

A potência da narrativa no desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista

The power of narrative in the development of children with Autism Spectrum Disorder

Freitas, Ana Paula de ⁽ⁱ⁾

Silva, Daniele Nunes Henrique ⁽ⁱⁱ⁾

⁽ⁱ⁾ Universidade São Francisco – USF, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Itatiba, SP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-1570-1996>, freitas.apde@gmail.com

⁽ⁱⁱ⁾ Universidade de Brasília – UNB, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar. Brasília, DF, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-8174-2967>, daninunes74@gmail.com

Resumo

Este texto focaliza a relação entre narrar e imaginar no desenvolvimento das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) à luz da teoria histórico-cultural. A pesquisa analisa narrativas de uma criança com TEA construídas em encontros remotos entre criança e pesquisadora durante a pandemia. Os dados foram analisados em consonância com os princípios da análise microgenética. Os resultados indicam que narrar, atividade de linguagem, potencializa o desenvolvimento da criança: imaginação, emoção, vontade, formação de conceito se entrelaçam na dinâmica sistêmica do psiquismo, o que é fundamental para futuras investigações no campo da Psicologia e da Educação.

Palavras-chave: teoria sócio-histórico-cultural, autismo, narração, imaginação

Abstract

This text focuses on the relationship between narrating and imagining in the development of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the light of the cultural-historical theory. The research analyzes the narratives of a child with ASD, constructed in remote meetings between the child and the researcher during the pandemic. The data was analyzed in line with the principles of microgenetic analysis. The results indicate that narrating, a language activity, enhances the child's development - imagination, emotion, will, and concept formation - are intertwined in the systemic dynamics of the psyche, which is fundamental for future research in psychology and education.

Keywords: social-historical-cultural theory, autism, narration, imagination

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é reconhecido pela presença de um conjunto de sintomas neurodesenvolvimentais, com características de déficits persistentes na comunicação e na interação social, podendo ser acompanhado de padrões repetitivos de comportamento e interesses restritos. Os manuais diagnósticos indicam que a criança com autismo pode apresentar dificuldade no estabelecimento de uma conversa simples e no início de respostas às interações sociais. Descrevem ainda um déficit na linguagem usada mais comumente para resolver demandas cotidianas de problemas práticos, solicitar ou rotular algo, em vez de comentar, compartilhar sentimentos ou conversas (American Psychological Association [APA], 2014). Além dos aspectos comunicacionais, trabalhos têm apontado para dificuldades ou restrições relacionadas ao funcionamento imaginativo e ao desenvolvimento de situações imaginárias (Iandolo et al., 2020; Iltschenko & Ribas, 2022).

Na contramão desses argumentos, estudos na Teoria Histórico-Cultural (THC) têm investigado as condições e possibilidades de desenvolvimento de crianças diagnosticadas com TEA (Cunha, 2023; Martins & Góes, 2013; Oliveira & Victor, 2018; Pereira, 2022; entre outros). São trabalhos que abordam o desenvolvimento infantil e deslocam o transtorno de um olhar restrito à sintomatologia clínica – pelo qual essas crianças são comumente reconhecidas – às *potencialidades desenvolvimentais*. Tal mudança de chave interpretativa e analítica parte de uma preocupação com a compreensão dos modos efetivos de participação social da criança e formas alternativas da experiência semiótica não evidenciadas em abordagens teóricas que tradicionalmente estudaram o autismo, tais como: a Psicologia Comportamental e a Psicologia Cognitivista (Martins, 2009).

Nesta direção, merecem atenção as investigações que focalizam a atividade criadora no jogo imaginativo, as quais, ao analisarem o brincar em situações de interação conjunta – particularmente, em contextos educacionais –, constataam que a criança com autismo: 1. brinca assumindo papéis; 2. flexibiliza simbolicamente o significado do brinquedo para garantir o sentido da ação imaginária; 3. brinca com seus pares; 4. desenvolve enredos lúdicos (Martins & Góes, 2013; Oliveira & Victor, 2018; Silva, 2017). É certo, ressaltam, que o desenvolvimento da situação imaginária não ocorre de modo semelhante ao que é observado na brincadeira da criança considerada típica, pois a criança com autismo revela seu funcionamento imaginativo por caminhos distintos

Na esteira dessas discussões, os estudos também destacam que a atuação intencional do professor é essencial para criar situações favoráveis à emergência dos aspectos criadores que envolvem as situações de faz-de-conta. A mediação pedagógica propicia a organização de situações que orientam as crianças com autismo para o outro e para o uso contextualizado de objetos e cenários, o que contribui para o alargamento da experiência semiótica e, portanto, imaginativa. Esse aspecto, sem dúvida, corrobora a premissa da THC de que o funcionamento imaginativo e as atividades criadoras não nascem com a criança, mas são constituídas nas relações sociais de que ela participa (Vigotski, 2009).

Na tradição de estudos sobre o autismo, o foco no funcionamento imaginativo é algo bem recente e inovador e, por isso, ainda precisa ser mais explorado. No presente artigo, buscamos contribuir para este campo de pesquisa, investigando a imbricação entre narrativa e imaginação em crianças com TEA. Indagamos: a relação entre narrar e imaginar pode ser potencializadora do desenvolvimento do psiquismo dessas crianças? Se positivo, quais seriam os elementos caracterizadores dessa condição potente? Em resposta a essas questões, nosso objetivo é compreender possíveis relações entre narrativa e imaginação articuladas ao funcionamento do sistema psíquico de crianças com TEA.

Para tanto, trazemos dados de um estudo empírico, desenvolvido no contexto remoto, durante a pandemia da Covid-19, que objetivou buscar indícios das possibilidades de elaboração de conhecimento das crianças com deficiência por meio de suas narrativas. Para este artigo, selecionamos situações que envolvem uma criança na idade escolar com diagnóstico de TEA. Os dados foram construídos a partir de análise microgenética, focalizando os momentos de produção narrativa com a participação da díade criança-pesquisadora.

A criança que narra: a narrativa é potencializadora do desenvolvimento?

As narrativas infantis têm sido objeto investigativo tanto no Brasil como no exterior, sobretudo a partir da década de 2010. Para Passeggi et al. (2018), apesar das diferentes perspectivas epistemológicas, é consenso entre os pesquisadores o argumento de que a narrativa da criança é um espaço de elaboração infantil que envolve modos de pensar, sentir, aprender e vivenciar experiências. A despeito dessa ideia geral, as diferenças epistemológicas evidenciam a consolidação de um campo de conhecimento ainda desafiador, com nuances interpretativas que se vinculam à forma de apreensão do objeto.

Inspirado nos estudos bakhtinianos, por exemplo, François (2009) concebe a narrativa como um gênero discursivo que possui certa regularidade na relação entre conteúdo e forma caracterizada por acontecimentos, temporalidade, elementos conectores etc. O autor destaca a heterogeneidade do narrar infantil, apontando que as diferenças nos modos de narrar dependem do grupo social, da cultura e da singularidade de cada criança. Também aponta a imprevisibilidade (espontaneidade ao narrar) e a criação (invenção de palavras, transformação de personagens, emissão de comentários durante a narrativa) como características dessa forma de expressão infantil.

Lani-Bayle (2018), numa perspectiva clínica dialógica, indica que as crianças, por meio da narrativa, compreendem os acontecimentos vividos. