito de compreender as interações sociais por elas realizadas e a participação do adulto nesse processo. Para tanto, essas interações foram observadas e videogravadas a partir de brincadeiras e brinquedos adequados disponibilizados para os participantes. Eles foram divididos em dois grupos de crianças nas respectivas faixas etárias: a) grupo I – entre 4 e 6 anos; e b) grupo II – entre 6 e 8 anos de idade. Para o relato da pesquisa, além da deficiência visual, as crianças escolhidas também apresentavam queixas sobre dificuldades de aprendizagem.

De acordo com as autoras, a brincadeira pode ser compreendida como um espaço impulsionador para que a interação entre as crianças com deficiência visual ocorra, sendo flexível e dinâmico o modo de participação da criança. A atuação do adulto foi também crucial em diferentes momentos da composição do faz de conta, em especial, por meio da escolha e descrição dos materiais adequados e o papel que ele pode assumir na própria brincadeira. Essa conclusão caminha na mesma direção da pesquisa apresentada anteriormente (Silva & Batista, 2007).

Mattos (2011 e 2015) focaliza a imagem fotográfica como mediadora de suas pesquisas em crianças com deficiência visual. Em ambos os trabalhos, ela propôs que a investigação com crianças/jovens (com e sem deficiência visual) acontecesse por meio da fotografia. Na dissertação intitulada: *Sobre fotografia e (in)visibilidade: olhares de crianças com deficiência visual* (2011), a pesquisadora busca *tensionar* os diferentes olhares que as crianças apresentavam sobre os contextos em que viviam por meio das imagens fotográficas por elas realizadas. Dessa maneira, foi desenvolvida inicialmente uma oficina estética (com duração de cinco encontros).

Mattos (2011) explica que nas diferentes atividades realizadas durante a oficina estética – por meio das brincadeiras, da musicalidade, do alongamento do corpo, do contato com texturas e sons variados, das peças teatrais, do ato de fotografar em si etc. – foi possível “(re)inventar o sentir, o ouvir e o ver” (p. 84). Após as crianças participarem de experiências diversas, cada uma delas recebeu uma máquina fotográfica descartável para ser levada para casa para que elas produzissem suas imagens sobre os contextos em que viviam.

De maneira geral, segundo Mattos (2011), as fotografias produzidas pelas crianças revelaram os diferentes modos de ver, apresentando algumas características em comum. Por exemplo, foram retratadas imagens de familiares, brinquedos, lugares internos do lugar onde moravam, figuras representando aspectos sonoros (televisão, cachorro latindo etc.), ou, ainda, locais em que o sentido do olfato também compunha a fotografia (jardim, plantas, flores etc.).

Assim, as crianças fotografaram o contexto em que vivem a partir de diferentes canais perceptivos; diferentes caminhos e meios para a produção, apropriação e objetivação de sentidos. As imagens produzidas, portanto, revelam a polissemia e polifonia dos olhares das crianças com quem pesquisamos e refratam olhares outros, possibilitando experiências estéticas aos leitores pautadas pelo ver, ouvir, cheirar, saborear, sentir, imaginar, criar, resistir e (vi)ver. (Mattos, 2011, p. 107)

Em estudo posterior, Mattos (2015), ao invés de centrar a análise na fotografia em si, analisa o processo de fotografar e produzir a imagem. Ou seja, tudo aquilo que envolvia a escolha (ou não) do quê e como produzir as fotografias. No seu estudo, a pesquisadora realizou uma oficina estética dividida em encontros distintos, nos quais propunha aos participantes que andassem em trajetos que simulavam espaços das cidades e, posteriormente, que produzissem narrativas fotográficas e audiovisuais.

De maneira sucinta, dada a riqueza do trabalho, em seus resultados, a pesquisadora demonstra que, a partir da mediação do outro, a produção das narrativas colaborou para o

alargamento e constituição dos diferentes olhares e sentidos dos participantes envolvidos. Segundo Mattos (2015), as crianças/jovens realizaram algumas fotografias percebendo o ambiente por meio do tato, bem como, a partir do olhar do outro, por meio da linguagem.

As crianças/jovens perguntaram muito imagens-palavras, formas visíveis falaram. A partir de vozes alheia, elas puderam imaginar e ver com os “olhos de dentro”. Constatei que independente da visão, na relação com outros constituíram olhares, mediados pela linguagem. Olhos e vozes de outros que as habitam. (Mattos, 2015, p. 163)

Ao mesmo tempo, a pesquisadora ressalta ainda o protagonismo de seus participantes em configurarem suas imagens fotográficas e suas narrativas, revelando suas formas singulares de verem o mundo e nele criarem suas experiências. “Narraram o que viveram ou brincaram de narrar. Criadoras e artistas da própria existência, ampliando realidades” (Mattos, 2015, p. 167).

Por último, Albarran et al. (2016), em um artigo teórico sobre o brincar da criança cega ou com baixa visão, apontam a importância dessa atividade para o desenvolvimento infantil em diferentes correntes teóricas na Psicologia. Em uma revisão de literatura na base de dados integrada da Universidade de Brasília (Distrito Federal), e no oasibr, as autoras destacam as pesquisas fundamentadas na perspectiva histórico-cultural desenvolvidas no Brasil durante o período de 2004-2014.

Nesse intervalo, verificam que os estudos apontam para a relevância da mediação do adulto na brincadeira da criança com deficiência visual, além da importância do faz de conta para as questões que versam sobre a mobilidade e orientação. Segundo as autoras, os trabalhos indicam, ainda, o brincar como propulsor da interação social, na medida em que promove a compreensão das regras e da cultura. Além disso, conforme o estudo aponta, o brincar pode ser *locus* para o desenvolvimento da imaginação, uma vez que implica na elaboração de cenários, assunção de papéis e demais elementos que compõem a brincadeira (Albarran et al., 2016).

Em suma, as pesquisas relatadas anteriormente revelam os esforços trilhados para a compreensão das questões relacionadas ao desenvolvimento da criança com deficiência visual. Em relação ao processo imaginativo e criador, mais especificamente sobre as atividades criadoras infantis, percebemos o brincar ocupando lugar de destaque entre os trabalhos encontrados. Notamos que, apesar dos estudos não apresentarem como objetivo central as questões que circunscrevem a atividade do brincar, em certa medida ela emergiu como *locus* para que as pesquisas se desenvolvessem. As situações de faz de conta, livres ou estruturadas, foram escolhidas para serem observadas a fim de se estudar a criança com deficiência visual e os seus processos de desenvolvimento das habilidades sociais (Celeste, 2007), os seus modos de interação (Freitas & Gil, 2012), as formas de mediação social da aprendizagem (Ferroni & Gil, 2012), o seu desenvolvimento linguístico (Medeiros, 2013) e a sua constituição subjetiva (Sieiro, 2013).

Em outro viés, Schmitt & Pereira (2016) chamam a atenção para necessidade e importância dos objetos/brinquedos adequados para serem utilizados pelas crianças com baixa visão. Ao se utilizarem de cubos com recursos específicos de luminosidade, contraste, entre outros, os pesquisadores concluem, em uma pesquisa comparativa com crianças, com e sem deficiência visual, que o desempenho motor com o material é o mesmo. Tal como apontamos anteriormente, o uso dos recursos específicos gerou possibilidades satisfatórias da criança com baixa visão interagir com o objeto/brinquedo, ou, como diria Vigotski (2012), por meio da compensação social, a deficiência não foi fator limitador da atividade.

Por outro lado, também encontramos outras pesquisas que se destinaram a investigar o desempenho de crianças com e sem deficiência visual no que se refere às habilidades táteis em imagens de alto relevo (Picard et al., 2014) e a relação com seu desenvolvimento nos desenhos (D'Angiulli et al., 2008; Vinter et al., 2012). Nestes estudos, os desenhos eram feitos de forma direcionada e os participantes deveriam desenhar as figuras de formatos padrões ou de

conceitos definidos (Cabral, 2011) mostradas por meio do material específico. Essa metodologia também ocorreu para verificar o funcionamento global e local (Puspitawati et al., 2014) de cada uma das crianças. Embora os desenhos estivessem relacionados e fixos aos elementos percebidos pelo tato, os pesquisadores mostraram a possibilidade da pessoa com deficiência visual desenhar. E, além disso, ampliar seus modos de significação por meio dos esquemas gráficos.

Nessa mesma direção da possibilidade da criança cega ou com baixa visão participar da atividade do desenho, os estudos em diálogo com a arte-educação (Justino et al., 2011; M. L. Duarte, 2004, 2011; Morais, 2009; Piekas, 2011, 2015) explicam os conceitos pilares para a sua didática, indicando que, por meio dos recursos, das técnicas e da mediação adequada, a atividade do desenho é possível de ser desenvolvida.

Sobre as investigações realizadas ancoradas na perspectiva histórico-cultural, tal como o trabalho bibliográfico de Albarran et al. (2016), nos deparamos com pesquisas que acentuam as situações de brincadeira como espaço privilegiado para as crianças com deficiência visual interagirem com o ambiente, os objetos e os pares sociais (Ruiz & Batista, 2011, 2014; Silva & Batista, 2007).

Ademais, esses trabalhos asseveram a importância da participação do adulto no faz de conta da criança cega ou com baixa visão, no que tange ao desenvolvimento da linguagem, à apreensão de regras sociais estabelecidas historicamente e aos materiais adequados a serem escolhidos para a atividade. Sobre essa adequação, Silva e Costa (2011) são categóricas em frisar a participação da família em estimular a criança desde cedo em um projeto de acessibilidades no próprio ambiente familiar. Isso implica afirmar que, para essa matriz teórica, o brincar está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores e que, no caso das crianças com deficiência visual, é relevante estar atento às

mediações e aos brinquedos utilizados, a fim de garantir ampla participação na brincadeira, potencializando a emergência de rotas alternativas de desenvolvimento.

Apontamos também que Mattos (2011, 2015), ao trabalhar a fotografia com crianças com e sem deficiência visual, nos revela que as imagens fotográficas são construídas para além do sentido da visão. Outras percepções como o olfato, o tato e a audição compõem o plano imaginativo e criador das crianças com deficiência visual, revelando, segundo a pesquisadora, outros modos de ver. Além disso, as fotografias infantis e as narrativas sobre elas se mostram impregnadas pelos afetos compartilhados nos contextos que os participantes estavam viviam.

Ao longo das pesquisas apresentadas, tecemos diálogos que evidenciam como é complexo o estudo sobre a imaginação e a criança cega ou com baixa visão. É necessário, por exemplo, considerar peculiaridades na forma como ela interage com o mundo, trazendo indícios sobre uma mudança qualitativa na forma de organização da atividade criadora. Nessa direção, nos questionamos especificamente sobre a própria atividade de brincar, desenhar e narrar da criança com deficiência visual, tendo como eixo central a unidade corpo-mente. Percebemos que os estudos com essa problemática ainda são escassos, principalmente no que se refere ao narrar e desenhar. Em outras palavras, buscamos compreender, a partir da perspectiva histórico-cultural, quais as características do funcionamento imaginativo das atividades criadoras de brincar, narrar e desenhar das crianças cegas ou com baixa visão?

3.5. Objetivos

3.5.1. Geral

Compreender, a partir da unidade corpo-mente, as atividades criadoras de brincar, narrar e desenhar das crianças cegas ou com baixa visão, segundo a perspectiva histórico-cultural.

3.5.2. Específicos

a) Analisar quais e como os recursos expressivos e o uso de objeto-pivô que configuram os processos criadores na brincadeira, na narrativa e/ou no desenho das crianças com deficiência visual;

b) Discutir a articulação da linguagem, imaginação e a produção de imagem no processo criador das crianças cegas ou com baixa visão;

c) Caracterizar as especificidades das atividades criadoras de brincar, narrar e desenhar das crianças cegas ou com baixa visão.

Capítulo 4 – Metodologia

O presente estudo busca compreender a partir da unidade corpo-mente as atividades criadoras de brincar, narrar e desenhar das crianças cegas ou com baixa visão, segundo a perspectiva histórico-cultural. Zanella, Reis, Titon, Urnau e Dassoler (2007) ressaltam que, segundo o pensamento vigotskiano, qualquer pesquisa precisa ser pautada sob a égide da constituição histórica e cultural da ontogênese. De fato, conforme abordamos no capítulo 1, partimos de uma concepção que compreende o psiquismo, a partir de uma relação dialética entre sujeito e sociedade; uma “manifestação singular de um amplo conjunto de relações sociais” (Zanella et al., 2007, p. 28).

Nessa linha argumentativa, há um desafio metodológico, pois, para compreender os processos psicológicos mais simples, exige-se o entendimento dos processos mais complexos (Zanella et al., 2007). Em outras palavras, é fundamental compreender “como a realidade social é recombina e objetivada em cada pessoa que se apresenta, assim, como expressão e ao mesmo tempo fundamento dessa mesma realidade” (Zanella et al., 2007, p. 28).

Duarte (2000) afirma que os dados não se revelam para o pesquisador de forma imediata. O dado não se apresenta restrito ao que é visto no campo perceptual. Para que haja entendimento sobre ele, urge analisá-lo além das aparências. Para tanto, é preciso realizar mediações abstratas bastante complexas para a compreensão da realidade concreta.

Ocorre, porém, que nenhum fenômeno se expressa apenas em sua singularidade ou universalidade. Como opostos, se identificam, e a contínua tensão entre eles (singular-universal) se manifesta na configuração particular do fenômeno. Em sua particularidade ele assume as especificidades pelas quais a singularidade se constitui em dada realidade de modo determinado, porém não completo, não universal. (L. M. Martins, 2006, pp. 11-12)

Para a análise de uma unidade, é preciso que se compreenda o dado sem fragmentá-lo do todo. O processo de construção do conhecimento emerge da análise abstrata dessa unidade para a síntese concreta do todo (singular/geral). Isto é, o conceito de unidade refere-se ao resultado da análise, em que ela, de modo geral, usufrui das propriedades fundamentais próprias do conjunto e constitui uma parte viva e indissociável da totalidade (L. M. Martins, 2006; N. Duarte, 2000).

Seguindo tais preceitos teórico-metodológicos gerais, essa pesquisa parte da análise microgenética como forma de identificar os processos criadores das crianças cegas ou com baixa visão. Góes (2000) adverte que não se trata, então, de uma mera descrição de fatos isolados em si mesmos, mas de uma análise em que, tal como Vigotski propunha, se evidencie a centralidade da mediação do outro e da cultura na gênese do psiquismo humano. Portanto,

Na análise microgenética . . . o eixo da avaliação é deslocado do indivíduo para as relações intersíquicas em ocorrência, visando a identificar tanto os modos de operar a realidade já formados, como as transformações nos níveis de funcionamento do sujeito. Qualquer ator social que participe do processo de interação é considerado para efeito de análise. (Werner, 1999, p. 160)

Além disso, Góes (2000, p. 15) explica que neste tipo de análise, ao contrário do que se possa pensar, "não há critérios postos quanto a recortes temporais". A autora esclarece que a análise é micro, pois evidencia as "minúcias indiciais" (Góes, 2000, p. 15) e por essa razão exigem-se que os eventos sejam recortados em um determinado tempo. Por outro lado, ela é genética "por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura" (Góes, 2000, p. 15). Além disso, a análise microgenética intenta correlacionar os recortes realizados com os demais aspectos circunscritos na cultura e na história.

Kelman e Branco (2004) sinalizam que, dentre outras, a análise microgenética destaca-se como a mais adequada para investigar e verificar as interações ocorridas em sala de aula. “O pesquisador adquire postura flexível e atenta, sendo capaz de dialogar com os processos coconstrutivos de interação que propiciam situações de desenvolvimento” (Kelman & Branco, 2004, p. 103).

Esse modo de analisar os dados possibilita a observação e a compreensão das estratégias comunicativas e metacomunicativas presentes nas interações sociais. No contexto escolar, a análise microgenética permite a identificação da forma como as interações podem facilitar e/ou dificultar o processo de ensino aprendizagem, por exemplo (Barrios, Barbato & Branco, 2012; Kelman & Branco, 2004).

Com base nas explicações aqui descritas, escolhemos a análise microgenética para o estudo dos dados construídos durante a pesquisa de campo em diferentes espaços da escola.

4.1. Caracterização do trabalho de campo

O presente estudo foi realizado ao longo do ano de 2015, em uma escola pública da região Centro-Oeste própria para criança com deficiência visual. A escolha da escola seguiu o critério de adequação aos objetivos da pesquisa; uma instituição em que as condições sociais e concretas – em termos de materiais disponibilizados e dinâmicas sociais compartilhadas – estavam voltadas para o desenvolvimento dessas crianças. Ou seja, uma escola que era estruturada de modo a atender às demandas e especificidades das crianças cegas ou com baixa visão.

Para tanto, esta pesquisa foi conduzida em uma turma composta por crianças cegas ou com baixa visão na idade de seis anos, durante o turno matutino, por cinco horas semanais,

entre os meses de maio e dezembro. Os procedimentos de construção de dados utilizados na pesquisa foram:

- a) observações da rotina escolar, transcritas posteriormente em diário de campo;
- b) desenvolvimento de oficinas junto à turma pesquisada com a finalidade de problematizar as atividades criadoras infantis de brincar, narrar e desenhar das crianças com deficiência visual; e
- c) videogravação de situações de brincadeira, narrativas e produções de desenho que ilustraram os processos criadores das crianças cegas ou com baixa visão.

A pesquisa⁴⁰ seguiu as normas elencadas pela Resolução nº 466/12, que versa sobre o cuidado ético no trabalho investigativo. Todo material (as imagens fotográficas e/ou videogravadas) foi autorizado previamente pelos participantes; crianças e seus respectivos responsáveis (vide apêndices: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, Cessão de Direitos de Imagens e Cessão de Direitos Autorais). Os nomes das crianças e dos professores envolvidos na turma pesquisada são fictícios. Cabe ressaltar ainda que àqueles que se referem à professora regente e às crianças, os nomes foram alterados e escolhidos por cada uma delas.

4.1.1. Participantes

A turma⁴¹ pesquisada era composta por quatro crianças frequentes com seis anos de idade, as quais participavam de diferentes atividades ao longo da manhã.⁴²

⁴⁰ Estudo aprovado no Comitê de Ética Plataforma Brasil, sob o número 41086914.9.0000.5540.

⁴¹ A turma pesquisada apresenta o número reduzido de alunos, conforme previsto na Estratégia de Matrícula do ano de 2015, referente à escola com atendimento voltado especificamente para crianças com deficiência visual.

⁴² Sobre os participantes, esclarecemos que, como as crianças participavam de diferentes atividades na escola, todos os professores/professoras responsáveis receberam os Termos de autorização pertinentes à pesquisa. No entanto, ao analisar os dados, percebemos que estavam em foco apenas a professora regente e as crianças. Por essa razão, os destacamos e apresentamos seus nomes fictícios.

Participaram da pesquisa: a) Professora regente: Rebeca; e b) crianças: Iara, Tiago, Gabriela e Diego. A seguir, algumas considerações sobre as crianças, conforme a tabela 1:

TABELA 1

Perfil das crianças participantes da pesquisa

Crianças	Início na escola	Atividade extracurricular
Iara Baixa visão - apresenta percepção de luz, identifica algumas cores e enxerga em vultos.	Desde a educação precoce.	Participa
Tiago Baixa visão - apresenta percepção de luz, identifica algumas cores e enxerga em vultos.	Desde a educação precoce.	Não participa.
Gabriela Cegueira total	Desde a educação precoce.	Participa.
Diego Cegueira total	Desde a educação precoce.	Participa.

4.1.2. A escola

A escola pertence à rede pública da região Centro-oeste do Brasil, atendendo crianças e adultos cegos ou com baixa visão, bem como outras deficiências associadas. Para cada público, as atividades são direcionadas para atender as necessidades pertinentes à faixa etária, visando a autonomia e a independência. Vale ressaltar que algumas delas são extracurriculares e envolvem a participação da comunidade, ocorrendo não apenas em datas comemorativas, mas em situações planejadas de acordo com o interesse dos educandos.

Na entrada, área externa, existe um corredor com uma bancada para que as pessoas possam sentar. Do lado direito está a biblioteca, cuja maioria dos livros está em braile. Apenas

uma pequena área tem livros impressos em tinta, os quais os alunos com deficiência visual podem consultar sozinhos ou junto com algum vidente.

Na área interna da escola, há uma bancada para recepção do público em geral. Do lado direito, há outro corredor com algumas cadeiras e a sala da secretaria. Nesse corredor interno é feito o acolhimento da turma de Educação Infantil. A professora de música toca violão para as crianças no início da rotina escolar. As demais professoras da Educação Infantil também participam desse momento. Alguns responsáveis observam a entrada das crianças na escola⁴³.

Na parede de entrada, há um mural em que os materiais utilizados apresentam textura. Para cada produção artística fixada na parede, tem-se o nome correspondente escrito em braile.

Do lado direito de quem entra na escola, encontram-se: a sala da secretaria, a sala de supervisão administrativa, duas salas de deficiência múltipla e duas salas de alfabetização. Um novo corredor se abre à direita: de um lado, existem cadeiras e mesas, de outro, estão a sala do diagnóstico, a sala em que os/as responsáveis esperam seus filhos (como explicado anteriormente) e uma sala de alfabetização.

No corredor principal, estão: uma sala de alfabetização, o depósito pedagógico da escola, o filtro e uma porta que dá acesso à educação precoce. Na educação precoce, existe a sala de psicomotricidade, educação visual, sala dos professores da educação precoce e uma sala onde ficam as crianças que já completaram dois anos. Saindo da área destinada à educação precoce, temos ainda a sala de coordenação, o banheiro das crianças, uma sala de alfabetização, outra sala de deficiência múltipla, a sala da supervisão pedagógica e da direção.

Posteriormente, abre-se um novo corredor à direita em que estão: a sala da digitação, o refeitório das crianças e dos adultos (separadamente), a cozinha, a sala, o banheiro dos servidores e o pátio, que está localizado na parte interna da escola. Vale destacar que o piso do

⁴³ Cabe ressaltar que, na instituição há uma sala para os pais aguardarem seus respectivos filhos ao longo da rotina escolar.

refeitório das crianças é liso, e dos adultos rugoso, para que haja possibilidade de diferenciação entre ambos.

No pátio existe uma cama elástica, um brinquedo de plástico de subir e descer, carrinhos e bicicletas pendurados, para que as crianças possam andar durante o intervalo, vários bancos e um escorregador. Há também uma porta que dá acesso ao depósito de material de limpeza da escola. Em seguida, ao sair do parque, tem-se o corredor principal, a sala de Autonomia da Vida Social (AVAS) e o mural central, já descrito anteriormente.

Ao lado esquerdo, de quem entra na escola, há outro mural permanente em alto-relevo; uma sala de convivência – em que os adultos aprendem a confeccionar objetos em costura/material reciclado – e duas salas de educação visual.

Nesse segmento, abre-se um corredor para a direita: a sala de artes cênicas; a sala de música para os adultos; a sala de educação física; a sala de transferência braile para a escrita cursiva; a sala para a formação dos pais; duas salas de centro de apoio pedagógico (destinada a produção braile da escola); a sala dos professores; a sala de artes visuais; a sala de música para as crianças; a sala de mobilidade; duas salas de sorobã⁴⁴ – uma delas está designada aos adultos e outra às crianças – a sala de braile; a sala específica para Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e, ainda, os banheiros masculino e feminino, para os adultos.

É importante sinalizar alguns aspectos interessantes, a saber: na parede branca da escola existe uma faixa escura para que aqueles que apresentam baixa visão possam colocar a mão para auxiliar nos deslocamentos. Em alguns lugares, essa faixa apresenta um aspecto rugoso que serve para avisar às pessoas com deficiência visual a existência de algum obstáculo (como, por exemplo: o filtro, o extintor de incêndio, entre outros). Todos os espaços da escola estão escritos em braile e em letra de forma.

⁴⁴ Conforme Dutra (2006, p.11), sorobã é um "contador mecânico específico para usuários com deficiência visual".

Na área externa à escola, há um parque de areia com dois escorregadores, um roda-roda, três balanços, uma casinha de boneca e duas gangorras. Ao lado desse parque existe uma piscina para uso dos alunos.

4.1.3. A sala de aula

A sala de aula pesquisada apresenta tamanho compatível para uma turma composta por quatro crianças, medindo aproximadamente quinze metros quadrados. No centro da sala, ficam quatro conjuntos de mesas quadradas e cadeiras, disponibilizadas em duas duplas (uma de frente para a outra).

A parede do lado direito, de quem entra na sala, é o lugar onde as crianças colocam suas mochilas e seus sapatos. Do lado esquerdo, há uma estante em que as crianças guardam suas lancheiras e suas garrafas de água. Há, ainda, o armário da professora regente, duas mesas e a lixeira.

Do lado oposto à estante, na altura das crianças, existe o alfabeto braile fixado na parede. Antes da letra A, há o desenho de uma locomotiva que, junto com os outros vagões, forma o desenho de um trem. Cada vagão corresponde a uma determinada letra. No centro do vagão está a letra escrita em braile e, no canto superior esquerdo a letra em caixa alta da forma que se escreve em tinta.

No outro canto da sala, encostadas na parede, estão três mesas e duas cadeiras para uso da professora e demais eventualidades. A janela fica situada nessa parte da sala.

4.1.4. A rotina escolar das crianças

Pela manhã, as crianças chegam à escola e são acolhidas no corredor de entrada, conforme explicado anteriormente. Elas cantam de pé junto com a professora de música, que toca violão com os demais professores. As crianças dançam acompanhando o ritmo e a letra da canção. Os pais e demais funcionários também participam do acolhimento.

Em seguida, cada turma (acompanhada de seu respectivo professor) dirige-se para uma sala na qual todas as crianças se juntam para fazer a rodinha. Nesse espaço, toda segunda-feira é realizada a contagem de quantos alunos estão presentes na escola. Além disso, conversa-se sobre o clima do dia e as novidades do final de semana. Nos demais dias, mas sem as novidades do final de semana, as turmas debatem sobre um tema específico, ouvem histórias, entre outros.

Posteriormente, cada turma segue para uma sala específica. A rotina é bastante variada porque as crianças (sozinhas, em duplas, em trio ou todas juntas) realizam atividades em salas distintas, a depender de suas demandas. Dessa maneira, ficam por algumas horas juntas na sala principal, alternando durante toda a manhã em atividades específicas.

Na hora do lanche, as crianças vão ao banheiro, lavam as mãos e, logo depois, seguem para o refeitório. Elas sentam todas juntas, distribuídas em duas mesas, no refeitório próprio para as crianças. Logo depois, deslocam-se para o parque e dividem-se entre os brinquedos.

Após o parque, a depender do dia da semana, as crianças da turma dirigem-se para as atividades específicas já citadas ou ficam juntas na sala principal realizando o trabalho proposto pela professora regente. Em um dia específico da semana, as turmas seguem para o parque de areia. No entanto, como a pesquisa estava sendo realizada apenas com uma turma, a professora regente se deslocou, algumas vezes, apenas com seus quatro alunos para que a pesquisadora pudesse realizar as atividades de videogravação no momento da brincadeira extraclasse.

A rotina escolar das crianças costuma ser concluída ao final da manhã, quando os(as) familiares responsáveis buscam as crianças na escola.

4.2. Desenho metodológico

Para a realização da pesquisa, o primeiro passo inicial após as devidas aprovações formais – conforme elencado anteriormente – foi o estabelecimento de um contato com a escola para uma conversa com a direção e a professora regente. Em seguida, a partir do detalhamento do estudo e com a anuência dos profissionais, foi marcado um encontro com os responsáveis e, em seguida, com as crianças, de modo a explicar para todos(as) como seria o trabalho investigativo.

Nessa fase, foi percebido que os demais professores da turma pesquisada também precisariam saber sobre o trabalho em questão, e, conseqüentemente, autorizá-lo, uma vez que as crianças participavam de diferentes atividades realizadas na escola. Desse modo, todos os professores receberam a documentação necessária para que a investigação pudesse ser viabilizada.

A pesquisa foi desenvolvida da seguinte forma:

Parte 1 (imersão no campo): observação das atividades desenvolvidas na instituição. Tais observações ocorreram durante um mês (maio), uma vez por semana, com duração de cinco horas, sendo todo o período matutino da rotina escolar. As observações foram descritas no diário de campo, em forma de registro etnográfico com o objetivo de aproximar a pesquisadora do campo.

