

“A Ciência Pode Classificar Todos os Órgãos de um Sabiá, Mas Não Medir Seus Encantos”. Processos Imaginativos de uma Criança com Deficiência:

Kátia Oliveira da Silva², Luana de Melo Ribas³

Resumo

Com base na Teoria Histórico-Cultural, este artigo tem como objetivo analisar os processos imaginativos de uma criança com deficiência, em contexto educacional, a partir da contação de histórias e da relação com a pesquisadora/contadora. Considerando que a arte é uma ferramenta das emoções, e a literatura uma atividade criadora relevante na infância, torna-se fundamental ultrapassar o uso voltado da arte e da literatura para a apropriação de conteúdos didáticos, sem qualquer ligação com a fruição estética. Nesse sentido, observa-se o escanteamento dessa atividade, especialmente em relação às crianças com deficiência, para as quais o processo de imaginar é colocado como menos importante. Utilizou-se análise microgenética, em que foram feitas observações de momentos de contação de história entre a pesquisadora e uma criança com deficiência estudante do Ensino Fundamental de uma escola pública do Distrito Federal, no Brasil. Foi possível identificar a emergência da imaginação por meio da relação entre pesquisadora, literatura infantil e criança, tanto nos recontos, como em situações de criação. Evidencia-se que a atividade criadora impulsiona o desenvolvimento das crianças com deficiências.

Palavras-chave: Imaginação, Atividade criadora, Literatura infantil, Desenvolvimento, Deficiência.

1 Texto escrito em Português do Brasil.

2 Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasil.

E-mail: katiooliveiradasilva1983@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1406-2208>

3 Universidade de Brasília, Brasil.

E-mail: luanaribas.psicologia@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4271-6416>

“Science Can Classify All the Organs of a Bird, But Not Measure Its Charms”. Imaginative Processes of a Disabled Child

Abstract

Based on the Historical-Cultural Theory, this article aims to analyze the imaginative processes of a child with a disability in an educational context, based on storytelling, in the relationship with the researcher/teller. Considering that art is a tool of emotions and literature is a creative activity in childhood, it is essential to overcome the reductionist view of this action, which is often used for the appropriation of didactic content, without any connection with aesthetic fruition. In this sense, this activity is overlooked, especially for children with disabilities, with whom imagining is considered less relevant. A microgenetic analysis was used, in which observations were made of moments of storytelling between the researcher and a child with a disability in elementary school at a public school in the Federal District, Brazil. It was possible to identify the emergence of imagination through this researcher-children's literature relationship, both in retellings and in creation. The importance of this activity to boost the development of children with disabilities is highlighted.

Keywords: Imagination, Creative activity, Children's literature, Development, Disability.

“La Ciencia Puede Clasificar Todos los Órganos de un Ave, Pero No Medir Sus Encantos”. Procesos Imaginativos de un Niño con Discapacidad

Resumen

Basado en la Teoría Histórico-Cultural, este artículo tiene como objetivo analizar los procesos imaginativos de un niño con discapacidad, en un contexto educativo, a partir de la narración de cuentos y la relación con el investigador/narrador. Considerando que el arte es una herramienta de emociones y la literatura una actividad creativa relevante en la infancia, resulta imprescindible ir más allá de la utilización centrada en el arte y la literatura para la apropiación de contenidos didácticos, sin conexión alguna con la fruición estética. En este sentido, no se presta la debida atención a esta actividad, especialmente con respecto a los niños con discapacidad, para quienes el proceso de imaginar se considera menos importante. Se utilizó un análisis microgenético, se observaron momentos de narración de cuentos entre la investigadora y un niño con discapacidad estudiante de la escuela primaria de una escuela pública del Distrito Federal, en Brasil. Fue posible identificar el surgimiento de la imaginación

mediante la relación entre investigadora, literatura infantil y niño, tanto en los relatos como en contextos de creación. Se destaca que la actividad creativa impulsa el desarrollo de niños con discapacidad.

Palabras clave: Imaginación, Actividad creativa, Literatura infantil, Desarrollo, Discapacidad.

Introdução

Cotidianamente, a literatura infantil se faz presente na organização do trabalho pedagógico de instituições educacionais. Porém, frequentemente, as práticas docentes que envolvem a literatura reduzem o trabalho com a arte⁴ ao letramento ou ao prazer, em detrimento da percepção de sua relevância dentro do processo educacional. A literatura infantil, que, antes de tudo, é literatura, “é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, [...] a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização” (Coelho, 2000, p. 27).

A literatura infantil é fantasista, pois traz enredos que se passam em mundos fantásticos e acontecimentos que transcendem a realidade. Além disso, a arte é ferramenta das emoções (Vigotski, 1999). Nesse sentido, a leitura e/ou contação de histórias podem ser fontes de desenvolvimento e vivências estéticas (Caldin, 2003; Vigotski, 1999). A arte e a literatura podem, ainda, ser força motriz para o interesse da criança em ler e se aventurar, dando vazão à sua imaginação, especialmente quando pautadas no universo infantil, que faz sentido para a criança (Vigotski, 2010).

