

Contando História. O Desenvolvimento da Imaginação e da Criação de uma Criança Cega¹

Fabiana Alvarenga Rangel²

Resumo

Este artigo se propõe a discutir a função de imaginação e a atividade criadora da criança cega em atividade de contação de história. O trabalho se fundamenta em estudos vigotskianos sobre a imaginação e a atividade criadora, configurando um estudo de caso, tendo por participante uma criança cega de seis anos de idade, matriculada em uma escola especializada na cidade do Rio de Janeiro, Brasil, no ano de 2020. Os resultados apontam que os processos compensatórios, constituídos por ferramentas e técnicas especializadas, bem como a intervenção dada no processo instrucional, permitem que a criança cega participe dos mesmos mecanismos que orientam a atividade criadora de uma criança vidente.

Palavras-chave: Criança cega, Contação de história, Leitura, Imaginação, Atividade criadora, Brincadeira.

Storytelling. The Development of Imagination and Creation of a Blind Child

Abstract

This article discusses the function of imagination and the creative activity of blind children in storytelling activities. The work is based on Vygotskian studies on imagination and creative activity, configuring a case study, with a 6-year-old blind child enrolled in a specialized school in the city of Rio de Janeiro, Brazil, in 2020. The results point out that the compensatory processes, made up of specialized tools and techniques, as well as the intervention given in the instructional process, allow the blind child to participate in the same mechanisms that guide the creative activity of a sighted child.

1 Texto escrito em Português do Brasil.

2 Instituto Benjamin Constant, Brasil.

E-mail: fabianarangel@ibc.gov.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2617-1134>

Keywords: Blind child, Storytelling, Reading, Imagination, Creative activity, Playing.

Narración de Cuentos. El Desarrollo de la Imaginación y la Creación de una Niña Ciega

Resumen

Este artículo discute la función de la imaginación y la actividad creativa de los niños ciegos en las actividades de narración de cuentos. El trabajo se basa en los estudios vigotskianos sobre la imaginación y la actividad creativa, configurando un estudio de caso, con una niña ciega de seis años inscrita en una escuela especializada de la ciudad de Río de Janeiro, Brasil, en 2020. Los resultados destacan que los procesos compensatorios, compuestos por herramientas y técnicas especializadas, así como la intervención que ocurre en el proceso instruccional, permiten que el niño ciego participe de los mismos mecanismos que orientan la actividad creativa de un niño vidente.

Palabras clave: Niño ciego, Narración de cuentos, Lectura, Imaginación, Actividad creativa, Juego.

Introdução

A imaginação é uma função exclusiva da espécie humana. Por meio dela, o ser humano é capaz de criar a vida em sociedade, com toda a organização política, material e espiritual que há nela. Assim, tornamo-nos pessoas, filogenética e ontogeneticamente, pelas condições possibilitadas pela imaginação, que dá passagem à atividade criadora, tornando o ser humano capaz de criar a si e ao mundo dialeticamente (Saccomani, 2016; Vigotski, 2018a).

As funções psicológicas humanas, superiores, organizam-se sistematicamente para a realização das atividades empenhadas pelo sujeito num complexo sistema interfuncional. A formação da consciência, portanto, acontece segundo leis do desenvolvimento que têm por base a relação de interdependência entre as funções psicológicas em que o todo determina as partes e as partes determinam o todo. Isso significa que tanto o desenvolvimento da consciência determina o das funções quanto o desenvolvimento das funções determina o da consciência (Saccomani, 2016; Vigotski, 2018b).

Ainda como lei do desenvolvimento, cada etapa da vida da criança encontra uma função dominante, ou seja, uma função que “[...] ocupa um lugar central em todo o seu sistema, [...] determina, em certa medida, a atividade de toda a consciência” (Vigotski, 2018b, p. 102). Assim, nenhuma função se desenvolve isoladamente, sem mover outras funções. Ao contrário, cada função dominante, ao se desenvolver, promove o desenvolvimento das demais funções, possibilitando um novo estágio da consciência.

Na primeira infância, predomina a função da percepção. Na próxima etapa, a pré-escolar, é a memória que se torna dominante e subordina as demais. Já na idade escolar, predomina o intelecto. Nem todas as funções terão uma fase de domínio, porém todas elas se modificam a cada etapa pelo caráter interfuncional próprio ao desenvolvimento da consciência (Vigotski, 2018b).

O desenvolvimento da imaginação está diretamente vinculado ao da memória. É na etapa pré-escolar que a memória subordina as demais funções, reestruturando e complexificando o sistema criado sob o predomínio da percepção (Vigotski, 2018b). Se no predomínio da percepção o pensamento se orienta pela experiência imediata, no da memória é a experiência progressa que conduz o pensamento.

De todo modo, a experiência vivida nas relações sociais, no externo, cria as condições de complexificação das funções, pois é na experiência social que a criança encontra os elementos para a formação do seu psiquismo. Na relação entre memória e imaginação, a atividade criadora obtém o forro da criação, operando abstratamente, criando o novo com a memória não simplesmente obtida das experiências progressas, mas das experiências progressas que são, por si, constituídas pela memória da humanidade. Todo comportamento humano é resultante das relações sociais historicamente produzidas (Sacomani, 2016).

As leis do desenvolvimento estão para todo o humano, toda a pessoa nascida em espécie humana e crescida em sociedade, cultura. Portanto, referem-se também à criança com deficiência. Outrora, cria-se que esta criança era um tipo inferior de pessoa. Na contemporaneidade, os avanços científicos e políticos nos permitem compreender que as leis do desenvolvimento infantil são as mesmas para a criança com deficiência, diferindo apenas no seu aspecto qualitativo, ou seja, “é uma criança desenvolvida de outro modo” (Vigotski, 2021d, p. 148). Sua consciência também se desenvolve por complexos interfuncionais, os quais operam por sistemas que permitem a compensação das funções ausentes ou prejudicadas, objetivando a superação dos desafios daí advindos.

Pergunta-se, então, como operam a função da imaginação e a atividade criadora na criança com deficiência visual, ou seja, como operam na ausência da percepção

visual? Buscando respostas, este artigo discute a atividade criadora da criança cega tomando por cenário a atividade de contação de história realizada pela própria criança, a qual recebe o nome fictício de Laura³ e que, nos meses de fevereiro e março de 2020, contava com seis anos de idade e estava matriculada no 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola especializada em deficiência visual, situada na cidade do Rio de Janeiro, Brasil.

Consideram-se, ainda, pequenos cruzamentos da atividade criadora com o desenvolvimento da leitura, pois o acompanhamento da atividade de contação de história evidencia e se produz sobre elementos culturais próprios à atividade da leitura.

A criança cega e a fala escrita

Numa perspectiva clínica, a cegueira é caracterizada pela total ausência do sentido da visão ou por uma função visual estabelecida “em níveis incapacitantes para o exercício de tarefas rotineiras, apesar de possuírem certos graus de visão residual” (Ottaiano et. al, 2019, p. 10).

Ao lado da definição clínica, toma-se o conceito de deficiência apresentado por Vigotski (2021c, 2021d). Para ele, as leis de desenvolvimento são as mesmas para uma criança com ou sem deficiência, ressaltando-se que nas relações sociais estão dadas as possibilidades de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Quando há uma deficiência implicada, o desenvolvimento acontece por caminhos alternativos, que ensejam a substituição das funções ausentes ou prejudicadas por outras, num sistema complexo e dinâmico realizado pelas funções existentes. Tal substituição caracteriza os processos compensatórios que se tornam condição para o desenvolvimento.

No caso da criança cega, os processos compensatórios são eminentemente alicerçados na palavra, signo capaz de operar conceitos e agir de forma a transmutar em um movimento dialético o que se dá em nível interpsíquico para o intrapsíquico (Vigotski, 2012; Vygotski, 2012).

Assim, enquanto instrumento psicológico, a palavra atua conjuntamente com ferramentas culturais que se dispõem nos processos compensatórios. Ela participa de um sistema complexo operado por diferentes funções psicológicas, das quais se destaca a imaginação, que possibilita as associações entre o objeto e seu(s) sentido(s), significando o mundo material e imaterial.

3 As professoras e as crianças presentes nos episódios são apresentadas com nomes fictícios.

A estreita relação entre palavra e imaginação pode ser notada em diferentes processos. Na fala oral, por exemplo, a associação entre o objeto copo e o som formado pela composição de suas letras geralmente é orientada nas relações cotidianas da criança, numa apropriação espontânea, não sistematizada. Todavia, a imaginação também é cooptada em processos mais avançados, como o da fala escrita, que demandam uma organização prévia e intencional para sua apropriação.

Num primeiro momento da apropriação da fala escrita, as letras se dispõem como signo de segunda ordem (Vigotski, 2021b). Para a criança que está em processo de alfabetização, as letras, mesmo em seu conjunto “copo”, não significam diretamente o objeto, mas os fonemas que compõem a palavra enquanto signo sonoro, advindo da fala oral. Apenas quando se automatiza a leitura do conjunto de letras e sua referência dada na fala oral, o signo escrito “copo” vai remeter diretamente ao objeto copo.

Para a criança com deficiência, a fala escrita toma os mesmos processos, porém, estes se realizam por caminhos alternativos e contam com ferramentas especializadas. Citemos aqui uma ferramenta criada para o acesso de pessoas cegas à leitura e à escrita, o Sistema Braille, que funciona com o suporte de outras ferramentas especializadas, como a reglete e o punção, e se tornam uma forma alternativa à leitura e à escrita de pessoas cegas. Para a criança vidente, as letras são traçadas no papel; para a criança cega, são marcadas no papel por uma combinação de pontos.

Mas a ferramenta, em si, não é capaz de trazer o acesso. É preciso que se explique o sistema, seu código, e que a ferramenta seja dominada, o que somente encontra condição nos procedimentos estabelecidos para este fim.

De todo modo, a função de imaginação ocupa lugar importante na apropriação da leitura e da escrita. Contudo, por vezes, alijam-se desse processo as atividades que suscitam a imaginação e a criação, restringindo-se o aprender a ler e escrever à técnica da leitura e da escrita, enquanto mecanismo e código.

No caso da criança cega, determinadas vertentes podem reduzir esse processo ao treino motor e tátil, bem como à memorização dos pontos das letras do alfabeto. Várias são as críticas a essa condução mecanicista, compreendendo-se que a alfabetização de crianças cegas deve ser conduzida em uma abordagem em que as relações sociais que regem o universo da escrita se tornam o fio condutor da atividade (Costa & Silva, 2022; Rangel & Victor, 2016).

A criança cega e seus processos de imaginação e criação

Para Vigotski (2018a, 2021a), a imaginação desempenha um papel muito importante no desenvolvimento humano. É por ela, pela capacidade de imaginar, que temos acesso àquilo que não está dado em nossa experiência imediata, trata-se do conhecimento de um objeto científico ou do relato de uma situação não vivenciada pelo sujeito.

No desenvolvimento infantil, a imaginação ganha centralidade nas experiências vivenciadas. A brincadeira, especialmente baseada na imaginação, é uma atividade de grande valor para a apropriação da cultura. Nela, a criança põe em atividade a imitação, numa qualificação especial da atividade reprodutiva, e a criação.

A atividade reprodutiva está ligada à função da memória e baseada nas experiências anteriores, das quais obtêm elementos que permitem sua reprodução em situações análogas. Para Vigotski, a atividade reprodutiva “facilita sua adaptação ao mundo que o cerca” (2018a, p. 14).

Na imitação, porém, a atividade reprodutiva encontra traços de criação, exatamente por não haver possibilidade de que seu contexto seja reproduzido tal qual se dá na realidade, embora seja forjada na organização em que seus elementos se encontram.

Ao lado da atividade reprodutiva, há a atividade criadora, também chamada combinatória. Eminentemente sustentada pela imaginação, ela indica a condição de criação do novo, de novas ações ou de novas imagens; por exemplo, uma estrela rodopiante no céu, cuja superfície é cercada por bolhas de diferentes cores. A criação do novo, nesse exemplo, é marcada pela combinação e reelaboração de elementos obtidos em experiências anteriores: a estrela, sua superfície, as bolhas, as cores, o rodopio. Todos esses elementos se combinaram para formar uma nova imagem.

Desse modo, tanto a atividade reprodutora quanto a criadora recorrem às excitações anteriores, aos elementos conservados na memória. O que as diferencia é que na atividade criadora acontece a combinação desses elementos “[...] de um modo não encontrado na experiência real” (Vigotski, 2018a, p. 25). Quanto mais enriquecedoras as experiências vivenciadas pela criança, mais elaboradas serão suas criações porque dispõem de maior quantidade e qualidade de materiais passíveis de serem combinados.

Assim, imaginação e atividade criadora se constituem numa relação entre o externo e o interno, nas percepções do de fora e na sua elaboração com aquilo que existe dentro, que foi internalizado pelo psiquismo da criança. Para criar, é preciso reelaborar esses elementos, imaginá-los na sua concretude e abstrair suas particularidades. Das particularidades extraídas chega-se, então, às possibilidades da criação. Esses elementos, uma vez dissociados, se modificam e se associam a outras impressões já

existentes. Novas combinações são possíveis, permitindo, assim, a fantasia: do cabo de vassoura a montar a cavalo; do voo do pássaro ao voo do porco.

Ressalta-se que a brincadeira se coloca como atividade guia no desenvolvimento infantil, na qual a criança supre necessidades, elabora sua própria realidade e cria uma realidade imaginada e imediata para aquilo que está fora do seu campo de realização (Vigotski, 2021a).

No que se refere à criança cega, é possível afirmar que a brincadeira se ampara nas mesmas funções psicológicas implicadas na atividade da criança vidente, igualmente formando um sistema complexo (Costa et. al, 2021; Cruz, 2015). No entanto, há peculiaridades no desenvolvimento de ambos os processos, pois tanto as formas perceptuais (de base sensorial) são diferenciadas quanto o próprio psiquismo tem caminhos específicos.

Os processos compensatórios geram mecanismos específicos no próprio ato de criar. Toma-se da realidade concreta os elementos que se combinam para compor o produto de sua criação. Mas, ao tomá-los da realidade, fá-lo de maneira criativa, pela própria forma de apropriação dada pela cegueira. Seus caminhos alternativos são essencialmente criativos, especulam a realidade básica do objeto de modo a torná-lo factível a uma realidade imaginada por um psiquismo que se desenvolveu sem a visão.

Desse modo, a atividade criadora da criança cega é, desde o princípio, o resultado de uma operação duplamente qualificada: a impulsionada pela cegueira, que “modifica las direcciones normales de las funciones, reestructura y forma creativa y orgánicamente la psique del hombre” (Vygotski, 2012, p. 99); e aquela que, estabelecida nas condições psíquicas específicas orientadas pela cegueira, elabora elementos de suas experiências sociais de modo combinado, gerando o novo.

Metodologia

Aqui se apresenta uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, pressupondo o acompanhamento do fenômeno em que se encontra implicado o objeto de estudo (Larchert, 2017). No presente caso, o objeto é o suporte das funções de imaginação e criação no desenvolvimento da leitura e da escrita de crianças cegas. Também por ser um estudo do tipo etnográfico, destacam-se as particularidades de desenvolvimento de uma criança cega. Pensa-se uma criança que desenvolve de outro modo (Vigotski, 2021c). Termos incapacitantes lançados à deficiência, e mais próprios ao campo da saúde, não adentram essa abordagem. Portanto, buscam-se na atividade da criança

os elementos que permitem compreender de que outro modo se desenvolvem tais funções e de que outro modo estas incidem sobre a leitura e a escrita.

Para tanto, selecionam-se dois episódios desenvolvidos com uma criança cega, que recebe o nome fictício de Laura e que em 2020 contava com seis anos de idade e estava matriculada no 1º ano do ensino fundamental de uma escola especializada, localizada na região metropolitana do Rio de Janeiro, no Brasil.

Os dados foram coletados pela autora do artigo, a qual atuava como regente da turma frequentada por Laura. Nos episódios, observa-se também a participação de uma professora auxiliar que acompanhava a turma junto à regente.

A turma era composta por cinco crianças cegas, quatro meninas e um menino, todos com seis anos de idade. Das cinco crianças, três apresentavam deficiência múltipla. Nos dois episódios, apenas Laura e duas colegas com deficiência múltipla estavam presentes.

A discussão posta sobre atividades realizadas nos primeiros meses letivos do 1º ano do Ensino Fundamental tem grande importância por ser o momento em que as crianças estão construindo o conceito de ler e de escrever e expandindo sua participação no universo letrado.

Nesse período, o currículo escolar é particularmente dedicado à apropriação da leitura e da escrita especialmente no que se refere ao seu domínio, prevendo uma apropriação não somente mais ativa como mais abrangente e consciente do processo. Uma criança pode estar em relação ativa com a leitura e a escrita sem necessariamente dominar o processo. Na atividade de contação de histórias, por exemplo, a criança opera com o apoio da imaginação e da atividade criadora que lhe permite reproduzir de modo criativo situações em que a leitura e a escrita estariam implicadas (Rocha & Garrutti, 2017; Sabatke & Bortolin, 2021).

Laura demonstra reconhecer a existência de ferramentas e técnicas próprias ao universo da escrita – a história por meio de livros, a escrita em tinta⁴, a leitura silabada – mas ainda não diferia ler de escrever. Ela havia frequentado a educação infantil na mesma escola especializada e dispunha de uma interação ativa com histórias infantis, músicas, brincadeiras e outras atividades próprias ao processo de escolarização que estão presentes no percurso de tornar-se leitor e escritor. Todavia, não era de seu conhecimento os processos específicos que envolvem ler e escrever.

4 Escrita em tinta é o termo aplicado na área da deficiência visual para a escrita feita a lápis, caneta e outras ferramentas empregadas para a escrita de pessoas videntes, pessoas que enxergam. Já a escrita braille é criada para a escrita de pessoas cegas ou com baixa visão – esta última, apenas quando há indicação. Também é possível encontrar o termo “escrita ampliada”, utilizado por pessoas com baixa visão que se beneficiam da ampliação do tamanho da letra, não sendo necessária a escrita braille.

Nesse quadro, a aluna traz momentos muito especiais em que se pode acompanhar seu desenvolvimento *em processo*; acompanhar elementos que Vigotski apresenta em seus estudos sobre imaginação e criação e entrecruzá-los aos estudos sobre a pré-história da fala escrita.

Nas atividades, o gesto e a fala vão se tornando a escrita da história contada, sua criação. De fato, a escrita, em si, não se manifesta materialmente no papel pela criança, mas na atividade de contação nota-se um processo de apropriação e de significação de elementos da língua escrita.

Discussão dos resultados

Nos episódios observados, compreende-se que a imaginação apoia a criação em uma função dupla: a de brincar de ler, numa qualificação do ato de ler; e a de criar a história que se coloca no centro da leitura. Primeiro, cria-se o leitor, e então, cria-se a história. O movimento é dialético: leitor e história se alimentam em um movimento permanente. Em alguns momentos, o ato de ler, em seus elementos, domina a cena e deixa a história em segundo plano; em outros, é a criação da história que fala mais alto e restringe a participação de elementos do ato de ler que possam dificultá-la.

Ressalta-se que é transcorrido o período de um mês entre os dois episódios, o que permite marcar os traços de amadurecimento da aluna sobre os elementos que compõem o ato de ler e também os elementos que orientam a atividade criadora na história.

A seguir, acompanham-se mais detalhada e analiticamente esses movimentos.

Episódio 1

No Episódio 1, transcorrido em 14 de fevereiro de 2020, três alunas (Luíza, Joana e Laura) e duas professoras (Maria, professora regente; Fernanda, professora auxiliar) estão no cantinho da leitura, sentadas sobre um tapete de tecido, tendo uma estante fixada à parede, com vários livros de literatura infantil. Laura está com um livro de impressão braille nas mãos cujo título é “Livro dos números, bichos e flores”.

Ao longo do episódio, Laura manipula ativamente o livro, girando a capa em diferentes posições, mas sempre a mantendo para cima, parecendo entender que na contracapa não há texto escrito. Por diversos momentos, ela folheia o livro ora espalmando suas mãos sobre as páginas abertas, explorando seu espaço, ora passando os dedos sobre as letras, ensaiando um movimento de leitura.

Outro movimento que passa a compor a cena nos primeiros minutos é a guia de sua mão esquerda sobre a direita, mais especificamente conduzindo o dedo indicador direito num movimento horizontal afirmando fazer ali uma leitura. Assim, ela reproduz uma situação muito comum para crianças cegas, a de ter uma mão guiando seu movimento de exploração de um objeto, seja este um brinquedo, um móvel ou uma letra.

A exploração do livro toma a maior parte do tempo da cena. Laura parece querer compreender o que é ler uma história, como acontece de a história aparecer para o leitor. Ela busca a história nas letras, aproximando-se das técnicas de leitura braille, mas parece concluir que, para a deixar fluir a história, é preciso fechar o livro. Nesses momentos em que a história fala mais alto, o corpo se agita. A história ganha ritmo e fluidez e é acompanhada por muitos sorrisos. Porém, nota-se que a aluna ainda não domina a organização dos acontecimentos da história, no que é preciso seguir as orientações das professoras, compreendendo sua estrutura, o que é início, meio e fim.

No trecho abaixo, notam-se pinceladas sobre como a aluna conjuga a exploração da leitura e do livro e a criação da história⁵.

Maria pergunta: “Qual é o título? Que que tá na capa daqui, da história? Qual é o nome da história... Laura... que você vai contar pra gente hoje?”. Laura responde com um meio sorriso, e encontra novamente a primeira página: “Historinha do porco” [...] Depois, muda de ideia, enquanto sente o verso da capa: “Não, a do porco eu já contei...”. A professora novamente pega sua mão esquerda e a coloca sobre a capa, perguntando: “Ah, então tá escrito o quê? Qual história que tá escrito⁶ aqui?”. Laura pega o livro fechado e o segura com as duas mãos, na altura do peito e diz, *sorrindo e sacudindo levemente as pernas*: “É... a história da... porca! [...] Olha, olha, só... A história... Ela vem, assim, com [levanta o livro na altura do rosto e o sacode levemente] muita, muita coisa pra fazer com o irmão dela [pousa o livro aberto sobre as pernas]. A porca, ela gosta de fazer com o irmão dela as letriinha... gosta de ver as letriinha... [passa a mão sobre o texto impresso nas folhas]. Gosta de fazer todas as coisas [pousa o livro sobre o chão, parecendo querer dar maior estabilidade à leitura, e sente com a mão direita o texto impresso na página direita]”.

5 Na apresentação das transcrições, os movimentos realizados pela aluna ou professoras poderão vir entre colchetes, quando acontecerem concomitante à fala apresentada, ou como narrativa do episódio, fora dos colchetes, quando não acompanham a fala de nenhum participante.

6 Na exposição dos episódios, mantêm-se os erros gramaticais presentes na fala das crianças e das professoras para caracterizar mais fielmente o desenvolvimento da atividade de contação.

Laura busca uma nova história, embora ainda muito sustentada em outra experiência de leitura, na qual já havia uma personagem, um porco. Se a história poderia ser outra, então era preciso trocar a personagem, mas não sem perder sua referência pregressa. Assim, o porco deixa lugar para uma pequena recriação: a porca. E a recriação excita a aluna, move braços e pernas em sacodidelas, e manifesta aquilo que está no campo da experiência mais frequente e significativa ao contexto vivido pela criança: o aprendizado das letrinhas. O personagem “irmão”, por sua vez, também indica ocupar o lugar da própria irmã de Laura, que a acompanha nas atividades escolares quando está em casa.

A continuidade da história é interrompida pela curiosidade sobre a realidade da leitura, novamente atendo-se às letras. Nesse momento, Laura assume um papel misto, em que ela própria é, na mão direita, a aluna experimentando as letras do livro, e, na esquerda, um adulto a guiar seu movimento.

[...] Laura guia com a mão esquerda seu dedo indicador direito, como se o pinçasse, e o coloca sobre uma letra: “Que que é isso aqui?!”. Maria responde que é uma letra e a aluna põe a mão esquerda fechada sobre o olho esquerdo, pensativa. Laura, mantendo o movimento de guia da mão esquerda sobre a direita, continua a perguntar sobre as letras que observa com o tato. As professoras buscam retomar a história e Fernanda pergunta: “Então, quer dizer então que essa porca estuda, né?”. Laura para de virar as folhas e diz: “A porca?”. Fernanda confirma e Laura parece responder outra coisa: “Não, não tem que abrir, não...”. Nota-se que ela está pensando sobre as letras que estão no livro [...]. Depois de um tempo, espalma a mão direita em uma página e pergunta: “É aqui que eu vou contar?”. Maria confirma. Laura para uns segundos e diz: “Tia, não tem que abrir”. A professora aceita: “Tudo bem, se a sua história não tiver que abrir, não tem problema”. Laura sorri: “Tem que fechar” e volta folha por folha, até fechar o livro e ter a capa a sua frente. Laura ainda explora o livro fechado e então recomeça a história, sorrindo: “Ó, a história... é um porco que começa... voando... prestando...” [...] Ela pousa o livro sobre as pernas cruzadas, ergue os braços flexionados em 90 graus, palmas das mãos para frente, e reproduz o movimento do voo duas vezes, levando os antebraços para baixo e para cima, dizendo: “Aqui, ó... as asas dele. Olha só... Ele voa!” e volta a abrir o livro em uma página aleatória.

Laura traz o movimento do voo que lhe foi ensinado na história contada pelas professoras momentos antes de ela iniciar a sua. Na história anterior havia uma borboleta e as professoras comentam que a porca voava como aquela borboleta.

Laura volta a se concentrar nos elementos do livro e as professoras procuram retorná-la à contação:

Fernanda provoca: “Eu acho que eu vou descobrir! Eu acho que esse porco... Ele desceu, ele tava voando, ele teve que descer pra comer, que ele tava com fome!”. [...] Laura aceita a sugestão e continua a história: “Ele tem que descer pra comer comida”. Fernanda pergunta: “E o que é que o porco come?”. Laura responde: “Carne moída... batata frita...”.

Os elementos da realidade constroem a fantasia da história. O porco, a porca, o irmão, personagens; as letras, o voo, a comida: esses são elementos que conjugam a realidade cotidiana da aluna com a realidade das histórias infantis que escuta na escola e em casa. Mas não é somente essa a construção da atividade. Laura divide sua atenção entre contar e criar a história. Por vários momentos ela explora o livro, objeto de leitura carregado de letras que poderão dar pistas sobre “o que contar?”. E, ao lado do que contar, há “como contar?”. O processo de contação sustentado no livro tem movimentos ditados pelo objeto, mas também construídos na experiência social da aluna.

Após a história da porca, que finaliza com a porca dormindo depois de comer, Laura inicia outra, solicitando atenção das colegas. A nova criação traz elementos da anterior: o porco e dormir. Porém, a narrativa é salpicada por palavras inteligíveis – que serão apresentadas com [?] – e entrecruzada por cenas aparentemente desconexas.

[...] Aí ele faz: auuuuuuuuu... Aí ele... Era uma vez um porco mais [?], maiúsculo... que não quer viver numa casa lá fora no [?]. O [?] que ele não fez o negócio”. Ela para e a professora pergunta: “Hmm e aí?”. Laura balança o tronco e depois ligeiramente as pernas: “Não sei. Ele contava a história. A história... tive que... fazer um negócio pra ele. Era uma vez, era uma vez um porco que... plantaaava lá, ele plantava lá, ele plantaaava, plantaaava, aí ele fazia: ‘Ai, mamãe, eu quero dormir, mamãe! Eu tô com sono, mamãe!’. Todo dia isso. Aí, ele deitava na cama, ele fazia”. Laura interrompe a história, levanta o livro.

Laura inicia a história duas vezes. A cada vez, ela busca um enredo que faça sentido para ela. Qual é o “negócio” contado na primeira tentativa? Ela já tinha o personagem – o porco, e o contexto – a casa. O “negócio” é um elemento altamente genérico que facilita a contação da história por poder assumir diferentes sentidos, e é desse modo que ele aparece na sua segunda tentativa, aos poucos deixando de ser um negócio para ser “plantaaava”. A ação de plantar possivelmente fez a ligação com o elemento dormir, presente na história anterior, do porco voador. E

7 Aparentemente, a palavra é “maislilino”, que pode se referir a “masculino”.

assim Laura vai construindo seu enredo, estabelecendo pontos de segurança em elementos já provados e aprovados em outras histórias e experimentando novos elementos, combinados de outras histórias e experiências. Percebem-se semelhanças com a história dos três porquinhos: a casa lá fora, o trabalho de plantar, a preguiça ou o sono provocado pelo cansaço do trabalho. Esses elementos se encontram na vida cotidiana da aluna: o acordar cedo todos os dias para ir à escola: “‘Ai, mamãe, eu quero dormir, mamãe! Eu tô com sono, mamãe!’. Todo dia isso”. E discretamente a experiência cotidiana embebida de afeto faz surgir uma nova personagem, a mãe.

Os elementos vão se combinando, mas Laura ainda está elaborando a atividade de criação de uma história. Se ela, depois de diferentes tentativas, consegue dar início e meio a uma história, ainda não compreende a escrita do fim. Porém, por questões práticas, Maria pede que ela termine a história, pois a aula acabou e as alunas precisam ir para o almoço:

Maria: “Como é que termina essa historinha?... Pra gente falar ‘fim da história’? Porque a gente tem que falar: fim da história”. Laura pega seus sapatos e diz: “Fim da história”. A professora pergunta: “Terminou?!”. Laura solta o sapato e fala, em tom baixo: “Não”. Maria diz: “Como é que termina? Então, conta pra falar: fim da história”. Laura novamente pousa as mãos sobre o livro, dedos abertos sobre a escrita braille, mas sem tatear as letras e diz: “Olha só: fim da história! A gente tem que fazer...” e levanta o livro na altura do peito, dobrando-o de leve. A professora convida os colegas a aplaudirem a história de Laura.

Trazer aqui o “fim da história” é importante para que se compreenda o amadurecimento da aluna na atividade de criação de histórias. Passados vinte e oito dias do Episódio 1, nota-se que a aluna amplia bastante o número de elementos implicados na criação e que estes ainda estão tomando seus assentos, organizando-se no tempo da história.

Episódio 2

No Episódio 2, transcorrido em 13 de março de 2020, participam as mesmas professoras e alunas, também no cantinho da leitura. Nota-se que o movimento guia da mão esquerda sobre a direita se mantém e que Laura complexifica sua relação com o ato de ler, tanto associando o movimento de leitura à contagem de objetos num primeiro momento, quanto, num segundo momento, associando seus dedos a números que, aparentemente, estão relacionados aos pontos braille dispostos na máquina de datilografia braille.

Laura está com o livro infantil (adaptado para o braille) “Minha mãe é um lobo” sobre as pernas esticadas. Ela balança levemente a capa e diz: “Olha só... Não, tem que deixar fechado, senão não vai ter letrinha” e passa a mão direita sobre a primeira folha do livro enquanto a esquerda desce a capa, fechando o livro. Ela leva o indicador esquerdo ao texto, guiado em movimento de pinça com a mão direita, e diz: “A Laura [diz seu sobrenome] tem que um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez”. A cada número, ela desloca o dedo indicador, sempre sustentado pela mão direita, erguendo-o e pousando-o sobre a capa. Quando chega ao número seis, mesmo havendo mais espaço para continuar o movimento linear, ela desce ligeiramente o dedo para continuar a contagem dos números, como se estivesse pulando de linha.

Técnicas próprias ao Sistema Braille vão sendo incorporadas pela aluna, que associa a leitura das letras à dos números ao mesmo tempo em que experimenta a ideia de linhas e direção da leitura. No entanto, a incorporação do Sistema não se detém às técnicas, mas se expande para o ato da criação. Nele, os pontos do Sistema vão compondo a história, juntando-se à sua estrutura (introdução, desenvolvimento e conclusão).

Laura continua, sorrindo: “Três pontos⁸ ela tinha. Aí, a Joana tinha **fim da história** que... que ainda não acabou. A mamãe... [...] Deita, bota a cabecinha aí pra poder escutar... a história [fala com Luíza]. A mamãe, a mamãe do lobo deu... os caçadores... eles contaram pra ela... aí...”. Joana canta uma música e Laura chama sua atenção: “Shhhhhhh... começou a história... Olha só... A história...”. Ela abre o livro e Maria intervém: “O que que aconteceu primeiro, na história? Como é que ela começa?”. Laura sorri: “Onde ela começa? Ela começa assim: As palavras têm condição pra poder tia Maria começar as história. Ó: um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez [fazendo o mesmo movimento de deslocar o dedo a cada número, segurando agora o indicador direito com a mão esquerda]. E vai ser a letrinha”. Fernanda intervém: “Posso te ajudar? Quem sabe a gente não começa uma história assim: Era uma vez... Aí você começa sua história. Quem participa da sua história?”. Laura responde: “A Luíza...”. Fernanda continua: “Quem são os personagens da sua história?”. Laura: “A Joana e a Luíza”. Fernanda sugere: “Era uma vez...” e Laura acata: “Era uma vez, Laura [sobrenome] que tinha... as informagens das história. Aí, as informagens um, dois, três, quatro, cinco, seis [mesmo movimento de deslocamento/leitura com o indicador direito]. Aí, só seis pontos que

8 No Sistema Braille, uma letra é formada por uma combinação que vai de 1 a 6 pontos distribuídos em duas colunas.

tem aqui, que eu escrevi na reglete... E aí... aí... os caçadores viraram o lobo! [e sacode o livro com a mão direita]”. Maria procura uma associação entre as ideias da aluna: “Olha, então os pontos que você leu ’tão te contando que os caçadores viraram o lobo? Que legal!”.