Parte 2 (sensibilização investigativa):

Realização de oficinas cujo objetivo foi problematizar, a partir da unidade corpo-mente, as atividades criadoras infantis de brincar, narrar e desenhar das crianças com deficiência visual. As oficinas se estruturaram da seguinte forma, conforme a tabela 2:

TABELA 2

Estrutura das oficinas

<p>Oficina 1</p>	<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar a percepção das crianças frente às diversas emoções e modos de expressão. <p>Procedimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discussão com a turma sobre as diferentes formas de expressão do nosso corpo, a partir do que sentimos e pensamos. - Convite às crianças que criassem, com argila, imagens de expressões faciais que para elas eram as mais marcantes – feliz, triste, alegre etc.- e coisas que lhes remetessem a esses estados de ânimo. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Argila e jornal.
<p>Oficina 2</p>	<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oportunizar às crianças a possibilidade de compor diferentes personagens do habitual, a fim de perceberem as mudanças nas formas que nos expressamos, destacando os movimentos e as posturas corporais. <p>Procedimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proposta de uma dramatização com a turma, a partir de uma história narrada, em que as crianças explorassem a vivência de diferentes papéis. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Livro <i>A girafa do pescoço curto</i>, autora Regina Drummond (Fundação Dorina Nowill).
<p>Oficina 3</p>	<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Suscitar a atividade de imaginar de forma direcionada, a partir de uma música clássica composta por Antonio Vivaldi, sensibilizando outras formas de percepção e, posteriormente, incentivar o registro gráfico e observar sua elaboração. <p>Procedimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sugestão de uma atividade imaginativa direcionada a uma viagem em cima de uma nuvem, passando por diversos lugares em que a natureza era presente. - Proposta de realização de um desenho sobre a atividade. <p>Materiais:</p>

- Aparelho de som, cd, folhas de papel sulfite A4 fixadas em uma tela com textura e giz de cera.

Oficina 4**Objetivo:**

- Verificar como as crianças participantes criam e narram suas próprias histórias, destacando a sequência lógica de ideias, as expressões corporais e as interações realizadas.

Procedimentos:

- A partir de uma história contada pela professora, foi sugerido a cada criança se imaginar sendo o personagem principal. Em seguida, foi proposto que ela criasse sua própria história e escrevesse em braile. Posteriormente, as histórias foram socializadas na turma.

Materiais:

- Diversos livros em braile e em tinta, máquina braile e papel braile.

Oficina 5**Objetivo:**

- Observar como as crianças compõem o faz de conta, a partir de alguns elementos oferecidos, analisando toda a dimensão semiótica que a envolve.

Procedimentos:

- Proposta de uma atividade de brincadeira, a partir de brinquedos variados disponibilizados pela pesquisadora. Foi sugerido que as crianças brincassem livremente.

Materiais:

- Brinquedos de pelúcia com diferentes texturas e, alguns deles, sons.

Oficina 6**Objetivo:**

- Propor a atividade de desenhar a partir de elementos com texturas, além de suscitar a socialização entre a pesquisadora e os pares.

Procedimentos:

- Produção de um desenho/colagem a partir das figuras geométricas. Em um segundo momento, cada criança apresentou o seu trabalho.

Materiais:

- Círculo, quadrado e triângulo em diferentes tamanhos em papel camurça, giz de cera e folha branca A4 fixada em uma tela com textura.

Oficina 7**Objetivo:**

- Sensibilizar as crianças por meio da poesia com ênfase na experiência corporal. Em seguida, além de oportunizá-las ao desenho por meio de um material diferenciado do anteriormente

descrito.

Procedimentos:

- Trabalho com a poesia *As borboletas*, de Vinícius de Moraes. Primeiramente, as crianças conversaram sobre a temática e manipularam borboletas em cartolina e material emborrachado. Foi proposto, então, que as crianças dramatizassem como as borboletas voam. Logo depois, com massinha, as crianças criaram suas próprias borboletas.

Materiais:

- Folha A4 com a poesia escrita em tinta lida pela pesquisadora, borboleta em cartolina e emborrachada e massinha.

As sete oficinas foram videogravadas para que fosse possível a análise da dimensão semiótica que se revelou nas situações propostas pela pesquisadora. Esses encontros ocorreram durante quatro meses (junho – outubro), cada um com duas horas de duração.

Parte 3 (construção investigativa dos dados):

Nesta fase da pesquisa, decidimos videografar a rotina escolar das crianças. Focalizamos, prioritariamente, as situações em que as atividades criadoras de brincar, narrar e desenhar aconteceram nas interações criança-criança e criança-adulto. Para tanto, o tempo estimado foi de quatro meses (junho – outubro), cada um com duração de três horas, no momento anterior ou posterior em que as oficinas aconteceram. A videogravação (oficina e rotina escolar) foi feita durante o período integral de permanência da pesquisadora com a turma pesquisada. Isso porque os processos criadores poderiam emergir em diferentes momentos da dinâmica escolar.

Parte 4 (culminância investigativa):

Realização de um encontro (último dia da pesquisa de campo – dezembro) com os responsáveis e as crianças, em separado, para que a pesquisadora pudesse, em linhas gerais, dar

o retorno da pesquisa, avaliar a investigação e agradecer. Para tanto, foi entregue um texto em tinta para os pais e outro em braile para as crianças (ver Apêndice). A conversa informal com as crianças foi videogravada.

4.3 Modos de construção dos dados

Para a análise dos dados, as observações foram registradas em diário de campo e as videografações transcritas após suas realizações.

Ambas ocorreram em lugares variados da escola, seguindo a rotina das crianças. Como elas participavam de atividades diferenciadas, não necessariamente juntas, em alguns momentos de suas atividades, foi escolhido observar e videografar situações sem que houvesse mais de uma criança junta, embora nem sempre isso tenha sido possível.

A pesquisa de campo totalizou, em média, 65 horas de duração, sendo divididas em 20 horas de observação e 45 horas de videografação. A escolha do uso da câmera na pesquisa foi pertinente para videografar as situações em que os processos criadores ocorreram para, posteriormente, analisar todos os elementos semióticos que os circunscreveram, conforme pode ser observado na construção teórica do objeto. Além disso, entendemos que a videografação e transcrição é a forma mais adequada para destacar as interações entre adulto-criança e criança-criança, como ocorre na análise microgenética.

Vale ressaltar que a câmera foi utilizada em diferentes locais da instituição escolar, porém paritariamente dentro de sala de aula e nos espaços de recreação, como nos parques (interno e externo da escola) que as crianças tinham acesso. A câmera foi usada tanto em um tripé quanto nas mãos da pesquisadora.

Nessa direção, em um corpo de texto extenso, dada a duração do tempo da pesquisa e a própria característica da análise escolhida, em que se evidencia os aspectos verbais e não-

verbais das interações (Kelman & Branco, 2004), os dados foram recortados em episódios detalhados que revelaram as características das atividades criadoras de brincar, narrar e desenhar das crianças cegas ou com baixa visão.

Os dados foram transcritos e os episódios estruturados de forma a obedecer aos objetivos propostos no corpo do presente trabalho. Decorre de cada um dos objetivos a formação dos eixos analíticos que compõem os próximos três capítulos do texto, a saber:

Eixo 1 (capítulo 5): A indissociabilidade entre mente e corpo – os recursos expressivos e o uso de objetos-pivô das crianças cegas ou com baixa visão em suas atividades criadoras de brincar, narrar e/ou desenhar;

Eixo 2 (capítulo 6): A articulação da linguagem, imaginação e a produção de imagem no processo criador das crianças cegas ou com baixa visão: o tempo e o espaço;

Eixo 3 (capítulo 7): As especificidades das brincadeiras, narrativas e desenhos das crianças cegas ou com baixa visão.

Capítulo 5 – A unidade corpo-mente: os recursos expressivos e o uso de objetos-pivô das crianças cegas ou com baixa visão

A presente pesquisa busca compreender a partir da unidade corpo-mente, as atividades criadoras de brincar, narrar e desenhar das crianças cegas ou com baixa visão, segundo a perspectiva histórico-cultural. Para tanto, foi necessário um trabalho detalhado com as transcrições das observações e videograções realizadas ao longo da investigação. A partir do material coletado no campo, selecionamos episódios nos quais as crianças participavam de atividades criadoras.

Nos episódios denominados “O trem” e “A patinação”, que apresentaremos a seguir, buscamos examinar o primeiro objetivo específico deste trabalho, configurando o eixo de análise intitulado: A indissociabilidade entre mente e corpo – os recursos expressivos e uso de objetos-pivô das crianças cegas ou com baixa visão em suas atividades criadoras de brincar, narrar e/ou desenhar.

5.1. Episódio 1: O trem – junho de 2015

As crianças Iara, Tiago e Diego e a pesquisadora estão sentadas no chão da sala. A professora regente observa a atividade da cadeira. Cada criança manipula uma quantidade de argila que está sobre o jornal. A pesquisadora sugere que as crianças criem coisas que remetam aos sentimentos de alegria ou tristeza. Ao final da atividade, as crianças, questionadas pela pesquisadora, socializam suas produções com a turma.

Iara diz:

– Eu fiz um conjunto de chá.

A pesquisadora elogia o trabalho de Iara enquanto coloca uma das xícaras criadas pela criança nas mãos de Tiago e Diego.

A próxima produção a ser socializada é a de Tiago. Ao ser questionado pela pesquisadora sobre o que havia feito, Tiago, sentado em frente ao seu trabalho, fala:

– Você vai descobrir!

A pesquisadora retruca, dizendo não saber o que Tiago fez.

Tiago, então, ainda sentado, responde:

– Eu fiz um quadro cheio de bolas.

– Um quadro cheio de que? – pergunta a pesquisadora.

Tiago finaliza:

– De bolinhas.

– Ah, que bacana! – fala a pesquisadora.

(Enquanto isso, Iara caminha até a porta. Tiago avisa que ficará em pé e se levanta).

Diego permanece sentado.

Logo após, a pesquisadora se aproxima de Diego e pergunta o que ele fez.

Diego passa uma das mãos em sua argila e fala:

– Eu fiz um vrrrrrrum. Um trem!

A pesquisadora convida Iara e Tiago a passarem as mãos no trem de Diego. E, para que isso ocorra, ela precisa pedir para eles andarem para frente.

Enquanto Iara e Tiago caminham, Diego levanta e balança os braços parecendo animado.

Iara e Tiago chegam até o local da roda em que a pesquisadora e Diego estão. Então, eles se abaixam próximos à pesquisadora. Tiago passa a mão na produção de Diego e pergunta algo que não é possível entender.

Diego, que agora está em pé, agacha-se em direção ao trem, falando ao amigo:

– Não, ele tá soltando fumaça! Shiiiiiiiiii, Shiiiiiiiiiiiiiiii!

Após ouvir Diego, Tiago tira a mão rapidamente da argila e levanta, parecendo surpreso. Ele exclama:

– Aaaaave!

Iara, que também está agachada perto dos amigos, fala:

– Deixa eu ver... cadê o trem?

Diego abaixado e com a mão no trem, explica:

– Aqui ó!

Iara está bem próxima a Diego. Ela procura o trem de Diego com uma das mãos e, em seguida, o encontra. Iara passa a mão sobre a argila, tentando segurar o trem de Diego e diz:

– Que bom!

A pesquisadora explica que ainda não pode tirar o trem do papel porque é possível ele quebrar. Ela avisa que é preciso esperar a argila secar. Diego e Iara se levantam. Tiago já estava em pé. Em seguida, a pesquisadora chama as crianças para lavarem as mãos; elas saem da sala e se deslocam até o banheiro.

Ao voltarem para a sala de aula, a pesquisadora sugere:

– Vamos entrar no trem do Diego?

Todos estão próximos à porta da sala.

A pesquisadora lembra às crianças que o trem do Diego está do outro lado da sala, no chão, próximo ao trezinho com o alfabeto em braille fixado na parede. As crianças conhecem a sala. Diego, então, anda devagar. Dá poucos passos e se abaixa, apoiando os dois joelhos e as duas mãos no chão. Nessa posição, ele caminha com as duas mãos para frente, até encostar a ponta de seus dedos na folha onde está o seu trem.

Enquanto isso, Iara, sabendo onde o alfabeto está colocado, caminha próximo de Diego em direção à parede do outro lado da sala. Iara senta no chão, encostada na parede, perto do trem fixado, falando:

– *Eu já sentei no trem do Diego.*

O trem de Diego está relativamente próximo à Iara.

Tiago, dirigindo seu rosto em direção à Iara, anda devagar até ela, parecendo se guiar pela sua voz. Ele pergunta:

– *Onde eu vou sentar, tia?* – pergunta Tiago.

– *Senta pertinho de mim* – responde Iara.

Tiago, também sabendo localizar-se quanto ao alfabeto fixado na parede, e ainda parecendo acompanhar a voz de Iara, aproxima-se da colega, e responde sentando ao lado dela com o apoio de uma das mãos:

– *Cuidado para não pisar em cima, tá?* – referindo-se ao trem de argila. Neste momento, Diego está sentado no chão mais à frente, quase no meio da sala, de costas para Iara e Tiago.

Enquanto a pesquisadora explica sobre onde estão os objetos que cada um criou, Diego sacode seus braços dobrados próximo ao tronco e emite um som, lembrando o barulho do trem:

– *Ti. Ti, Tuuuuuuuuuuuuuuuuuuu...*

– *A gente tá indo pra onde?* – pergunta a pesquisadora.

– *Pro meu conjunto de chá.* – responde Iara, referindo-se ao local onde está sua criação de argila

Diego estica seus dois braços para frente, junta uma mão na outra e, levanta até acima de sua cabeça, dizendo:

– *Shiiiiiiiiiiiiii!*

Depois, os abaixa rapidamente e fala como estivesse dirigindo:

– *Caaaarrrrrr!*

Diego abre e fecha os braços bem rentes ao chão. Sobe os braços esticados para cima da cabeça e desce na altura de seus ombros, segurando uma mão na outra em movimentos zigue-zague. Nesse movimento, ele se reclina para trás rapidamente. Diego diz em tom apressado:

– *Ruuuummmmmmmmmmmmmmmmmmmmmmmmm!*

Em seguida, Diego inclina seu corpo para frente e encosta suas duas mãos no chão.

Ele caminha suas mãos no chão para trás, falando:

– *Ti, ti, ti, ti ti.*

Enquanto isso, Tiago e Iara continuam sentados.

Tiago diz que estão indo para Caldas Novas.

Imediatamente depois, Diego estica os dois braços para frente com as palmas das mãos abertas fazendo o som do movimento do trem:

– *Ti, ti, ti... Shuuuuuuuuuuuuuuuuuu...*

Diego movimenta os braços para cima e desce com eles abertos, perpendiculares ao seu corpo. Então, ele dobra o braço esquerdo e estica o braço direito para frente, parando a cada vez que diz:

– *Ti, ti, ti, ti ti, ti...*

Ele recua o braço direito rapidamente e, logo depois, repete o movimento e o som.

Diego estica os dois braços para frente em movimentos circulares com as mãos e fala em tom cada vez mais rápido:

– Rmmmmmmmmmmmmmmmm! Ti, ti, ti, ti, ti, ti, ti...

Ao prestar atenção no som produzido por Diego, Tiago fala:

– O trem tá capotando!

Diego, ao ouvir Tiago, ergue seus dois braços para cima e joga seu corpo para o lado esquerdo encostando seu tronco, seu braço esquerdo e suas mãos no chão:

– Paft!

Alguns milésimos de segundos de silêncio:

– Capotou! – fala Diego.

– A gente tá no chão! – fala, surpreso, Tiago, direcionando seu rosto para onde Diego está.

(...)

Em “O trem”, as crianças estavam na sala de aula onde desenvolvem suas atividades cotidianas. Neste dia, três crianças estavam presentes. Realizamos a primeira oficina, conforme explicado na metodologia, cujo objetivo era sensibilizar a percepção das crianças acerca das diversas emoções e modos de expressá-las. Após explorarmos diferentes expressões corporais e conversarmos sobre como elas se modificam de acordo com aquilo que sentimos, as crianças trabalharam com a argila. A ideia era que elas criassem coisas as quais lhes remetesse a sentimentos de alegria ou tristeza.

Depois de muito manipularem a argila, confeccionaram, conforme a figura 1: o conjunto de chá de Iara (acima, entre o centro e à direita da imagem), o quadro cheio de bolas de Tiago (acima, no canto direito) e o trem de Diego (à esquerda embaixo) – ver imagem adiante.



Figura 1. As crianças e a argila⁴⁵

Após a atividade de criação com a argila, conforme descrito no episódio, as produções infantis foram socializadas entre as crianças. Além de se expressarem verbalmente, cada uma delas passou as palmas das mãos e dos dedos nos trabalhos realizados pelos colegas.

Neste momento em que as crianças explicaram o que fizeram, percebemos as distintas formas de se expressarem. Iara (baixa visão) fala: “– *Eu fiz um conjunto de chá*”. Tiago (baixa visão), por sua vez, ao ser questionado sobre o que fez, prefere não responder e desafia a pesquisadora: “– *Você vai descobrir!*”. Todavia a pesquisadora diz que não sabe e então, Tiago, tal como Iara, verbaliza: “– *Eu fiz um quadro cheio de bolas*”.

O modo de se expressar se modifica quando Diego (cego total) é questionado sobre sua produção. Ao responder à pesquisadora sobre o que havia criado, ele passa as mãos sobre a argila, falando (também por meio de onomatopeia): “– *Eu fiz um vrrrrrrrum. Um trem!*”.

Com base na enunciação de Diego, podemos inferir que o trem parece não estar parado. Não é apenas a representação estática dele (na argila), mas é um trem que já está em

⁴⁵ O fundo da foto mostra o piso na cor bege clara. Na parte de cima da imagem, da esquerda para à direita há um papel de revista colorido, ao lado, vários pedaços de argila em formato de xícaras e pratos sob o papel de revista colorido e um pedaço de argila em formato oval e algumas bolas feitas com o mesmo material sob outro papel dobrado na parte superior. Abaixo e à esquerda, a argila em formato quadrangular sob o papel de revista colorido [Fim da descrição].

movimento: “...vrrrrrrrum!”. Isso fica mais evidente quando o trem começa a realizar outra atividade: soltar fumaça.

Tiago passa as mãos sobre o trem. Diego, que estava em pé balançando seus braços, se abaixa e dispara: “– Não! Ele tá soltando fumaça! Shiiiiiiiiii, Shiiiiiiiiiiiiiiii!”.

Podemos observar que Diego anuncia para o colega o que o trem está fazendo, mas amplia os recursos simbólicos e expressivos quando insere o uso da onomatopeia. Ou seja, ele fala para o amigo sobre sua criação por meio de recursos linguísticos diversificados. A onomatopeia produzida pela criança se deu de maneira intensa. Se antes as respostas de Iara e Tiago se mostraram objetivas, ao questionamento da pesquisadora sobre a argila, a resposta de Diego revela o início de uma brincadeira de faz de conta consolidada por uma importante construção narrativa. Não só o trem está em movimento como soltando fumaça. Muita fumaça!

Trabalhos anteriores (Cavaton, 2010; Costa, 2012; Costa et al., 2013; Silva, 2017; Silva et al., 2015) também evidenciaram a onomatopeia como um dos recursos expressivos revelados pela criança em suas atividades criadoras de brincar, narrar e desenhar. Cavaton (2010, p. 57), ao estudar as funções da fala, do desenho e da escrita realizada de forma livre e a relação entre essas três atividades, destaca alguns aspectos durante a fala egocêntrica de seus participantes: “Os enunciados indicaram relato de desenho, narrativa da história que desenhava, soletração oral de palavras, contagem de números e dedos ao desenhar a mão, representação de onomatopeias”. Nessa linha, mais do que uma figura de linguagem, a onomatopeia, utilizada por Diego, em diversos momentos deste episódio, é um dos elementos principais a compor a atividade criadora das crianças. Diego torna o seu trem real, concreto, a partir das diferentes formas em que se expressa por meio da (re)criação de sons. Tal como os estudos citados, junto com a onomatopeia, articulam-se outros recursos em que o princípio da unidade corpo-mente é protagonista. Entre outros, discutiremos mais adiante, a relação entre o uso da onomatopeia e a gestualidade na criação da cena lúdica.

Logo após Diego dizer que o trem está soltando fumaça, Tiago entrando na brincadeira, tira as mãos rapidamente da argila, fica em pé, e em tom exclamativo, fala: “– *Aaaaave!*”. Iara também quer brincar e fala: “– *Deixa eu ver, cadê o trem?*”. Percebemos que o enunciado de Iara já pressupõe uma resposta que, *a priori*, é visual. Ela quer saber onde fisicamente está o trem.

E Diego mostra para a colega. Agachado bem próximo à Iara, ele segura o trem e fala: “– *Aqui ó!*”. Os sentidos das imagens visuais são percebidos pelas mãos – imagens táteis. Há uma relação entre a experiência perceptiva que Diego tem por meio das mãos e o modo como ele responde a amiga.

Iara, por sua vez, quer *ver* o objeto e, o faz por meio também do tato. Faz parte do componente imaginativo dela, tocar o objeto, senti-lo, como discutiremos mais adiante no capítulo 7 (Eixo 3). Tanto Diego quanto Iara mostram que a criança cega ou com baixa visão precisa vivenciar e explorar as expressões corporais de uma maneira muito particular. Isso fica bastante evidente na sequência do episódio.

Ao retornarem para a sala de aula, após lavarem as mãos, a brincadeira continua e parece tornar-se mais complexa. Iara, já participando da brincadeira, caminha até o outro lado da sala e senta no chão. Para isso, Iara anda até o alfabeto em braile e, acompanhando a direção de Diego, senta encostada na parede. Logo, Iara afirma: “*Eu já sentei no trem do Diego*”. Podemos perceber que Diego atua como referência espacial para Iara nesta situação lúdica.

O mesmo ocorre com Tiago. Ele ouve a colega dizer que já havia sentado no trem, então caminha devagar em direção a ela. Porém, Tiago ainda não sabe onde se sentará. Tiago pede sugestão para a pesquisadora, mas é Iara quem responde, propondo que ele se sente ao lado dela. Tiago está longe de Iara e Diego. Para ir ao encontro da colega, Tiago direciona seu rosto para o lado onde Iara está e, ainda andando devagar, parece guiar-se pela voz da colega.

que o trem está seguindo para uma direção e em uma determinada velocidade. Como podemos concluir isso, se Diego está sentado no mesmo lugar no chão?

Aqui vem outro aspecto importante da análise deste episódio, a saber: há uma entonação e prolongamentos sonoros específicos, o caminho que o trem está percorrendo não é linear. Em uma intrínseca relação com sua fala, ele move seus braços e suas mãos. Isto é, de modo interdependente, Diego realiza o som de forma devagar ou apressada acompanhado de seus movimentos expressivos lentos ou rápidos, respectivamente, para dar fidedignidade a cena lúdica: a viagem de trem. Portanto, existe uma composição corporal específica para incorporar o papel de trem.

Magiolino (2015, p. 134) destaca que na atividade criadora de brincar, ao assumir diferentes papéis, a criança apropria-se da cultura e tem a possibilidade de experimentar distintas emoções “na trama de ideias, conceitos, imagens e valores de que toma parte”. Por meio dessa dramatização, ela age, vive, sente, emociona-se de acordo com o papel que escolheu representar. Mais do que uma forma de a criança expressar suas emoções, Magiolino (2015, p. 150) aponta que ela é convidada “a sua vivência, o seu (re)conhecimento e a sua significação”. Nesse aspecto, a autora assevera que essas emoções se reverberam na unidade corpo-mente. “O corpo memorioso, sensível, impregnado de signos e sentidos, material semiótico, e aberto ao mundo, ao outro convoca à interpretação, à significação, à relação” (Magiolino, 2015, p. 149).

No episódio apresentado, notaremos que essa interpretação não pertence apenas ao campo daquilo que é visível. Ao assumir o papel de passageiros do trem, Iara e Tiago mostram-se atentos aos diferentes recursos linguísticos dos quais Diego se utiliza para compor o papel de trem. Eles interpretam e significam as expressões de Diego.

O faz de conta se dá de maneira muito rápida. Novamente articulando os movimentos específicos e a onomatopeia “*Diego anda com suas mãos no chão para trás*” e, ao mesmo

tempo, diz “– *Tu, tu, tu, tu tu*”. Dessa forma, “o entrelaçamento desse três elementos – corpo, som e movimento – constrói o acontecimento imaginativo. . . .” (Costa et al., 2013, p.56).

Toda a situação implica dizer que Diego é o maquinista, ou, como afirmamos anteriormente, ele é o trem! É Diego quem faz o trem ganhar velocidade. É Diego quem faz o trem andar! As outras crianças estão sentadas paradas e também participam da brincadeira. Ou seja, confirmando a literatura (Albarran et al., 2016; Freitas & Gil, 2012; Hueara et al., 2006; Ruiz & Batista, 2014), as crianças com deficiência visual assumem diferentes papéis sociais na e pela brincadeira. Mas o que queremos destacar é que a forma como elas fazem isso é qualitativamente peculiar, distinto do modo como as crianças videntes comumente brincam.

Nesta tese, queremos também destacar que, se por um lado, o modo de composição da brincadeira apresenta diferenças qualitativas, por outro, a sua função definidora no desenvolvimento da criança não se difere. Trata-se, portanto, de como e do que se brinca, mas a função do brincar no desenvolvimento se mantém a mesma para qualquer criança a despeito de suas condições peculiares. Enfim, as características definidoras do brinquedo com relação a sua base sociogenética não se altera em crianças videntes ou cegas/baixa visão, quando comparadas. As regras e os aspectos que caracterizam o faz de conta (jogo de regras, assunção de papéis, criação de enredos fantásticos) é encontrada com riqueza em todas as crianças.

Destacamos, então, que elas organizam modos de participar do faz de conta que se vinculam aos papéis por elas escolhidos e as regras sociais determinadas do brinquedo, como acontece em qualquer brincadeira. Elkonin (2009, p. 26) defende que “. . . a unidade do jogo está constituída precisamente pelo papel e pelas ações pertinentes para interpretá-lo”. Isso não é diferente com as crianças desta pesquisa.

Vigotski (2012b) já alertava para o fato de que a criança com deficiência não é uma criança deficiente (termo propositalmente usado). O seu desenvolvimento obedece à mesma lei geral do desenvolvimento de qualquer outra criança. O que difere são exatamente os caminhos;

as rotas que elas conseguem criar e desenvolver diante das demandas culturais que lhe são impostas.

Silva (2017), por exemplo, fundamentada na perspectiva histórico-cultural, pesquisa o brincar das crianças com autismo e afirma que elas também *incorporam* papéis. Essa afirmação da pesquisadora contraria a tradição de pesquisas sobre a temática que têm argumentado que há um declínio (o qual às vezes nem ocorre) da função lúdica em crianças com autismo. O que ela conseguiu comprovar é que as crianças pesquisadas apresentaram distintos recursos expressivos na composição da situação lúdica. “A representação dos personagens se materializa pela palavra. Além do mais, o papel do outro e a produção visual (a cenografia) foram peças-chave para o desenvolvimento do jogo de papéis” (Silva, 2017, p. 107).

Ademais, a pesquisadora apregoa que os gestos, as expressões corporais e os sons vão caracterizando uma forma de brincar da criança com autismo qualitativamente diferenciada. “Deste modo, por meio da onomatopeia e dos gestos, os significados transcendem a situação concreta, ou seja, revelam uma situação apoiada no campo imaginativo” (Silva, 2017, p.74). Assim, quem não se atém aos detalhes do contexto não consegue perceber (do) que as crianças estão brincando.

Vigotski (2008b) e Leontiev (1992) defendiam que a criança tem a *necessidade* de participar de situações e objetos que fazem parte da cultura adulta. Se nos anos iniciais, a criança se mostra presa àquilo que vê, ou seja, a ideia do objeto se relaciona diretamente ao que é visto; na idade pré-escolar não há uma obrigatoriedade entre a dimensão semântica e ótica, como discutimos no capítulo 1. As ações da criança, que antes estavam atreladas ao objeto, deslocam-se para o campo das ideias. Ela age além do perceptível imediato e ocorre, assim, uma separação entre a palavra e o objeto. Vigotski (2008) exemplifica que, por meio da linguagem, um livro de capa escura pode ser transformado em uma floresta na ação lúdica.

De que maneira isso ocorre?

Tal como apresentamos no capítulo 1, uma criança não pode, por exemplo, ser mãe, pai, professora, ou maquinista de um trem, como Diego. Desse modo, a princípio, por meio da gestualidade, em um processo de simbolização complexo, a criança transforma o sentido dos objetos aos quais ela tenha acesso. Salientamos que esses papéis, ao serem assumidos pela criança, estão relacionados à sua necessidade de incorporar os papéis da cultura como forma de interpretá-la, conhecê-la. Logo, eles não são escolhidos de forma aleatória ou sem nenhuma dada importância. Pelo contrário, a assunção de papéis está intimamente relacionada a uma necessidade cultural.