No que diz respeito aos processos de desenvolvimento e tomada de consciência de crianças com deficiência, a literatura infantil pode se tornar “um recurso para mudanças e representações sociais relacionadas com as diferenças, pois a sensibilidade poética, no campo estético, proporciona a humanização na recepção do texto literário” (Moia et al., 2023, p. 97). Apesar disso, é frequente que as atividades criadoras – como a contação de história, o brincar, etc. – sejam marginalizadas no processo educacional da inclusão, pois, não raramente, são consideradas menos importantes (Barbato & Mieto, 2015). O que se observa é que “muitas atividades

4 Neste artigo, objetivamos apresentar a arte como técnica social dos sentimentos, em seu cruzamento com a imaginação e a emoção, conforme concebida por Vigotski (1999), e os desdobramentos pedagógicos dessa concepção. Vale salientar que a presente construção busca a compreensão da experiência estética da criança frente à contação de histórias e à literatura infantil, que são consideradas como arte, pois o autor parte da literatura (a fábula, a novela e a tragédia) para elaborar uma psicologia da arte.

em sala de aula priorizam a literatura para o exercício de aquisição de determinado tipo de conhecimento – da língua materna ou dos conteúdos escolares, de valores morais, por exemplo – mais do que para a fruição estética” (Magiolino, 2015, p. 135).

Sendo assim, este artigo tem como objetivo analisar os processos imaginativos de uma criança com deficiência, em contexto educacional, a partir da contação de histórias e da relação com a pesquisadora, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Interessa ultrapassar a visão reducionista acerca dos processos imaginativos da criança com deficiência, e evidenciar a importância da relação entre professora e criança em contexto escolar, tendo a literatura infantil como um aspecto potencializador do desenvolvimento infantil atravessado por uma deficiência.

Compreende-se que “um laço indissolúvel une a narrativa à imaginação, e as crianças têm necessidade das imagens fornecidas pelas histórias como estímulo para sua própria criação subjetiva, para sua exploração estética e afetiva dos meandros do mundo” (Girardello, 2011, p. 82). Ademais, a arte reproduz a vida dialeticamente, trazendo novos sentidos e dando vazão à indissociável unidade imaginação-emoção (Vigotski, 2010, 2018).

Das contações aos encantos do sabiá: as asas da imaginação na literatura infantil

A literatura infantil contemporânea transformou concepções literárias, incorporando novos formatos, textos e reflexões (Caldin, 2003). Nesse sentido, seria possível que, dentro de instituições educacionais, os momentos de contação de histórias constituam espaços de intensas produções imaginativas e criadoras, de modo que potencializem processos de aprendizagens? Existe a possibilidade de mostrar que as reações emocionais podem se constituir em meio à complexidade do processo educativo? É possível conceber aprendizagem e desenvolvimento e suas complexidades sem reduzi-los à dimensão cognitiva?

Localizada historicamente em um contexto cultural, com a experiência acontecendo no curso de seu desenvolvimento, a criança passa por situações cotidianas que podem marcá-las emocionalmente (Elkonin, 2009; Vigotski, 2008). Sendo assim, a criança se desenvolve a partir de suas experiências e, eventualmente, pode ser complexo lidar com instâncias de realidade que acarretam processos psicológicos como medo, tristeza, raiva ou outras emoções.

A contação de uma história possibilita que se tome como nossa a experiência dos personagens. Nesse processo, é possível experimentar o que é impossível na

vida real, ou seja, ao imaginar, a criança burla as barreiras situacionais existentes, vivenciando no campo da imaginação aquilo que ainda não pode viver na realidade concreta (Elkonin 2009; Leontiev, 1998; Vigotski, 2008). Logo, “o fato de criar uma situação imaginária não é casual na vida da criança. Ela tem como primeira consequência a sua emancipação das amarras situacionais” (Vigotski, 2008, p. 32).

A partir disso, a imaginação-emoção – entendida de forma indissociável, como uma unidade (Vigotski, 2010, 2018) – é impulsionada pela história apresentada. O cenário, as personagens e o enredo são da ordem do fictício, enquanto as emoções suscitadas são reais; “durante a contação de histórias, a narração constitui-se um espaço privilegiado de constituição de significados e produção de sentidos por excelência” (Oliveira, 2014, p. 48). A produção imaginativa da criança frente às narrativas dialoga com sentimentos, vivências e contradições que colocam a imaginação em movimento, e a imaginação, por sua vez, coloca o pensamento em movimento (Oliveira, 2014).

O desenvolvimento da imaginação não ocorre de maneira fragmentada, mas como produção em interrelação com as demais dimensões psicológicas, promovendo uma nova (re)organização das formas complexas que compõem o sistema psicológico (Vigotski, 1999, 2010, 2018). Nesse sentido, “não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela” (Leontiev, 1998, p. 127). Assim, a criança toma consciência, no campo do abstrato, de experiências que não teve, o que contribui para o seu processo de desenvolvimento.

No que se refere à literatura fantasista, sua construção “apresenta o mundo maravilhoso, criado pela Imaginação, e que existe fora dos limites real e do senso comum” (Coelho, 1991, p. 265). Acredita-se que tal forma de narrativa geralmente não busca dar “lição de moral” e levar a respostas prontas, embora existam muitos textos moralizantes. O enunciado da literatura fantasista se configura num convite para vivenciar um mundo imaginário e que não representa um retrato da realidade, mas a possibilidade de produzir articulações para além das aparências.

Na tentativa de oferecer pistas sobre a centralidade das pessoas que estão envolvidas nas narrativas, Girardello (2003), que, por meio do texto “Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas”, traz sentido à prática pedagógica, compreende a narrativa em sua dialogicidade, pois, mesmo quando aparece apenas a voz do narrador, a criança não a recebe passivamente.

