



SEÇÃO DOSSIÊ TEMÁTICO

O brincar, o narrar e o desenhar: um estudo sobre as atividades criadoras da criança com deficiência visual

Playing, narrating and drawing: a study on the creative activities of the child with visual impairment

Marina Teixeira Mendes de Souza Costa¹

Daniele Nunes Henrique Silva²

RESUMO

Este trabalho busca compreender as atividades criadoras das crianças cegas ou com baixa visão, a partir da relação entre a linguagem, a imaginação e a produção de imagem, tendo como base a teoria histórico-cultural. Pretendemos problematizar a seguinte questão: quais aspectos caracterizam o processo imaginativo e criador das crianças cegas ou com baixa visão? Para explorar essa indagação, apresentamos um episódio protagonizado em uma escola pública da região Centro-Oeste do Brasil, voltada para o atendimento de crianças com deficiência visual, em uma turma composta por quatro crianças na faixa etária de 6 anos. Os procedimentos metodológicos foram: a) observações em diário de campo do contexto da sala de aula; b) videogravação de oficinas criadoras previamente organizadas pelas pesquisadoras; e c) videogravações das atividades criadoras (brincar, narrar e desenhar). Os dados construídos foram transcritos e analisados a partir da abordagem microgenética. No âmbito dos resultados, destacamos: 1. A complexa integração entre o brincar, o narrar e o desenhar na composição da situação imaginária; 2. A emergência de diferentes cronotopos que evidenciam tangentes temporais e espaciais (entre o real e a imaginação) constituidoras do fluxo da elaboração imaginativa; 3. a importância da mediação do adulto no processo criador da criança com deficiência visual.

Palavras-chave: Imaginação. Atividade Criadora. Deficiência Visual.

ABSTRACT

This work seeks to understand the creative activities of blind or low vision children, from the relationship between language, imagination and image production, based on the Cultural-Historical Theory. We intend to problematise the following question: which aspects characterise the imaginative and creative process of blind or low vision children? To explore this issue, we present an episode played in a public school in the Center-West Region of Brazil, focused on children with visual impairment assistance in a class composed of four children aged six years old. The methodological procedures were: a) field diary observations of the classroom context; b) video recordings of creative workshops previously organised by the researchers; c) video recordings of creative activities (playing, narrating and drawing). The data constructed were transcribed and analysed from the microgenetic approach. In the scope of the results, we highlight: 1. The complex integration between playing, narrating and drawing in the composition of the imaginary situation; 2. The

1 Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF)

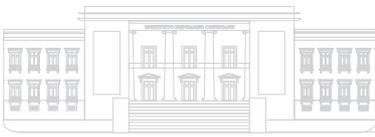
Doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde pela Universidade de Brasília (UnB)

E-mail: mtmscosta@hotmail.com

2 Universidade de Brasília (UnB)

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

E-mail: daninunes74@gmail.com



emergence of different chronotypes that show temporal and spatial tangents (between the real and the imagination) that constitute the flow of the imaginative elaboration; 3. The importance of the mediation of the adult in the creative process of the child with visual deficiency.

Keywords: Imagination. Creative Activity. Visual Impairment.

Introdução

Neste trabalho³, discutiremos as atividades criadoras das crianças cegas ou com baixa visão, a partir da relação entre a linguagem, a imaginação e a produção de imagem. Partimos dos fundamentos da teoria histórico-cultural e da ideia, defendida por L. S. Vigotski (1896-1934), de que a imaginação é elemento fundante para compreender a especificidade da consciência. Isso ocorre porque a relação humana com a natureza não é meramente biológica, mas planejada. O comportamento humano, do ponto de vista filogenético, não se limita a uma resposta mecânica aos estímulos externos, mas é marcado pela capacidade de se comportar para além daquilo que está prescrito pelo campo perceptivo: aquilo que, portanto, se orienta pelas necessidades culturais — ou intelectuais (LURIA, 1991). O ser humano, diferente das outras espécies, imagina e cria artefatos mediadores que possibilitam a própria sobrevivência. Ao agir sobre o meio circundante, o ser humano muda o cenário natural para o cultural, transformando o seu próprio psiquismo.

Vigotski (2009) afirma que existe uma relação intrínseca entre a memória e a imaginação, pois a espécie humana consegue preservar as experiências anteriormente vivenciadas. Se assim não fosse, estaríamos tentando descobrir o fogo até os dias de hoje. A imaginação, contudo, não se volta exclusivamente para o passado, mas, sobretudo, para o futuro. Em outras palavras:

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

Ao analisarmos a imaginação na ontogênese, segundo o pensamento vigotskiano, entendemos que os processos imaginativos e criadores na infância ocorrem também por associações e dissociações das imagens do real e pela necessidade que a criança tem de participar do universo cultural a qual ela está inserida. Para Vigotski (2009), esse universo cultural, propria-

³ Este trabalho é um desdobramento da tese de doutorado intitulada: *A unidade corpo-mente nas atividades criadoras de brincar, narrar e desenhar das crianças cegas ou com baixa visão* (COSTA, 2018), desenvolvida pela 1ª autora do artigo.



mente dito, é produto da criação humana e, a criança — partícipe da cultura — não é apenas um ente receptor daquilo que já está criado, ela produz (e reelabora) a cultura na qual participa, por meio de suas atividades criadoras. Ela imagina, cria e traz novos elementos para a realidade. Por isso, estudos baseados na teoria histórico-cultural têm reafirmado a premissa vigotskiana de que os complexos processos imaginativos emergem de forma pulsante nas atividades criadoras infantis, quais sejam: a brincadeira de faz de conta, a narrativa e o desenho (COSTA, 2018; COSTA; SILVA; SOUZA, 2013; RANGEL; VÍCTOR, 2016; SILVA, 2012; SILVA; ABREU; COSTA, 2022; SILVA, 2017).

Em cada processo imaginativo e criador, a criança revela o que lê e como interpreta a realidade. Isso não é diferente com aquelas que possuem alguma especificidade no desenvolvimento. Por esta razão, os estudos nessa área investigativa são relevantes e necessários, pois nos chamam a responsabilidade acerca da importância de se oportunizar espaços, materiais e vivências em que as atividades criadoras possam ser amplamente experimentadas pelas crianças.

Por esse viés, nos questionamos: quais aspectos caracterizam a imaginação e os processos criadores das crianças cegas ou com baixa visão? Nosso objetivo, neste texto, é analisar as atividades criadoras da criança cega ou com baixa visão e o modo de funcionamento da imaginação em sua articulação com a linguagem e a produção de imagens, com especial destaque para a dinâmica relação entre o brincar, o desenho e a narrativa.

1 Metodologia

Esse trabalho concebe a pesquisa na teoria histórico-cultural pautado sob a égide da constituição histórica e cultural na ontogênese (ZANELLA *et al.*, 2007). Ou seja: uma concepção que defende o psiquismo, a partir de uma relação dialética entre sujeito e sociedade; uma “manifestação singular de um amplo conjunto de relações sociais” (ZANELLA *et al.*, 2007, p. 28). Nessa linha argumentativa, há um desafio metodológico, pois para compreender os processos psicológicos mais simples, exige-se o entendimento dos processos mais complexos (ZANELLA *et al.*, 2007). Em outras palavras, é fundamental analisar “como a realidade social é recombina e objetivada em cada pessoa que se apresenta, assim, como expressão e ao mesmo tempo fundamento dessa mesma realidade” (ZANELLA *et al.*, 2007, p. 28).

Para melhor interpretar essa intrincada e dialética relação entre objetividade e subjetividade, decidimos realizar uma análise microgenética para discutir os dados, aqui construídos como forma de caracterizar os processos imaginativos e criadores das crianças cegas ou com baixa visão. Para Góes (2000), a análise microgenética não é a descrição de fatos isolados



em si mesmos, mas um modo de composição da análise detalhada sobre o acontecimento vivido. Uma análise que evidencia a centralidade da mediação do outro e da cultura na gênese do psiquismo humano. A autora complementa:

essa análise não é micro porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais – daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito. É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes (GÓES, 2000, p. 15).

1. 1 Caracterização do trabalho de campo

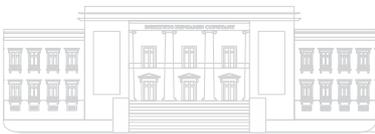
O estudo relatado, neste artigo, foi realizado em uma escola pública da região Centro-Oeste do Brasil, voltada para o atendimento de crianças com deficiência visual. A turma em que o trabalho de campo foi realizado era composta por crianças cegas ou com baixa visão na faixa etária de 6 anos, durante o turno matutino, por cinco horas semanais.

Os procedimentos de construção de dados utilizados foram: a) observações da rotina escolar com transcrição posterior em diário de campo; b) desenvolvimento e videogravação de sete oficinas (total de 64 horas de videogravação) junto à turma participante com a finalidade de potencializar a emergência das atividades criadoras infantis (brincar, narrar e desenhar); e c) videogravação de situações livres (não orientadas pelas oficinas) de brincadeiras, narrativas e produções de desenho que ilustraram os processos imaginativos e criadores das crianças cegas ou com baixa visão (total aproximado de 40 horas de videogravação).

As videograções ocorreram semanalmente, no turno da manhã, por aproximadamente um ano, perfazendo um total de cinco horas por dia pesquisado. Os recortes analíticos foram destacados após cada dia filmado e articulados aos objetivos do trabalho. A pesquisa foi finalizada quando os objetivos foram alcançados e em acordo com a escola pesquisada, de modo a se articular com a finalização das atividades escolares do corrente ano letivo.

A pesquisa⁴ seguiu as normas elencadas pela Resolução nº 466/12, que versa sobre o cuidado ético no trabalho investigativo com as seguintes assinaturas: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, Cessão de Direitos de Imagens e Cessão de Direitos Autorais. Todo material (as imagens fotográficas e/ou videogravadas) foi autorizado previamente pelos participantes; crianças e seus respectivos responsáveis. Cabe ressaltar, ainda, que os nomes das crianças, da professora regente e dos professores envolvidos (participantes da pesquisa) são fictícios.

⁴ Estudo aprovado no Comitê de Ética Plataforma Brasil, sob o número 41086914.9.0000.5540.



1.2 Participantes

A turma era composta por quatro crianças com 6 anos de idade, as quais participavam de diferentes atividades ao longo da manhã — turno em que foi desenvolvida a pesquisa.⁵ Participaram da pesquisa: a) crianças: Iara, Tiago, Gabriela e Diego; b) Professora regente: Rebeca e; c) a Pesquisadora Marina.

A seguir, algumas considerações sobre as crianças:

- Iara possui baixa visão: apresenta percepção de luz, identifica algumas cores e enxerga vultos.
- Tiago tem baixa visão com uma certa percepção de luz, identificando algumas cores e enxergando vultos.
- Gabriela e Diego têm cegueira total.

Importante ressaltar que, no episódio escolhido para fins deste trabalho, Iara é a única criança participante.

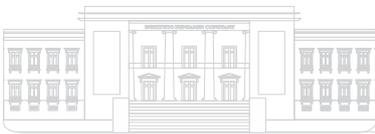
2 Resultados e Discussão

Para traçarmos a discussão sobre a articulação da linguagem, imaginação e a produção de imagem nas e pelas atividades criadoras das crianças cegas ou com baixa visão, elegemos o episódio “O vestido”, em que a brincadeira de faz de conta, a narrativa e o desenho ocorrem amalgamados.

Episódio: O vestido

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

⁵ Sobre os participantes, esclarecemos que, como as crianças participavam de diferentes atividades na escola, todos os professores/professoras responsáveis receberam os Termos de autorização pertinentes à pesquisa. No entanto, ao analisar os dados, percebemos que estavam em foco apenas a professora regente e as crianças.



— *lara, você me disse que quer fazer o que quando terminar de ler?*

lara levanta a cabeça, passa as duas mãos em movimento para cima sobre a tela (material usado junto às crianças com deficiência visual), e responde:

— *Eu queria inventar uma história.*

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

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

A pesquisadora fala:

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

lara, virando a tela, explica:

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

Pesquisadora:

— *Ah! Aí, não dá pra fazer com dois?*

lara diz:

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

A professora Rebeca avisa:

— *Pode pegar.*

lara faz um movimento de que vai levantar e para:

— *Mas eu vou esperar o Diego.*

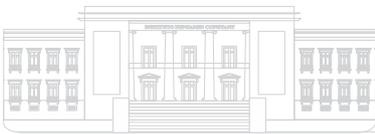
A pesquisadora fala:

— *Entendi.*

A professora Rebeca pergunta:

— *Você não já quer ir começando?*

lara aceita a sugestão da professora. Ela se levanta e caminhando em direção ao armário, que está bem próximo a ela e cujo local é bem conhecido pela criança, fala:



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

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

(...)

A professora avisa que guardará a tela que é usada para ler ou desenhar. Antes de guardá-la, ela pergunta para lara:

— Você vai precisar para a sua história?

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

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

Professora Rebeca, segurando a tela usada para ler ou desenhar, fala:

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

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

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

Professora Rebeca:

— Cinco.

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

— Tá.

Ela desiste e deixa a boneca deitada na mesa. Em seguida, lara anda em direção ao armário novamente, o qual está bem próximo a ela e explica:

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

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

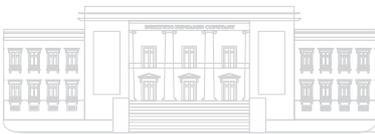
(...)

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

— Pronto!

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

— Vou agora desenhar os vestidos.



Na mesa, está somente a tela.

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

— Quantos papéis você quer?

Rodando a tela, lara responde:

— Os cinco! Eu acho que vou precisar deles.

A professora Rebeca explica, colocando um papel sobre a tela:

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

Ela continua:

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

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

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

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

— Vai ser você, Tia Marina.

A pesquisadora exclama:

— Ai, que legal! Quero um vestido bem bonito!

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

(...)

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

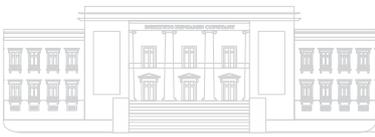
— Agora, eu vou fazer as bolinhas.

A pesquisadora pergunta:

— Nossa, o meu vestido vai ter bolinhas, é?

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

— Vai! Vai ficar bem bonito!



A pesquisadora comenta:

— *Nossa, que lindo!*

lara para de desenhar e pega outro giz de cera:

— *Eu vou fazer uma foto sua no seu vestido.*

A pesquisadora indaga:

— *Tá, vai ficar tipo estilizado, né?*

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

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

A pesquisadora concorda:

— *Hum, tá legal!*

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

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

lara continua desenhando...

A pesquisadora fala:

— *Ah, que legal, hein? Deve ter ficado muito bonito.*

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

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

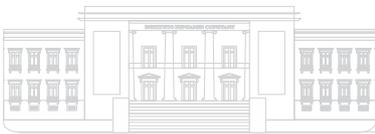
A pesquisadora pergunta:

— *É?*

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

— *Aí, foi lá que eu fiz o cartão.*

(...)



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

— Agora, a foto da Tia Marina.

Ela troca novamente de giz.

lara fala meio baixo:

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

A pesquisadora pergunta:

— E quem vai ser a princesa?

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

— Ué?! Eu e as bonecas!

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

— Tô fazendo uma foto da Tia Marina.

(...)

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

— Olha, Tia Marina, seu vestido!

A pesquisadora fala:

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

lara agradece.

A pesquisadora questiona:

— E, onde é que a gente guarda esse vestido?

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

— Ué?! É pra colocar em você!

A pesquisadora pergunta surpresa:

— Ah! Agora?

lara discorda:



— Não! Só quando a história começar.

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

(...)

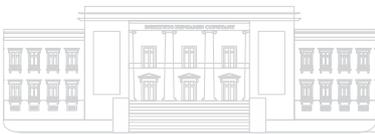
Em “O vestido” a interação se dá entre adulto (pesquisadora e/ou professora) e criança. lara está terminando de ler algumas palavras escritas em braille e decide inventar uma história. Todavia, ela diz que a história não pode ser criada apenas com dois personagens. E, imediatamente, parecendo já ter uma ideia planejada sobre o enredo, fala: “– *Eu não dava pra inventar só com dois... Aí, por isso, eu ia colocar você na história, Tia Marina*”.

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

Costa, Silva e Souza (2013) explicam que as atividades criadoras infantis não se dão de forma separada e estanque. Pelo contrário, elas se articulam e constituem a complexidade do funcionamento psíquico infantil. “O faz de conta, a narrativa, o desenho e a própria escrita estão imbricados no processo de simbolização e de criação. . .” (COSTA, 2012, p. 73). Podemos perceber que o mesmo ocorre com relação à criança cega ou com baixa visão. Nesse breve episódio, percebemos que as diferentes atividades criadoras, o brincar, o narrar e o desenhar, se amalgamam na vivência criadora da criança. Ou seja: a brincadeira de faz de conta, a narrativa e o desenho são constituidores e constituintes entre si da criação infantil.

lara se dirige para o armário para buscar as bonecas. Sua ideia é contar uma história, porém essa história também será representada pelos personagens propostos. E, a partir disso, os brinquedos que lara gosta ganham vida em sua narrativa e brincadeira. À medida que a professora disponibiliza outros recursos para serem usados na criação da história, lara amplia e cria novos elementos para compor sua narrativa. Notamos que lara decide criar os vestidos (figurinos) para as personagens, desenhando-os.

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



Evidenciamos, assim, os diferentes tempos e espaços que são experienciados na atividade criadora desenvolvida por Iara. Para cada evento, temos a garantia da não repetência (MORSON, 2015).

Na narrativa da criança, sua fala representa um novo cronotopo (tempo e espaço), impregnado de tantos outros que são representados, por ela, no decorrer do episódio. Ou melhor: em toda a atividade criadora de Iara, observamos tempos e espaços que se interrelacionam. De acordo com Fiorin (2008), o mundo é figurado “por meio de cronotopos, que são, pois, uma ligação entre o mundo real e o mundo representado, que estão em interação mútua” (pp.133-134).

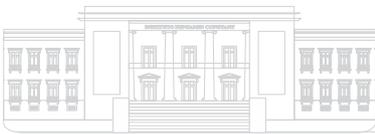
Em “O Vestido”, identificamos diferentes modos de configuração do tempo/espaço na criação da menina. Enfim, o tempo/espaço: a) em que Iara está na sala de aula criando sua narrativa; b) no qual a história pode ser iniciada (quando Diego chegar); c) em que emerge a própria situação imaginária; d) do desenhar os vestidos das princesas e da rainha. Tempo/espaço narrado. Tempo/espaço desenhado. Tempo/espaço brincado.

Para Fiorin (2008), segundo o pensamento bakhtiniano, cada cronotopo — na indissociabilidade do tempo/espaço imaginado — é marcado por um determinado contexto sócio-histórico. E, paradoxalmente, é esta ancoragem social que viabiliza a emergência do elemento representacional e criador. Por meio dos textos literários, por exemplo, temos a possibilidade de conhecer diferentes tempos e espaços que não se enquadram exclusivamente na experiência imediata. São cenários que nos indicam “a representação do mundo da sociedade em que eles surgiram” (Fiorin, 2008, p. 133).

Do ponto de vista da criança com deficiência visual isso não é diferente. Ela nos mostra, nesse breve episódio, que diversos cronotopos são criados e vivenciados em seus processos imaginativos e criadores. O tempo e o espaço se alargam, ultrapassando as condições esperadas (COSTA; SILVA, no prelo).

Voltemos à análise do episódio.