Importante destacar o quão fundamental se torna a intervenção das professoras, que buscam construir sentidos nas ideias de Laura, também sinalizando marcadores que podem criar sua estrutura. Laura ensaia a criação: “aí” é um advérbio que nos indica que, neste momento, a criação está mais associada a uma experiência informal com a língua. Por outro lado, seu vocabulário vai se ampliando, “informagens” vão aparecendo na tentativa de reproduzir a palavra “personagens”, esta muito comum aos contextos formais. Nesses ensaios, emerge de forma mais elaborada o enredo: uma composição tomada da história expressa no livro “Minha mãe é um lobo” e outros elementos que Laura traz de suas próprias histórias, já vividas ou criadas:

Fernanda: “Como continua essa história?”. [...] Laura abre o livro em uma página: “A história... do lobo mau [sorri]... o lobo mau... [?] Ahhhhhhh” e imita o lobo gritando. As professoras estimulam as outras alunas a reproduzirem o grito do lobo. Laura continua: “E aí os caçadores... os caçadores cantaram pra ele, e aí... o lobo mau pegou ele... e bateu nele... [sorrindo] e eles bateram [séria, passa a mão direita sobre a página que acabou de abrir, aleatoriamente, no livro] se eles bateram... aí, os caçadores bate nele... [passa as mãos espalmadas pelas folhas do livro] e o lobo mau bate nos caçadores... Entendeu?”. Luíza fala algo sobre o lobo mau. Laura fecha o livro, num meio sorriso, e continua: “Aí... o lobo mau foi... bater na... na coleguinha... os caçadores, eles bate nele.”. Fernanda pergunta se a história havia acabado, pois Laura havia fechado o livro, embora continuasse a passar as mãos espalmadas sobre a capa. Laura diz que não e continua: “Aí... aí... a história teve shhhhh [pede silêncio a Joana, que canta baixinho] olha só... fim da história”. Laura e as professoras comemoram e batem palmas.

Cabe observar que a expressão “fim da história” aparece logo no seu início, como um dos marcos que a aluna sabe existir na contação. Todavia, nesse momento, trata-se de um “fim da história que... que ainda não acabou”. Mais adiante, ao fechar o livro, Laura silencia, não continua a história, porém não anuncia o “fim” e a professora indica que algo está faltando. Laura parece querer aproveitar a oportunidade para continuar a história: “Aí... aí...” e nada lhe ocorre. Não havendo novas ideias, ela se apropria do marco: “olha só... fim da história”, batendo palma para si mesma.

Nota-se que nos dois episódios muitos elementos apresentam o que Vigotski (2018a) nos indica ser a mecânica da criação. No primeiro, chama atenção a dissociação das características do objeto: da borboleta tem-se a asa e o voo. Daí nasce a associação da asa da borboleta à asa do porco, combinando-se esses elementos para chegar ao voo do porco. Na sua expressão material, tem-se o gesto que reproduz e explica o voo do porco.

No segundo episódio, destaca-se a elaboração da experiência vivenciada pela criança, imediatamente levada à cena. Luíza interrompe sua história e, na sequência, uma coleguinha é trazida à trama: “aí... o lobo mau foi... bater na... na coleguinha...”. Contudo, a elaboração é de toda a experiência e projeta o futuro: “... os caçadores, eles bate nele”.

A imaginação em atividade na criação e na contação de história se mostra uma função psicológica com diferentes atuações. Contar história, no contexto escolar, é (1) ler a história que está no livro. O livro se apresenta como objeto guia da atividade, especialmente para uma criança que inicia uma compreensão mais sistematizada sobre a leitura e a escrita. Laura já sabe o que é ler e, com isso, tem consciência de que ainda “não sabe ler”. Mas, sem saber ler, o que contar? A imaginação, portanto, é cooptada a uma nova atuação amparada por técnicas e ferramentas especializadas: (2) associando o conjunto de sua compreensão sobre leitura (as letras dispostas no papel, as linhas, os dedos guiados sobre as letras, o sentido horizontal, a posição do livro, o virar as páginas) ao conjunto de sua compreensão sobre história (as personagens, a trama, como começa, o que acontece, como termina), Laura busca em suas experiências elementos que possam compor uma história, mas não qualquer história e nem a reprodução de alguma história já ouvida. Laura quer criar. Se personagens e trama formam um mosaico de outras experiências conhecidas por Laura, a história criada é única, não se repete em canto algum e, sobretudo, manifesta as emoções presentes nessas experiências. Laura reproduz e reelabora sua própria experiência social: “Carne moída... batata frita”, “Eu quero dormir, mamãe!”, “os caçadores cantaram pra ele”, “o lobo mau foi... bater na... na coleguinha... os caçadores, eles bate nele”.

Contar a história é mais que criá-la. A imaginação precisa responder à história e ao contar. No caso de Laura, em pleno processo de alfabetização, ambas as funções estão associadas ao conhecimento da escrita. Por diversos momentos, a criação está presa à leitura, ao ato de ler, e a própria leitura da história passa a ser criada para formar, se não um enredo, uma organização em torno de si mesma. Juntando os trechos do Episódio 2 em que as letras dominam a história, obtém-se:

“A Laura [diz o sobrenome] tem que um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez”;

Ela continua, sorrindo: “Três pontos ela tinha. Aí, a Joana tinha fim da história que... que ainda não acabou”;

“Onde ela começa? Ela começa assim: As palavras têm condição pra poder tia Maria começar as história. Ó: um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez [fazendo o mesmo movimento de deslocar o dedo a cada número, segurando o indicador direito com a mão esquerda]. E vai ser a letrinha”.

“A letrinha” e o livro, portanto, determinam para Laura a possibilidade de ser não um simples leitor, mas o leitor que conta a história. Essa é a função da imaginação em pleno movimento. Todo seu arsenal de experiências eclode na atividade e traz consigo a possibilidade da atividade criadora. Para a criação, num aparente contrassenso, “tem que deixar [o livro] fechado, senão não vai ter letrinha”. Fechar livro é, na verdade, apenas o gatilho que desata o nó da criação até então presa às letras ainda desconhecidas. Fechar o livro é abrir a criação com os elementos de que dispõe. E, sendo o livro objeto da criação, ele acompanha todo o processo criador, ora aberto, ora fechado, porque é ele, enquanto objeto, capaz de dar e receber história.

Considerações finais

Nesse artigo, observa-se o desenvolvimento dos processos criadores de Laura, uma criança cega, em atividade de contação de história, destacando-se a necessidade de conhecer suas particularidades e modos de imaginar e criar.