Durante a narração, a troca não ocorre apenas no plano da linguagem, mas também através do ar: pelo sopro compartilhado em que vibra a voz de quem fala no ouvido de quem escuta, pelo calor físico gerado pelos gestos de quem conta e de quem reage, pela vibração motriz

involuntária – arrepios, suspiros, sustos – causada pelas emoções que a história desencadeia. (Girardello, 2003, pp. 2-3)

Ao contar uma história, a voz de quem narra se encontra permeada das emoções, e, no processo de significação, comunica o sentimento àquele/a que a escuta. Este momento compartilhado entrelaça narrador e ouvinte em sentimentos singulares e únicos que, assim como a palavra, carrega em sua composição. O sopro não é da ordem da significação e do significado, é da ordem da relação humana. Sendo assim, contar e ouvir uma história produz emoções (Vigotski, 2010), e para cada pessoa a história terá um conteúdo singular que remete às experiências individuais de cada um e abre novas vias de sentido e zonas de compreensão. O emocionar-se é esse processo que envolve transformações físicas, biológicas e psíquicas, emoções que dão novos sentidos quando se manifestam na construção histórico-cultural do indivíduo.

A contação de história leva o narrador a imprimir melodia e ritmo ao processo de enunciação, de modo que a história, ao invés de ser contada, passa a ser cantada, chegando “o dia em que a sensação será a de que a história *canta-se através de nós*” (Girardello, 2003, p. 4, grifo nosso). Canta-se a história por meio da voz e do corpo. Não se trata apenas de contar histórias, mas de contar as histórias, o que possibilita encontros únicos. Essas histórias possibilitam o processo imaginativo e podem proporcionar emoções compartilhadas, como se cada palavra ganhasse forma, cor e sentimentos, compondo um elo da corrente que liga a história da/o narrador/a à história de cada criança.

Nesse sentido, entende-se que é possível envolver as crianças no processo educativo por meio de histórias que proporcionam uma experiência emocional singular e (com)partilhada. Trata-se de enxergar, nos olhos das crianças, janelas que comunicam esse encantamento, de ser possível esse compartilhar com cada uma delas.

Os voos do sabiá transcendem suas próprias asas: percurso metodológico

A partir do recorte da pesquisa de Silva (2019), que fez video-gravações de momentos de contação de histórias dentro de uma sala de aula de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do Distrito Federal, esse artigo visou, especificamente, analisar a contação de história entre a pesquisadora supracitada e

uma das crianças inserida nessa turma: Branca de Neve⁵, de seis anos de idade, que tem o diagnóstico de deficiência intelectual⁶.

É importante pontuar que a criança em questão foi apresentada e descrita da seguinte forma em seu Relatório de Avaliação (RAV)⁷, quando de sua entrada no 1o ano do Ensino Fundamental, no ano da pesquisa em questão: a) poucos momentos de participação oral espontânea; b) faz solicitações e se expressa oralmente apenas com duas ou três palavras, como quando pede água, por exemplo; e c) no que diz respeito às interações sociais com os pares, prefere brincar sozinha. Essas informações evidenciam observações referentes a limitações na oralidade e dificuldades de interagir com pares. Tais apontamentos se mostraram predominantes também nos relatórios tanto no primeiro quanto no segundo período da Educação Infantil.

Vale pontuar, ainda, que, para os momentos de contação de histórias entre a pesquisadora e a criança foram utilizados diferentes instrumentos, como: literatura infantil, caixa de imagens⁸, recontos orais e escritos, trilha⁹ e dinâmicas conversacionais. Além dos momentos com a criança, foi feita, ainda, uma entrevista livre com a mãe de Branca de Neve. O material foi integralmente documentado, transcrito e recortado em trechos descritos em pequenos episódios para análise.

Para responder ao objetivo deste artigo, de analisar os processos imaginativos da criança em questão, partiu-se dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da abordagem microgenética. Com base no materialismo histórico-dialético, o método aponta para o cerne do estudo das dimensões complexas da composição humana,

5 Foram resguardados os nomes verdadeiros, sendo todos os nomes, aqui citados, fictícios. Já a pesquisadora será descrita como "K".

6 Branca de Neve tem trissomia do cromossomo 21, síndrome que se apresenta a partir de uma deficiência intelectual do desenvolvimento e, especialmente, um atraso da linguagem oral. Por respeito à singularidade da criança, optamos por transcrever sua fala mantendo as alterações. Vale salientar que, em alguns momentos, a criança realiza a pronúncia correta das palavras e, em outros, omite ou faz trocas de alguns sons.

7 Trechos do RAV da Educação Infantil - documento escrito semestralmente onde a professora registra os aspectos emocionais e cognitivos da criança.

8 O instrumento denominado caixa de imagens teve por objetivo compreender como as crianças estavam percebendo o encontro com a pesquisadora. Dentro de uma caixa reuni várias fotografias que retirei dos espaços e objetos da escola como: parquinho, quadra poliesportiva, faixa da escola, cantinho da leitura, quadro negro, cantinho das artes, livros de literatura infantil, a palavra imaginação e uma fotografia da pesquisadora. Ao retirar as imagens da caixa a criança deveria falar o que lhe viesse à cabeça e posteriormente eu colocava no centro da mesa a fotografia dos livros e pedia para que os participantes a relacionasse com as demais imagens.

9 O jogo foi inspirado no instrumento 'trilha de frases' criadas por Muniz (2015) no qual a pesquisadora fez uso de algumas frases e o utilizou a partir de um jogo de caminhar com um pino por uma trilha, a criança retirava uma carta contendo a frase que era lida por mim e falava o que viesse a cabeça. No atual formato utilizei 30 frases e inseri uma carta coringa em que criava uma frase para esclarecer alguma questão que surgisse e necessitasse de maiores esclarecimentos. O objetivo do jogo foi compreender elementos da constituição subjetiva das crianças. Na transcrição de excertos do jogo serão utilizados os números da cartela.

tratando-se, portanto, de uma abordagem que requer atenção minuciosa, momentos de interação, observação da gênese das relações e as condições sociais da situação, resultando em uma descrição detalhada dos acontecimentos (Góes, 2000).

Em outras palavras, a abordagem analisa a microgênese das relações humanas, concentra-se nas particularidades e detalhes dos processos de desenvolvimento e na sua relação dialética com os contextos históricos, sociais e culturais. Para Vigotski (2013), o método dialético do conhecimento científico é o único procedimento adequado para a descoberta de uma dialética objetiva do desenvolvimento.

Resultados e discussão a partir do encontro entre a imaginação e a criação: como voa o sabiá e como se vivenciam os seus encantos

O primeiro momento de contação de história entre a pesquisadora e Branca de Neve se deu de forma inesperada, pois foi a criança quem contou a história a quem, na verdade, seria a contadora. De narradora, a pesquisadora passou a ouvinte, o que se transformou em uma experiência singular, que compõe dialeticamente a realidade da pesquisa.

Nesse sentido, durante o término de uma atividade na qual as crianças eram orientadas pela professora Bela a se dirigirem ao cantinho da leitura para a escolha de um livro, Branca de Neve foi a primeira a concluir a atividade, a pegar um livro¹⁰ e colocá-lo sobre a mesa. Em seguida, ela foi até o local onde a pesquisadora estava sentada e disse: - *K., você senta aqui?*, apontando para a cadeira que estava ao lado da sua. O convite foi prontamente atendido e o desenrolar do episódio¹¹ será descrito a seguir.

Episódio “A narradora Branca de Neve”

Branca de Neve¹²: - *Era uma vez 3 poquinhos. 1, 2, 3 poquinhos. A criança toca com a ponta do dedo indicador as ilustrações dos porquinhos e continua: - os poquinhos*

10 O livro escolhido foi “Os três porquinhos”.

11 Cada trecho, descrito como um pequeno episódio, ocorreu em momentos distintos, ao longo da pesquisa.

12 A descrição foi mantida conforme a linguagem oral da criança em questão, que demonstra uma dificuldade na fala, especialmente com a letra R. Essa dificuldade se apresenta de diversas maneiras, como por exemplo: quando o R aparece antes da consoante, ela, em geral, não pronuncia (“potinha” ao invés de “portinha”). Já quando aparece entre duas vogais ela troca pelo L (“histólia” ao invés de “história”) Quando o R aparece depois da consoante, ocorre as vezes a omissão, as vezes a troca pelo L (“sopou” ao invés de

teve que constuí as casas, 1, 2, 3 casas e tinha um lobo, K, um lobo muito mal. E o lobo falava assim: *Abe potinha, abe potinha!* – Branca de Neve muda a entonação da voz, faz uma expressão facial de raiva e bate na ilustração da porta como se batesse numa porta de verdade. – *O poquinho não abiu e o lobo sopou. O poquinho correu e na outa casa...* [dá uma pausa] – *abe potinha, abe potinha...* [outra pausa], o lobo bateu e sopou e o poquinho correu. Na outa casa o lobo bateu e os 3 poquinhos não abiu e o lobo subiu e caiu no fogão e acabou.

Nesse momento, Branca de Neve fecha o livro, empurra em direção à pesquisadora e diz: – *Sua vez! Você conta a histólia pla mim, eu gosto de histólia e conta bem baixinho, eu vou fechar o olho e pensar na histólia*, a criança apoia a cabeça sobre a mesa, fecha os olhos e permanece assim até o término da leitura. E, assim, tanto a Branca de Neve como a pesquisadora tornaram-se narradoras da história.

Nos momentos seguintes, que foram recortados em trechos e descritos em pequenos episódios, foram utilizados diferentes instrumentos para impulsionar os momentos de contação de histórias de Branca de Neve. O momento seguinte ocorreu a partir do instrumento da caixa de imagens, com o qual foi possível que Branca de Neve relacionasse à contadora os livros e as histórias.

Episódio “Você pode ser o que quiser”

Branca de Neve pontua: – *Tia K., lembla os livlos e lembla as histólias e lembla as coisas. Quando você conta histólia, minha cabeça pensa um monte de coisa e eu e você pode ser o que quiser. Plincesa, plíncipe e fadas? Pode. É, pode ser plíncipe! E pode ser uma bluxa má, muito má, mas só na cabeça. Pessoa má só na cabeça, só de mentilinha.*

Nesse sentido, a criança nos relata que, durante a contação de história, seus pensamentos são múltiplos e que existe uma liberdade, um contrato implícito que nos permite ser o que quisermos. “O ‘Era uma vez’ constitui o ‘Abre-te Sésamo’ de um universo de liberdade onde tudo pode acontecer” (Held, 1980, p. 44). Branca de Neve expressa com clareza que essa soltura se restringe ao processo imaginativo, pois “pessoa má só na cabeça, só de mentilinha”, o que demonstra que, imaginariamente, a criança vivencia a dualidade entre o bem e o mal, mas organiza suas emoções e pensamentos a partir de regras constituídas socialmente, possivelmente norteadas por um princípio moral desenvolvido em outros contextos (Vigotski, 2008).

Apesar disso, em outro momento, nesse mesmo episódio, Branca de Neve diz: – *A imaginação é de vedade poque você gosta de vedade e você ama a princesa e*

“soprou ou “plíncipe” ao invés de “príncipe”). O único momento que ela consegue pronunciar o R é quando ele aparece de forma dupla (como ocorre na palavra “correu”).

não gosta da bluxa e é de verdade, demonstrando o caráter emocional da imaginação (Vigotski, 2010). A criança afirma que a imaginação é de verdade, atrela a veracidade da emoção experienciada ao processo imaginativo. Branca de Neve demonstra sentimentos antagônicos, que, embora ocorram no campo imaginário, são reais no sentido emocional.

Assim, é possível afirmar que a imaginação está diretamente ligada com o movimento das nossas emoções, reforçando a compreensão da unidade imaginação-emoção que regula não só o comportamento da criança, mas também a consciência, sendo fundamental no desenvolvimento como um todo, em especial da abstração (Vigotski, 2010). Ainda nesse episódio, a criança tem o seguinte diálogo com a pesquisadora:

Branca de Neve: - *Quando fecha os olhos e pensa na história e você vai pladentlo da história e a voz tem que ser perfeita.* Então a pesquisadora diz:

K: - *E se a voz não for perfeita?* A criança responde:

Branca de Neve: -*Aí não pensa na história é clalo. E aí você faz a história* - finaliza a frase fechando os olhos como se imaginasse a história.

O que se observa, é que a criança traz uma ação física - fechar os olhos - para marcar a transposição entre o real e o imaginário e isso não ocorre por meio de um "passe de mágica", mas via pensamento e voz. Tal como o corpo brinca (Silva et al., 2015), o corpo narra. Para Branca de Neve, não será qualquer voz que fará com que ela "atravesse a ponte para o Reino Encantado", mas uma voz perfeita: a voz de quem narra precisa vibrar em seus ouvidos. A criança também enfatiza o caráter autoral da criação quando diz que "faz" a história, transcendendo o "pensar".

Posteriormente, ocorre uma produção de Branca de Neve resultante de uma contação de histórias, onde a pesquisadora narra "O Soldadinho de Chumbo". Posteriormente, foi solicitado à criança que realizasse o reconto oral, momento em que Branca de Neve demonstra sua criação autoral da história, conforme ilustra o próximo trecho.

Episódio "Era uma vez"

- *Era uma vez um dodozinho no soldado que tinha uma péna. O soldadinho tinha uma família e o soldadinho convessava com a família dele. Apaleceu a fada má e abriu a janela para o soldadinho morrer. O soldadinho voou pela janela. Apaleceu a fada boa e ela pegou o soldadinho e ela abriu a janela e colocou na família e salou o dodozinho dele.*

Ao analisarmos a narrativa fica, claro que Branca de Neve não se deteve apenas ao reconto da história, pois foi além disso. A partir do conto original, a criança desenvolveu um novo sentido e criou uma nova história, sua história autoral. A criação se torna perceptível a partir do momento que pedimos para que a criança nos narre a história, pois “a linguagem libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si algum objeto que não tenha visto e pensar nele” (Vigotski, 1999, p.122).

A criança pensa e narra a partir da escuta e da composição de imagens e cria algo novo, singular. Durante a contação de histórias, Branca de Neve transgride o que não é possível viver no real. Estabelece-se, assim, uma relação entre realidade e imaginação, destacando que a emoção vivenciada no plano imaginário ganha concretude ao retornar ao plano real (Vigotski, 2010). Essa vivência de Branca de Neve vai além da relação com a pesquisadora-contadora e a história. Traz transformações da sua própria realidade a partir da unidade imaginação-emoção, que não é casual em sua vida. Na narração (re)contada, ela imagina, sente e reformula suas experiências, potencializando, também, seu desenvolvimento (Vigotski, 2010, 2008).

A relação entre a pesquisadora-contadora e a criança possibilitou que se destinasse um olhar singular para a atividade criadora de Branca de Neve e, conseqüentemente, em seu desenvolvimento. Essas mediações, inicialmente, não pareceram ser bem recebidas pela criança, como podemos perceber em algumas de suas afirmações: *“me deixa triste... quando você bliga”*; *“não gosto... não gosto que você fala: - Branca de Neve, você sabe fazer dileito. Vamos apagar e fazer de novo. Eu não engano você”*; *“acho feio quando você bliga e manda eu fazer”* e, por fim, *“Tia K... linda, bliga e ajuda”*.

Branca de Neve ressalta o seu desprazer quando a pesquisadora chama sua atenção, embora fique evidente que a relação entre ambas não deixou de ser afetiva, como demonstra a última afirmação: *“bliga e ajuda”*. Nesse sentido, o processo de desenvolvimento se relaciona diretamente à diversidade de espaços relacionais nos quais a criança está inserida, compostos de inúmeras possibilidades, nem sempre prazerosas. Exige-se da criança, portanto, a criação de vias alternativas para se desenvolver. Isso ocorre a partir da relação com o outro e com os artefatos culturais à sua volta, como os livros de literatura infantil. Esses se tornam ponte de comunicação e, conseqüentemente, contribuem para a relação única entre a pesquisadora-contadora e a criança (Ribas, 2021), onde é possível surgir novas possibilidades.

A aprendizagem da leitura da criança, por exemplo, inicia quando ela começa a receber um tratamento igualitário, segundo a percepção da professora Aurora, que, em um momento, diz: *“Bem que você falou [se referindo à pesquisadora] que Branca de Neve usa a deficiência para não realizar as atividades e pra não arrumar os materiais”*.

Aqui, vale pontuar que Branca de Neve não “usa a deficiência para não realizar atividades”, pois são as realizações psicossociais – como o outro significa o mundo para a criança – que marcam o processo de desenvolvimento e a personalidade da criança, podendo se direcionar às suas potencialidades ou limitações (Vigotski, 2011).

A forma como se lida com a deficiência, seja de forma positiva ou negativa, irá reverberar no desenvolvimento da criança. Quando ela começa a acreditar em suas possibilidades e se coloca como pessoa que aprende, as possibilidades de desenvolvimento se transformam. Para discutir essa questão, destacamos outro trecho:

Episódio “Não sei ler ué”

Branca de Neve: – *K., conta a história?* A criança realiza a pergunta com um livro em suas mãos de modo que a pesquisadora responde:

K.: – *É sua vez de ler a história pra mim. Quero que leia o que está no livro.*

Branca de Neve então diz: – *Não sei lê ué!*

K.: – *Sabe sim, quer ver?* – a pesquisadora pega uma folha e escreve algumas palavras e pede para que a criança leia. Branca de Neve, de fato, começa a ler. Nesse movimento a pesquisadora continua – *Viu como você sabe ler?*

A leitura das palavras causou surpresa na criança e também em sua mãe, que, em entrevista, afirmou: “Eu sabia que um dia ia acontecer, mas todo mundo dizia que ia ser lá pelos 12 anos. Foi uma surpresa ver a Branca de Neve lendo no primeiro ano igual às outras crianças”. Nesse sentido, o descrédito da criança em si mesma e o espanto da mãe em relação ao processo de leitura, assim como o estabelecimento de prazos para aprender algo, demonstram crenças limitantes acerca da deficiência. No sentido contrário, Vigotski (2011) afirma que toda criança se desenvolve, mesmo que cada uma tenha um modo único para isso, e precise, com mais frequência, de caminhos alternativos de desenvolvimento.

Nesse sentido, a criança rompe com a crença limitante de que pessoas com uma deficiência não aprendem, demonstrando a possibilidade de criar caminhos alternativos para que a aprendizagem ocorra. Esse rompimento nos leva a cogitar que a leitura não se restringe a um processo meramente operacional, mas indica um caráter singular quando estabelece um objetivo e quando se atribui a ela sentido e significado, como foi possível perceber na fala de Branca de Neve ao final dos

momentos de contação: “Aplendi a ler pla ler as histólias do livro. Poque minha mãe não lia os livlos que eu levo pla casa”.

A leitura para a criança é um processo de significação provido de emocionalidade. Branca de Neve não aprende a ler porque lhe é exigido socialmente ou por se tratar de uma habilidade obrigatória estabelecida no currículo escolar. A criança aprendeu a ler “pla ler as histólias do livro”; o livro tem sentido para além do seu significado. É para ler as histórias do livro – único, singular – que Branca de Neve aprende a ler. A criança explica, em um outro momento, porque constantemente retira livros do avental de leitura e os leva para casa, mesmo sendo repreendida pela professora: “eu pego pla minha bibioteca, semple vai ser ceto pegar livro. Não pode pegar do coleguinha, nem o matelial. Eu gosto de livlo e papai do céu pedoa poque ele sabe que a Branca de Neve ama livlos”. Nesse sentido, Vigotski ressalta que, para além da narração:

[o] desenvolvimento da criação literária infantil torna-se de imediato bem mais fácil e bem-sucedido quando se estimula a criança a escrever sobre um tema que para ela é internamente compreensível e familiar e, o mais importante, que a incentiva a expressar em palavras seu mundo interior. Muitas vezes a criança escreve mal porque não tem sobre o que escrever. (2010, p. 66)

Por meio da valorização, da relação com as histórias, a criança aprende e se desenvolve. Dessa forma, é possível superar rótulos “unilaterais e absolutos, que tendem a padronizar as pessoas em estágios universais, sem negligenciar a singularidade desse processo, a dialética entre individual e social” (Goulart, 2017, p. 75). A criança com deficiência não é menos desenvolvida ou inferior, apenas se desenvolve de outra forma (Vigotski, 2011). Apesar disso, os estigmas que geram crenças limitantes, ainda hoje, são corriqueiros no meio educativo, embora exista diversidade de estudos que refutam tal enquadramento (Barbato & Mieto, 2015; Ribas, 2021; Silva et al., 2015). A deficiência pode até conceber uma via de impedimento biológico, mas, no contexto cultural, surgem infinitas potencialidades para serem desenvolvidas (Vigotski, 2011).

O processo de Branca de Neve nos demonstra que “basta olhar para uma criança e se perceberá que nela há muito mais possibilidades de vida do que aquelas que se realizam” (Vigotski, 1999, p. 312) e que “*a ciência pode classificar e nomear todos os órgãos de um sabiá, mas não pode medir seus encantos*” (Barros, 1996, p. 27, grifo nosso). Nesse sentido, é possível concluir que Branca de Neve se constitui como um desses sabiás que fugiram de toda e qualquer categorização que crenças limitantes dominantes instituíram sobre a deficiência, demonstrando as inúmeras possibilidades da pessoa se desenvolver. Isso se torna possível quando oportunidades culturais lhe

são dadas, pois novos sentidos são direcionados por outras pessoas em conjunto com artefatos culturais – instrumentos que são pontes das relações sociais –, como podemos observar na vivência de Branca de Neve com a pesquisadora-contadora e a literatura infantil.

Considerações finais: seguindo os encantos do sabiá

Com base na Teoria Histórico-Cultural, este artigo teve como objetivo analisar os processos imaginativos de uma criança com deficiência, em contexto educacional, a partir da contação de histórias e da relação com a pesquisadora-contadora. Além disso, interessava ultrapassar a visão reducionista no que tange aos processos imaginativos da criança com deficiência, além de evidenciar a importância da relação entre professora e criança em contexto escolar, tendo a literatura infantil como ponte para potencializar o desenvolvimento de crianças com deficiência.

Observamos o aparecimento da imaginação da criança em sua relação com a pesquisadora, com os livros e com a literatura infantil, em situações de contação e de criação de histórias. Evidencia-se a importância da relação entre a pesquisadora e Branca de Neve, assim como das atividades criadoras e da literatura infantil, que impulsionam sua imaginação e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento.

Vale ressaltar que esse processo imaginativo se torna ainda mais indispensável para crianças com deficiências, para quem a prioridade comumente se direciona a atividades pedagógicas instrumentalizadas, enquanto as atividades que impulsionem a criação se tornam marginalizadas e menos importantes (Barbato & Mieto, 2015; Ribas, 2021). A deficiência é caracterizada como uma condição que estabelece “impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015, artigo 2, grifo nosso). Apesar disso, da mesma forma que se pode criar barreiras, é possível criar pontes, caminhos alternativos. Portanto, a deficiência deve ser compreendida a partir da sua construção social, que demanda uma (re)construção contínua para que seja possível enfatizar suas potencialidades e não suas limitações (Ribas, 2020; Tunes, 2017).

Quando há uma deficiência biológica, somente a partir das inúmeras possibilidades que existem no social e cultural é que irão surgir os caminhos alternativos para o desenvolvimento. Portanto, é indispensável impulsionar os processos criadores da criança, tendo em vista que eles são fontes essenciais de desenvolvimento (Vigotski,

2011). A partir deles, torna-se possível que a criança, na unidade imaginação-emoção, reorganize os obstáculos que vivencia na realidade. Branca de Neve destaca a veracidade das emoções vivenciadas no processo de imaginação, ou seja, mesmo diante de uma experiência fantasiosa, ela vivencia o real a partir dessa imaginação-emoção.

Nessa mesma perspectiva, a relação que Branca de Neve estabelece durante o seu percurso escolar com a instituição de ensino e os indivíduos que dela participam nem sempre foram favorecedoras de desenvolvimento, pois colaborou para que a criança desenvolvesse não só relações de dependência para a realização de atividades corriqueiras como crenças limitantes sobre si mesma de que não era capaz. Quando Branca de Neve começa a se implicar emocionalmente na apropriação do processo de leitura, constituindo uma relação através dos afetos trocados com a pesquisadora-contadora, a motivação gerada é favorecedora do processo de aprender.

A narrativa, o relato autoral e a forma como o mundo é visto pelas crianças, por meio da imaginação, da emoção e da arte, demonstra que, de fato, a literatura infantil é antes de tudo arte (Coelho, 2000). Este entendimento da literatura como arte e de que a arte é o social em nós e ferramenta das emoções (Vigotski, 1999) favorece a compreensão da criança sobre si mesma e também possibilita a aproximação e a criação de laços. Dessa forma, as relações e os contextos sociais nos quais a criança com deficiência está inserida, tal como o espaço relacional da escola, é reconfigurado, criando novas formas de ser e estar no mundo e, conseqüentemente, de se relacionar.

Nesse sentido, na escola pública, onde faltam tantos materiais, a narração é uma forma de vivência artística plena que podemos oferecer às crianças – seja como espectadoras, seja como contadoras –, sem precisarmos de nada além de nosso corpo, nossa voz, nossa imaginação e o fundo do “mar de histórias” (Fox & Girardello, 2008, p.116).

O corpo, a voz, a imaginação-emoção e o mar de histórias se tornam vívidos no cotidiano da criança, favorecendo a vivência estética e colaborando para o desenvolvimento e uma nova organização do seu psiquismo. Observar a criança de forma atenta, considerando suas particularidades e sentidos nas atividades com as narrativas literárias, respeitando as suas expressões, envolve a compreensão de que a imaginação e a emoção são essenciais em todo o processo de desenvolvimento (Vigotski, 2008).

Todavia, destacamos o caráter singular da organização das emoções da criança estabelecidas no convívio com seus pares, com a pesquisadora e com a literatura infantil. A atividade de contação de história desenvolvida no espaço relacional da sala de aula com finalidade de vivência estética apresenta potencial para que as crianças

realizem processos imaginativos. Contar histórias para crianças é oportunizar que elas transitem entre o real e o imaginário em um exercício ético e estético. É indispensável, portanto, frisar que a educação não pode se limitar a processos operacionais. Quando se abre espaços para que as crianças falem sobre suas vivências, expressem suas emoções, tenham suas singularidades valorizadas e respeitadas, potencializa-se seu desenvolvimento.