Iara precisa movimentar-se na sala para colocar as personagens no local correto. Ela caminha até o armário, agacha-se para alcançá-las, fica em pé novamente, retorna para a mesa. Há deslocamento. Ele é imprescindível para a preparação da história. Mais do que isso, Iara coloca as duas personagens juntas e só depois avisa que fará os vestidos. Existe uma sequência coerente de ações a serem realizadas para que a história possa ser criada. As bonecas não poderiam ficar dentro do armário, elas também não podiam ficar separadas.



lara retorna para a mesa onde, anteriormente, lia as palavras em braille para desenhar os vestidos. Na mesa, está a tela para ser colocada abaixo do papel para que o traço do desenho se destaque e seja perceptível ao tato. A professora regente disponibiliza os gizos de cera e as folhas para lara desenhar. Ao ser questionada de quantos papéis ela precisaria, lara, curiosamente, responde que precisará de cinco folhas. Exatamente o número de papéis que a professora deixou separado. A professora coloca uma das folhas sobre a tela e, por meio da linguagem verbal e de toques na mesa, avisa que os papéis estão localizados logo à frente de lara.

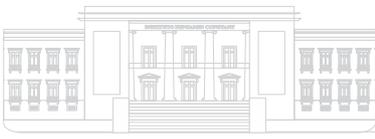
As possibilidades criadoras de lara estão atreladas aos recursos e materiais a ela oferecidos, e, sobretudo, à mediação realizada pela professora regente para a composição da atividade. A pesquisadora pergunta: “— *Quantos papéis você quer?*”. lara responde que precisará dos cinco papéis, os quais, em momento anterior, a professora avisou que ficariam em sua mesa. A professora explica: “— *Vou te dar um e vou deixar os outros aqui, ó?! Ela bate levemente na mesa*”. E, assim, ela ainda sinaliza: “— *Quando você precisar é só pegar, ó, à frente, tá bom?*”.

Pesquisas anteriores atestam a centralidade da mediação do adulto durante a brincadeira como aspecto crucial para o desenvolvimento imaginativo da criança cega ou com baixa visão. Para tanto, é fundamental a disponibilidade de materiais adequados e a participação do adulto durante o faz de conta (HUEARA *et al.*, 2006; RUIZ; BATISTA, 2011, 2014; SILVA; BATISTA, 2007). Nas palavras de Ruiz e Batista (2011, p. 1001):

Para o início das brincadeiras, houve a necessidade de uma apresentação dos brinquedos disponíveis no ambiente e a exploração de alguns deles, para a escolha pela criança cega. O adulto, percebendo essa necessidade, pôde facilitar a exploração da criança e o início da brincadeira com a outra criança.

Os trabalhos supracitados enfatizam que o adulto pode oportunizar e ampliar os modos de interação e participação da criança na brincadeira, por exemplo, a partir de sua mediação qualificada e intencionalmente planejada.

Pesquisas desenvolvidas demonstram que desenhar também é uma atividade criada comumente realizada pela criança cega ou com baixa visão (CABRAL, 2011; D'ANGIULLI; MILLER; CALLAGHAN, 2008; DUARTE, 2004, 2011; PICARD; ALBARET; MAZELLA, 2014; PIEKAS, 2011, 2015; PUSPITAWATI; JEBRANE; VINTER, 2014; VINTER; FERNANDES; ORLANDI; MORGAN, 2012). Seja por meio do desenvolvimento dos esquemas gráficos ou por uma orientação didática específica, tais estudos revelam que a criança com deficiência visual desenha imagens que se aproximam daquilo que é percebido (como ocorre com os videntes). Com base nesses trabalhos, fazemos, então, algumas ponderações.



A primeira delas refere-se ao uso de materiais apropriados que possibilitem que o desenho seja percebido por meio do tato, isto é, que seja registrado em alto-relevo. Por exemplo: ao receber o material, Lara toca, passa as mãos sobre as folhas e, posteriormente, muda o movimento. Ela dá batidinhas de leve sobre o papel que está sobre a tela. As texturas de ambas as folhas são diferentes, pois estão em locais distintos. Algumas estão sobre a mesa, uma outra sobre a tela. Lara avisa que começará fazendo o vestido da rainha, que será a pesquisadora: “— Vou começar com o vestido da rainha”. E, pegando o giz de cera, finaliza: “— Vai ser você, Tia Marina”. Para começar o desenho, Lara usa a mão direita e segura o papel com a mão esquerda. Ela faz um traço que lembra a forma do retângulo, conforme salientamos no episódio. Em seus movimentos posteriores, a mesma mão que desenha é a mão que percebe, sente o traço no papel, por meio do tato. Lara desenha e passa a mão sobre sua criação. Em seguida, ela pega o giz de cera e, novamente, faz traços formando um retângulo. Ainda não está completo. Ela, então, bate o giz levemente sobre o papel e só depois diz que mudará o seu desenho. O corpo (pelas mãos) lê/interpreta a imagem desenhada, ao mesmo tempo em que a produz.

A segunda ponderação diz respeito ao modo como Lara desenha o vestido. Lara desenha de acordo com aquilo que lembra, percebe e sente sobre o objeto (VIGOTSKI, 2009). Ela se atém ao todo (retângulo) e, posteriormente, às partes, fazendo vários círculos sobre o papel. Para compor seu desenho, Lara pega outro giz de cera. Ela faz o todo e acrescenta seus detalhes. Ela diz: “— Agora eu vou fazer as bolinhas”. Lara, então, muda seu movimento, que passa a ser circular. Ela faz um círculo, tira o giz do papel, coloca novamente, faz outro círculo e assim vai compondo o vestido da rainha. Tanto no movimento retangular quanto no movimento circular, que realiza sobre o papel, Lara revela sua ideia por meio da linguagem verbal e dos registros gráficos. Embora Lara não estivesse escrevendo, mas, sim, desenhando, notamos que, ao dizer que iria fazer as bolinhas do vestido (realizando movimentos circulares), ela revela que existe, aqui, um processo de simbolização e de registro em andamento. Luria (2010), ao explicar o desenvolvimento dos processos de simbolização infantil, defende que existe uma relação entre o desenho e a futura escrita sistematizada.

Importante salientarmos que para dar cabo a outra ideia, Lara para de desenhar e avisa à pesquisadora que fará uma foto dela no vestido. Lara fala: “— Eu vou fazer uma foto sua no seu vestido”. Ela avisa e muda novamente seu movimento no papel. Cada parte do desenho é acompanhada de movimentos específicos; um conjunto de ação que vai compondo a representação gráfica. Ela, então, pega outro giz, coloca próximo aos olhos e troca. Ela repete a ação até encontrar a cor que acha mais adequada. À medida que procura o giz, ela ainda fala: “— É. Aí eu vou fazer uma foto de cada uma nos vestidos, pra lembrar que o vestido é seu”. O desenho da

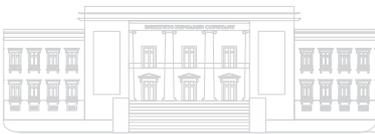


imagem da foto refere-se ao rosto de cada pessoa dona do vestido desenhado. Após esse comentário de lara, não poderíamos deixar de destacar o recurso que a criança elege para que os vestidos possam ser identificáveis.

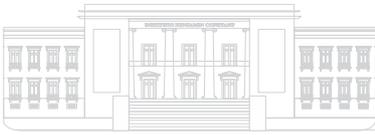
Destacamos aqui que a experiência com a fotografia não é algo tão corriqueiro para a criança com deficiência visual, quanto o é para a criança vidente. De fato, fotografar é uma forma de representação do mundo que, muitas vezes, está atrelada à visão. Mas não se reduz a ela. A narrativa de fotógrafos cegos — recuperada pela investigação realizada por Araújo (2021) — nos revela que as pessoas com deficiência visual não estão apartadas da realidade que circunscreve a vivência visual. Elas participam da cultura visual, fazem adaptações para acessarem aquilo que está configurado visualmente e criam imagens. Esse modo de pertencimento à cultura visual é um aspecto que faz parte da composição gráfica de lara. Ela nos mostra que, tal como o desenho, o sentido da fotografia faz parte da sua vida.

Enquanto desenha, além da experiência com a fotografia, lara também revela sobre outras experiências culturais que vivencia: “— *Eu não tenho papel em casa, mas na minha avó, lá tem uma casinha de boneca. Tem giz, tem um monte de coisa*”. Assim, ela se remete a um acontecimento na casa da avó: fazer um cartão para a professora regente. Durante o desenho, ela explica que, no cartão, também havia desenhado a foto da professora Rebeca: “— *Igual quando eu fui fazer um cartão pra tia Rebeca e eu coloquei foto dela*”. Ou seja: as duas experiências se coincidem na criação da fotografia.

O desenho suscita a narrativa e, dialeticamente, a narrativa suscita o desenho (VIGOTSKI, 2009). A linguagem verbal articulada ao desenho amplia as produções de imagens realizadas por lara. Nessa linha, Cavaton (2010) destaca a importância de se ouvir da criança o que ela desenhou, indo além de uma observação da representação gráfica:

... ao falar sobre o que fez, a criança dá significado às ações ali desenhadas para o outro. Muitas vezes, o desenho é mais esquemático do que a narrativa da história, porque, ao narrar, a criança incorpora mais elementos da história ao enunciado (CAVATON, 2010, p. 90).

Ao trocar de giz, lara pensa em seu amigo Diego e no papel que ele poderá assumir em sua história: “— *O Diego podia ser o príncipe... se ele quiser*.” A pesquisadora escuta e pergunta para lara quem será a princesa. Para lara, essa pergunta parece não fazer sentido. Surpresa, ela responde: “— *Ué?! Eu e as bonecas!!!*” E, assim, ela volta a desenhar. Faz alguns registros e, em seguida, realiza um movimento “*da direita para a esquerda, de cima para baixo, até que ela faz um movimento quase circular com o giz de cera sobre o papel, repetidas vezes*”. Esses traçados no



papel estão intrinsicamente articulados ao seu movimento e à sua fala “— Tô fazendo uma foto da Tia Marina”. Um olhar descuidado pode dizer que os traços no papel são aleatórios, mas não são. Isso porque, quando lara desenha, seus traçados estão impregnados de sentidos, que se articulam a sua narrativa e a sua brincadeira. Em cada um deles, lara sabe o que e por que está fazendo. Seus traços no papel podem não retratar o real do ponto de vista visual, mas isso não implica afirmar que não se referem a uma realidade, por ela vivida e sentida.

Figura 1. O vestido da rainha⁶

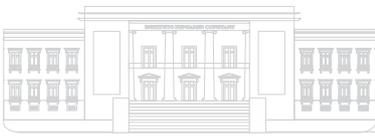


Considerações Finais

Neste trabalho, evidenciamos as atividades criadoras das crianças cegas ou com baixa visão, mais especificamente, a brincadeira de faz de conta, a narrativa e o desenho, a partir da relação entre a linguagem, a imaginação e a produção de imagem. Para compreendermos tal questão, apresentamos um episódio no qual problematizamos alguns aspectos importantes que compõem o processo imaginativo e criador das crianças com deficiência visual.

O primeiro deles refere-se à forma de composição da atividade imaginativa elaborada por lara, pois o brincar, o narrar e o desenhar se integram no decorrer da situação imaginária; se fundem. Muitas vezes, fica difícil separar quando a criança está brincando ou quando ela narra sua história. O desenho, por sua vez, está graficamente registrado, mas durante a sua elaboração, evidenciamos elementos do faz de conta (e vice-versa). Quando começa uma atividade? Quando acaba a outra?

⁶ Descrição da imagem: Traços feitos de diferentes cores de giz de cera sobre o papel branco [Fim da descrição].



Um outro aspecto diz respeito à composição dos diferentes cronotopos que compõem a situação imaginária. Ao vivenciá-la, Lara se desloca por diferentes tempos e espaços ampliados e flexibilizados na ação lúdica, no narrar e registrar graficamente, por exemplo, o vestido da rainha. Há tangentes temporais e espaciais, entre o real e a imaginação, que constituem o fluxo da elaboração imaginativa da menina.

Merece, ainda, nossa atenção, o destaque para a fotografia usada como recurso de identificação utilizado pela criança. Relacionada ao universo visual de forma hegemônica, o desenho da fotografia que Lara propõe, nos revela os sentidos da cultura visual, que interpellam os modos de constituição social da criança com deficiência visual.

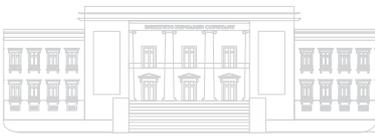
Para fins conclusivos, gostaríamos de destacar a importância da adequação de materiais diversos, bem como a preparação de espaços voltados para a emergência das atividades criadoras. É preciso um planejamento e uma intencionalidade do professor (sua mediação pedagógica) para potencializar a emergência dessas atividades, principalmente, quando o foco é o trabalho com crianças com deficiência visual. Sabemos que, muitas vezes, as situações que envolvem as atividades criadoras são relegadas a um papel secundário nos planejamentos voltados ao atendimento e à educação dessas crianças. Isso é um equívoco que precisa ser corrigido.

Referências

ARAÚJO, Luciene Pereira de. *Entre(olhares): Os processos de criação no ato fotográfico de fotógrafos com deficiência visual*. 2021. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/17667>. Acesso em: 29 maio 2022.

CABRAL, Caio Parada. *Avaliação de um recurso técnico na aprendizagem de conceitos por crianças cegas: um estudo exploratório*. 2011. 243 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-14062011-163149/pt-br.php>. Acesso em: 29 maio 2022.

COSTA, Marina Teixeira Mendes de Souza. *A unidade corpo-mente nas atividades criadoras de brincar, narrar e desenhar das crianças cegas ou com baixa visão*. 2018. 216 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/33749>. Acesso em: 29 maio 2022.



- COSTA, Marina Teixeira Mendes de Souza. *O papel do corpo nas práticas de letramento: um estudo sobre as atividades criadoras na infância*. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde), Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/11247>. Acesso em: 29 maio 2022.
- COSTA, Marina Teixeira Mendes de Souza; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Não é Preciso Ver para Brincar. In: RANGEL, F.; PRESTES, Z; TUNES, E. *Pensar a deficiência visual na e com a teoria histórico-cultural*. Editora do Instituto Benjamin Constant: Rio de Janeiro, no prelo.
- COSTA, Marina Teixeira Mendes de Souza.; SILVA, Daniele Nunes Henrique; SOUZA, Flavia Faissal de. *Corpo, atividades criadoras e letramento*. São Paulo: Summus Editorial, 2013.
- D'ANGIULLI, Amedeo; MILLER, Christine; CALLAGHAN, Kristy. Structural equivalences are essential, pictorial conventions are not: Evidence from haptic drawing development in children born completely blind. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, [s. l.], v. 2, n.1, p. 20–33, 2008, doi: 10.1037/1931-3896.2.1.20
- DUARTE, Maria Lúcia. O desenho como elemento de cognição e comunicação: ensinando crianças cegas. In: T. M. E. Porto (org.), *Sociedade, democracia e educação: qual universidade?* (pp. 109-127). Caxambu: ANPED, GT 16, 2004.
- DUARTE, Maria Lúcia. Sobre o desenho de três meninos cegos – análise e proposta tipológica. In: *VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. Londrina, Paraná (pp. 3107-3117), 2011.
- FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 4. reimp. São Paulo: Ática, 2008.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Caderno CEDES*, [s. l.], v. 20, n. 50, p. 9-25, 2000. doi: 10.1590/S0101-32622000000100002.
- HUEARA, Luciana; et al. O faz-de-conta em crianças com deficiência visual: identificando habilidades. *Revista Brasileira de Educação Especial*, [s. l.], v. 12, n. 3, p. 351-368, 2006. doi: 10.1590/S1413-65382006000300005.
- LURIA, Alexander Romanovich. *Curso de psicologia geral - Vol. 1*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. Trad. M. P. Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010, pp. 143-189.



MAHEIRIE Kátia *et al.* Imaginação e processos de criação na perspectiva histórico-cultural: análise de uma experiência. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 32, n. 1, p. 49-61, 2015. doi: 10.1590/0103-166X2015000100005.

MORSON, Gary Saul. O cronotopo da humanidade: Bakhtin e Dostoiévski. *In: Bemong, Nele et al.* (eds.). Trad. Borges Filho, O., *et al.* *Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, pp. 118-139.

PICARD, Delphine; ALBARET, Jean-Michel; MAZELLA, Anaïs. Haptic identification of raised-line drawings when categorical information is given: A comparison between visually impaired and sighted children. *Psicológica*, [s. l.], v. 35, n. 2, p. 277-290, 2014.

PIEKAS, Mari Ines. O desenho infantil e os objetos do mundo: construindo um método de ensino no âmbito da invisualidade. *In: 20º Encontro Nacional da ANPAP. Subjetividades, utopias e fabulações*, Rio de Janeiro, 2011, pp. 851-866.

PIEKAS, Mari Ines. *Pictogramas e ensino de desenho na deficiência visual: estudo de caso de desenho do pássaro por uma adolescente* (pp. 438-460). Trabalho apresentado no 7º Congresso Internacional de Design da Informação. doi: 10.5151/designpro-CIDI2015-cidi_22, 2015.

PUSPITAWATI, Ira; JEBRANE Ahmed; VINTER, Annie. University of Bourgogne Gunadarma University Local and Global Processing in Blind and Sighted Children in a Naming and Drawing Task *In: Child Development*, v. 85, n. 3, p. 1077-1090, May/ June 2014.

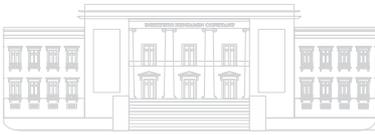
RANGEL, Fabiana Alvarenga; VICTOR, Sonia Lopes. A brincadeira de faz de conta e sua influência no processo de alfabetização de crianças cegas. *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ano 22, v. 1, n. 59, p. 43-58, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/746>. Acesso em: 29 maio 2022.

RUIZ, Letícia Coelho; BATISTA, Cecília Guarnieri. *Formas de atuação do adulto na brincadeira em grupo de crianças com deficiência visual*. (Apresentação de Trabalho/Congresso), 2011.

RUIZ, Letícia Coelho; BATISTA, Cecília Guarnieri. Interação entre crianças com deficiência visual em grupos de brincadeira. *Revista Brasileira de Educação Especial*, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 209-222, 2014. doi: 10.1590/S1413-65382014000200005

SILVA, Daniele Nunes Henrique; ABREU, Fabrício Santos D.; COSTA, Marina Teixeira Mendes de Souza. Imagination et déficience intellectuelle: un regard sur la situation imaginaire dans le jeu de faire semblante. *In: VYGOTSKIJ, Lev Semionovich. Imagination: Textes choisis*. Suíça: Peter Lang AG International Academic Publishers, 2022.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. *Imaginação, criança e escola*. São Paulo: Summus, 2012. [coleção imaginar e criar na educação infantil]



SILVA, Micheli Alessandra; BATISTA, Cecília Guarnieri. Mediação Semiótica: Estudo de Caso de uma Criança Cega, com Alterações no Desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 148-156, 2007.

SILVA, Maria Angélica da. *O brincar de faz de conta da criança com autismo: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural*. 2017. 194 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/23525>. Acesso em: 24 dez. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

VINTER, Annie; FERNANDES, Viviane; ORLANDI, Oriana ; MORGAN, Pascal. Exploratory procedures of tactile images in visually impaired and blindfolded sighted children: How they relate to their consequent performance in drawing. *Research in Developmental Disabilities*, v. 33, n. 6, p. 1819–1831, 2012. doi: 10.1016/j.ridd.2012.05.001

ZANELLA, Andréa Vieira *et al.* Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicologia & Sociedade*, v. 19, n. 20, p. 25-33, 2007. doi: 10.1590/S0102-71822007000200004.

Recebido em: 28.2.2022

Revisado em: 6.4.2022

Aprovado em: 12.4.2022