No trabalho, é possível observar a forma como a imaginação da criança cega recorre à experiência social. Ela recria outras histórias a partir do que existe em sua experiência de leitura e de sujeito social, mas, por sujeito social em desenvolvimento inicial, necessita da orientação própria ao processo instrucional para transformar em um conjunto coeso essas experiências trazidas em fragmentos.

A imaginação e a atividade combinatória vão se apresentando na atividade da criança, recorrendo a elementos que orientam a organização necessária para contar uma história (Vigotski, 2018a). Laura busca nas letras a possibilidade de ler de modo convencional, ao mesmo tempo em que, sabendo que ainda não domina a leitura, cria uma história com retalhos de várias outras e, no caminho, apropria-se de expressões e construções específicas da língua escrita.

Nota-se que a contação elabora tanto a construção do escritor quanto a do leitor: enquanto lê, cria a história, aproximando-a da estrutura e objetos da língua escrita. Para Laura, a história está no livro e dele não se separa durante todo o tempo de

criação. Na sua construção, ela sabe que não “decifra” as letras e que sua história não está lá, mas também sabe que na nossa sociedade a história guarda forte associação e reconhecimento na materialidade de um livro, livro enquanto objeto concreto de guardar histórias.

Tem-se ainda que os processos compensatórios se realizam nas técnicas e ferramentas especializadas. Os caminhos alternativos estão ali, no movimento da leitura tátil; na exploração do livro adaptado; no movimento-guia das mãos; na mão-guia enquanto ferramenta que compõem a técnica; na apreensão paulatina das técnicas do Sistema Braille; na orientação dada pelo procedimento pedagógico, o processo instrucional; nas palavras que explicam e conduzem a atividade.

Pode-se observar de que *outro modo* (Vigotski, 2021d) acontece a atividade da criança cega, como ela se desenvolve, como operam suas funções, destacando a imaginação no espaço em que o contar história oscila entre o contar e o brincar de contar. Contudo, atinente às leis do desenvolvimento, nota-se que na passagem entre os episódios se dá a complexificação da estrutura psíquica empenhada na atividade. Memórias e emoções cunhadas na experiência social da aluna se conjugam à sua criação também forjada em elementos culturais próprios à história escrita. Isso que se encontra em crianças videntes pode-se encontrar também aqui, com Laura, em outros modos de realização.

Referências

- Costa, M. T. M. S, Abreu, F. S. D., & Silva, D. N. H. (2021). Crianças com deficiência visual e suas atividades criadoras: contribuições da perspectiva histórico-cultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25, e208740. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021208740>
- Costa, M. T. M. S, & Silva, D. N. H. (2022). O brincar, o narrar e o desenhar: um estudo sobre as atividades criadoras da criança com deficiência visual. *Benjamin Constant*, 28(64), e286406. Disponível em <https://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/873>
- Cruz, M. N. (2015). Imaginário, imaginação e relações sociais: reflexões sobre a imaginação como sistema psicológico. *Cadernos CEDES*, 35(esp), 361-374. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015V35ESPECIAL154116>
- Larchert, J. M. (2017). O estudo de caso do tipo etnográfico na pesquisa em educação. In L. P. Mororó, M. E. S. Couto & R. A. M. (Orgs), *Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias* (pp. 123-141). EDITUS.
- Ottaiano, J. A. A, Ávila, M. P., Umbelino, C. C., & Taleb, A. C. (2019). As condições de saúde ocular no Brasil. Conselho Brasileiro de Oftalmologia, 1. https://www.cbo.com.br/novo/publicacoes/condicoes_saude_ocular_brasil2019.pdf

- Rangel, F. A., & Victor, S. L. (2016). A brincadeira de faz de conta e sua influência no processo de alfabetização de crianças cegas. *Benjamin Constant*, 1(59), 43-58. Disponível em <https://revista.abc.gov.br/index.php/BC/article/view/746>
- Rocha, K. C. C., & Garrutti, E. A. (2017). A inclusão na Educação Infantil: o estudo de caso de uma criança com deficiência visual. *Revista Contrapontos*, 17(1), 71-93. <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v17n1.p71-93>
- Sabatke, C., & Bortolin, S. (2021). A recepção dos contos de fadas por crianças cegas. *Revista Brasileira de Educação em Ciência da Informação*, 8(esp). <https://doi.org/10.24208/rebecin.v8i.258>
- Sacomani, M. C. S. (2016). *A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski*. Autores Associados.
- Vigotski, L. S. (2012). Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la infancia. In L. S. Vigotski, *Pensamiento y habla* (A. A. Gonzales. Trad) (pp. 265-422). Colihue.
- Vigotski, L. S. (2018a). *Imaginação e criação na infância*. Expressão Popular.
- Vigotski, L. S. (2018b). *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia*. E-Papers.
- Vigotski, L. S. (2021a). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. In L. S. Vigotski, *Psicologia, educação e desenvolvimento* (Z. Prestes & E. Tunes, Trad.) (pp. 209-239). Expressão Popular.
- Vigotski, L. S. (2021b). A pré-história da fala escrita. In L. S. Vigotski, *Psicologia, educação e desenvolvimento* (Z. Prestes & E. Tunes, Trad.) (pp. 103-142). Expressão Popular.
- Vigotski, L. S. (2021c). O coletivo como fator de desenvolvimento da criança anômala. In L. S. Vigotski, *Problemas da defectologia* (Z. Prestes & E. Tunes, Trad.) (pp. 197-235). Expressão Popular.
- Vigotski, L. S. (2021d). Problemas fundamentais da defectologia contemporânea. In L. S. Vigotski, *Problemas da defectologia* (Z. Prestes & E. Tunes, Trad.) (pp. 145-196). Expressão Popular.
- Vygotski, L. S. (2012). El niño ciego. In L. S. Vygotski. *Fundamentos de defectología* (J. G. Blank, Trad.) (pp. 99-113). Machado Libros.