As contribuições elencadas constituem um desafio para a educação brasileira que, no cenário atual, vem se caracterizando pela categorização, massificação e padronização do ensino, fortalecidas por um discurso social que agride o caráter transformador da educação. Reconhecer melhores condições para que as crianças alcancem o seu desenvolvimento não é uma tarefa de fácil realização, mas precisa se constituir num princípio basilar da educação formal. Isto só será possível mediante uma pedagogia que respeite a infância, prime pela imaginação, pela emoção e pela arte, assim como pelos conteúdos intelectivos.

Referências

- Barbato, S., & Mieto, G. S. M. (2015). O brincar, a construção de conhecimentos e a convivência. In D. N. H. Silva & F. S. D. Abreu (Orgs.). *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil* (pp. 91-108). SummusEditorial.
- Barros, M. de (1996). *Livro sobre nada*. Record.
- Brasil (2015). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm
- Caldin, C. F. (2003). A função social da leitura da literatura infantil. *Encontros Bibli: Revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, 8(15), 47-58. <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2003v8n15p47>
- Coelho, N. N. (1991). *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil*. Ática.
- Coelho, N. N. (2000). *Literatura infantil: Teoria, análise e didática*. Moderna.
- Elkonin, D. B. (2009). *Psicologia do jogo*. Martins Fontes.
- Fox, G., Girardello, G. (2008). A narração de histórias na sala de aula. In G. Girardello (Org.), *Baús e chaves da narração de histórias* (4ª ed.) (pp. 116-151). SESC.
- Girardello, G. V. (2003). *Presença e Imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas*. Comunicação apresentada na 26ª Reunião Anual da ANPEd, Poços de Caldas.
- Girardello, G. V. (2011). Imaginação: arte e ciência na infância. *Pro-Posições*, 22(2), 75-92. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000200007>
- Góes, M. C. R. D. (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, 20, 9-25. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100002>

- Goulart, D. M. (2017). *Educação, saúde mental e desenvolvimento subjetivo: da patologização da vida à ética do sujeito* (Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Repositório Institucional da Universidade de Brasília). Disponível em <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/24008>
- Held, J. (1980). *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. Summus Editorial.
- Leontiev, A. N. (1998). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In L. S. Vigotski, A. R. Luria & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (5ª ed.) (pp. 119-142). Ícone.
- Magiolino, L. L. S. (2015). Afetividade, imaginação e dramatização na escola: apontamentos para uma educação (est)ética. In D. N. H. Silva & F. S. D. Abreu (Orgs.), *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil* (pp. 133-154). SummusEditorial.
- Moia, M. de L., Urbano, F. W., & Silva, D. L. B. da (2023). Do era uma vez ao agora: importância da leitura infantil, através da contação de histórias, para a inclusão de alunos com deficiência visual na educação infantil. *Revista Campo da História*, 8(1), 92-103. <https://doi.org/10.55906/rcdhv8n1-006>
- Muniz, L. S. (2015). *Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e suas interrelações com o desenvolvimento da subjetividade da criança* (Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Repositório Institucional da Universidade de Brasília). Disponível em <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/19015>
- Oliveira, P. G. de (2014). *Histórias inventadas: narrativas, imaginação e infância nos primeiros anos do ensino fundamental* (Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Repositório Institucional da Universidade de Brasília). Disponível em <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/16622>
- Ribas, L. M. (2020). A (re)construção social da deficiência para a compreensão de uma diversidade humana. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, 7(2), 216-225. Recuperado de <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/879>
- Ribas, L. M. (2021). *O processo criador da criança com autismo em espaço brincantes: imaginação-emoção e o coletivo* (Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Repositório Institucional da Universidade de Brasília). Disponível em <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/41681>
- Silva, D. N. H., Costa, M. T. M. S., & Abreu, F. S. D. (2015). Imaginação no faz de conta: o corpo que brinca. In D. N. H. Silva & , F. S. D. Abreu (Orgs.), *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil* (pp. 111-131). SummusEditorial.
- Silva, K. O. da (2019). *O desenvolvimento subjetivo na infância: histórias, invenções e peraltagens* (Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Repositório Institucional da Universidade de Brasília). Disponível em <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/35784>
- Tunes, E. (2017) A defectologia de Vigotski – Uma contribuição inédita e revolucionária no campo da educação e da psicologia. In E. E. Kravtsov (Org.), *VERESK - Estud. sobre a Perspect. Histórico-Cultural Vigotski* (pp. 75-85). UNICEUB.
- Vigotski, L. S. (1999). *Psicologia da Arte*. Martins Fontes.

- Vigotski, L. S. (2008). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, 8(1), 23-36. (Original Work Published in 1933).
- Vigotski, L. S. (2010). *Imaginação e criação*. Ática.
- Vigotski, L. S. (2011). A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, 37(4), 863-869. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>
- Vigotski, L. S. (2013). *Obras Escogidas I - El significado histórico de la crisis de la Psicología I* (J. M. Bravo, Trad.). Editorial Pedagógica.
- Vigotski, L. S. (2018). *Sete aulas de L. S. Vigotski. Sobre os fundamentos da pedologia*. E-papers.