A mesma necessidade ocorre em relação ao brinquedo. De forma geral, as crianças simbolizam objetos que pertencem à cultura adulta (Leontiev, 1992; Vigtski, 2008a). Para a criança, a caneta pode virar um avião; a parede um quadro-negro; a trouxa de roupas um bebê; e o cabo de vassoura um cavalo. “Ocorre, por isso, um tipo de substituição; um objeto pertencente ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela toma o lugar do cavalo em suas brincadeiras” (Leontiev, 1992, p. 125). É o que se denomina por objeto-pivô. A gestualidade é responsável por essa mudança. Para a caneta transformar-se em um avião é preciso que ela seja segurada de uma determinada forma e as mãos e os braços da criança realizem movimentos específicos. A criança sabe o significado da caneta e sua funcionalidade, no entanto, segundo Leontiev (1992), na brincadeira, o objeto ganha sentido lúdico. Há uma “ruptura entre o sentido e o significado” (p. 128).

Todavia, vale ressaltar que esse rompimento não ocorre de forma anterior à brincadeira. Segundo Leontiev (1992), ele se dá no próprio processo. Em outras palavras, a criança não imagina antecipadamente e, em seguida, cria o outro sentido para um determinado objeto. Isso ocorre “. . . durante a própria brincadeira. O foco está, portanto, no *processo de composição lúdica*” (Silva et al., 2015, p. 123, grifo dos autores).

Em cada transformação há a ação da criança. “Toda a ação tem um objetivo consciente para o qual ela se dirige. O alvo desta ação lúdica não é montar em algum lugar, mas montar um cavalo” (Leontiev, 1992, p. 125). Nessa direção, na brincadeira, para qualquer *ação* existem modos de realizá-la: a *operação*. Isto é, “. . . aquilo que nela é governado pelas condições reais, objetivas. . . .” (Leontiev, 1992, p. 125). Em suma, se por um lado, a ação refere-se ao que a criança busca, ao objetivo; por outro, a operação atrela-se àquilo que possibilita a ação (Silva et al., 2015). Na transformação da caneta em avião, existe uma ação – voar, pilotar – e uma operação – um plástico duro em formato cilíndrico fino (caneta).

No caso do trem de Diego, a argila tem seu sentido transformado na e pela brincadeira. Se, inicialmente, a argila é o brinquedo, logo que as crianças aceitam entrar no trem de Diego, ocorre um deslocamento que viabiliza o faz de conta. Diego passa a ser o trem. Apesar das peculiaridades desenvolvimentais que as crianças cegas ou com baixa visão possuem, elas organizam novas formas de percepção e representação. Isso não impede a simbolização.

E, assim, o corpo passa a ser o próprio brinquedo! Isto é, o trem foi simbolizado não apenas na argila, mas sobretudo nos recursos linguísticos, nos movimentos e expressões corporais de Diego, ao longo da brincadeira. O trem que ele fez com o material da argila está secando, portanto, as condições materiais, objetivas da qual a criança dispõe é o seu próprio corpo. Dessa maneira, “não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela” (Leontiev, 1992, p. 127). Para compor a brincadeira, Diego assume o papel de um meio de transporte e para isso precisa realizar determinadas ações. De acordo com Silva et al. (2015, p. 124), “o corpo *performatiza* a ação de tal forma que ele se transforma no objeto a ser representado”. Por essa razão, a forma de Diego experimentar o trem difere-se de Tiago e Iara. Ele está sentado, porém em movimento. Os outros estão dentro do trem, sentados, seguindo a trajetória dada por Diego porque eles são

passageiros. Por isso, Iara e Tiago escutam as onomatopeias e como cada uma delas está sendo dita.

Ao longo da viagem, os movimentos vão se diferenciando. Diego continua “. . . *Diego estica os dois braços para frente com as palmas das mãos abertas fazendo o som do movimento do trem: – Ti, ti, ti... Shuuuuuuuuuuuuuuuuuuuu... “*

Interessante que nesse momento há uma repetição do movimento realizado e, além disso, da onomatopeia escolhida. Os movimentos são feitos de forma rápida. Diego verbaliza “– *Rummmmmmmmmmmmmmmmm! Ti, ti, ti, ti, ti, ti, ti*” de maneira bastante acelerada e realizando movimentos que lembram o *nado livre* da natação, Diego mostra que o trem está em uma velocidade muito alta!

Tiago lê o enredo da brincadeira. Ele lê e interpreta a partir das diferentes onomatopeias produzidas por Diego, que o trem está em movimento. E esse movimento tem uma velocidade crescente. À medida que o trem anda, ele se mostra cada vez mais acelerado. Então, o que pode acontecer? Tiago chega a uma conclusão: “– *O trem tá capotando!*”.

Diego ouve seu amigo e concordando com o acontecido: “. . . *ergue seus dois braços e joga seu corpo para o lado esquerdo encostando seu tronco e seu braço esquerdo no chão. . .*”. Ainda com a onomatopeia diz: “– *Paft!*”, parecendo querer produzir o som do impacto do trem tocando ao chão. E, finaliza: “– *Capotou*”. Para compor o significado do capotamento, Diego fez uso dos recursos expressivos revelados nos movimentos, na linguagem oral não apenas pela onomatopeia, mas por meio da enunciação clara que a ideia do capotamento havia sido aceita.

Em um desdobramento, podemos observar que os movimentos expressivos desenvolvidos por Diego, em uma análise superficial podem parecer bizarros, aleatórios ou desprovidos de sentido. Contudo, ao analisarmos de modo mais profundo e cuidadoso, veremos que a representação do trem realizada por Diego não se prende àquilo que é visto, nem

tampouco sua gestualidade está presa ao sentido da visão. De forma peculiar, Diego compõe a cena lúdica de acordo com as diferentes percepções que ele sente e conhece sobre o trem. Mas também se atrela à situação social que está experimentando com seus colegas – afinal, eles brincam juntos! E, então, Tiago e Iara, que também estavam no trem imaginado, não poderiam estar dentro dele após o acidente. Tiago, em expressão de surpresa, compondo o faz de conta, finaliza: “– *A gente tá no chão! O trem tá toodo desmanchado!*”.

Costa (2012) e Costa et al. (2013) ressaltam as leituras e escritas realizadas na infância durante as atividades criadoras de brincar, narrar, desenhar e escrever. Nelas, as crianças revelam suas formas de sentir, pensar e agir no universo que as circundam. Ademais, de maneira autoral, elas (re)criam a cultura e nela atuam como analisamos no episódio *O trem*, e no episódio que apresentaremos a seguir.

5.2. Episódio: *A patinação* – agosto de 2015

Iara, Gabriela, Tiago e Diego estão sentados em roda contando o que fizeram durante as férias (recesso escolar). Iara e Gabriela estão sentadas próximas à pesquisadora. Tiago está ao lado de Gabriela e Diego ao lado de Iara.

Iara, então, sentada com as duas pernas cruzadas e as mãos sobre elas, diz:

– Eu brinquei de patinar no travesseiro.

A pesquisadora pergunta:

– Gente, como é que é essa brincadeira?

Antes de explicar, Iara passa as duas palmas da mão no chão e alerta:

– Mas tem que ter um chão escorregadio igual esse aqui da tia Rebeca!

A pesquisadora fala:

– Ah, entendi.

Iara continua:

– A gente tem que pegar... se a gente tem que ter quatro... a gente tem que quatro... tem que pegar dois travesseiros, dois pra cada um, aí você coloca no pé e vai arrastando bem assim, ó! (Nesse momento, Iara levanta e começa a andar com os pés se arrastando no chão alternadamente. Ela dá alguns passos e retorna para seu lugar).

Diego que está sentado cabisbaixo, ao ouvir a explicação de Iara, levanta a cabeça em direção à pesquisadora, segura uma mão na outra e começa a contar como é a sua brincadeira de patinar:

– Igual eu com um carro. Eu tenho um carro que eu coloco no pé. Aí, eu fico brincando de patinar carro.

– E não cai não, Diego? – Indaga a pesquisadora.

Diego responde, direcionando seu rosto para a pesquisadora:

– Não!

Em seguida, virando-se para Iara, Diego pergunta:

– É isso, né Iara? Patinar carro e patinar travesseiro.

Iara deitando de barriga virada para o chão, diz:

– É... Aí, você pode fazer bem assim, ó, com o travesseiro! (Ela se arrasta pelo chão para mostrar como faz, se apoiando nos cotovelos).

Diego fala (como se estivesse vendo os movimentos de Iara) fala:

– É, eu sei como é que é...

A pesquisadora, então fala:

– Hum... passando a barriga no chão.

Iara senta com as pernas dobradas para a frente, apoia as duas mãos paralelamente atrás de suas costas e se arrastando prossegue:

– É. E também pode assim!

A pesquisadora diz:

– Hum...de bumbum no chão! Entendi! Legal, Iara!

– Tem várias formas. – diz Iara já sentada em seu lugar.

Diego sentado, explica:

– Eu ponho o carro em dois pés e fico em pé!

Tiago, que está de cabeça baixa, levanta rapidamente o semblante virando-se para Diego e finaliza:

– Ai, isso é patins!

(...)

No episódio anterior, as crianças estão em um momento de compartilhar o que fizeram durante certo período em que não frequentaram a escola, afinal, como bem situa Benjamin (2012), narrar é trocar experiências. Entre os acontecimentos vivenciados, Iara escolhe contar que brincou de patinar travesseiro. “– *Eu brinquei de patinar no travesseiro*”. Para tanto, Iara apresenta a ideia com as duas mãos sobre as pernas. O significado do que ela quer dizer baseia-se na linguagem oral.

No entanto, ao ser questionada de como funcionava a brincadeira, Iara explica por meio da enunciação e dos movimentos. Ela passa as duas mãos sobre o chão e adverte que para a brincadeira acontecer é necessário que o piso seja liso, tal como o que tem na sala da sua professora. Afinal, a brincadeira precisa de determinadas condições materiais para acontecer.

Iara, sugerindo haver mais de uma pessoa na brincadeira, explica que são necessários dois travesseiros para cada pessoa, ou seja, um para cada pé dos participantes: “: – *A gente tem que pegar... se a gente tem que ter quatro... a gente tem que quatro... tem que pegar dois travesseiros, dois pra cada um, aí você coloca no pé e vai arrastando bem assim, ó!*”. A criança conta como a brincadeira se realiza. Sua ideia aparece encarnada em seus movimentos alternados de perna. Inicialmente, a ideia é representada para além da linguagem oral. Ela atrela-se a um movimento singular a ser realizado.

A situação narrada por Iara remete-nos às reflexões de Wallon (2007) sobre o movimento. O autor destaca que eles acontecem desde a vida intrauterina. Contudo, no primeiro ano de vida, os movimentos, *a priori*, espontâneos, são significados culturalmente pela afetividade.

É inevitável que as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço tenham sobre sua evolução mental uma ação determinante. Não porque criam peça por peça suas atitudes e seus modos de sentir, mas precisamente, ao contrário, porque se dirigem, à medida que ela desperta, a automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas contem em potência, e, por intermédio deles, a reações de ordem íntima e fundamental. Assim, o social se amalgama ao orgânico. (Wallon, 2007, p. 122)

Em outro aspecto, Wallon também aponta que, para a criança expressar uma determinada ideia, ela projeta o significado em seus gestos. Isto é, sua gestualidade está intrinsecamente relacionada àquilo que ela quer dizer, como discutimos no capítulo 1. Por

exemplo, quando abre os braços para explicar que algo é grande (Galvão, 2014; Wallon, 2007, 2008).

No caso de Iara, podemos observar que seus movimentos ocorrem de forma a trazer o objeto ausente (travesseiro) para o espaço de sua explanação. Ao falar da brincadeira, de patinar, é preciso que suas pernas e braços realizem uma composição corporal que simule a patinação, ou mais especificamente, o modo de patinar que Iara conhece e já vivenciou. Para Wallon (2007, 2008), os gestos simbólicos, portanto, representativos, são denominados por simulacros. Iara demonstra processos de simbolização complexos em que sua gestualidade representa algo e dá sentido à narrativa que realiza.

Evidenciamos que, a partir da explicação de Iara, Diego demonstra interesse em participar da conversa. Em comum com o Episódio: “O trem”, também observamos que no episódio “*A patinação*”, as crianças se guiaram pela voz do *outro*. Ao ouvir Iara, Diego partilha da sua forma de brincar de patinar. Ele levanta a cabeça e de maneira particular, segura uma mão na outra e sentado, diz: “– *Igual eu com um carro. Eu tenho um carro que eu coloco no pé. Aí, eu fico brincando de patinar carro*”.

Diego rememora os movimentos que ele mesmo faz com o carro ao colocar sob seus pés. Aquele movimento é conhecido para ele. Seja na patinação realizada por meio dos travesseiros de Iara ou pelo carro de Diego, as formas de se patinar, quando socializadas entre os colegas, alargam os sentidos de patinar. Mais adiante, veremos que isso se torna mais complexo.

Assim, Iara, ao se expressar por meio de seus movimentos expressivos articulados à linguagem oral, possibilita tanto Diego quanto Tiago compartilharem das suas ideias por meio das ações por ela enunciadas. Eles ouvem Iara.

Trabalhos anteriores (Costa, 2012; Costa et al. 2013; Silva et al., 2015) destacam a relação entre a narrativa, a brincadeira, o corpo e os movimentos compondo modos de

significação da criança. Mais uma vez, atestamos que, se comparadas às videntes, as crianças cegas ou com baixa visão diferenciam-se em razão de suas formas de interação e percepção das dinâmicas sociais/cultura.

Notemos que logo que a pesquisadora questiona se Diego não cai ao patinar com o carro no pé, ele diz que não. Imediatamente depois, sua direção se modifica. Ele quer falar com Iara. Assim, parecendo se guiar pela voz da colega, muda a direção de seu rosto para ela. Então, ele pergunta como se buscasse uma afirmação: “– *É isso, né, Iara? Patinar carro e patinar travesseiro*”.

Nos dois episódios anteriormente apresentados, frisamos, então, o modo singular da unidade corpo-mente se expressar. Iara, de forma autoral, representa em seus movimentos expressivos, experiências compartilhadas anteriormente e ocorridas nas e pelas relações sociais das quais ela participa. Maheirie (2002) destaca:

Sendo corpo e consciência, ao mesmo tempo, o sujeito é objetividade (pois é corpo) e subjetividade (pois é consciência), não podendo ser reduzido a nenhuma destas duas dimensões. O Eu, ou a identidade, ou a especificidade do sujeito, aparece como produto das relações do corpo e da consciência com o mundo, consequência da relação dialética entre objetividade e subjetividade no contexto social. (p. 35)

Porém...

Ao ouvir a pergunta de Diego, Iara responde afirmativamente e logo mostra outra forma de patinar. Diferente de como fez anteriormente, Iara expressa sua ideia *exclusivamente* por meio dos movimentos expressivos, se colocando deitada de barriga para baixo e se arrastando no chão. Para explicar sua ideia, ela precisa fazer e sentir os movimentos. Iara sabe que as outras crianças não a enxergam, mas seu processo de simbolização exige que, independente da condição de seus colegas, sua ideia seja encarnada em seus movimentos. Iara não fala o que vai

fazer. Ela apenas sinaliza outra possibilidade de interagir com o travesseiro: “– *É, aí você pode fazer bem assim, ó, com o travesseiro!*”.

Diego acompanha a linha de raciocínio de Iara. Ele não vê os movimentos que Iara está fazendo, todavia, sabe que ela está mostrando outra forma de patinar. Iara disse que existia outra possibilidade. Assim sendo, com base em suas experiências sobre a patinação, Diego fala para Iara: “– *É, eu sei como é que é...*”.

Diante da situação, a pesquisadora descreve o que Iara está fazendo: “– *Hum... passando a barriga no chão*”.

Então, Iara avisa que há uma terceira maneira de brincar de patinar com o travesseiro: “– *É. E também pode assim!*”. Contudo, é novamente nos movimentos expressivos que a ideia é narrada. Ou seja, ela não fala qual movimento está realizando. Sua ideia é simbolizada quando Iara se arrasta com o bumbum no chão, apoiada por suas pernas dobradas e mãos e braços para trás. É outro movimento!

Novamente, a pesquisadora fala com Iara, de modo que Diego e Tiago entendam o que ela está fazendo: “– *Hum... de bumbum no chão! Entendi! Legal, Iara!*”.

Apesar de a pesquisadora descrever os dois movimentos à medida que Iara os realiza, Diego fixa-se ao movimento que percebeu por meio da explicação de Iara. E, quando Iara diz que tem várias formas para se brincar de patinar, Diego afirma: “– *Eu ponho o carro em dois pés e fico em pé!*”.

Na fala de Iara e Diego, notamos que cada um deles apresenta seu modo particular de se expressar impregnado de emoções e sentidos, como Magiolino (2015) aponta ao abordar a brincadeira de faz de conta. Seus recursos expressivos, apesar de diferentes, em ambos os casos, se evidencia na indiciossibilidade entre mente e corpo. Mover o corpo e/ou narrar faz parte de uma experiência compartilhada pelo grupo para entender os sentidos sobre o que é

patinar. No caso de Iara, por exemplo, o movimento é importante para organizar sua ação e sua fala (Wallon, 2007).

Nessa direção, Tiago ouve Diego e discorda do amigo. Para ele, Diego não patina um carro, mas sim patins. Logo que Diego verbaliza outra forma de patinar, Tiago retruca, em direção a Diego: “– *Ai, isso é patins!*”. Nesse momento é Tiago quem faz a interpretação da fala de Diego a partir daquilo que conhece sobre o que seja *patinar*.

Ao longo do episódio, as crianças compartilham suas ideias, e conseqüentemente, suas experiências sobre a ação de patinar. Como ela pode ser realizada, segundo Iara, Diego e Tiago? Por meio do travesseiro, do carro e do próprio patins! Eles explicam que patinar é deslizar. Dito de outro modo, o significado da ação de patinar é deslizar em algo físico, diminuindo o atrito.

No episódio anterior, “O trem”, discutimos a premissa de Vigotski (2008a) e Leontiev (1992) sobre como as crianças agem com o objeto-pivô. Lembramos que, inicialmente, a criança age em uma intrínseca relação entre o objeto e a sua gestualidade. Para isso, ela está presa ao campo daquilo que é percebido visualmente. Em momento posterior, a gestualidade dá espaço para a significação. Ela não precisa mais realizar gestos específicos para transformar, por exemplo, uma pasta em uma mesa. Por meio da linguagem, a criança apenas sinaliza que a pasta é uma mesa.

Concordamos com os teóricos, todavia percebemos que, para a criança cega ou com baixa visão, o brinquedo (objeto-pivô) não fica preso às características fenotípicas do objeto (o cavalo/a vassoura, por exemplo), mas ao sentido daquilo que se deseja significar. O foco está na ação desenvolvida durante o faz de conta. Eles patinam em objetos/brinquedos diferentes; com particularidades visuais bem distintas (patinar = carro/travesseiro/patins). Ou seja, é possível patinar com o travesseiro! É possível patinar com o carro! É possível patinar com o

próprio patins! Os modos de percepção do real ocorrem por canais distintos dos visuais e isso impacta a forma de composição das atividades criadoras – exploraremos isso mais adiante.

Refletimos, então, que para a criança com deficiência visual, a frase de Leontiev (1992) que afirma que nem tudo pode ser tudo durante a brincadeira; não se aplica. De fato, a transformação de um objeto em outro não se restringe às características do objeto em si ou a mudança de seu significado por meio da linguagem. No caso, aqui descrito, temos o exemplo dos patins, mas ao longo da análise dos dados perceberemos que isso ocorre em outras situações de brincadeira, narrativa e/ou desenho.

Isso ocorre porque a forma de perceber o objeto da criança cega ou com baixa visão é outra. Destacamos que, ao transformar um objeto em outro, ela também leva em consideração o significado da ação a ser realizada sobre o objeto. Como discutiremos no Eixo 3, caracterizando outros modos de significação, os quais se relacionam às suas particulares formas de percepção do mundo.

Podemos perceber que tanto em “O trem” quanto em “A patinação”, os diferentes recursos expressivos revelados pela criança com deficiência visual em sua atividade criadora de brincar e narrar se articulam às suas próprias experiências, confirmando Vigotski (2009) quando explica sobre a relação entre a imaginação e a realidade, ideia desenvolvida no capítulo 1. Para o teórico, a criança baseia-se nos elementos que fazem parte de sua realidade e, de maneira autoral, recombina-os dando origem à sua criação. Seguindo essa linha de raciocínio, apontamos a importância da linguagem nos diferentes modos que ela assume, por meio de diferentes recursos expressivos utilizados pelas crianças cegas ou com baixa visão durante as suas atividades criadoras. Nos próximos episódios (Eixo 2) apresentados, discutiremos outros aspectos que constituem a atividade imaginária das crianças em questão, a qual apresenta uma complexa relação com a linguagem oral – signo verbal e a produção de imagens.

Capítulo 6 – A articulação da linguagem, imaginação e produção de imagem no processo criador das crianças cegas ou com baixa visão: o tempo e o espaço

No presente capítulo, pretendemos analisar dois episódios em que a brincadeira, a narrativa e o desenho articulam-se ao conceito de cronotopia, desenvolvido por Bakhtin. Segundo Fiorin (2008), as experiências humanas imediatas são constituídas por imagens em um determinado tempo e espaço. Isto é, sendo categorias indissociáveis, as pessoas compõem suas experiências em imagens que se estabelecem em um tempo/espaço historicamente demarcado. Fundamentado no pensamento bakhtiniano, o autor explica que por meio dos textos literários torna-se possível conhecer os diferentes tempos/espaços – cronotopos – pertencentes à épocas distintas. Além disso, revela-se, assim, “a representação do mundo da sociedade em que eles surgiram” (Fiorin, 2008, p.133). Desse modo, os cronotopos seriam “uma ligação entre o mundo real e o mundo representado” (Fiorin, 2008, p. 134). O teórico lembra que ambos estão em constante interação.

Assim, entre o real e o representado, percebemos que diferentes cronotopos constituem a atividade imaginativa das crianças cegas ou com baixa visão. Em seus processos criadores, emergem tempos/espaços que estão para além do imediato. Elas imaginam e criaram novos cenários e transgridem o tempo cronológico marcado pela visualidade, como abordaremos a seguir.

Nos episódios subsequentes intitulados “A cama elástica” e “O vestido”, observamos complexos processos de simbolização das crianças com deficiência visual. Focalizamos, especialmente, a participação da linguagem oral, articulada aos movimentos expressivos para compor, de maneira autoral, suas atividades criadoras.

Tendo como base o segundo objetivo específico de nosso trabalho, o qual almeja discutir a articulação da linguagem, imaginação e a produção de imagem no processo criador das crianças pesquisadas, este eixo analítico aborda a seguinte temática: a configuração da atividade criadora de brincar, narrar e desenhar das crianças cegas ou com baixa visão – produção de imagem, imaginação e linguagem, com ênfase para a questão do tempo e do espaço.

6.1. Episódio: A cama elástica – maio de 2015

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

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

De repente, Iara (pulando) propõe:

– Vamos brincar de inventar?

Ela continua...

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

Parecendo já aceitar a brincadeira, Tiago fala:

– Eca!

Enquanto pulam, Iara conta:

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

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

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

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

– Vamos comer!

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

(...)

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

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

Iara, deitada de barriga para cima, fala:

– *Morri!*

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

Iara também se levanta e sugere:

– *A gente brinca que viu um peixe bem grande!*

As crianças continuam a pular.

– *Um tubarão!* – *acrescenta Tiago.*

– *Eu vou dar uns tapas nele* – *fala Iara.*

– *Eu que vou!* – *discorda Tiago.*

Iara, em tom imperativo, responde:

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

Tiago rebate:

– *Eeeu!*

– *Tá! Ele é grande!* – *aceita Iara.*

– *E a gente vai cair...* – *fala Tiago.*

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

A brincadeira de faz de conta continua. Iara, também deitada, grita:

– *Solta meu primo! Solta meu irmão!*

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

(...)

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

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

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

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

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

– *Solta minha vovó!*

– *Solta minha professora!* – *fala uma das crianças.*

– *Solta meu tio!* – *grita outra.*

– *Solta minha bala!* – *pede Tiago.*

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

– *Pá!*

Ele continua:

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

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

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

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

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

Iara grita:

– *Có có ró có!*

Todas as crianças levantam.

Começam a pular.

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

– *Eu vou pegar minha arma. – diz Iara se abaixando.*

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

Logo depois...

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

(...)

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

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

Se, por um lado, no episódio “O trem” (Eixo 1), como discutimos, parece ocorrer uma ruptura entre o trem objetivo (visual) e o trem encenado pelas crianças, aqui, as crianças ajustam as particularidades do objeto ao tema que é representado. Parece-nos que o fato de a

cama elástica ser de uma superfície maleável, por exemplo, dá uma maior coerência para denominá-la de *lama*.

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

Imediatamente depois, Tiago segue a proposta da colega. Ele fala: “– *Eca!*”. Tiago entra no faz de conta e não está mais pulando na cama elástica; ele pula na lama. A lama parece real e por isso a criança demonstra sentir nojo. Como Vigotski (1999, p. 264) elucida: “. . . todas as nossas vivências fantásticas e irrealis transcorrem, no fundo, numa base emocional absolutamente real”.

Silva (2012, p. 22) assevera que, ao fantasiarmos algo, “atribuímos sentimentos ao que foi imaginado”. Segundo Vigotski (2009), isso significa dizer que as emoções/sentimentos influenciam de maneira direta naquilo que imaginamos e vice-versa. Conforme Magiolino (2010) aponta, essa dupla expressão dos sentimentos, estudada por Vigotski, enfatiza a correlação entre as emoções e a imaginação. Sendo assim, no caso apresentado, revelada por meio da linguagem oral e das expressões corporais das crianças em interação.

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

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

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

Sejam quais forem as hipóteses, percebemos que, tal como Luria (1991) pressupõe, é por meio da linguagem que é possível o descolamento da experiência imediata, conforme discutimos na introdução deste trabalho. A linguagem, segundo o autor, é responsável pela emergência dos processos de imaginação e criação.

Ou seja, independente do motivo das crianças não terem se levantado, a brincadeira de faz de conta só foi possível por meio da linguagem. É por meio dela que Iara se desloca do campo perceptual imediato (cama elástica) e a transforma em *lama*. A ideia de Iara foi compartilhada e aceita pelos colegas. Tiago, além da oralidade, revela movimentos específicos sobre a lama. Assim, quando Iara se levanta, as demais crianças não a seguem. Ainda querem ficar sentadas na lama imaginada criada na e pela linguagem.

Para além, especificamente sobre a linguagem oral, apontamos diferentes estudos, com base na perspectiva histórico-cultural, que destacam a centralidade da oralidade para o desenvolvimento dessas crianças. Quer seja pela voz da mãe desde o nascimento da criança (Laplane & Batista, 2008); quer seja pelas informações verbalizadas (Nunes & Lomônaco, 2010); ou pela narrativa fílmica (Leme, 2003), a pessoa cega ou com baixa visão tem na oralidade um canal de possibilidades para participar das dinâmicas sociais. Em “A cama

elástica”, percebemos indubitavelmente a centralidade da linguagem oral guiando a situação imaginada. Isso também ocorre em outros episódios, como vimos no capítulo anterior.

Voltando ao episódio...

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

Iara, então, diz: “– *Vamos comer!*”.

As crianças estão deitadas no chão. Para comer, precisam usar a boca. Elas levantam a cabeça onde estão deitadas. A boca mexe. As crianças comem algo. As ações das crianças são expressas pela linguagem oral, movimentos corporais, sons etc. (a totalidade mente e corpo, que exploramos anteriormente), a partir do que Iara sugere por meio da linguagem oral. A brincadeira é toda narrada!

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

Como Vigotski (2001) preconiza, o significado da palavra, a unidade entre o pensamento e a linguagem, revela-se, aqui, na e pela oralidade e pela composição corporal. Para ele, conforme discutimos na introdução deste trabalho, cada palavra sempre se articula a um determinado significado. Nele, está contida uma generalização. Isso implica afirmar que, para o teórico bielorusso, a palavra nomeia um grupo de objeto, uma categoria. Por exemplo, ao nos referimos à palavra mesa, pensamos no objeto em sua funcionalidade, naquilo que é comum à todas as mesas, fazemos uma generalização. Relacionamo-nos com o significado da palavra mesa. Delari (2013), ao discutir a generalização, avança:

O pensamento é sempre preenchido por uma dimensão semântica e sensível relativa a determinado universo social materialmente tangível, no qual as palavras existem, de onde surgem e no qual se movimentam em diferentes direções. As palavras não são apenas uma forma de generalização, mas um modo de generalização socialmente criado que opera sempre com determinados conteúdos historicamente situados. (p. 153)

Ao falar “– *Morri!*”, Iara, em sua atividade de imaginar e criar, revela também uma generalização. “*Como es fácil de ver, la generalización es un acto verbal extraordinario del pensamiento que refleja la realidad de forma radicalmente distinta a como la reflejan las sensaciones y percepciones inmediatas*”⁴⁶ (Vigotski, 2001, p. 21). Todavia, para demonstrar essa ideia, para que o significado da palavra se realize, não basta Iara apenas oralizar para as outras crianças. A sua fala está amalgamada a um modo específico de se deitar sobre a cama elástica. Ela está de barriga para cima, independente dos colegas a verem por meio do sentido da visão. Isso nos permite afirmar que o corpo também faz parte da generalização.

Apesar de Iara sinalizar que estava morta, as crianças se levantam e, não mais pela mediação da colega, voltam a pular. Iara também fica em pé e as acompanha, contudo, parece continuar a ser a líder da brincadeira. Como as crianças estão pulando em uma lama de peixe, Iara diz: “– *A gente brinca que viu um peixe bem grande!*”.

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

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

⁴⁶“Como se pode ver, a generalização é um *extraordinário* ato verbal *do pensamento*, que reflete a realidade de forma radicalmente diferente à que é refletida pelas sensações e percepções imediatas” (Vigotski, 2001, p. 21).

Tiago retruca e impõe a sua decisão. É ele quem dará os tapas no tubarão. Entretanto, Iara discorda: “– *Eu que vou! A brincadeira é minha! Eu que vou!*”. Mesmo assim, Tiago não aceita e de forma enérgica fala para a colega: “– *Eeeu!*”. Na disputa da palavra, Iara, mesmo se achando *a dona da brincadeira* – afinal, ela que propôs *brincar de inventar* – aceita e justifica que o peixe é grande. Sendo assim, Tiago pode ser o responsável por pegá-lo.

Enfatizando a brincadeira como atividade criadora historicamente situada, Teixeira (2009) assevera:

Isso mostra como nessa brincadeira as crianças precisam se distanciar de seus pontos de vista, de suas simbolizações iniciais para poder brincar em grupo. Ao agirem dessa forma, constroem conjuntamente noções de si mesmo, do outro, da relação com o outro, constituindo-se como sujeitos criança. (p. 181)

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

Apresentamos no capítulo 3 várias pesquisas fundamentadas em teorias distintas (Celeste, 2007; Ferroni & Gil, 2012; Medeiros, 2013) e também estudos (Ruiz & Batista, 2011, 2014; Silva & Batista, 2007) com base no pensamento vigotskiano, as quais, em todas as investigações citadas, a brincadeira é promotora de mudanças significativas no desenvolvimento das crianças cegas ou com baixa visão. Isso pode ser observado, pelos comportamentos infantis demonstrados e pela forma de se expressarem, por meio da linguagem oral, nas negociações realizadas durante o faz de conta, nas atividades em díade (adulto-criança e criança-criança) ou em grupo.

Cabe destacarmos que, em alguns momentos do episódio, percebemos que as crianças não seguem Iara. E a resposta é dada pelo silêncio. Elas não falam que não vão ou que vão seguir determinada sugestão. Na maioria das vezes, as ações das crianças, as composições

corporais que realizam dão seguimento (ou não) ao que foi sugerido indicando o compartilhamento da situação imaginada. Relações de afetos, amizades, solidariedade e tantos modos de compartilhar a brincadeira constituem a experiência infantil (Barbato & Mieto, 2015). A brincadeira, pela linguagem, está o tempo todo em jogo e negociação!

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

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

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

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

Iara abre e fecha a mão. Ela havia concordado que o amigo é quem pegaria o tubarão. Porém, ainda assim, sem falar para Tiago, ela pega algo. Tiago também realiza o movimento de

abrir e fechar a mão. Existe, aqui, uma intensidade e uma força do movimento expressivo para compor a ideia, ou melhor, para criar a cena da brincadeira.

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

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

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

Notamos que, durante a brincadeira, não apenas o espaço se transforma durante o enredo, mas a dimensão temporal lhe é indissociável. “As pessoas organizam o universo de sua experiência imediata com imagens do mundo, criadas a partir das categorias de tempo e espaço, que são inseparáveis” (Fiorin, 2008, p.133).

Vejamos.

No que tange ao espaço, as crianças pulam na cama elástica que é transformada em lama de peixe; no mar onde o tubarão vive; no local onde pode ter um porco-espinho; na cozinha que guarda o facão; no lugar em que o galo canta e, posteriormente, em piscina, como veremos a seguir. Ou seja, os espaços vividos por Iara, Tiago e as duas crianças modificam-se à medida que a brincadeira acontece. Ao compartilharem determinada ideia, constroem cenários, os quais são materializados na e pela linguagem oral, pelo corpo; em seus recursos expressivos e movimentos corporais.

Tudo isso acontece no *tempo* da brincadeira. O tempo de a atividade criadora acontecer; o tempo de o galo cantar e dar seguimento à atividade criadora. Em outras palavras, diferentes tempos constituem a situação vivida e criada. Bemong e Borghart (2015) explicam que, segundo o pensamento bakhtiano, os textos narrativos vão além de uma simples sequência de eventos. Eles se caracterizam como a “construção de um mundo ficcional particular ou cronotopo” (p.18). Em um paralelo, podemos, então, afirmar que as crianças criaram um cronotopo constituído de inúmeros tempos/espacos.

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

O sangue do tubarão suja Tiago e a cama elástica vira piscina. Pela imaginação, os tempos/espacos são flexíveis e ampliados por meio da linguagem oral e dos recursos expressivos e corporais constitutivos da brincadeira. Baseadas em suas próprias experiências, as crianças imaginam e criam papéis diversos que, no desenrolar da atividade criadora, vão

sendo encenados em espaços fictícios; em um tempo que não é linear, que não é monolítico. Essa sobreposição de espaços parece ser uma característica marcante do brincar da criança cega ou com baixa visão.

No episódio “*O vestido*”, apresentado a seguir, notaremos como os diferentes tempos/espaços também se coadunam na brincadeira – narrativa – desenho da criança cega ou com baixa visão realizada em interação com uma criança (ausente no espaço físico) e com os adultos.

6.2. Episódio 2: O vestido – agosto de 2015

Iara está sentada na cadeira da sala terminando de ler algumas palavras em braile, proposta desenvolvida pela Professora Rebeca. A folha que ela lê está fixada em uma espécie de tabuleiro com duas faces (um lado com textura lisa – leitura – e a outra mais rugosa para colocar a folha em cima para desenhar). Sobre a mesa, existem ainda algumas folhas brancas. Diego está em uma sala diferente realizando outra atividade. Gabriela e Tiago estão ausentes na escola. Lembrando uma conversa anterior, a pesquisadora pergunta:

– Iara, você me disse que quer fazer o que quando terminar de ler?

Iara levanta a cabeça, passa as duas mãos em movimento para cima sobre a tela e responde:

– Eu queria inventar uma história.

Ela, então, diz para a pesquisadora que não dá para inventar uma história apenas com dois personagens. E, segurando com as duas mãos o papel escrito em braile, próximo aos seus olhos (movimento que costuma realizar em outras situações), Iara continua:

– Eu não dava pra inventar só com dois... Aí, por isso, eu ia colocar você na história, Tia Marina.

A pesquisadora fala:

– Tá legal, eu entro na história, mas o que é que tem? Por que que não dá pra fazer história só com dois?

Iara, virando a tela, explica:

– Porque a história é muito grande, que nem da Cinderela.

Pesquisadora: – Ah, aí não dá pra fazer com dois?

Iara diz:

– Hum... não. Eu ia usar as bonecas pra ser as irmãs mais velhas.

A professora Rebeca avisa:

– Pode pegar.

Iara faz um movimento de que vai levantar e logo para:

– Mas eu vou esperar o Diego.

Pesquisadora fala:

– Entendi.

A professora Rebeca pergunta:

– Você não já quer ir começando?

Iara aceita a sugestão da professora. Ela se levanta e caminhando em direção ao armário, fala:

– Tá bom, só vou arrumar. Aí, quando o Diego chegar a gente começa.

Uma das portas do armário está aberta. Ela se agacha e pega uma das bonecas.

(...)

A professora avisa que guardará a tela que é usada para ler ou desenhar. Antes de guardar, ela pergunta para Iara:

– Você vai precisar para a sua história?

Iara caminha do armário até uma das mesas (que está ao lado de onde realizava a leitura), segurando a boneca, e diz:

– Eu acho que vou... pra fazer os vestidos dela.

Professora Rebeca fala:

– Tá bom, vou deixar aqui em cima da mesa.

Iara direciona-se à Professora Rebeca e, referindo-se aos papéis que também estão sobre à mesa, indaga:

– Ô, tia, tem quantos vestidos? Tem quantas folhas aí?

Professora Rebeca: – Cinco.

Iara, com uma de suas mãos, tentando colocar a boneca sentada na mesa, responde:

– Tá.

Ela desiste e deixa a boneca deitada na mesa. Em seguida, Iara anda em direção ao armário novamente e explica:

– As bonecas vão ser as meninas e eu vou ser a irmãzinha delas.

Lá chegando, ela se abaixa e pega outra boneca. Iara se levanta e, novamente segurando a boneca, caminha em direção à mesa.

(...)

Iara coloca a boneca deitada junto com a outra e fala:

– Pronto!

Ela se dirige para mesa em que estava lendo, senta na cadeira e avisa:

– Vou agora desenhar os vestidos.

Na mesa está somente a tela.

A professora Rebeca, então, pega o pote com giz de cera e coloca sobre a mesa. Ela também disponibiliza os papéis para Iara desenhar. Ela pergunta:

– Quantos papéis você quer?

Rodando a tela, Iara responde:

– Os cinco! Eu acho que vou precisar deles.

A Professora Rebeca explica colocando um papel sobre a tela:

– Vou te dar um e vou deixar os outros aqui, ó?! (Ela bate levemente na mesa).

Ela continua:

– Quando você precisar é só pegar, ó, à frente, tá bom?

Iara passa a mão nas folhas que estão na sua frente e logo em seguida dá umas batidinhas na folha que está sobre a tela:

– Tá bom! Vou começar com o vestido da rainha.

Ela pega um giz de cera, começa a desenhar e explica:

– Vai ser você, Tia Marina.

Pesquisadora: – Ai, que legal! Quero um vestido bem bonito!

Iara desenha com a mão direita e segura o papel com a mão esquerda. Ela faz um traço que lembra a forma do retângulo.

(...)

Iara passa a mão sobre a figura desenhada e faz um movimento no papel mais ou menos igual ao anterior. Ela bate o giz duas vezes no papel. Em seguida, Iara troca de lápis e avisa:

– Agora eu vou fazer as bolinhas.

Pesquisadora: – Nossa, o meu vestido vai ter bolinhas, é?

Iara, então, faz vários círculos no papel e fala:

– Vai! Vai ficar bem bonito.

Pesquisadora: – Nossa, que lindo!

Iara para de desenhar e pega outro giz de cera:

– Eu vou fazer uma foto sua no seu vestido.

Pesquisadora: – Tá, vai ficar tipo estilizado, né?

Iara pega um giz, coloca bem próximo a seus olhos, e troca de cor. Escolhe outro giz, coloca novamente próximo aos olhos, e fala:

– É. Aí, eu vou fazer uma foto de cada uma nos vestidos pra lembrar que o vestido é seu.

Pesquisadora: – Hum, tá legal!

Iara faz um traço de cima para baixo. Logo depois, um quase círculo. Repete o movimento de baixo para cima. Ela faz vários traços no papel e, ao mesmo tempo, fala:

– Igual quando eu fui fazer um cartão pra tia Rebeca e eu coloquei foto dela.

Iara continua desenhando...

Pesquisadora: Ah, que legal, hein? Deve ter ficado muito bonito.

Iara para de desenhar e passa a mão direita sobre o desenho realizado. Ela guarda o giz que está usando no pote e pega outro, colocando bem perto dos olhos:

– Eu não tenho papel em casa, mas na minha avó... lá tem uma casinha de boneca. Tem giz, tem um monte de coisa.

Pesquisadora: É?

Iara segura no giz de cera com a mão toda, fechando o punho. Desenhando ora traços da esquerda para a direita, ora de cima para baixo. Em seguida, ela faz traços quase circulares e entre outros movimentos com o giz de cera sobre o papel, Iara continua:

– Aí foi lá que eu fiz o cartão.

(...)

Logo depois, Iara para de desenhar e avisa que fará a foto da pesquisadora:

– Agora, a foto da Tia Marina.

Ela troca novamente de giz.

Iara fala meio baixo, como se estivesse pensando alto:

– O Diego podia ser o príncipe.... se ele quiser.

Pesquisadora: – E quem vai ser a princesa?

Iara, em tom surpreso, porque a pesquisadora ainda não havia entendido quem seriam as princesas, explica:

– Ué?! Eu e as bonecas!

Iara volta a desenhar realizando movimentos quase circulares. Também desenha da direita para a esquerda, de cima para baixo, até que ela faz novamente um movimento quase circular com o giz de cera sobre o papel, repetidas vezes. Iara fala:

– Tô fazendo uma foto da Tia Marina.

(...)

Ela gira seu corpo para se levantar da cadeira e em direção à pesquisadora mostra o desenho:

– Olha, Tia Marina, seu vestido!

Pesquisadora: Nossa, que lindo esse desenho! Mas arrasou esse vestido, hein?

Iara agradece.

Pesquisadora: – E onde é que a gente guarda esse vestido?

Iara, sentada na cadeira, já arrumando a próxima folha em cima da tela, diz:

– Ué?! É pra colocar em você!

Pesquisadora: – Ah! Agora?

Iara discorda: – Não! Só quando a história começar.

(...)

Iara, então, avisa que o próximo vestido será o da Cinderela.

(...)

Em “O vestido”, ao contrário dos episódios até agora apresentados, a interação se dá entre adulto (pesquisadora e/ou professora) e criança. Iara está terminando de ler algumas palavras escritas em braile e decide inventar uma história. Ainda, ela não pode ser criada apenas com dois personagens. E, imediatamente, parecendo já ter uma ideia planejada sobre o

enredo, fala: “– *Eu não dava pra inventar só com dois... Aí, por isso, eu ia colocar você na história, Tia Marina*”.

Depois de alguma negociação com a professora e a pesquisadora, Iara decide preparar o cenário para que a história aconteça. A narrativa que se amalgama ao faz de conta e ao desenho tem um tempo certo para começar: a chegada de Diego (“– *Tá bom, só vou arrumar. Aí quando o Diego chegar, a gente começa*”).

Costa (2012) e Costa et al. (2013) explicam que as atividades criadoras infantis não se dão de forma separadas e estanques. Pelo contrário, elas se articulam e constituem a complexidade do funcionamento psíquico infantil. “O faz de conta, a narrativa, o desenho e a própria escrita estão imbrincados no processo de simbolização e criação. . . .” (Costa, 2012, p. 73). Podemos perceber que o mesmo ocorre com relação a criança cega ou com baixa visão.

Iara se dirige para o armário para buscar as bonecas. Sua ideia é contar uma história, porém essa história também será representada pelos personagens propostos. E, a partir daí, os brinquedos que Iara gosta ganham vida em sua narrativa e brincadeira.

A medida em que a professora disponibiliza outros recursos para serem usados na criação da história, Iara amplia e cria novos elementos para constituírem sua narrativa. Notamos que Iara decide criar os vestidos (figurinos) para as personagens.

A história continua. Iara está em pé, tentando fazer a boneca permanecer sentada sobre a outra mesa. Ela não consegue. Aqui, já percebemos que a criança quer que a boneca fique em uma determinada posição, porém como não consegue sentá-la, acaba deixando a boneca na posição horizontal. Ao buscar a outra boneca, Iara reafirma o papel de cada uma delas no enredo: “– *As bonecas vão ser as meninas e eu vou ser a irmãzinha delas*”. Na narrativa e no faz de conta, Iara sabe que pode ser a irmã mais nova.

Novamente evidencia-se o ineditismo de cada cronotopo – tempos/espacos. Para cada evento, a garantia da irrepeticão (Morson, 2015). Na narrativa de Iara, sua fala representa um

novo cronotopo, impregnado de tantos outros que são representados por ela. O tempo/espaço que Iara está na sala de aula criando sua narrativa, tempo/espaço que a história pode ser iniciada (quando Diego chegar), tempo/espaço que ela espera Diego, tempo/espaço do próprio enredo, tempo/espaço em que é possível ser mais nova que as bonecas. Tempo/espaço narrado, tempo/espaço desenhado, tempo/espaço inventado.

Iara precisa movimentar-se na sala para colocar as personagens no local correto. Ela caminha até o armário, agacha-se para alcançá-las, fica em pé novamente, retorna para a mesa. Há deslocamento. Ele é imprescindível para a preparação da história.

Mais do que isso, Iara coloca as duas personagens juntas e só depois avisa que fará os vestidos. Existe uma sequência coerente de ações a serem realizadas para que a história possa ser criada. As bonecas não poderiam ficar dentro do armário, nem tampouco separadas.

Iara retorna para a mesa onde anteriormente lia as palavras em braile para desenhar os vestidos. Na mesa, está a tela para ser colocada abaixo do papel para que o traço do desenho se destaque e seja perceptível ao tato. A professora regente disponibiliza os gizes de cera e as folhas para Iara desenhar. Ao ser questionada de quantos papéis ela precisaria, Iara, curiosamente, responde que precisará de cinco folhas. Exatamente o número de papéis que a professora deixou separado. A professora coloca uma das folhas sobre a tela e, por meio da linguagem oral e de toques na mesa, avisa que os papéis estão localizados logo à frente de Iara.

A criação de Iara está atrelada aos recursos e materiais a ela oferecidos, e, sobretudo, à mediação realizada pela professora regente para a composição da atividade. A pesquisadora pergunta: “– *Quantos papéis você quer?*”. Iara responde que precisará dos cinco papéis, os quais, em momento anterior, a professora avisou que ficaria em sua mesa. Ela explica: “– *Vou te dar um e vou deixar os outros aqui, ó?! Ela bate levemente na mesa*”. E, assim, ela ainda sinaliza: “– *Quando você precisar é só pegar, ó, à frente, tá bom?*”. Os processos de

simbolização de Iara são ampliados, uma vez que ela narra, brinca e desenha em uma mesma atividade criadora.

Estudos anteriores, fundamentados na perspectiva histórico cultural, apresentados no capítulo 3, atestam a mediação do adulto durante a brincadeira, por exemplo, como crucial para o desenvolvimento da linguagem da criança cega ou com baixa visão. Para tanto, é fundamental a disponibilidade de materiais adequados e a participação do adulto (Hueara et al., 2004; Ruiz & Batista, 2011, 2014; Silva & Batista, 2007). Percebemos que essas medidas impactam nos modos da criança corpo-mente imaginar e criar. Nas palavras de Ruiz e Batista (2011):

Para o início das brincadeiras, houve a necessidade de uma apresentação dos brinquedos disponíveis no ambiente e a exploração de alguns deles, para a escolha pela criança cega. O adulto, percebendo essa necessidade, pôde facilitar a exploração da criança e o início da brincadeira com a outra criança. (p. 1001)

Nesse sentido, os trabalhos citados enfatizam a relevância do papel do adulto ao longo da atividade realizada pela criança cega ou com baixa visão. O adulto pode oportunizar e ampliar (ou não) os seus modos de interagir e participar da brincadeira, por exemplo, a partir de sua mediação qualificada e intencionalmente planejada para tal. Ao receber o material, Iara toca, passa as mãos sobre as folhas e, posteriormente, muda o movimento. Ela dá batidinhas de leve sobre o papel que está sobre a tela. As texturas de ambas as folhas são diferentes, pois estão em locais distintos. Algumas estão sobre a mesa, uma outra sobre a tela. Iara avisa que começará fazendo o vestido da rainha, a qual será a pesquisadora: “– *Vou começar com o vestido da rainha*”. E pegando o giz de cera, finaliza: “– *Vai ser você, Tia Marina*”.

Na fala de Iara, percebemos que a criança envolve a pesquisadora em sua história. Ela passa a ser uma personagem: a rainha! Mais uma vez, emoção e imaginação entrelaçam a atividade criadora de Iara, como mostramos, por exemplo, no episódio “A cama elástica”. A pesquisadora ocupa um papel importante na trama imaginada por Iara, daí inferimos também a

importância do papel do adulto – pesquisador – na participação da atividade imaginativa de Iara.

Para começar o desenho, Iara realiza-o com a mão direita e segura o papel com a mão esquerda. Ela faz um traço que lembra a forma do retângulo, conforme salientamos no episódio. Em seus movimentos posteriores, a mesma mão que desenha é a mão que percebe, sente o traço no papel, por meio do tato. Iara desenha e passa a mão sobre sua criação. Em seguida, ela pega o giz de cera e novamente faz traços formando um retângulo. Ainda não está completo. Ela, então, bate o giz levemente sobre o papel e só depois diz que mudará o seu desenho. O corpo (pelas mãos) lê/interpreta a imagem desenhada, ao mesmo tempo em que a produz.

Pesquisas desenvolvidas (Cabral, 2011; D’Angiulli et al., 2008; M. L. Duarte, 2004, 2011; Piekas, 2011; Puspitawati et al., 2014; Picard et al., 2014; Vinter et al., 2012) anteriormente elencadas no capítulo 3 demonstram que desenhar também é uma atividade criadora realizada pela criança cega ou com baixa visão. Seja por meio do desenvolvimento dos esquemas gráficos ou por uma didática específica, os estudos revelam que a criança com deficiência visual desenha imagens que se aproximam daquilo que é percebido (também visualmente pelos videntes).

Como qualquer outra criança, ao desenhar, ela precisa perceber sua criação. Com base nesses trabalhos, fazemos, então, algumas ponderações. A primeira delas refere-se ao uso de materiais apropriados que possibilitem que o desenho seja percebido por meio do tato, isto é, que seja registrado em alto relevo. A segunda diz respeito ao modo como Iara desenha o vestido. Iara desenha de acordo com aquilo que lembra, percebe e sente sobre o objeto: modos de percepção específicos. Ela se atém ao todo (retângulo) e, posteriormente, às partes, fazendo vários círculos sobre o papel.

Para isso, Iara pega outro giz de cera. Ela faz o todo e acrescenta seus detalhes. Ela diz: “– *Agora eu vou fazer as bolinhas*”. Iara, então, muda seu movimento. Seu movimento com o giz de cera sobre o papel é circular. Ela faz um círculo, tira o giz do papel, coloca novamente, faz outro círculo e assim vai compondo o vestido da rainha. Tanto no movimento retangular quanto no circular que realiza sobre o papel, Iara revela sua ideia por meio da linguagem oral e dos registros gráficos. Embora Iara não estivesse escrevendo e sim, desenhando, notamos que, ao dizer que iria fazer as bolinhas do vestido e ter feito movimentos circulares, mostra-nos que, independente de como seja representada sua escrita, existe, aqui, um processo de simbolização e registro em desenvolvimento. Luria (2010) e Vigotski (2008a), ao explicarem o desenvolvimento dos processos de simbolização infantil, apresentados no capítulo 2 deste trabalho, defendem que existe uma relação entre o desenho e a futura escrita sistematizada.

Importante salientarmos que para dar cabo a outra ideia, Iara para de desenhar e avisa à pesquisadora que fará uma foto dela no vestido para que seja identificado. Iara fala: “– *Eu vou fazer uma foto sua no seu vestido*”. Ela avisa e muda novamente seu movimento no papel. Cada parte do desenho é acompanhada de movimentos específicos; um conjunto de ação que vai compondo a representação gráfica.

Ela, então, pega outro giz, coloca próximo aos olhos e troca. Ela repete a ação até encontrar a cor que acha mais adequada. A medida que procura o giz, ela ainda diz: “– *É. Aí eu vou fazer uma foto de cada uma nos vestidos, pra lembrar que o vestido é seu*”.

Embora seja no Eixo 3 que trataremos sobre as particularidades das atividades criadoras das crianças cegas ou com baixa visão, após esse comentário de Iara, não poderíamos deixar de destacar o recurso que a criança elege para que os vestidos possam ser identificáveis. Ela avisa que fará uma fotografia para cada vestido desenhado. Uma fotografia qualquer? Não! A imagem da foto refere-se ao rosto de cada pessoa dona do vestido desenhado. Poderíamos pensar... Logo a fotografia? Sim! Iara nos mostra que, tal como o desenho, a fotografia pode ser

perceptível por outros caminhos, além do sentido visual. Eugen Bavcar, filósofo e fotógrafo esloveno, naturalizado francês, que devido a dois acidentes perdeu a visão aos 12 anos de idade (Oliveira & Souza, 2014), comenta no filme *Janela da Alma*, dirigido por João Jardim e Walter Carvalho:

Já era cego quando tirei minhas primeiras fotos no colégio. Na época, minha mãe tinha comprada uma Zork 6, uma máquina russa. Ela me emprestou a máquina e tirei algumas fotos de colegas da escola. Depois levei o filme a um fotógrafo que já morreu. Ele o revelou, e aconteceu o milagre: lá estavam as imagens. Fiquei chocado, e surpreso. Disse a mim mesmo: “não vejo as imagens e, contudo, sou capaz de fazê-las”.

Ao narrar como tirou a foto de sua sobrinha, o fotógrafo explica que ela usou um sininho, então ele continua:

Na verdade, fotografei o sininho, mas este não pode ser visto. Trata-se, então, de uma fotografia do invisível. Às vezes, percebo por mim mesmo, ou escuto e oriento a máquina em direção à voz. Às vezes, alguém me conta, às vezes, são os livros que me contam. Às vezes, é meu coração que me conta, às vezes, apaixono-me por uma paisagem ou por uma mulher e tento torná-la mortal (Eugen Bavcar, 2001. tradução Christina Baum).

Nessa direção, a fotografia desenhada por Iara se dá de acordo com outras percepções que ela tem de seu meio. Para realizar seu desenho, Iara troca de giz de cera várias vezes e coloca próximo aos seus olhos para que possa identificar a cor. Ela também fala sobre outras experiências enquanto desenha: “– *Eu não tenho papel em casa, mas na minha avó, lá tem uma casinha de boneca. Tem giz, tem um monte de coisa*”.

Assim, ela rememora outra experiência que teve na casa de sua avó: fazer um cartão para a professora regente. Enquanto ela desenha, ela explica que no cartão também havia

desenhado a foto da professora Rebeca: “– *Igual quando eu fui fazer um cartão pra tia Rebeca e eu coloquei foto dela*”.

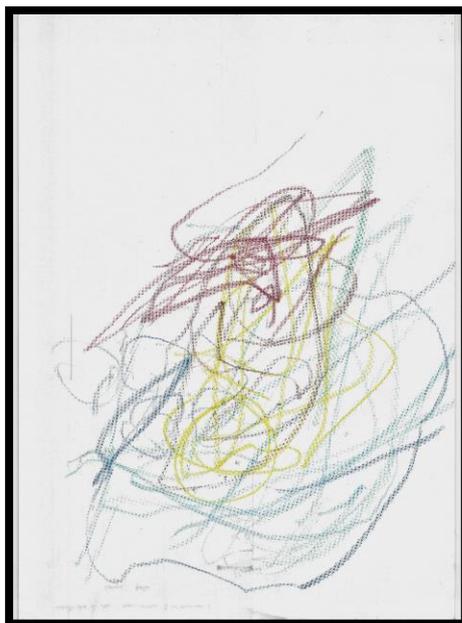
O desenho suscita a narrativa e, dialeticamente, a narrativa suscita o desenho. A linguagem oral articulada ao desenho amplia as produções de imagens realizadas por Iara. Nessa linha, Cavaton (2010) destaca a importância de se ouvir da criança o que ela desenhou, indo além de uma observação da representação gráfica:

. . . ao falar sobre o que fez, a criança dá significado às ações ali desenhadas para o outro. Muitas vezes, o desenho é mais esquemático do que a narrativa da história, porque, ao narrar, a criança incorpora mais elementos da história ao enunciado. (Cavaton, 2010, p. 90)

Vale salientarmos que Iara revive outras experiências e as traz para a nova criação. Com base nelas, Iara avisa que fará a foto da pesquisadora: “– *Agora, a foto da Tia Marina*”. Na atividade criadora de Iara, tempos e espaços – cronotopos – se inter-relacionam. “Figura-se o mundo por meio de cronotopos, que são, pois, uma ligação entre o mundo real e o mundo representado, que estão em interação mútua” (Fiorin, 2008, pp.133-134). Tempos e espaços que, tal como no episódio “*A cama elástica*” são configurados por meio da linguagem oral, dos recursos expressivos e materiais durante a interação verbal entre a criança, a pesquisadora e a professora.

Ao trocar de giz, Iara pensa em seu amigo Diego e no papel que ele poderá assumir em sua história: “– *O Diego podia ser o príncipe.... se ele quiser.*” A pesquisadora escuta e pergunta para Iara quem será a princesa. Para Iara, essa pergunta parece não fazer sentido. Surpresa, ela responde: “– *Ué?! Eu e as bonecas!!*” E, assim, ela volta a desenhar. Faz alguns registros e, em seguida, realiza um movimento “*da direita para a esquerda, de cima para baixo, até que ela faz um movimento quase circular com o giz de cera sobre o papel, repetidas vezes*”. Esses traçados no papel estão intrinsecamente articulados ao seu movimento e à sua fala

“– *Tô fazendo uma foto da Tia Marina*” revelam que seus traços apenas parecem aleatórios, mas não são. Isso porque, quando Iara desenha, seus traçados estão impregnados de sentidos. Em cada um deles, Iara sabe o que e porque está fazendo. Podem não retratar o real do ponto de vista visual, mas isso não implica afirmar que não se referem a uma realidade, por ela vivida. Seus desenhos não são rabiscos.



*Figura 2. O vestido da rainha*⁴⁷.

Aqui, achamos importante mostrar um outro desenho realizado com massinha vermelha por Gabriela e Diego, em um outro dia, durante a Oficina 7 (descrita na Metodologia), em que as duas crianças desenharam uma borboleta a partir de uma poesia ouvida, de modelos de borboletas confeccionadas em cartolina, para que pudessem tocá-las e conhecê-las, bem como vivências corporais simulando o seu voo (atividades desenvolvidas com a mediação de um adulto vidente). O motivo da comparação é refletirmos que a criança cega ou com baixa visão não está impedida de desenhar figuras e objetos que representam sua forma material (visual),

⁴⁷ Descrição da imagem: Traços feitos de diferentes cores de giz de cera sobre o papel branco [Fim da descrição].

mas quando se trata de um desenho livre, sem uma mediação pedagógica orientada, o caminho de elaboração é diferenciado. Afinal, cada criança desenhará de acordo com sua percepção de mundo e como, culturalmente, essa atividade foi constituída em suas experiências sociais. Logo abaixo estão a borboleta de Diego⁴⁸ (figura 3) e a borboleta de Gabriela⁴⁹ (figura 4).



Figura 3. Borboleta de Diego.



Figura 4. Borboleta de Gabriela.

Em relação ao vestido, Iara desenha-o em uma folha A4, conforme mostramos anteriormente (figura 2), e diz que é para a pesquisadora colocá-lo. Ela sabe o tamanho do papel e o tamanho da pesquisadora. Mas que importa a diferença de tamanho? Na atividade criadora de Iara, é possível a pesquisadora usar esse vestido.

Curiosamente, por outro lado, o momento de o vestido ser colocado não é indiscriminado. Iara adverte a pesquisadora afirmando que o vestido só pode ser utilizado em uma determinada situação. Qual seria? “– *Só quando a história começar*”. Isso implica dizer que, para adentrar no cronotopo criado por Iara, é preciso respeitar o momento adequado. A linguagem oral (por meio da narrativa) deverá nortear quando acontecerá.

⁴⁸ Descrição: Borda branca fina. No fundo bege claro, borboleta vermelha de asas estreitas feita de massinha [Fim da descrição].

⁴⁹ Descrição: Borda branca fina. No fundo bege claro, borboleta vermelha de asa uma mais curta que a outra feita de massinha [Fim da descrição].

Em seguida, sem falar quem assumiria o papel de Cinderela, Iara finaliza avisando que desenhará o vestido dela. A produção de imagens de Iara configura-se em todo episódio apoiado especialmente na linguagem oral; seja por ela verbalizada, seja pelos adultos presentes na sala. Iara revela diversos modos de expressar sua atividade criadora por meio dos diferentes recursos simbólicos e expressivos disponíveis na narrativa, brincadeira e desenho. Nos episódios a seguir – Eixo 3, perceberemos que essas experiências criadoras das crianças envolvem outras formas de percepção do mundo. Percepções estas que constituem de maneira singular a experiência simbólica e criadora da criança cega ou com baixa visão.

Capítulo 7 – Unidade corpo-mente: as especificidades das brincadeiras, narrativas e desenhos das crianças cegas ou com baixa visão

Neste capítulo, contemplamos a discussão do terceiro e último objetivo específico de nossa pesquisa, a saber: caracterizar as especificidades das atividades criadoras de brincar, narrar e desenhar das crianças cegas ou com baixa visão. Mantemos nossa linha teórica de indissociabilidade da unidade corpo-mente na composição das atividades criadoras. Sem esse princípio não é possível compreender os modos de organização da atividade criadora na infância e analisá-los a partir de leituras e expressões criadas pela criança para compreender a cultura; inscrever-se nela e transformá-la.

Para tanto, nosso eixo de análise parte da indissociabilidade corpo-mente focalizando as especificidades das brincadeiras, narrativas e desenhos das crianças pesquisadas. Dividimos os quatro próximos episódios em dois blocos de análise, os quais se interpenetram:

- a) Brincando de ver;
- b) Para além do sentido da visão: as distintas formas de perceber o mundo.

O primeiro deles é composto pelos episódios “*Vendo as nuvens*” e “*As cores das sementes*”, que tratam da ação imaginativa de *ver* e *não ver* das crianças cegas ou com baixa visão. O verbo *ver* é utilizado com bastante frequência pelas crianças durante o faz de conta e revela que aquilo que não é possível de ser visto no cotidiano torna-se algo plausível por meio da imaginação. Diego vê as nuvens e Gabriela vê as cores, como analisaremos mais adiante. Inseridas na cultura vidente, as crianças mostram que a necessidade da brincadeira vai além de assumir papéis sociais desempenhados pelo adulto (Leontiev, 1992; Vigotski, 2008), mas a necessidade de pertencimento, a necessidade de também participar do universo vidente (Vigotski, 2012).

No segundo bloco, abordamos os diferentes modos de percepção das crianças cegas ou baixa visão. Para além, audição, tato, olfato configuram outras formas de as crianças apreenderem e participarem da cultura; atividades criadoras em que outros sentidos ganham destaque, tal como apresentaremos em “*A rainha, o rei e a princesa*” e “*As escadas*”.

7.1. a) Brincando de ver:

7.1.1. Episódio “Vendo as nuvens” – maio de 2015

As crianças estão no parque externo da escola. Iara, Gabriela e Tiago brincam na casinha da boneca. Enquanto isso, Diego está no balanço. Ele se balança bem alto, inclinando seu tronco para frente e para trás. Ao mesmo tempo, Diego estica e dobra suas duas pernas, pegando cada vez mais impulso.

A professora Rebeca conversa com ele:

– Eita! Como você está voando alto! Onde você está?

– Eu tô no foguete! – responde Diego sorrindo.

Ele faz uma pausa e continua:

– Tô vendo as nuvens.

(...)

No episódio “Vendo as nuvens”, todas as crianças da turma estão presentes. Elas estão no parque situado fora da escola. Tal como o descrevemos no capítulo 4, nele existem alguns brinquedos (balanço, escorregador, roda-roda etc.) e a casinha da boneca. Diego (cego total) está brincando no balanço, enquanto seus amigos estão na casinha. Ele se balança sozinho. Para dar impulso, é preciso que Diego interaja com o objeto (o balanço) de uma maneira específica. Ele faz movimentos com as pernas e com o tronco, balançando cada vez mais alto. Diego alcança uma boa altura. Mantém essa altitude em uma velocidade constante de subida e descida.

A professora Rebeca significa o movimento de Diego como se ele estivesse voando. “– *Eita! Como você está voando alto!*”. E continua: “– *Onde você está?*”.

A partir da fala da professora, o movimento de se balançar ganha outro sentido; Diego começa ‘a voar’. O vai e vem de Diego no balanço transforma-se em um voo. A professora afirma que ele está voando e questiona Diego sobre onde ele está. Sem titubear, Diego corresponde à professora e relaciona a ação de voar ao foguete. Ao se balançar, ele sente o vento no rosto. Seus pés não tocam o chão e, assim, temos a impressão que ele voa mais alto que um avião. Afinal, ele está em um ‘foguete’!

Diego transforma o balanço em foguete. Da mesma forma que aconteceu no Eixo 1, no episódio “*A patinação*”, ele não se prende às condições materiais do objeto. Aqui, seu movimento é significado pelo ato de voar. Essa situação confirma aquilo que discutimos anteriormente sobre a criança cega ou com baixa visão em não se fixar necessariamente ao objeto em si. Suas experiências atrelam-se à percepção que não está presa ao visual, mas a um campo fluido das sensações. Assim, Diego afirma: “– *Eu tô no foguete!*”.

Ao silenciar por alguns segundos, ele diz estar *vendo as nuvens*. Nesse pequeno trecho, Diego mostra conhecimento de que, quando voamos, alcançamos as nuvens. Provavelmente em suas experiências sociais, Diego foi apresentado (direta ou indiretamente) a esse tipo de conhecimento e isso faz parte da composição de sua atividade imaginativa. Ele voa alto e, portanto, diz: “– *Tô vendo as nuvens*”.

Aqui nos questionamos: Diego brinca de ver ou ele, de fato, vê as nuvens em sua imaginação?

Para a nossa discussão, trazemos o trabalho de Silva (1998), que em sua pesquisa de mestrado, fundamentada na perspectiva histórico-cultural, busca compreender como brincam as crianças surdas. Entre uma de suas análises, a pesquisadora evidencia que elas fazem de conta

que ouvem. Durante a brincadeira, existe uma produção de ações que circunscrevem à cultura ouvinte.

Silva (1998 e 2002) apresenta dois episódios nos quais o sentido da audição está presente na brincadeira. No primeiro deles, a criança faz uso do telefone (convencional). Ela produz sons junto ao brinquedo e, além disso, encena ouvir algo. No segundo, a flauta é o brinquedo/instrumento escolhido. A criança, de maneira criadora, revela tocar uma música. Em ambos os casos, elas brincam de ouvir, isto é, transgridem àquilo que não é possível de ser realizado em suas realidades. A autora assevera:

Para as crianças os instrumentos, cujo uso eles podem fazer de forma apenas mediada por outros (ouvintes), são, de certo modo, inacessíveis, impossíveis de ser autonomamente utilizados em suas experiências cotidianas. Eles compreendem a restrição, mas parecem desconsiderá-la na ação lúdica. Pelo uso do brinquedo, os meninos descolam-se de sua impossibilidade de ouvir e brincam ao telefone, fazem música, “tornam-se um ouvinte” pela imaginação. (p. 101)

Em um paralelo, tal como as crianças pesquisadas por Silva (2002), Diego, em seu foguete imaginado, vê as nuvens. Ele é objetivo em afirmar que está vendo as nuvens. Lembramos que Diego é cego total, de forma que o verbo *ver* aqui está cheio de sentidos. Ver as nuvens no céu, algo impossível em sua experiência cotidiana, torna-se tangível pela imaginação.

Retomamos a pesquisa de Mattos (2015), a qual no título de sua tese de doutorado, *Olhos abertos para Ouvir, Sentir, Pensar: crianças com deficiência visual fotografando a cidade*, *tensiona* os diferentes modos de ver o mundo. Cada participante – crianças/adolescentes com deficiência visual –, realiza narrativas fotográficas em lugares diferentes da cidade. Ao utilizar filmagens e fotografias registradas pelas crianças/adolescentes,

Mattos (2015) nos mostra que o ver está para além do sentido da visão, ou melhor, ultrapassa a capacidade do olho físico, como refere-se a autora.

O sentido de *ver as imagens* é possível por caminhos simbólicos alternativos. Mattos (2015) destaca, por exemplo, a importância da linguagem oral na descrição dos locais visitados (e descritos) pela pesquisadora (vidente) e seu impacto na percepção e funcionamento imaginativo dos sujeitos pesquisados. O *ver* é registrado em palavras verbalizadas. Em outros termos, a produção de imagens se dá quando *o outro* fala, “. . . olhares mediados pela linguagem. Olhos e vozes de outros que a habitam” (Mattos, 2015, p.163).

Outro ponto de destaque apontado por Mattos (2015) diz respeito à produção imagética se constituir a partir do tato. Sobre a atividade criadora de um de seus participantes:

Sozinho, posicionou a câmera e fez uma foto. Das pedras em seu caminho, produziu uma imagem a partir de referências táteis, pois não só o que é visual pode constituir uma imagem, mas também outros elementos aparentemente invisíveis. Dessa maneira, ele deu visibilidade a experiências de outra ordem. . . . (p. 152)

Sendo assim, Diego ao brincar, *voa em um foguete e vê as nuvens* a partir das sensações experimentadas pelo seu corpo, ao se balançar em uma intensidade forte. O tato é importante, sem dúvida, mas gostaríamos de sinalizar que todos os outros sentidos e a centralidade da linguagem faz a vivência imaginativa se configurar de forma bastante complexa. Vários *modos de significação* compõem a criação de Diego.

Ainda no mesmo bloco de discussão sobre *o ver e não ver*, apresentamos o próximo episódio.

7.1.2. Episódio: “As cores das sementes” – maio de 2015

Enquanto Diego está no balanço voando em seu foguete e vendo as nuvens, Iara, Gabriela e Tiago brincam na casinha da boneca.

Tiago coloca os dois cotovelos na janela e fica ‘olhando’ do lado de fora. Iara e Gabriela conversam de pé dentro da casinha. Existem vários brinquedos para que elas possam brincar: diferentes pás, baldes, bonecas, carrinhos, etc. Gabriela está segurando uma boneca.

Ela se abaixa, tateia os brinquedos com uma das mãos e pega o balde.

Logo depois, sai da casinha.

Gabriela agacha-se de cócoras na areia, coloca a boneca no chão e diz segurando o balde:

– Isso aqui é para capinar. Quem vai cuidar da minha filha?

Iara e Tiago, que já estão fora da casinha, agacham-se perto de Gabriela.

– Eu quero plantar a semente – diz Iara.

Gabriela explica:

– Que cor você quer? Tem azul, amarela, vermelha, laranja...

– Eu quero rosa! – responde Iara.

– Quem quer uma roxa? – Gabriela pergunta.

Ninguém responde. As crianças estão agachadas cavando a areia. Algumas vezes, colocam areia dentro do balde.

– Eu vou plantar um monte de moranguinho – fala Iara.

– E eu vou plantar maçã – rebate Gabriela.

– Eu vou plantar ervilha – finaliza Tiago animado.

(...)

No episódio “As cores das sementes”, Iara (baixa visão), Gabriela (cega total) e Tiago (baixa visão) estão na casinha da boneca. Até que Gabriela decide realizar uma atividade fora da casinha. Ela sabe onde encontrar os brinquedos disponíveis. Gabriela já está com uma boneca em seus braços, todavia, ela se agacha no espaço onde ficam os brinquedos e pega um balde. Para encontrá-lo, ela busca o objeto com uma de suas mãos. Ao pegar o balde, ela dirige-se para fora da casinha. Ela quer capinar e sabe que, para tanto, é preciso estar fora de casa. Ninguém capina dentro de casa, não é mesmo? O objeto que ela escolhe para capinar é o balde. Como ela precisará capinar, alguém terá que olhar a filha dela. A neném não pode ficar sozinha, então ela diz: “– Isso aqui é para capinar. Quem vai cuidar da minha filha?”. Reparamos que,

ao dizer isso, Gabriela não está de pé. Ela irá capinar, logo precisa abaixar-se junto à areia; precisa estar próxima ao chão. Não é possível capinar e segurar a filha ao mesmo tempo. Por essa razão, a filha é colocada no chão de areia do parque.

Iara e Tiago acompanham a amiga e também saem da casinha. Ambos se agacham perto de Gabriela. Gabriela ouve a amiga e a questiona sobre qual cor ela prefere. Ela, tal como no episódio anterior, quando Diego vê as nuvens, não apenas vê as cores como as distingue. Ela pergunta para Iara: “– *Que cor você quer? Tem azul, amarela, vermelha, laranja...*”.

Mattos (2015), em um dado momento de sua pesquisa, ao realizar um passeio na praia com um dos participantes, encontra um barco em cima de um carrinho. Eles conversam sobre a forma de dirigi-lo, seu tamanho, volume etc. Em situação posterior, a pesquisadora vai até a casa do seu sujeito de pesquisa e compartilha essa experiência na praia com os demais familiares. Ela mostra as fotos e filmagens por ele realizados. Logo que aparece o barco, a prima descreve suas cores e o participante mostra-se bastante interessado. “Ele gostou de saber as cores, socialmente importantes. Isto se deu pelos olhos dos outros: por meio da palavra alheia, as cores do barco tornaram-se para ele visíveis” (Mattos, 2015, p. 96).

No curta-metragem *As cores das flores*, filme produzido no ano de 2010 pela Fundação ONCE⁵⁰, em uma dada escola situada na Espanha, em uma classe em que os alunos são videntes, exceto uma criança, que coincidentemente chama-se Diego, a professora solicita que escrevam uma redação com o mesmo título do filme. Para realizar sua tarefa, um colega, preocupado com Diego, fala para ele a cor de algumas flores. Diego busca ajuda junto à professora, porém ela afirma que o aluno conseguirá escrever sua redação. Ele pesquisa na internet o conceito da palavra cor, mas nada compreende. A criança pergunta para um adulto,

⁵⁰ Fundação ONCE – Organización Nacional de Cegos Españóis – A Fundação busca a “realización de programas de integración laboral-formación y empleo para personas con discapacidad, y accesibilidad global, promoviendo la creación de entornos, productos y servicios globalmente accesibles”. Criada em janeiro de 1988 (Fonte: <https://www.fundaciononce.es/es/pagina/quienes-somos>).

até que ouve uma história contada pela mãe sobre um caracol e um passarinho que disputavam qual deles ficaria com uma flor. Nesse momento da narrativa, ele pede a mãe que repita a passagem. A mãe o faz. Nas próximas cenas do filme, Diego aparece sentado ao ar livre e, ao ouvir o pássaro cantar, tem uma ideia sobre a redação. Em seguida, chega o dia de apresentar a redação na escola. Alguns alunos leem suas produções textuais. O amigo ainda se aproxima de Diego e lê o conceito encontrado na internet sobre cor, que também pesquisou. A professora, então, pergunta quem gostaria de ler sua redação e várias crianças levantam a mão, inclusive, Diego, que narra:

As flores são de cor passarinho. E existem muitas cores de flores... Por isso, há muitos passarinhos, porque há um passarinho para que cada flor tenha a sua cor. Também têm flores cor de abelha e também cor vaquinha do campo...” (legenda em português – tradução desconhecida).

A partir do filme, podemos inferir outros modos de visibilidade, tal como Mattos (2015) defendeu em seu trabalho. Diego precisa escrever uma redação sobre as cores. As cores fazem parte da cultura vidente e são perceptíveis pela presença de luz. Como Diego pode vê-las? Como escrever sobre elas sem vê-las?

Para encontrar seu conceito, isto é, para saber o significado da palavra cor, ele busca por distintos caminhos de rodeio (Vigotski, 2012). Os diferentes elementos da realidade: caracol, passarinho, flor, abelha, vaquinha do campo são recombinações para significar a palavra cor. Por meio (dos caminhos de rodeio) da história contada - linguagem oral, do som do pássaro que Diego ouve – ele associa e dissocia (Vigotski, 2009) impressões do real e, a partir daí, parece escrever sobre as cores das flores.

No caso de Diego, no episódio “Vendo as nuvens”, e de Gabriela em “As cores das sementes”, as crianças revelam outras formas possíveis de perceber e conceituar modos de ver a cultura. Sobre isso, Vigotski (2011) explica:

. . . a estrutura das formas complexas de comportamento da criança consiste numa estrutura de caminhos indiretos, pois auxilia quando a operação psicológica da criança revela-se impossível pelo caminho direto. Porém, uma vez que esses caminhos indiretos são adquiridos pela humanidade no desenvolvimento cultural, histórico, e uma vez que o meio social, desde o início, oferece à criança uma série de caminhos indiretos, então, muito frequentemente, não percebemos que o desenvolvimento acontece por esse caminho indireto. (p. 864)

Nessa linha de pensamento, Sacks (2010), em seu livro *O olhar da mente*, apresenta vários exemplos de pessoas cegas, as quais perderam a visão em diferentes faixas etárias. Cada uma delas com base em suas experiências culturais, e dada a plasticidade do cérebro humano, desenvolveu habilidades e comportamentos distintos para configurar novos modos de ver. Hull, uma das pessoas citadas pelo teórico, relata “não só a perda de imagens e memórias visuais, mas a perda da própria *ideia* de ver” (Sacks, 2010, p. 179, grifo do autor).

Por outro lado, Sacks (2010) demonstra, por meio de outras experiências citadas, que o *ver* ou *não ver* da pessoa cega não é algo taxativo e circunscrito à cegueira. Em outras palavras, o teórico apresenta breves relatos de outras biografias de pessoas que, mesmo sem o sentido da visão, ainda elaboram – por caminhos indiretos, fazendo um paralelo com o pensamento vigotskiano – imagens mentais. Ademais, algumas delas ainda revelam o desenvolvimento de sinestésias.

Assim sendo, dando continuidade à nossa discussão, quando Gabriela questiona Iara e Tiago sobre qual cor da semente eles querem, Iara mostra-se decidida. Ela escolhe a rosa. Gabriela continua *vendo as cores* e pergunta quem gostaria de ficar com a roxa, mas ninguém responde. Enquanto isso, as crianças não estão paradas. Elas cavam o chão e colocam areia no balde em alguns momentos. Preparam o solo para o plantio.

Iara avisa que plantará morangos. Estaria essa decisão associada à semente rosa que escolheu? Iara tem baixa visão e por isso, inferimos que há uma relação entre a cor escolhida e a fruta a ser plantada. Por sua vez, Gabriela não escolheu cor alguma, mas avisa que plantará maçãs, seguindo a linha das frutas. E Tiago, sem mencionar a cor escolhida, conclui: “– *Eu vou plantar ervilha*”.

Afirmar que os modos de visibilidade das crianças cegas ou com baixa visão perpassam outras formas de perceber o mundo significa dizer que – ainda que partícipes do universo vidente – o *ver* ou *não ver* das crianças com deficiência visual envolvem *processos de significação distintos*, vividos a partir da cultura, das experiências (historicamente demarcadas) com o outro, nas e pelas relações sociais.

Neste sentido, pensar na reorganização do cérebro diante de todo o desafio externo e/ou interno é pensar na integralidade do desenvolvimento humano e nas diversas formas de constituição e de expressão dos modos de ação, e essas ações não são apenas de cópia ou reprodução, mas sim, de recriação, de ação interativa com o outro e com o mundo. (Andrade & Smolka, 2012, p. 707)

Nessa linha de raciocínio, nos próximos episódios enfocaremos as diferentes percepções das crianças cegas ou com baixa visão em suas atividades criadoras de brincar, narrar e desenhar, as quais revelam os amplos caminhos que constituem seus modos particulares de perceberem e significarem o mundo e, especialmente, de imaginarem e criarem.

7.2. b) Para além do sentido da visão: as distintas formas de perceber o mundo:

7.2.1. Episódio: *A rainha, o rei e a princesa* – agosto de 2015

As crianças estão dentro da casinha da boneca no parque de areia. Iara e Gabriela estão agachadas na areia do chão da casinha. Diego, próximo a porta da casinha, começa a batucar suas mãos sobre o peito. As outras crianças reclamam, e Tiago, que está em pé perto de Gabriela, explica:

– Porque pra gente brincar de reis e rainhas, a gente não gosta de barulho, porque senão...

(...)

A pesquisadora pergunta:

– Quem é a rainha?

Iara, agachada, mexendo na areia, fala alto:

– Eu!

– Ah, que legal! – diz a pesquisadora.

Tiago, em pé, fala com voz encorpada:

– E eu sou o reeei!

– Rá rá rá – Iara simula uma gargalhada.

Gabriela, que já havia se levantado, caminha até à janela tateando a parede. Em pé, ao ouvir seus amigos, ela fala alto e com voz firme:

– E... eu sou a princeeeesa!

Iara, ainda agachada, mexendo na areia com a pá, diz:

– Você é a princesa que tem que fazer as tarefas...

– Sim! – confirma Gabriela, próxima à janela, em pé, com seu corpo direcionado à Iara e Tiago.

Tiago, pulando, fala com voz brava, porém em tom baixo:

– E se você não fizer, a gente... (inaudível)

Enquanto isso, ouve-se um barulho de porta se abrindo...

Iara levanta-se e pergunta em tom severo:

– *Quem foi que saiu?*

Tiago, que estava pulando ao lado de Iara e se curva em direção a ela rapidamente, responde:

– *O Diego.*

Praticamente ao mesmo tempo, Gabriela também fala:

– *O Diego.*

(...)

A pesquisadora, então pergunta:

– *O que é que a princesa vai fazer, Iara?*

Pulando e sacudindo os dois braços, Iara diz em tom bastante imperativo:

– *A princesa vai ter que lavar o quarto dela agora!*

Gabriela, em pé, bem próxima à parede, responde em tom alto:

– *Eu vou lavar, sim!*

– *Vai lavar, sim! – repete Tiago.*

Tiago anda para perto de Gabriela e fala pausadamente em tom de sussurro e ordem:

– *E...se...não...lavar...direito... a gente vai te capturaaar!*

– *Vaaaaai! – Iara grita e ri.*

Gabriela perto da parede que tem um pedaço de cano para fora, fica de costas para Tiago e Iara. Ela segura o cano, passa a mãos sobre ele e faz sons como se fosse barulho de água:

– *Tssssssssssssssssssssssssssssss, tssssssssssssssssssssssssssss, tssssssssssssssssssss, tssssssssssssssssssssssssssss.*

Gabriela balança levemente seu corpo para um lado e para o outro. Continua:

– *Tssssssssssssss...*

Ela abaixa seu tronco, com uma das mãos segura o cano, e diz:

Tssssssssss...

(...)

Iara, ainda em tom imperativo e com voz mais grossa, caminha em direção à Gabriela, dizendo:

– Dona Princesa, um minuto!

Gabriela vira-se para trás e esbarra em Iara. Iara, segurando um potinho de areia, fala:

– Pegue esse pozinho e jogue no seu quarto agora!

Gabriela pega a forma da mão de Iara, onde ela havia esbarrado, e indaga:

– Esse pozinho?

– Éééé! – responde Iara em tom grave.

Gabriela vira o pote para baixo e finaliza:

– Joguei.

Iara volta andando para perto de Gabriela e fala:

– E agora me devolva a fórmula que eu vou trazer mais pozinho!

Gabriela estende a mão direita que segura o pote para cima e com a mão esquerda rapidamente procura a mão de Iara que já está estendida.

(...)

Enquanto isso, Diego entra na casinha.

(...)

Iara anda de lado, até esbarrar em Gabriela, e reclama de forma ríspida:

– Princesa, com licença, agora eu vou ter que lavar o seu quarto. Você não tá lavando muito bem! E agora você não vai brincar!

Gabriela diz em tom chateado e com raiva:

– Então eu vou sair. Não vou brincar de rei e rainha! Vamos voltar pro balanço, Diego?

(...)

Gabriela caminha devagar em direção à porta da casinha e ela e Diego saem.

(...)

– Ah, assim é melhor! A gente pode brincar em paz! – fala Tiago, em pé, próximo à porta da casinha...

Iara, agachada e enchendo novamente o pote de areia, diz para Tiago:

– *Tiago... Ah, vossa majestade, meu amor, você pode me fazer um favor? Joga esse pó dentro da caixinha?*

Tiago pergunta:

– *Quem é esse pó?*

Iara levanta, caminha em direção ao colega e lhe entrega o recipiente. Iara diz:

– *Quer dizer... Joga esse pó dentro da casinha, esse pozinho mágico, Vossa Majestade?*

Tiago, de pé, joga a areia para cima e fala:

– *Joguei!*

Iara agradece.

Tiago cheira o recipiente vazio, deslizando devagar em seu nariz e conclui animado:

– *Gente, aqui já tinha pó mágico no chão!*

Ele anda pela casinha e continua:

– *Já tinha um monte de pó mágico... Até lá fora tem! Tem em todo lugar!*

(...)

No episódio apresentado, as crianças estão todas reunidas dentro da casinha da boneca. Iara e Tiago querem *brincar de rei e rainha*. Gabriela também demonstra interesse em participar do faz de conta, ao contrário de Diego, que busca batucar. Enquanto Iara e Gabriela estão agachadas próximas à areia, Diego, um pouco afastado das meninas, batuca suas mãos sobre seu peito. Essa atitude incomoda as demais crianças e elas contestam. Vale dizermos que não é uma mera reclamação, mas algo que se relaciona ao próprio enredo. Tiago fala claramente para Diego: “– *Porque pra gente brincar de reis e rainhas, a gente não gosta de barulho, porque senão...*”.

Apesar de ele não completar o que acontece caso haja barulho, Tiago é claro quanto a não querer o batuque de Diego compondo a brincadeira. Aquilo não cabe no enredo que quer

desenvolver. A pesquisadora, então, questiona quem seria a rainha e logo Iara se prontifica. Por sua vez, Tiago muda o timbre de sua voz e em tom mais grave, afirma: “ – *E eu sou o reeei!*”

Tanto no primeiro episódio do Eixo 1, “*O trem*”, como neste e tantas outras situações apresentadas, percebemos que a enunciação, a forma como a voz é entoada, é particularmente importante nas atividades criadoras das crianças cegas ou com baixa visão. A voz é emblemática na composição de papéis porque, além de compor a encenação lúdica, parece que ela guia os movimentos no espaço.

Iara finge dar uma gargalhada quando Tiago diz ser o rei. Gabriela, enquanto seus amigos falavam, estava em movimento. Isto é, ela já havia se levantado e caminhado até a janela, percebendo o ambiente por meio do tato. Seu andar é devagar, cuidadoso. Ela entra no faz de conta e, também modificando o tom de sua voz, afirma: “ – *E eu sou a princeeeesa!*”.

Dessa forma, cada criança escolhe um determinado papel social a ser desempenhado na brincadeira. Diferente do episódio “*A cana elástica*”, apresentado no Eixo 2, em que Tiago intenta assumir diferentes papéis (tubarão, ouriço etc), em “*A rainha, o rei e a princesa*”, os papéis são bem definidos e todo o faz de conta se desenrola a partir deles. Assumindo o papel de rainha, o qual na hierarquia ocupa posição social superior da princesa, Iara mexe na areia e, ao mesmo tempo, sinaliza que Gabriela será uma princesa com uma particularidade: “ – *Você é a princesa que tem que fazer as tarefas...*”. Gabriela aceita a condição.

Anteriormente, Tiago havia dito que ele seria o rei, logo, seguindo a proposta de Iara sobre a princesa realizar tarefas, ele fala: “ – *E se você não fazer, a gente...(inaudível)*”. Seu modo de falar mais uma vez se transforma. Em tom mais baixo, sua voz é áspera e, além disso, Tiago revela uma ameaça em sua frase. Para a rainha Iara e o rei Tiago, a princesa Gabriela deve-lhes obediência.

O fato de Iara e Tiago ocuparem uma posição superior à Gabriela, lhes possibilitam agir de forma imperativa. Holzam (2009) explica que as regras no jogo de faz de conta são

implícitas. A forma de agir é inerente ao papel assumido. Sendo assim, notaremos que ao longo de todo episódio, a enunciação e as diferentes formas de entoar a voz são os elementos que configuram os papéis lúdicos.

Nesse contexto em que os papéis foram estabelecidos, apesar de não terem sido negociados anteriormente (Teixeira, 2014), Iara ouve o barulho da porta abrir. Ela imediatamente se levanta e pergunta em tom ríspido: “– *Quem foi que saiu?*”. Percebemos, assim, que sua atenção está direcionada para o que ela faz com a areia, para a conversa entre a rainha, o rei e a princesa e, ao mesmo tempo, para outro som: o barulho da porta.

Tiago e Gabriela a respondem. Tiago já pula indo em direção onde Iara está, quando avisa da saída de Diego. Gabriela também o faz. Eles se orientam pela audição para continuar o faz de conta.

Em um determinado momento da brincadeira, Gabriela começa a lavar seu quarto. Gabriela balança seu corpo para um lado e para o outro e também produz o som da água caindo: “– *Tssssssssssssssssssssssssssssssss, tssssssssssssssssssssssssssssss, tssssssssssssssssssssss, tssssssssssssssssssssssssssssss*”. Esse barulho parece ser uma indicação importante para Iara e Tiago de que ela está atuando de forma coerente ao seu papel no faz de conta. Afinal, como lavar o quarto de modo que Iara e Tiago saibam? O som produzido por Gabriela lembra o som da água, que é fundamental para o seu faz de conta, somado ao cano que utiliza.

Aqui temos uma particularidade, quando comparamos o brincar de Gabriela com o faz de conta da criança vidente; ela produz o som da água, realiza movimentos com o tronco de um lado para o outro e segura no cano. Seus processos de criação relacionam-se à sua percepção, isto é, à forma como percebe e interage no mundo que participa e submete-se às regras sociais do jogo de faz de conta e às dinâmicas interativas do próprio brincar.

Luria (1981), em seus estudos sobre o funcionamento neuropsicológico, afirma que o ser humano não está imerso em um contexto de elementos isolados, como por exemplo,

árvores, pessoas, sons. Ao contrário, ele vive em um meio, que, independentemente da sua percepção, é constituído de “coisas, objetos e formas em um mundo de situações complexas” (Luria, 1981, p. 38). Dessa maneira, necessariamente, o homem estabelece contato:

. . . não com sensações isoladas, mas com *imagens inteiras*; o reflexo dessas imagens ultrapassa os limites das sensações isoladas, baseia-se no *trabalho conjunto dos órgãos dos sentidos*, na *síntese de sensações isoladas* e nos complexos sistemas conjuntos. (p. 38)

Assim sendo, a criança com deficiência visual apresenta uma percepção particular de conhecer e participar do universo circundante e, portanto, uma organização singular de sua atividade criadora. Iara sabe que Gabriela está lavando o quarto. Ela ouve o “*barulho da água*” produzido pela amiga e caminha até Gabriela. Iara segura um pote com areia e mostra-se bastante brava: “– *Dona Princesa, um minuto! Pegue esse pozinho e jogue no seu quarto agora!*”. Gabriela, direcionando seu rosto para a mão da amiga que segura o pote, fala: “– *Esse pozinho?*”. Gabriela vira o pote para baixo e fala: “– *Joguei*”.

Indagamos: como Iara saberá que a amiga jogou no chão o pozinho mágico?

Tal como observamos nos outros episódios apresentados, a narrativa durante a atividade criadora é uma prerrogativa para que ela possa ser compartilhada com todas as crianças. Como Vigotski (2012) preconizou: “*La palabra vence a la ceguera*”⁵¹ (p. 108). De fato, parece-nos que a linguagem oral se articula aos diferentes recursos linguísticos, como, por exemplo: a onomatopeia, o modo de falar, e, além disso, os movimentos e expressões corporais percebidos pelos demais sentidos, que não se restringem à visão, conforme abordamos no eixo 1 (capítulo 5). Nessa linha, Iara ouve Gabriela dizer que havia jogado o pozinho no chão. Ela quer colocar mais dentro do pote. Logo, é preciso pegá-lo de volta. Ela se aproxima um pouco mais de

⁵¹ “A palavra vence a cegueira” (Vigotski, 2012, p.108).

Gabriela e o pega. Iara justifica: “– *E agora me devolva a fórmula que eu vou trazer mais pozinho!*”.

O tom rude que Iara usa com Gabriela muda quando a colega sai da brincadeira e ela fica brincando sozinha com Tiago, o rei. Iara agora é suave “– *Tiago... Ah, Vossa Majestade, meu amor, você pode me fazer um favor? Joga esse pó dentro da caixinha?*”. Iara levanta, caminha em direção ao colega, e entrega-lhe o recipiente. Ela diz: “– *Quer dizer... Joga esse pó dentro da casinha, esse pozinho mágico, Vossa Majestade?*”. Ao contrário de Gabriela, que havia virado o pote em direção ao chão, Tiago joga a areia para cima.

Para o rei, um agradecimento de Iara, após ele ter jogado a areia no chão. Tiago, então, cheira o pote vazio. Ele parece focalizar sua atenção pelo olfato porque ele quer conhecer mais o pozinho mágico. De uma maneira particular, deslizando o nariz sobre o objeto, ele finaliza: “– *Gente, aqui já tinha pó mágico no chão! Ele anda pela casinha e continua: “– Já tinha um monte de pó mágico... Até lá fora tem! Tem em todo lugar!*”.

De fato, o parque e a casinha possuem o chão preenchido por areia. Então, Tiago conclui que há pozinho mágico em todo lugar. O mesmo cheiro que Tiago sente no pote vazio está presente nos outros espaços.

Na atividade criadora aqui apresentada, os sentidos do tato, audição, olfato integram formas simbólicas de percepção da criança cega ou com baixa visão na composição do faz de conta. É claro que isso envolve uma complexidade do sistema funcional da criança quando imagina e, portanto, cria.

Sobre isso, Sacks (2010) comenta:

O que acontece quando o córtex visual deixa de ser limitado ou compelido pela entrada de informações visuais? A resposta simples é que, isolado do exterior, o córtex visual torna-se hipersensível a todo tipo de estímulo interno: sua própria atividade autônoma,

sinais vindos de outras áreas cerebrais — áreas auditivas, táteis e verbais —, e pensamentos, memórias e emoções. (pp.192-193)

Mendonça (2013) explica que O. Sacks pode observar que as pessoas que apresentavam uma determinada privação da percepção visual ou auditiva desenvolveram um modo perceptual particular. Curiosamente, “as áreas do cérebro desses indivíduos responsáveis pela visão ou audição não se degeneraram, mantendo-se ativas e funcionais. Na verdade, elas se transformaram e foram realocadas para assumir novas atividades e funções” (Mendonça, 2013, p. 28). Porém, não podemos nos esquecer da intrínseca relação entre a cultura e o funcionamento psíquico. Tal como abordamos no capítulo 2, existe uma dinamicidade entre o cérebro e as demandas culturais. A partir delas, ocorrem as mudanças plásticas cerebrais, destacando a relevância da qualidade das interações para o desenvolvimento da criança com deficiência (Mendonça, 2013).

Nossa discussão sobre essa temática se intensifica quando, no próximo episódio, notarmos que algo semelhante acontece quando as crianças desenham livremente. De fato, elas demonstram que seus processos de simbolização perpassam diversificados modos de organização dos sentidos.

7.2.2. Episódio: “A escada de pontos” – agosto de 2015

As crianças estão sentadas em formato de L (Iara na ponta, ao lado de Gabriela, e Diego entre Gabriela e Tiago) no chão. Cada uma delas desenha livremente sobre a folha branca tamanho A4 fixada em uma tela retangular com textura. Existem dois potes com giz de cera próximos às crianças. Todas conversam ao mesmo tempo. Elas passam o giz de cera várias vezes sobre o papel. Iara segura o giz com uma de suas mãos e avisa:

– Agora eu vou fazer os pontinhos.

Diego para de desenhar, levanta a cabeça e fala:

– Eu também, Iara.

(...)

Diego começa a bater o giz de cera no papel. Passados alguns segundos, Gabriela e Iara fazem o mesmo. A pesquisadora pergunta:

– E esses pontinhos são o quê, gente?

Iara inicia a explicação:

– Esses pontinhos são...

Tiago, segurando o giz de cera, interrompe:

– Gente! Deixa eu fazer ponto, só que os meus são bem diferentes.

Tiago termina de falar e também bate o giz de cera no papel. Iara diz:

– Os meus pontos são pra sabe o quê, tia?

A pesquisadora se aproxima e pergunta:

– Deixa eu ver o que vocês estão desenhando. Diego, o que você tá fazendo?

Diego para de bater o giz e responde:

– Quarto onde tem ponto... E, lá em cima, vai ter outro quarto.

Enquanto conversam, as crianças batem o giz de cera no papel em um mesmo ritmo. Iara e Gabriela fazem os pontos segurando o giz com a mão direita e passam a mão esquerda sobre o papel para perceberem a produção que realizaram. Tiago também o faz com a mão direita, porém a mão esquerda segura o papel enquanto ele desenha. Diego está com a mão direita na perna. Ele desenha os pontos com a mão esquerda.

– E esses pontos são o quê? – Indaga a pesquisadora.

– A escada. – responde Diego.

Logo depois, Iara concorda:

– A escada.

A pesquisadora continua a indagar:

– Escada de pontos?

– É – as crianças falam ao mesmo tempo.

– Como é que a pessoa vai subir o degrau dessa escada? – pergunta a pesquisadora.

Batendo o giz no papel, junto com as outras crianças (no mesmo ritmo), Iara responde em tom de obviedade:

– Ué, subindo!

Gabriela sorri.

(...)

Iara explica:

– O degrau é de pontos.

– Ah, tá – diz a pesquisadora.

Tiago pergunta:

– Entendeu, tia?

– Entendi – finaliza a pesquisadora.

(...)

No episódio "A escada de pontos", todas as crianças da turma estão presentes e participam da atividade. Nela, observamos que novamente desenho e narrativa se amalgamam. A pesquisadora disponibiliza alguns materiais, tais como: giz de cera e folha branca fixada à tela com textura.

Sentadas no chão da sala e próximas umas das outras, elas desenham livremente. Tal como apresentamos no Eixo 2, no episódio "O vestido", a atividade de desenhar também é toda narrada. As crianças conversam entre si e contam aquilo que desenharam ou vão desenhar. Realizam vários traços no papel, enquanto compartilham suas ideias. Em um dado momento, com um giz de cera bastante próximo aos olhos, Iara diz que fará pontinhos: "*– Agora eu vou fazer os pontinhos*". E os colegas imitam Iara. Paralelamente, movimentos realizados por Diego são seguidos pelos demais colegas de turma: o giz de cera bate sobre o papel.

A *priori*, os pontos desenhados representam apenas pontos. A partir da mediação da pesquisadora “*E esses pontinhos são o quê, gente?*”, novos sentidos são atribuídos aos pontos.

Então, começam a imaginar e refletir sobre o que os pontos poderiam ser. Confirmando a literatura (Hueara et al., 2004; Ruiz & Batista, 2011, 2014; Silva & Batista, 2007), percebemos que, da mesma forma que ocorreu nos episódios “A patinação” e “O vestido”, nos Eixos 1 e 2, respectivamente, a participação do adulto é fundamental para ampliação de significados das crianças cegas ou com baixa visão. Iara fala: “– *Esses pontinhos são...*”.

Mesmo sem saber o que seriam os pontos Tiago, que ainda não havia começado a fazê-los, diz: “– *Gente! Deixa eu fazer ponto, só que os meus são bem diferente.*” Contudo, o movimento que Tiago faz é o mesmo de seus amigos. Ele bate o giz de cera sobre o papel. Assim, Tiago imita a ideia e o movimento dos amigos, apesar de avisar que o dele seria diferente.

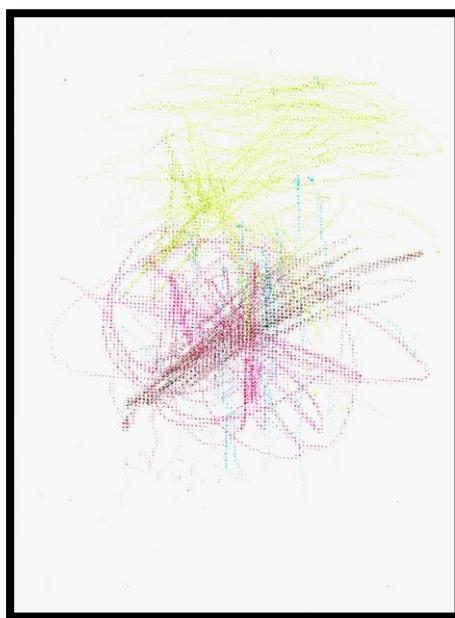


Figura 5. Desenho de Tiago⁵²

⁵² Descrição da imagem: Traços desenhados em verde claro e preto com giz de cera sobre a folha branca [Fim da descrição].

As crianças continuam a bater o giz e vão fazendo no mesmo ritmo. Enfim, os pontinhos são representados no papel, na palavra e no som produzido. Portanto, ao longo da brincadeira, da narrativa e/ou do desenho, as formas das pessoas com deficiência visual criarem imagens e representá-las configuram-se de maneira particular, como temos defendido no decurso da análise dos dados. Para este, todos os sentidos se configuram de forma peculiar para configuração da atividade criadora.

César Magalhães (2008), artista plástico com visão subnormal (baixa visão), formado em Licenciatura em Educação Artística e Especialista em Artes Plásticas pela Faculdade Dulcina de Moraes (Brasília – DF), assevera:

É preciso entender que uma pessoa cega tem também os outros mecanismos de criação de imagens e, conseqüentemente, da compreensão das mesmas. A diferença está na forma de construí-las concretamente. Normalmente as imagens são captadas pelos olhos para se formar no cérebro, porém quando lemos um livro, ouvimos rádio ou sonhamos também se formam imagens no nosso pensamento. É através destes mecanismos de construção de imagens que uma pessoa cega produz os mapas de seus trajetos e garante sua mobilidade, por exemplo. (Magalhães, 2008, p. 35)

Nesse aspecto, nos remetemos às diferentes formas que a pessoa cega ou com baixa visão revelam perceber, sentir, agir e significar o universo circundante (Laplane & Batista, 2008; Lira & Schlindwein, 2008; Mattos, 2011, 2015) e quais aspectos desse funcionamento configuram as atividades criadoras das crianças pequenas. Magalhães (2008) ratifica a ideia, relatando a relevância do tato para sua compreensão de mundo: “Muitas vezes ouvi alguém dizer: – ... *ele só sabe ver pegando...* Hoje entendo o quanto isso é verdade. E quanto construí minha compreensão das coisas, em suas formas e seus detalhes, usando mais o tato que a visão” (p.14).

Aqui, há um aspecto curioso. Diego afirma que fez um quarto e que outro ponto seria um outro quarto. Em seguida fala: “– *A escada*”. Ele revela o sentido dos pontos no contexto do desenho; a escada liga os dois quartos, permitindo o ir e vir de um quarto para o outro. Diego mostra, nessa composição, uma forma interessante de composição e compreensão da espacialidade. Iara concorda. Ela repete: “– *A escada*”.

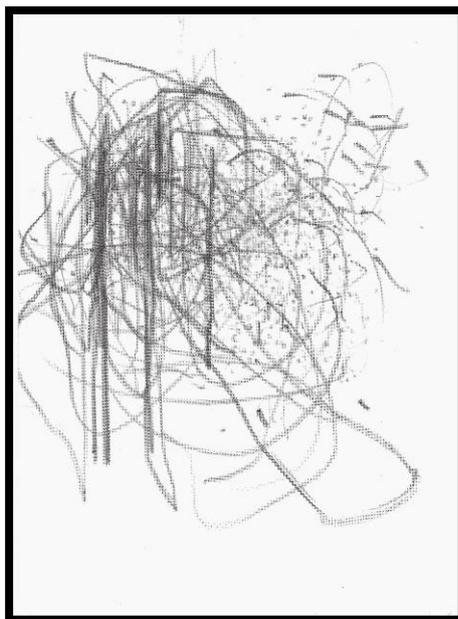


Figura 6. Desenho de Diego⁵³

Nenhuma criança discorda. Ela, Gabriela e Tiago fazem a escada (pontos) a partir da criação de Diego. A experiência é compartilhada por meio da linguagem oral e dos movimentos específicos com o giz de cera sobre o papel. A pesquisadora continua: “– *Escada de pontos?*”. Todas as crianças respondem afirmativamente. Para elas, os pontos são escadas. Como subir? É Iara quem responde: “– *Ué, subindo!*” Tão óbvio que Gabriela sorri! O som produzido pelo giz de cera no papel lembra o som do sapato sobre a escada. As crianças desenham, contam sobre o desenho e produzem sua forma própria de representação. A pesquisadora não ‘vê o degrau’.

⁵³ Descrição da imagem: Traços pretos predominantes sobre a folha branca feitos com giz de cera [Fim da descrição].

Iara então explica: “– *O degrau é de pontos*”. Após a explicação de Iara, Tiago pergunta para a pesquisadora se ela entendeu. A pesquisadora responde que sim.

O que mais dizer?

Capítulo 8 – Comentários gerais

Na presente pesquisa buscamos compreender, a partir da unidade corpo-mente, as atividades criadoras de brincar, narrar e desenhar das crianças cegas ou com baixa visão, segundo a perspectiva histórico-cultural. Concordando com a matriz teórica que embasa o nosso trabalho, entendemos a imaginação como constitutiva do psiquismo humano. Tanto na filogênese quanto na ontogênese, garantimos nossa existência porque conseguimos nos deslocar daquilo que percebemos no campo do imediato. Imaginamos, criamos e, conseqüentemente produzimos cultura.

Na filogênese, a primeira criação humana é o próprio ser humano (Engels, 1999; Vigotski, 2000, 2013) que, a partir do trabalho, ao criar elementos – instrumentos e signos – para transformar a natureza, dialeticamente, modifica a si mesmo. Por sua vez, na ontogênese, a criança, ao nascer em uma determinada cultura, tem suas expressões e movimentos significados pelo *outro*. O mundo da cultura, que foi criado pelos outros, vai fazendo parte de si, integrando a sua existência. Aquilo que ela irá criar ao longo da sua vida também será parte do mundo dos outros. É uma interdependência que caracteriza a nossa espécie; somos herdeiros e herança da criação. Sem ela, simplesmente, deixamos de ser.

Mas a experiência humana de *ser* não se restringe à razão. Não somos uma consciência sem corpo, mas um corpo memorioso, um corpo criador, um corpo que pensa e sente em uma totalidade dramática (Sawaia & Silva, 2015). É nessa unidade corpo-mente que revelamos nossas formas de interpretar, agir e participar do mundo que nos circunda, a partir das experiências que vivemos e dos papéis sociais, muitas vezes contraditórios, que ocupamos.

Ao destacarmos nesse trabalho especificamente o desenvolvimento infantil, elegemos a brincadeira, a narrativa e o desenho como processos criadores para serem investigados, a partir do princípio de indissociabilidade da unidade corpo e mente.

Mas por que esse princípio nos é tão fundamental? Porque nele encontra-se a base explicativa para se compreender e analisar todos os processos criadores da criança pré-escolar. Em linhas gerais, na brincadeira, na narrativa e nos desenhos criados os recursos expressivos e linguísticos utilizados pela criança revelam distintas formas de ela contar o que sente e pensa sobre o real. Tirar a centralidade da unidade corpo e mente dessa reflexão é revelar uma incompreensão sobre o desenvolvimento infantil, trazendo repercussões devastadoras para ações educativas e intervenções psicológicas voltadas para esse público.

Pesquisas com esse enfoque ainda são escassas, especialmente, quando tratamos de crianças cegas ou com baixa visão. Ao nos debruçarmos sobre os nossos dados empíricos percebemos que ainda temos muitos estudos e indagações pela frente.

No Eixo 1, apresentamos dois episódios “O trem” e “A patinação”, cuja discussão se deu no intuito de analisar quais e como os recursos expressivos e o uso do objeto-pivô configuram os processos criadores na brincadeira, na narrativa e/ou no desenho das crianças com deficiência visual. Destacamos dois aspectos na análise dos dados.

O primeiro deles refere-se ao uso de diferentes onomatopeias para compor os papéis sociais escolhidos no enredo lúdico. Dito de outro modo, a onomatopeia foi usada de forma articulada àquilo que as crianças queriam incorporar. Por exemplo, ao assumir o papel de trem, Diego lhe dá diferentes velocidades ao longo da brincadeira. Ele está sentado o tempo todo, todavia, a partir das onomatopeias realizadas em uma determinada altura e velocidade com que as expressava, foi possível inferimos que o trem estava andando rápido; a voz emergiu como elemento central para dar o tom da brincadeira e da narrativa. O uso de onomatopeia, particularmente, possibilitou *ao outro* interpretar o que estava sendo realizado e/ou sentido da atividade.

Sobre o segundo ponto, enfatizamos a importância das expressões e movimentos corporais realizados pelas crianças para organizarem suas próprias ações na atividade criadora.

Em outras palavras, as crianças fizeram uso de diferentes recursos linguísticos e expressivos – onomatopeia, entonações de voz e, sobretudo, movimentos específicos – para compor a cena lúdica. Se comparamos com as crianças videntes brincando, os movimentos e as expressões corporais reveladas por Diego e Iara podem parecer estranhas e deslocadas. Mas isso só ocorre quando insistimos em comparar, em forma de nivelamento, as atividades criadoras das crianças videntes e as crianças cegas ou com baixa visão. Deixamos de ver as potencialidades na especificidade, ficando presos à uma ideia de normalidade.

As formas de perceber o meio circundante das crianças participantes são diferenciadas, assim como seus processos de simbolização. Vejamos que, ao transformar um objeto, a criança com deficiência visual não se atém necessariamente às características visuais *per se*, como explicaram Leontiev (1992) e Vigotski (2008a, 2008b). Essas crianças percebem o mundo da cultura de forma particular, como apresentamos no episódio “A patinação”. Sendo assim, para as crianças, o sentido de patinar significa deslizar, e por isso, essa atividade pode ser feita com travesseiros, carros e (também) patins. O sentido está em como o corpo percebe e sente o mundo de forma específica. Parece que os *órgãos dos sentidos* se reestruturam para dar *sentido* a um mundo que é visual.

No Eixo 2, buscamos discutir a articulação da linguagem, imaginação e a produção de imagem no processo criador das crianças cegas ou com baixa visão. Para tanto, sentimos a necessidade de trabalharmos com o conceito de cronotopia, desenvolvido por Bakhtin. Isso porque nos episódios “A cama elástica” e “O vestido” e demais situações da pesquisa, percebemos que na brincadeira, na narrativa ou no desenho, as crianças revelaram que, por meio da imaginação, elas criavam outro tempo/espaço para a atividade acontecer. Esse cronotopo tem a sua lógica criada pelas próprias crianças, em que a linguagem oral foi central para que os tempos/espaços fossem compartilhados.

Tempos e espaços flexíveis que não seguem uma ordem cronológica linear ou apresentam um espaço físico estanque para a atividade criadora se desenvolver. Os cenários são criados em conjunto e aquilo que é proposto pode ser (ou não) aceito pelas demais crianças.

Outro ponto interessante que se apresenta nesse eixo de análise é que, ao contrário do que ocorreu no Eixo 1 sobre a assunção de papéis – em que fica claro que Diego é o trem e as demais crianças são os passageiros –, no episódio “A cama elástica”, os papéis são previamente anunciados. Os papéis sociais são imaginados e criados na palavra oralizada. O tubarão, o primo e o irmão são imaginados! Eles ganham corpo na e pela palavra falada. Dessa forma, evidenciamos que as crianças cegas ou com baixa visão apresentam a narrativa oral como esfera central para que suas atividades criadoras ocorram no coletivo. Não dizemos apenas em relação às negociações feitas, mas, sobretudo àquilo que se brinca, narra e desenha. Ou seja, as ações a serem realizadas pelas crianças a partir daquilo que foi falado e coletivamente aceito (ou não).

Destacamos ainda o papel do adulto no aprofundamento da atividade imaginativa das crianças pesquisadas. Por meio da mediação na e pela linguagem oral, em interação verbal, no episódio “O vestido”, por exemplo, tanto a professora regente quanto a pesquisadora possibilitaram Iara desenhar o vestido de suas personagens. Em outra situação, os materiais oferecidos também foram fundamentais para que fosse viabilizado o desenho criado por Iara.

Sobre o desenho, a narrativa oral também ocupou centralidade para a significação do registro gráfico. Do mesmo modo que no Eixo 1, os movimentos de Diego pareciam bizarros e desprovidos de sentidos em uma análise superficial, o mesmo aconteceu com a produção artística de Iara. Ao nos confrontarmos com o seu desenho, podemos pensar que são traços igualmente estranhos e que parecem aleatórios. Contudo, ao ouvirmos Iara narrar sobre seu próprio desenho, entendemos que ela desenha a partir de sua própria percepção e sem um

direcionamento ou modelo visual para seguir. Ela revela por meio da palavra e movimentos sobre o papel com o giz de cera suas *invencionices no/do mundo*.

Por último, no Eixo 3, objetivamos caracterizar as especificidades das atividades criadoras de brincar, narrar e desenhar das crianças cegas ou com baixa visão. Apresentamos, assim, quatro episódios divididos em dois blocos de análise, quais sejam: a) Brincando de ver – “Vendo as nuvens e “As cores das sementes” e b) Para além do sentido da visão: as distintas formas de perceber o mundo – “A rainha, o rei e a princesa” e “As escadas”.

Nos quatro episódios, os quais separamos por uma questão daquilo que enfatizaríamos em cada um dos blocos, evidenciamos que a discussão entre eles está intrinsecamente relacionada aos modos de as crianças com deficiência visual perceberem o mundo. Iara, Gabriela, Diego e Tiago mostram que *o ver e o que se vê* são atividades aprendidas culturalmente. Diego, ao ver as nuvens, e Gabriela ao ver as cores das sementes, por exemplo, nos chamam a atenção para outras formas de visibilidade que se configuram no plano imaginativo, mas são criadas no real a partir das mediações culturais. No faz de conta, a condição de privação da visão é transgredida; aquilo que não se vê no cotidiano, por meio da imaginação torna-se possível. Quem arriscaria dizer que eles não viram as nuvens e as cores?

Em contrapartida, esses modos de ver, nos episódios posteriores, são revelados por meio de outros sentidos como o olfato, o tato, a audição. Sentidos, estes, que compõem mais do que uma forma de perceber o mundo, *modos de atribuir sentidos e significá-lo*. As percepções são simbólicas, apreendidas na e pela cultura a partir da dinâmica das relações sociais. Ver, não ver, o que ver, como ver são experiências que ocorrem na unidade corpo-mente. Aqui, os órgãos dos sentidos são mais do que um aparato biológico, mas são marcados pelas relações sociais em um contexto historicamente demarcado. O universo imaginativo de cada uma dessas crianças é construído cotidianamente em suas diferentes formas de ser, estar e participar da

cultura, das distintas mediações que experimentam por meio *do outro*; díade criança-criança e/ou adulto-criança.

A criança cega ou com baixa visão produz imagens e, a partir delas, imagina e cria. Isso ocorre por meio de recursos linguísticos, movimentos e expressões corporais específicos; pela criação de cronotopos diversificados e não-lineares; pela linguagem oral expressa no e pelo corpo de diferentes maneiras, dos sentidos e formas singulares de percepções. Enfim, ela imagina e cria revelando processos refinados de simbolização.

Capítulo 9 – Considerações finais

Inspiradas pela perspectiva histórico-cultural, concluímos nosso trabalho afirmando a tese de que as crianças cegas ou com baixa visão imaginam e criam de acordo com suas formas singulares de perceberem o mundo que participam. Suas atividades criadoras de brincar, narrar e desenhar (vivenciadas e expressas na e pela unidade corpo-mente) refletem e refratam como sentem e pensam sobre o real.

Ao longo desse trabalho, observamos que, para compreender as produções das crianças com deficiência visual, é necessário partir da ideia de que a deficiência não é uma negatividade, mas uma condição que abre possibilidades de desenvolvimento ilimitado. A criança que possui uma deficiência não é deficiente, mas possui um funcionamento complexo, plástico e dinâmico que permite a ela ir além das barreiras impostas pela disfunção ou inoperação de um órgão.

No caso das crianças cegas ou com baixa visão, analisamos que a percepção, a produção de imagem e tudo o que envolve a imaginação parecem percorrer vias funcionais indiretas (e diversas) de apreensão da cultura pelos órgãos dos sentidos.

Suas formas de compor as atividades criadoras, por exemplo, nos mostram modos de funcionamento simbólico que envolvem recursos expressivos e uso de instrumentos de modos qualitativamente diferenciadas, se compararmos às crianças videntes.

Os diversos cronotopos criados pelas crianças pesquisadas mostram que a privação da visão não é impeditiva para a elaboração de cenários, transgressão de objeto-pivô e encenação de papéis sociais complexos. Também não é impeditivo para a criação de desenhos e narrativas. Pelo contrário, nos processos de interação criança-criança e criança-adulto, observamos a potencialidade das ações criadoras e a dinâmica do funcionamento imaginativo dessas crianças.

Assim, as crianças cegas ou com baixa visão, justamente, por apresentarem uma limitação orgânica (visual) reorganizam e combinam os seus sentidos e funções psicológicas,

bem como desenvolvem recursos linguísticos e expressivos extremamente refinados e criadores, compensando e transformando seus impedimentos em possibilidades inusitadas de desenvolvimento. Isso implica dizer que o modo de funcionamento, percepção e representação do mundo das crianças cegas ou com baixa visão em si já pode ser considerado como criador! Podemos dizer que seus modos de ver, perceber e sentir exigem uma capacidade imaginativa complexa e elaborada, pois sua produção imaginária se dá por outras vias que não a visual.

Iara, Gabriela, Tiago e Diego revelam a potencialidade criadora do desenvolvimento humano, ensinando-nos sobre as distintas formas de visibilidade. Nessa linha, acompanhamos a indagação de Ronja Oja – no curta-metragem finlandês *Illusionist's Vision*, dirigido por Jenni Juulia e Wallinheimo Heimonen, em 2016: *“Eu não consigo imaginar... como é possível entender o mundo simplesmente enxergando?”*.

Referências

- Abreu, F. S. D. (2015). *Experiências linguísticas e sexuais não hegemônicas: um estudo das narrativas de surdos homossexuais* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Distrito Federal). Recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/18646>
- Albarran, P. A. O., Cruz, E. A. P. S., & Silva, D. N. H. (2016). Crianças com cegueira e baixa visão: o brincar na perspectiva histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, 21(2), 199-210. doi: 10.4025/psicolestud.v21i2.27860
- Albuquerque, R. C., & Alves, J. G. B. (2003). Afecções oculares prevalentes em crianças de baixa renda atendidas em um serviço oftalmológico na cidade do Recife-PE, Brasil. *Arquivos Brasileiros de Oftalmologia*, 66(6), 831-834. doi: 10.1590/S0004-27492003000700017
- Alves, A. M. P. (2009). Jogo, cultura e imaginação: aproximações histórico-culturais. *Práxis Educativa*, 4(1), 97-105. doi: 10.5212/PraxEduc.v.4i1.097105
- Andrade, J. J., & Smolka, A. L. B. (2012). Reflexões sobre desenvolvimento humano e neuropsicologia na obra de Vigotski. *Psicologia em Estudo*, 17(4), 699-709. doi: 10.1590/S1413-73722012000400016
- Anjos, D. R. (2013). Atividades físicas e esportivas para pessoas com deficiências visuais. In E. Ferreira (Org.), *Educação Física Inclusiva*, 7, 119-143.
- Bakhtin, M. (2010). *Marxismo e filosofia da linguagem* (14 ed.) [Tradução: M. Lahud, & Y. F. Vieira]. São Paulo: Editora Hucitec.
- Baptista, T. J. R. (2013). Entre o corpo da consciência e a consciência do corpo: aproximações e distanciamento entre Hegel e Marx. *Educativa*, 16(1), 25-46. doi: 10.18224/educ.v16i1.2770

- Barbato, S. B., & Mieto, G. (2015). O brincar, a construção de conhecimentos e a convivência. In D. N. H. Silva, & F. Abreu (Eds.), *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil* (pp. 91-108). São Paulo: Summus.
- Barrios, A., Barbato, S. B., & Branco, A. M. U. (2012). El analisis microgenético en el estudio del desarrollo moral. *Revista de Psicología* (Lima), 30(2), 249-279. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/3805/3782>
- Barroco, S. M. S. (2007). *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 de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, São Paulo). Recuperado de <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101588>
- Bavcar, E. (2001). In *Janela da alma*. Documentário. Direção de João Jardim e Walter Carvalho. 73 minutos, Empresa Produtora TAMBELLINI FILMES E PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS LTDA e Co-produção: DUETO FILMES em associação com Estúdios Mega e Tibet. Brasil.
- Benjamin, W. (2012). O narrador – Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In *Magia e técnica, arte e poética: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras Escolhidas. (pp. 213-240). São Paulo. Editora Brasiliense.
- Bentes, I. (2009). O que pode um corpo? Cinema, biopoder e corpos-imagens que resistem. In C. Oliveira, J. Rouchou, & M. Velloso, *Corpo — identidades, memórias e subjetividades* (pp. 183-202). Rio de Janeiro: Mauad X.
- Bemong, N. & Borghart, P. (2015). A teoria bakhtiniana do cronotopo literário: reflexões, aplicações, perspectivas. In Bemong, N. et al.. (Orgs.). Trad. Borges Filho, O., et al. *Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas*. (pp. 16-30). São Paulo, Parábola Editorial.

- Cabral, C. P. (2011). *Avaliação de um recurso técnico na aprendizagem de conceitos por crianças cegas: um estudo exploratório* (Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo). doi: 10.11606/D.47.2011.tde-14062011-163149
- Carlos, G. A., Schellini, S. A., Espíndola, R. F, Lana, F. PP., Rodrigues, A. C. L., & Padovani, C. R. (2009). Prevalência de catarata na região Centro-Oeste do estado de São Paulo, Brasil. *Arquivos Brasileiros de Oftalmologia*, 72(3), 375-379. doi: 10.1590/S0004-27492009000300018
- Cartilha de orientação sobre o aluno deficiente visual*. (n.d.). Universidade Guarulhos. Recuperado de <https://www.ung.br/arquivo/extensao/naaung/pdf/cartilha-de-orientacao-sobre-o-deficiente-visual.pdf>
- Cavaton, M. F. F. (2010). *A mediação da fala, do desenho e da escrita na construção de conhecimento da criança de seis anos* (Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Distrito Federal). Recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/8177>
- Celeste, M. (2007). Social skills intervention for a child who is blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101(9), 521-533.
- Coelho, C. M. Aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência. In: Silvia Orrú. (Ed.). *Estudantes com necessidades especiais: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva*. 1ªed. Rio de Janeiro: WAK Editora, p. 31-62.
- Conde, A. J. M. (2005). *Definindo a cegueira e a visão subnormal*. Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro. Recuperado de <http://ibcserver0c.ibc.gov.br/index.php?blogid=1&query=cegueira>
- Costa, M. T. M. S. (2012). *O papel do corpo nas práticas de letramento: um estudo sobre as atividades criadoras na infância* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Distrito Federal). Recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/11247>

- Costa, M. T. M. S. (2016). *A participação do corpo nos processos criativos de brincar, narrar e desenhar das crianças cegas e com baixa visão: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural* (Apresentação Oral para aprovação de Qualificação de Doutorado, Universidade de Brasília, Distrito Federal).
- Costa, M. T. M. S., & Silva, D. N. H. (2012). O corpo que escreve: considerações conceituais sobre a aquisição da escrita. *Psicologia em Estudo*, 17(1), 55-62. doi: 10.1590/S1413-73722012000100007
- Costa, M. T. M. S., Silva, D. N. H., & Souza, F. F. (2013). *Corpo, atividades criadoras e letramento*. São Paulo: Summus Editorial.
- Costa, M. T. M. S., Silva, D. N. H., & Abreu, F. S. D. (2018). *Expressive resources in play of blind or low sight children: a study from a historical-cultural perspective*. Resumo publicado no Séminaire international Vygotski 2018. Genebra, Suíça.
- Costa, V. B. (2009). *A prática social da convivência escolar entre estudantes deficientes visuais e seus docentes: o estreito caminho em direção à inclusão* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo). Recuperado de <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2480>
- Courtine, J. J. (2009). O corpo anormal — História e antropologia culturais da deformidade. In J. J. Courtine, *História do corpo — As mutações do olhar: o século XX* (3a ed.) (pp. 253-480). Petrópolis: Vozes.
- Cruz, M. N. (2011). Imaginação, linguagem e elaboração de conhecimento na perspectiva da psicologia histórico-cultural de Vigotski. In A. L. Smolka, & A. L. Nogueira (Orgs.), *Emoção, memória, imaginação — a constituição do desenvolvimento humano na história*. (pp. 85-103). São Paulo: Mercado das Letras.

- Cruz, M. N. (2015). Imaginário, imaginação e relações sociais: reflexões sobre a imaginação como sistema psicológico. *Cadernos Cedes*, 35(spe), 361-374. doi: 10.1590/CC0101-32622015V35ESPECIAL154116
- D'Angiulli, A., Miller, C. & Callaghan, K. (2008). Structural equivalences are essential, pictorial conventions are not: Evidence from haptic drawing development in children born completely blind. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2(1), 20–33. doi: 10.1037/1931-3896.2.1.20
- Dainez, D., & Smolka, A. L. B. (2014). O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. *Educação e Pesquisa*, 40(4), 1093-1108. doi: 10.1590/S1517-97022014071545
- Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004.* (2014). Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm
- Delari, A., Jr. (2010). A linguagem como constitutiva dos papéis sociais: reflexões sobre linguagem e psicologia concreta em L. S. Vigotski. GETHC — Grupo de Estudos em Teoria Histórico-Cultural. Umuarama-PR [mar./abr.].
- Delari, A., Jr. (2013). *Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade*. Campinas: Editora Alínea.
- Delari, A., Jr. (2015). *Personalidade, drama e brincadeira de papéis sociais – em diálogo com o educador*. Recuperado de <http://docplayer.com.br/10778902-Personalidade-drama-e-brincadeira-de-papeis-sociais-em-dialogo-com-o-educador.html>

- Dias, S. S., & Lopes de Oliveira, M. C. S (2012). Inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual: Linguagem e construção de sentidos. In A. M. C. U. A. Branco, & M. C. S. Lopes de Oliveira (Eds.), *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural* (1ed.) (pp. 213-240). Porto Alegre: Mediação.
- Dias, S. S., & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2014). Deficiência intelectual e o desenvolvimento da subjetividade: implicações para o contexto escolar. In M. A. Dessen, & D. A. Maciel. (Eds.), *A ciência do desenvolvimento humano: desafios para a Psicologia e a Educação* (1ed.) (pp. 111-144). Curitiba: Juruá.
- Diniz, D. (2007). *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense.
- Diniz, D., Barbosa, L., & Santos, W. R. (2009). Deficiência, direitos humanos e justiça. *Sur — Revista Internacional de Direitos Humanos*, 6(11), 64-77. doi: 10.1590/S1806-64452009000200004
- Doria, N. G. (2004). O corpo na história: a dupla natureza do homem na perspectiva materialista dialética de Vigotski. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 56(1), 35-49. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672004000100004&lng=pt&tlng=pt.
- Duarte, M. L. (2004). O desenho como elemento de cognição e comunicação: ensinando crianças cegas. In T. M. E. Porto (Org.), *Sociedade, democracia e educação: qual universidade?* (pp. 109-127). Caxambu: ANPED, GT 16.
- Duarte, M. L. (2011). Sobre o desenho de três meninos cegos – análise e proposta tipológica. In *VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. Londrina, Paraná (pp. 3107-3117).
- Duarte, N. (2000). A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade*, 21(71), 79-115. doi: 10.1590/S0101-73302000000200004

- Duarte, N. (2004). Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Caderno CEDES*, 24(62), 44-63. doi: 10.1590/S0101-32622004000100004
- Dutra, C. P. (2006). *Apresentação*. In A construção do conceito de número e o pré-soroban/elaboração: Fernandes, Cleonice Terezinha... [et al.]. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Elkonin, D.B. (2009). *Psicologia do jogo* (2 ed.) [Tradução: A. Cabral]. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Engels, F. (1999). *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. Edição Eletrônica. Recuperado de <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>
- Ferrari, M., Robinson, D., & Yasnitsky, A. (2010). Wundt, Vygotsky and Bandura: a cultural-historical science of consciousness in three acts. *History of the Human Sciences*, 23(3), 95-118. doi: 10.1177/0952695110363643
- Ferroni, G. M., & Gil, M. S. C. A. (2012). A importância da mediação do adulto na brincadeira de uma criança cega. *Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 7(3), 62-72. Recuperado de <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5634>
- Fiorin, J. L. (2008). *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 4ª impressão. São Paulo: Ática.
- Freitas, M. L. & Gil, M. S. A. (julho/dezembro 2012). Interação social de crianças cegas e de crianças videntes na educação infantil. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 317-327.
- Galvão, I. (2014). *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. 23ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Garanhani, M. C., & Nadolny, L. F. (2015). A linguagem movimento na educação de bebês para a formação de professores. *Educação & Realidade*, 40(4), 1005-1026. Recuperado de <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/51737/34977>

- Girardello, G. (2008). Introdução. In *Baús e chaves da narração de histórias* (4 ed.) (pp. 6-14). Florianópolis: SESC/SC.
- Girardello, G. (2011). Imaginação: arte e ciência na infância. *Pro-Posições*, 22(2), 72-92. doi: 10.1590/S0103-73072011000200007
- Góes, M. C. (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Caderno CEDES*, 20(50), 9-25. doi: 10.1590/S0101-32622000000100002
- Góes, M. C. R. (2002). Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: Oliveira, M. K; Souza, D. T. & Rego, T. C. (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea* (pp.95-116). São Paulo: Moderna
- Goffman, E. (1988). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (4a ed.). Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- Holzman, L. (2009). *Vygotsky at work and play*. London and New York, Routledge,
- Hueara, L., Souza, C., Batista, C., Melgaço, M., & Tavares, F. (2006). O faz-de-conta em crianças com deficiência visual: identificando habilidades. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 12(3), 351-368. doi: 10.1590/S1413-65382006000300005
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). *Censo demográfico*. Recuperado de <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000008473104122012315727483985.pdf>
- Jardim, J. (Produtor), & Jardim, J., & Carvalho, W. (Diretores). (2001). *Janela da Alma* [Documentário]. Rio de Janeiro: Tambellini Filmes e Produções Audiovisuais LTDA.
- Justino, A., Nunes, A. L., & Leite, M. (2011). Uma criança cega descobre-se no desenho. In *VII Encontro do grupo de pesquisa "Educação, Cultura e Sociedade" — educação, arte e*

inclusão, Florianópolis, SC. Recuperado de
<http://virtual.udesc.br/eventos/viiincontro/anais-07.pdf>

Keck, F., & Rabinow, P. (2009). Invenção e representação do corpo genético. In J. J. Courtine, *História do corpo — as mutações do olhar: o século XX* (Vol. 3, 3a ed., pp. 83-108). Petrópolis: Vozes.

Kelman, C., & Branco, A. U. (2004). Análise microgenética com alunos surdos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 10(1), 93-106. Recuperado de
http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista10numero1pdf/7kelman_branco.pdf

Laplane, A. L. F., & Batista, C. G. (2008). Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. *Cadernos CEDES*, 28(75), 209-227. doi: 10.1590/S0101-32622008000200005

Le Breton, D. (2013). *Adeus ao corpo* (6a ed.). Campinas: Papirus.

Leme, M. E. S. (2003). *A representação da realidade em pessoas cegas desde o nascimento* (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo).

Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.

Leontiev, A. N. (1992). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In L. S. Vigotski, A. R. Luria & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 119-142). São Paulo: Ícone.

Lima, P. A. (2006). *Educação inclusiva e igualdade social*. São Paulo: Avercamp.

Lira, M. C. F. & Schlindwein, L. M. (2008). A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. *Cadernos CEDES*, 28(75), 171-190. Recuperado de
<https://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622008000200003>

- Lobo, L. F. (2011). Exclusão e inclusão: fardos sociais das deficiências e das anormalidades infantis no Brasil. In M. D. Priore & M. Amantino (Eds.), *História do corpo no Brasil* (pp. 402-452). São Paulo: Editora Unesp.
- Lucci, M. A. (2006). A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(2). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf>
- Luria, A. R. (1981). *Fundamentos da Neuropsicologia*. (J. A. Ricardo, Trad.). São Paulo: Editora USP.
- Luria, A. R. (1991). *Curso de psicologia geral* (Vol. 1, 2a ed.). (P. Bezerra, Trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Luria, A. R. (2010). O desenvolvimento da escrita na criança. In L. S. Vigotski, A. R. Luria & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (11 ed) (pp. 143-189) [Tradução: M. P. Villalobos]. São Paulo: Ícone.
- Luria, A. R. (2012). Vigotski. In L. S. Vigotski, A. R. Luria & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 21-38). São Paulo: Ícone.
- Machado, A. A., Zanetti, M. C., & Moiola, A. (2011). O corpo, o desenvolvimento humano e as tecnologias. *Motriz*, 17(4), 728-737. doi: 10.1590/S1980-65742011000400018
- Magalhães, C. A. (2008). *Artes Visuais para pessoas com deficiência visual* (Trabalho de Monografia, Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, Distrito Federal).
- Magiolino, L. L. S. (2015). Afetividade, imaginação e dramatização na escola: apontamentos para uma educação estética. In D. N. H. Silva & F. S. D. Abreu (Orgs.), *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil* (pp. 111-154). São Paulo: Summus.
- Maheirie, K. (2002). Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. *INTERAÇÕES*, VII(13), 31-44. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/inter/v7n13/v7n13a03.pdf>

- Maheirie, K., Smolka, A. L. B., Strappazzon, A. L., Carvalho, C. S., & Massaro, F. K. (2015). Imaginação e processos de criação na perspectiva histórico-cultural: análise de uma experiência. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(1), 49-61. doi: 10.1590/0103-166X2015000100005
- Martinez, A. P. A. (2015). A criança, a escola e a educação estética. In P. L. M. Pederiva & A. P. A. Martinez (Eds.), *A escola e a educação estética* (pp. 15-24). Curitiba: Editora CRV.
- Martins, B. S. (2006). *E se eu fosse cego? — Narrativas silenciadas da deficiência*. Portugal: Edições Afrontamento.
- Martins, L. M. (2006). *As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa*. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPED. Recuperado de <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>
- Marx, K. (2004). *Manuscritos econômico-filosóficos (Terceiro Manuscrito)*. São Paulo, Boitempo Editorial,
- Marx, K., & Engles, F. (2011). *A ideologia alemã*. São Paulo: Martin Claret. (4ª reimpressão).
- Mattos, L. K. (2011). *Sobre fotografia e (in)visibilidades olhares de crianças com deficiência visual* (Dissertação de Mestrado: Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina). Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95669>
- Mattos, L. K. (2015). *Olhos abertos para ouvir, sentir, pensar: crianças com deficiência visual fotografando a cidade* (Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina). Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133089>
- Medeiros, C. S. (2013). *Interação mãe-criança com deficiência visual: um estudo longitudinal das habilidades sociocomunicativas infantis* (Tese de Doutorado, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba). Recuperado de <http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/6912>

- Mendonça, F.L.R. (2013). *Entre concepções docentes e práticas pedagógicas: o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede pública de ensino do Distrito Federal* (Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Distrito Federal). Recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/14449>
- Mendonça, F. L. R., & Silva, D. N. H. (2015). *Formação docente e inclusão: para uma nova metodologia*. Curitiba: Appris.
- Mendonça, F. L. R. (2018). *A atividade criadora e a sua dimensão ontológica: significados partilhados e sentidos produzidos no trabalho docente* (Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Distrito Federal).
- Molon, S. I. (2011). *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky* (4ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Morais, D. (2009). A aquisição de conceitos, a formação da imagem mental e a representação gráfica de cegos precoces e tardios: relato de um percurso. In *Ciclos de investigações PPGAV/UDESC*. Florianópolis. Recuperado de <http://ciclo2009.files.wordpress.com/2009/11/diele-fernanda-pedrozo-de-morais-a-aquisisiae2809eo-de-conceitos-a-formaae2809eo-da-imagem-mental-e-a-representaae2809eo-grc2b7fica-de-cegos-precoces-e-tardios-relato-de-um-percurso.pdf>
- Moreira, A. U. (2015). *“Brincante é um estado de graça”: sentidos do brincar na cultura popular* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Distrito Federal). Recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/19128>
- Morson, G. S. (2015). O cronotopo da humanidade: Bakhtin e Dostoiévski. In Bemong, N. et al. (Eds.). Trad. Borges Filho, O., et al. *Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas*. (pp. 118-139). São Paulo, Parábola Editorial.
- Natividade, M. R., Coutinho, M. C., & Zanella, A. V. (2008). Desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural. *Contextos Clínicos*, 1(1), 9-18.

Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-34822008000100002&lng=pt&tlng=pt

Nieto, R. P., & Vicente, D. R. (2013). Actividad física y deporte inclusivo: compartir um objeto común. In E. Ferreira (Ed.), *Educação física inclusiva* (vol. 5) (pp. 15-46). NGIME/UFJF.

Nuernberg, A. H. (2008). Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. *Psicologia em Estudo*, 13(2), 307-316. doi: 10.1590/S1413-73722008000200013

Nunes, S., & Lomônaco, J. F. B. (2010). O aluno cego: preconceitos e potencialidades. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 55-64. doi: 10.1590/S1413-85572010000100006

Ochaíta, E., & Rosa, A. (1988). Estado actual de la investigación en psicología de la cegueira. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 53-62. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48292.pdf>

Oliveira, D. & Souza, S. T. (2014). Le Métèque (o estrangeiro). Entrevista com Evgen Bavcar. *Revista Carbono* (on line). 6. Recuperado de <http://revistacarbono.com/artigos/06-entrevista-evgen-bavcar/>

Parisoli, M. M. (2004). *Pensar o corpo* [Tradução: L. M. Endlich Orth]. Petrópolis: Vozes.

Pederiva, P. L. M. (2005). *O corpo no processo ensino-aprendizagem de instrumentos musicais: percepção de professores* (Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Brasília, Distrito Federal). Recuperado de <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/816/1/Patricia%20Pederiva.pdf>

Picard, D.; Albaret, J. M.; Mazella, A. (2014). Haptic identification of raised-line drawings when categorical information is given: A comparison between visually impaired and

- sighted children. *Psicológica*, 35(2), 277-290. Recuperado de <https://www.uv.es/~revispsi/articulos2.14/6PICARD.pdf>
- Piekas, M. I. (2011). O desenho infantil e os objetos do mundo: construindo um método de ensino no âmbito da invisualidade. In *20º Encontro Nacional da ANPAP. Subjetividades, utopias e fabulações* (pp. 851-866). Rio de Janeiro.
- Piekas, M. I. (setembro, 2015). *Pictogramas e ensino de desenho na deficiência visual: estudo de caso de desenho do pássaro por uma adolescente* (pp. 438-460). Trabalho apresentado no 7º Congresso Internacional de Design da Informação. doi: 10.5151/designpro-CIDI2015-cidi_221
- Pino, A. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, 21(71), 45-78. doi: 10.1590/S0101-73302000000200003
- Pino, A. (2005). As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo: Cortez.
- Pino, A. (2006). A produção imaginária e a formação do sentido estético: reflexões úteis para uma educação humana. *Pro-Posições*, 17(2), 47-69. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643628/11147>
- Prestes, Z. (2011). A escolarização da brincadeira de faz de conta. In E. Tunes, *Sem escola, sem documento* (pp. 85-96). Rio de Janeiro: Papirus.
- Prestes, Z., & Tunes, E. (2012). A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 29(3), 327-340. doi: 10.1590/S0103-166X2012000300003
- Puspitawati, I. , Jebrane, A. & Vinter, A. (2014). University of Bourgogne Gunadarma University Local and Global Processing in Blind and Sighted Children in a Naming and Drawing Task In *Child Development* May/June, Volume 85, Number 3, Pages 1077–1090.

- Raad, I. L. F., & Ximenes, P. (2011). A deficiência como mercadoria. In E. Tunes, *Sem escola, sem documento* (pp. 97-118). Rio de Janeiro: Papyrus.
- Raudoniene, D. (2014). The process of graphic image creation in the conditions of non-seeing. In *The British Journal of Visual Impairment*, 32(1) 14–24.
- Raposo, P. N., & Carvalho, E. N. S. (2015). A pessoa com deficiência visual na escola. In D. A. Maciel & S. Barbato (Orgs.), *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar* (2 ed.) (pp. 157-173). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Recuperado de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>
- Ribas, J. B. C. (1995). *O que são pessoas deficientes?*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Ringon, A. J., Asababr, F., & Moretti, V. (2010). Sobre o processo de humanização. In M. Moura (Org.), *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural* (pp. 13-44). Brasília: Liber Livro.
- Ruiz, L. C., & Batista, C. G. (2011). *Formas de atuação do adulto na brincadeira em grupo de crianças com deficiência visual*. (Apresentação de Trabalho/Congresso).
- Ruiz, L. C., & Batista, C. G. (2014). Interação entre crianças com deficiência visual em grupos de brincadeira. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(2), 209-222. doi: 10.1590/S1413-65382014000200005
- Sá, E., Campos, I. M., & Silva, M. B. C. (2007). *Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência visual*. Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC.
- Sacks, O. (2010). *O olhar da mente*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Santoro, M. T. (2005). Imagens do corpo: interfaces com a tecnologia. *Integração*, 1(43), 325-331.

- Santos, E. N., Velarde, L. G. C., & Ferreira, V. A. (2010). Associação entre deficiência de vitamina A e variáveis socioeconômicas, nutricionais e obstétricas de gestantes. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15(Suppl. 1), 1021-1030. doi: 10.1590/S1413-81232010000700008
- Sawaia, B. B., & Silva, D. N. H. (2015). Pelo reencantamento da psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. *Cadernos CEDES*, 35(spe), 343-360. doi: 10.1590/CC0101-32622015V35ESPECIAL154115
- Schmitt, B.D. & Pereira, K. (jul./set. 2016). Frequência de ações motoras em crianças com baixa visão e visão normal ao explorar cubos com e sem estímulos visuais. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, 22(3), p. 399-412.
- Schroeder, S. C. N. & Schroeder, J. L. (2011). Apropriação da música por crianças pequenas: mediação, sentidos musicais e valores estéticos. In A. L. Smolka, & A. L. Nogueira (Orgs.), *Emoção, memória, imaginação — a constituição do desenvolvimento humano na história*. (pp. 57-83). São Paulo: Mercado das Letras.
- Schwede, G. & Zanella, A. V. (2013). Olhares de crianças a relevar a polifonia da cidade. In *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 18, n. 3, p. 395-406, set/dez.
- Sieiro, A. A. (2013). *Impasses na constituição subjetiva de crianças com deficiência visual congênita* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais). Recuperado de <http://www.pgpsi.ip.ufu.br/node/331>
- Silva, D. L. (2007). Do gesto ao símbolo: a teoria de Henri Wallon sobre a formação simbólica. *Educar em Revista*, 30, 145-163. doi: 10.1590/S0104-40602007000200010
- Silva, D.N.H. (1998). *O brincar e a linguagem: um estudo do jogo do “faz de conta” em crianças surdas* (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo).
- Silva, D.N.H. (2002). *Como brincam as crianças surdas*. São Paulo: Plexus.

- Silva, D. N. H. (2012). *Imaginação, criança e escola* [coleção imaginar e criar na educação infantil]. São Paulo: Summus.
- Silva, M. A. (2017). *O brincar de faz de conta da criança com autismo: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília. Distrito Federal). Recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/23525>
- Silva (junho, 2018). Comunicação Oral. In Marina T. M. S. Costa, Daniele N. H. Silva & Fabrício S. D. Abreu. *Expressive resources in play of blind or low sight children: a study from a historical-cultural perspective*. Trabalho apresentado no Séminaire international Vygotski 2018, Suíça.
- Silva, D. N. H., Costa, M., & Abreu, F. (2015). Imaginação no faz de conta: o corpo que brinca. In D. N. H. Silva & F. Abreu (Orgs.), *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil* (pp. 111-132). São Paulo: Summus.
- Silva, D. N. H., J., Castro-Tejerina & Barbato, S. (2010). La imaginación creadora: aspectos histórico-genealógicos para la reconsideración de una psicología de la actividad y la mediación estética. *Estudios de Psicología* (Ed. impresa), 31(3), 253-277.
- Silva, D. N. H., Paiva, I. L. & Magiolino, L. L.S. (2017). The problem of work, consciousness, and the sign in human development. In Ratner, C & Silva, D. N. H. (Eds.), *Vygotsky and Marx toward a marxist psychology*. New York, Routledge,
- Silva, M. A. & Batista, C. G. (2007). Mediação Semiótica: Estudo de Caso de uma Criança Cega, com Alterações no Desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(1), 148-156.
- Silva, S. M. M.; Costa, M. P. R. (2011). Brinquedos adaptados na estimulação de crianças pequenas, com baixa visão. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, São Paulo, v. 31, n. 81, p. 496-509.

- Smith, V. H., & Sperm, T. M. (2007). A construção do sujeito narrador: pensamento discursivo na etapa personalista. *Psicologia em Estudo*, 12(3), 553-562. doi: 10.1590/S1413-73722007000300012
- Smolka, A. L. (1995). A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre as práticas discursivas e educação formal. *Temas em Psicologia*, 3(2), 11-21. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200003&lng=pt&tln=pt
- Smolka, A. L. (2009). Comentários ao longo da obra. In L. S. Vigotski, *Imaginação e criação na infância* (pp. 7-10). São Paulo: Ática.
- Souza, F. F., & Silva, D. N. H. (2010). O corpo que brinca: recursos simbólicos na brincadeira de crianças surdas. *Psicologia em Estudo*, 15(4), 705-712. doi: 10.1590/S1413-73722010000400006
- Teixeira, S. R. S. (2009). *A constituição de significados nas brincadeiras de faz de conta por crianças de uma turma de Educação Infantil Riberinha da Amazônia* (Tese de Doutorado, Universidade Federal do Pará, Pará). Recuperado de <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/4958>
- Teixeira, S. R. S. (2014). O papel da brincadeira de faz de conta no processo de humanização de crianças ribeirinhas da Amazônia. *Perspectiva*, 32(3), 855-878. doi: 10.5007/2175-795X.2014v32n3p855
- Tonet, I. (2015). Educação e ontologia marxiana. *Trabalho & Educação*, 24(1), 201-213.
- Tucherman, I. (2009). O corpo transparente: o imaginário biotecnológico na ficção cinematográfica. In C. Oliveira, J. Rouchou & M. Velloso, *Corpo — identidades, memórias e subjetividades* (pp. 203-2014). Rio de Janeiro: Mauad X.
- Tuleski, S. (2002). Para ler Vigotski: recuperando parte da historicidade perdida. In 23^a *Reunião Anual da ANPED*, Caxambu.

- Veer, R. V. & Valsiner, J. (2001). *Vygotsky Uma Síntese*. TRAD. Cecília C. Bartalotti. 4ª ed. São Paulo, EFIÇÕES LOYOLA.
- Vigotski, L. S. (1998). *O desenvolvimento psicológico na infância* (C. Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (1999). *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2000). Lev. S. Vigotski: Manuscrito de 1929 (A. Marenitch, Trad.). *Educação & Sociedade*, (71), 21-44.
- Vigotski, L. S. (2001). *Obras escogidas II*. Madrid: Machado Libros.
- Vigotski, L. S. (2003). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Artmed.
- Vigotski, L. S. (2008a). *A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (J. Neto, L. Barreto & S. Afeche, Trans.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2008b). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, Trad. Zoia Prestes. p.23-36.
- Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática.
- Vigotski, L. S. (2011). A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal [Traduzido por Denise Regina sales, Marta Kohl de oliveira e Priscila Nascimento Marques]. *Educação e Pesquisa*, 37(4), p. 861-870.
- Vigotski, L. S. (2012a). *Obras Escogidas IV — Paidología del adolescente – Problemas de la psicología infantil* [L. Kuper, Trad.]. Madrid, Machado Grupo de distribución.
- Vigotski, L. S. (2012b). *Obras Escogidas V — Fundamentos de defectologia* (J. Blank, Trad. Org.). Madrid, Machado Grupo de distribución.
- Vigotski, L. S. (2013). *Obras Escogidas I — El significado histórico de la crisis de la psicología*. Madrid: Machado Libros.

- Vinter, A., Fernandes, V. & Orlandi, O., Morgan, P. (2012). Exploratory procedures of tactile images in visually impaired and blindfolded sighted children: How they relate to their consequent performance in drawing. *Research in Developmental Disabilities, 33*(6), 1819–1831. doi: 10.1016/j.ridd.2012.05.001
- Wallon, H. (2007). *A evolução psicológica da criança* (C. Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, H. (2008). *Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada* (G. A. Tilton, Trad.). Petrópolis: Vozes.
- Werner, J. (1999). Análise microgenética: contribuição dos trabalhos de Vygotsky para o diagnóstico em psiquiatria infantil. *Int. J. Prenatal and Perinatal Psychology and Medicine, 11*(2), 157-171.
- Zanella, A. V., Reis, A. C., Tilton, A. P., Urnau, L. C., & Dassoler, T. R. (2007). Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicologia & Sociedade, 19*(20), 25-33. doi: 10.1590/S0102-71822007000200004

Apêndice 1: Texto para os responsáveis e as crianças participantes entregue ao final da pesquisa

Brasília, 09 de dezembro de 2015.

Nosso corpo e nossa maneira de criar

Marina Teixeira Mendes de Souza Costa

Cada um se expressa de uma maneira!

Às vezes, nosso corpo se estica todo! Em outras, ele se encolhe.

Quando contamos uma história, o corpo fica quietinho e a voz sai bem explicada. Além disso, fazemos barulho de carro, de vento e tantas outras coisas.

Quando brincamos, somos muito criadores! Criamos inúmeros personagens, viajamos para lugares distantes...

Em determinadas vezes, nosso corpo se organiza de outra forma. Depende da brincadeira.

Aliás, depende sempre do que nós queremos fazer.

Quando desenhamos, falamos tantas coisas bacanas que o desenho ganha outros formatos.

Tudo isso é o que aprendi com vocês! Muito obrigada!

Vocês me ensinaram que o corpo pode ser mais do que aquilo que vemos. Ele é também aquilo que falamos, ouvimos, tocamos, cheiramos, pensamos, sentimos e um milhão de coisas! Com o nosso corpo, imaginamos e criamos.

Apêndice 2: Termo de Cessão de Direitos Autorais e Termo de Cessão de Direitos Autorais aos Educadores

Aos educadores,

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa *A participação do corpo nos processos criativos das crianças cegas e com baixa visão* de responsabilidade de *Marina Teixeira Mendes de Souza Costa*, aluna de doutorado da *Universidade de Brasília*. O objetivo principal desta pesquisa é compreender a participação do corpo nos processos criativos da criança cega e com baixa visão.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Sua participação na pesquisa não traz nenhum risco.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de conversas iniciais sobre a rotina escolar, as quais serão anotadas em diário de campo e uma negociação dos dias em que eu, a pesquisadora, poderei observar as aulas e as atividades realizadas pelas crianças. Após esse feito, combinaremos os dias que poderei realizar as atividades propostas no tocante a minha pesquisa.

Em um primeiro momento, será realizada uma sensibilização investigativa, a qual, a partir de sua permissão, será feita oficinas para apresentar o projeto de pesquisa e problematizar a participação do corpo nos processos criativos junto às crianças pesquisadas. Esses encontros deverão ocorrer durante um mês, cada um com 3 horas de duração, uma vez por semana.

Em um segundo momento, será realizada a videogravação de situações em que os processos criativos de brincar, narrar e desenhar acontecem, sendo estes transcritos posteriormente para análise dos dados. Essa parte do trabalho ocorrerá sem a intervenção direta da pesquisadora. Neste caso, as aulas serão ministradas por você, educador, e eu videogravarei as diversas produções das crianças reveladas nessas viências. O tempo estimado é de 4 meses, cada um com duração de 5 horas, realizado uma vez por semana.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como as observações das aulas, e as conversas sobre o desenvolvimento do trabalho em sala registrados no diário de campo e as videograções tanto das oficinas como das aulas ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A princípio, não está prevista a produção de imagens fotográficas das crianças. Contudo, gostaria de obter a cessão de direitos autorais para uso de imagens das produções estéticas realizadas pelas crianças durante a pesquisa.

Espera-se com esta pesquisa a ampliação das possibilidades nos avanços das práticas educativas, junto às crianças cegas e com baixa visão, no que tange principalmente a expressão de suas atividades criadoras no e pelo

corpo. Além disso, a reflexão sobre o acesso aos bens culturais que esse público está tendo acesso e suas implicações em suas criações, visando mudanças nas políticas públicas.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através dos telefones XX-XXXXXXXXXX e XX-XXXXXXXXXX ou pelo e-mail XXXXXXXX@hotmai.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de um relatório ao/ à professor/a regente e direção da escola e um texto acessível para as crianças sobre a temática estudada com base nos resultados construídos junto à turma, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do Termo de cessão de direitos autorais, ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, sendo a primeira página rubricada e a segunda assinada por mim (pesquisadora) e por você. Uma das vias ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, DF, _____ de _____ de 2015.

Apêndice 3: Termo de Cessão de Direitos Autorais e Termo de Cessão de Direitos Autorais Aos Responsáveis

Aos Responsáveis das crianças envolvidas na pesquisa,

O seu filho(a) está sendo convidado/a para participar da pesquisa *A participação do corpo nos processos criativos das crianças cegas e com baixa visão* de responsabilidade de *Marina Teixeira Mendes de Souza Costa*, aluna de *doutorado* da *Universidade de Brasília*. O objetivo principal desta pesquisa é compreender a participação do corpo nos processos criativos da criança cega e com baixa visão.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Sua participação na pesquisa não traz nenhum risco.

A participação das crianças ocorrerá em momentos de observação da rotina escolar, videogravação de oficinas e das situações formativas, relacionadas aos processos criativos infantis, mais especificamente nas atividades de brincar, narrar e desenhar.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o nome de seu/sua filho/a não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de participação de seu/sua filho/a na pesquisa, tais como as observações e as videogravações das aulas e das oficinas registradas no diário de campo posteriormente; ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A princípio, não está prevista a produção de imagens fotográficas das crianças. Contudo, gostaria de obter a cessão de direitos autorais para uso de imagens das produções estéticas realizadas pelos pequenos (tais como: narrativas, histórias, desenhos etc.).

Espera-se com esta pesquisa a ampliação das possibilidades nos avanços das práticas educativas, junto às crianças cegas e com baixa visão, no que tange principalmente a expressão de suas atividades criadoras no e pelo corpo. Além disso, a reflexão sobre o acesso aos bens culturais que esse público está tendo acesso e suas implicações em suas criações, visando mudanças nas políticas públicas.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através dos telefones XX-XXXXXXXXXX e XX-XXXXXXXXXX ou pelo e-mail XXXXXXXXX@hotmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de um relatório ao/ à professor/a regente e direção da escola e um texto acessível para as crianças sobre a temática estudada com base nos resultados construídos junto à turma, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do Termo de cessão de direitos autorais, ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, sendo a primeira página rubricada e a segunda assinada por mim (pesquisadora) e por você. Uma das vias ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do (a) responsável do participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, DF, ____ de _____ de 2015.

Apêndice 4: Termo de Cessão de Imagens e Termo de Cessão de Imagens aos Educadores

Aos educadores,

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa *A participação do corpo nos processos criativos das crianças cegas e com baixa visão* de responsabilidade de *Marina Teixeira Mendes de Souza Costa*, aluna de doutorado da *Universidade de Brasília*. O objetivo principal desta pesquisa é compreender a participação do corpo nos processos criativos da criança cega e com baixa visão.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Sua participação na pesquisa não traz nenhum risco.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como as observações das aulas e as conversas sobre o desenvolvimento do trabalho em sala registradas no diário de campo e as videograções tanto das oficinas como das aulas ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Em função do uso de imagens videogravadas será fundamental a cessão do direito de imagem.

Espera-se com esta pesquisa a ampliação das possibilidades nos avanços das práticas educativas, junto às crianças cegas e com baixa visão, no que tange principalmente a expressão de suas atividades criadoras no e pelo corpo. Além disso, a reflexão sobre o acesso aos bens culturais que esse público está tendo acesso e suas implicações em suas criações, visando mudanças nas políticas públicas.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através dos telefones XX-XXXXXXXXXX e XX-XXXXXXXXXX ou pelo e-mail XXXXXXXX@hotmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de um relatório ao/ à professor/a regente e direção da escola e um texto acessível para as crianças sobre a temática estudada com base nos resultados construídos junto à turma, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do Termo de cessão do direito de imagem ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, sendo a primeira página rubricada e a segunda assinada por mim (pesquisadora) e por você. Uma das vias ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, DF, _____ de _____ de 2015.

Apêndice 5: Termo de Cessão de Imagens e Termo de Cessão de Imagens aos Responsáveis das Crianças

Aos Responsáveis das crianças envolvidas na pesquisa,

O seu filho(a) está sendo convidado/a para participar da pesquisa *A participação do corpo nos processos criativos das crianças cegas e com baixa visão* de responsabilidade de *Marina Teixeira Mendes de Souza Costa*, aluna de *doutorado* da *Universidade de Brasília*. O objetivo principal desta pesquisa é compreender a participação do corpo nos processos criativos da criança cega e com baixa visão.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Sua participação na pesquisa não traz nenhum risco.

A participação das crianças ocorrerá em momentos de observação da rotina escolar, videogravação de oficinas e das situações formativas, relacionadas aos processos criativos infantis, mais especificamente nas atividades de brincar, narrar e desenhar.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o nome de seu/sua filho/a não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de participação de seu/sua filho/a na pesquisa, tais como as observações e as videograções das aulas e das oficinas registradas no diário de campo posteriormente; ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Em função do uso de imagens videogravadas será fundamental a cessão do direito de imagem.

Espera-se com esta pesquisa a ampliação das possibilidades nos avanços das práticas educativas, junto às crianças cegas e com baixa visão, no que tange principalmente a expressão de suas atividades criadoras no e pelo corpo. Além disso, a reflexão sobre o acesso aos bens culturais que esse público está tendo acesso e suas implicações em suas criações, visando mudanças nas políticas públicas.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através dos telefones XX-XXXXXXXXXX e XX-XXXXXXXXXX ou pelo e-mail XXXXXXXXX@hotmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de um relatório ao/ à professor/a regente e direção da escola e um texto acessível para as crianças sobre a temática estudada com base nos resultados construídos junto à turma, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do Termo de cessão de imagens, ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, sendo a primeira página rubricada e a segunda assinada por mim (pesquisadora) e por você. Uma das vias ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do (a) responsável do participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, DF, _____ de _____ de 2015.

Apêndice 6: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Educadores

Aos educadores,

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa *A participação do corpo nos processos criativos das crianças cegas e com baixa visão* de responsabilidade de *Marina Teixeira Mendes de Souza Costa*, aluna de doutorado da *Universidade de Brasília*. O objetivo principal desta pesquisa é compreender a participação do corpo nos processos criativos da criança cega e com baixa visão.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Sua participação na pesquisa não traz nenhum risco.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de conversas iniciais sobre a rotina escolar, as quais serão anotadas em diário de campo e uma negociação dos dias em que eu, a pesquisadora, poderei observar as aulas e as atividades realizadas pelas crianças. Essas observações ocorrerão durante um mês, duas vezes por semana. Após esse feito, combinaremos os dias que poderei realizar as atividades propostas no tocante a minha pesquisa.

Em um primeiro momento, será realizada uma sensibilização investigativa, a qual, a partir de sua permissão, serão feitas oficinas, que serão videogravadas, para apresentar o projeto de pesquisa e problematizar a participação do corpo nos processos criativos junto às crianças pesquisadas. Esses encontros deverão ocorrer durante um mês, cada um com 3 horas de duração, uma vez por semana. São elas:

- 1) Primeira oficina: discutir com a turma diferentes formas de expressão do nosso corpo, a partir do que sentimos e pensamos. Em seguida, solicitar às crianças, que criem com a argila, imagens de expressões que para elas são as mais marcantes (feliz, triste, alegre, etc).
- 2) Segunda oficina: propor uma dramatização com a turma, a partir de uma história narrada, em que as crianças possam vivenciar diferentes papéis.
- 3) Terceira oficina: propor uma atividade imaginativa, a partir de uma música clássica socializada junto à turma. Após o desenvolvimento dos elementos que compõem a atividade imaginativa, solicitar que as crianças realizem uma produção artística sobre a mesma.
- 4) Quarta oficina: criar uma história coletiva com a turma, em que a pesquisadora será a escriba. Ao final, propor às crianças que confeccionem o personagem da história que mais gostaram de materiais reciclados.

Em um segundo momento, será realizada a videogravação de situações em que os processos criativos de brincar, narrar e desenhar acontecem, sendo estes transcritos posteriormente para análise dos dados. Essa parte do trabalho ocorrerá sem a intervenção direta da pesquisadora. Neste caso, as aulas serão ministradas por você,

educador, e eu videografarei as diversas produções das crianças reveladas nessas vivências. O tempo estimado é de 4 meses, cada um com duração de 5 horas, realizado uma vez por semana. O tempo de videogravação refere-se ao mesmo tempo de aula que as crianças possuem diariamente na escola. Isso porque os processos criativos podem emergir em diferentes momentos da rotina escolar. As videografações são necessárias para que se possa analisar, posteriormente, todo o campo semiótico envolvido nas situações em que os processos criativos ocorrem.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como as observações das aulas e as conversas sobre o desenvolvimento do trabalho em sala registradas no diário de campo e as videografações tanto das oficinas como das aulas ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Espera-se com esta pesquisa a ampliação das possibilidades nos avanços das práticas educativas, junto às crianças cegas e com baixa visão, no que tange principalmente a expressão de suas atividades criadoras no e pelo corpo. Além disso, a reflexão sobre o acesso aos bens culturais que esse público está tendo acesso e suas implicações em suas criações, visando mudanças nas políticas públicas.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através dos telefones XX-XXXXXXXXXX e XX-XXXXXXXXXX ou pelo e-mail XXXXXXXXX@hotmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de um relatório ao/ à professor/a regente e direção da escola e um texto acessível para as crianças sobre a temática estudada com base nos resultados construídos junto à turma, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, sendo a primeira página rubricada e a segunda assinada por mim (pesquisadora) e por você. Uma das vias ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Apêndice 7: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Responsáveis

Aos Responsáveis das crianças envolvidas na pesquisa,

O seu filho(a) está sendo convidado/a para participar da pesquisa *A participação do corpo nos processos criativos das crianças cegas e com baixa visão* de responsabilidade de *Marina Teixeira Mendes de Souza Costa*, aluna de *doutorado* da *Universidade de Brasília*. O objetivo principal desta pesquisa é compreender a participação do corpo nos processos criativos da criança cega e com baixa visão.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Sua participação na pesquisa não traz nenhum risco.

A participação das crianças ocorrerá em momentos de observação da rotina escolar, videogravação de oficinas e das situações formativas, relacionadas aos processos criativos infantis, mais especificamente nas atividades de brincar, narrar e desenhar.

Inicialmente farei observações da rotina escolar de seu/sua filho/filha e anotarei em meu diário de campo, para uma análise posterior. Eu farei essas observações durante um mês, duas vezes por semana.

Em outra etapa da pesquisa, será realizada uma sensibilização investigativa, a qual, a partir de sua permissão, serão feitas oficinas, que serão videogravadas, para apresentar o projeto de pesquisa e problematizar a participação do corpo nos processos criativos junto às crianças pesquisadas. Esses encontros deverão ocorrer durante um mês, cada um com 3 horas de duração, uma vez por semana. São elas:

- 5) Primeira oficina: discutir com a turma diferentes formas de expressão do nosso corpo, a partir do que sentimos e pensamos. Em seguida, solicitar às crianças, que criem com a argila, imagens de expressões que para elas são as mais marcantes (feliz, triste, alegre, etc).
- 6) Segunda oficina: propor uma dramatização com a turma, a partir de uma história narrada, em que as crianças possam vivenciar diferentes papéis.
- 7) Terceira oficina: propor uma atividade imaginativa, a partir de uma música clássica socializada junto à turma. Após o desenvolvimento dos elementos que compõem a atividade imaginativa, solicitar que as crianças realizem uma produção artística sobre a mesma.
- 8) Quarta oficina: criar uma história coletiva com a turma, e m que a pesquisadora será a escriba. Ao final, propor às crianças que confeccionem o personagem da história que mais gostaram de materiais reciclados.

Posteriormente, será realizada a videogravação de situações em que os processos criativos de brincar, narrar e desenhar acontecem, sendo estes transcritos no diário de campo para análise dos dados. Essa parte do trabalho ocorrerá sem a intervenção direta da pesquisadora. Neste caso, as aulas serão ministradas pela professora,

e eu videografarei as diversas produções das crianças reveladas nessas vivências. O tempo estimado é de 4 meses, cada um com duração de 5 horas, realizado uma vez por semana. O tempo de videogravação refere-se ao mesmo tempo de aula que as crianças possuem diariamente na escola. Isso porque os processos criativos podem emergir em diferentes momentos da rotina escolar. As videografações são necessárias para que se possa analisar, posteriormente, todo o campo semiótico envolvido nas situações em que os processos criativos ocorrem.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o nome de seu/sua filho/a não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de participação de seu/sua filho/a na pesquisa, tais como as observações e as videografações das aulas e das oficinas registradas no diário de campo posteriormente; ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Espera-se com esta pesquisa a ampliação das possibilidades nos avanços das práticas educativas, junto às crianças cegas e com baixa visão, no que tange principalmente a expressão de suas atividades criadoras no e pelo corpo. Além disso, a reflexão sobre o acesso aos bens culturais que esse público está tendo acesso e suas implicações em suas criações, visando mudanças nas políticas públicas.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através dos telefones XX-XXXXXXXXXX e XX-XXXXXXXXXX ou pelo e-mail XXXXXXXXX@hotmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de um relatório ao/ à professor/a regente e direção da escola e um texto acessível para as crianças sobre a temática estudada com base nos resultados construídos junto à turma, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, sendo a primeira página rubricada e a segunda assinada por mim (pesquisadora) e por você. Uma das vias ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

As crianças envolvidas na pesquisa receberão o termo de assentimento livre e esclarecido, para que possam ter anuência da pesquisa e possam decidir sobre o interesse ou não em participar da mesma. As crianças poderão optar por assinarem o termo de assentimento com o instrumento próprio para deficientes visuais, que orienta o local da assinatura ou por meio do assentimento via oral que será gravado (áudio).

Assinatura do (a) responsável do participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Apêndice 8: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido às Crianças

Às Crianças,

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa *A participação do corpo nos processos criativos das crianças cegas e com baixa visão*, em que eu, *Marina Teixeira Mendes de Souza Costa*, aluna de doutorado da *Universidade de Brasília*, sou a responsável. Eu estou desenvolvendo essa pesquisa porque quero compreender a participação do corpo em seus processos criativos, principalmente quando você brinca, narra e desenha.

Em primeiro lugar, quero te dizer que este documento foi elaborado em duas vias. Caso concorde em participar da pesquisa, eu posso ler todo o documento para você e no final você dá seu assentimento por via oral, ou seja, você fala comigo e eu gravo. Ou você pode escrever seu nome em cada folha desse documento. Ele tem duas páginas. Você escolhe o que fica melhor para você.

Se você escrever seu nome, um documento ficará para mim e o outro com você.

Caso seja gravado, entregarei uma fita para você e a outra ficará para mim.

Sua participação ocorrerá nos momentos em que eu observarei sua rotina dentro da escola. Além disso, vou utilizar uma câmera de filmar para gravar algumas oficinas que desenvolverei com você e sua turma e outras situações que você esteja desenvolvendo seus processos criativos, principalmente de brincar, narrar e desenhar. As filmagens realizadas ficarão sob minha responsabilidade. Não direi seu nome para ninguém. Você não será identificado.

Quero te dizer que em um primeiro momento, não pensei em fotografar nada, mas caso uma produção artística sua seja relevante para o trabalho, como por exemplo, um desenho, pretendo fotografá-lo, por isso quero te explicar que todos os documentos a respeito de imagem e fotografia foram dados para seus pais, para que eles também saibam e possam assinar, caso concordem.

Essa pesquisa seguirá as orientações previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente e da Resolução 466/12. Esses documentos exigem a proteção das crianças nas pesquisas realizadas, exigindo de mim, que deixe tudo bem explicado para você.

Você pode desistir a qualquer momento de participar, mesmo que seus responsáveis tenham assinado o termo de consentimento livre e esclarecido. Inclusive, se você não quiser mais ser filmado, é só me avisar, que sua decisão será respeitada. É importante que você saiba que essa pesquisa não te traz nenhum risco. Eu apenas quero conhecer sua escola, sua rotina escolar, as atividades que você, brinca, narra e desenha, e estudar qual o papel do corpo nesses processos em que você está criando. Para que eu possa me lembrar depois sobre o que eu vi, terei que anotar as observações que fiz em um caderno e usarei a câmera de filmar para que eu possa ver os vídeos novamente.

Espera-se com esta pesquisa que haja a ampliação das possibilidades nos avanços das práticas educativas, junto às crianças cegas e com baixa visão, no que diz respeito principalmente a expressão de suas atividades criadoras no e pelo corpo. Além disso, espera-se que a gente possa pensar sobre como tem sido o acesso aos bens

culturais que vocês tem tido, por exemplo, quando vão a uma exposição, a uma feira, ao teatro, entre outros. E a partir disso, pensar nas implicações desse acesso em suas criações, visando mudanças pelos governantes de nosso país.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através dos telefones XX-XXXXXXXXXX e XX-XXXXXXXXXX ou pelo e-mail XXXXXXXXX@hotmail.com.

No final da pesquisa, darei um texto acessível para você, seus pais e seus professores, com tudo que aprendi na sua escola. Depois esse texto pode ser publicado na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br . em que eu já informei para seus responsáveis.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, DF, _____ de _____ de 2015.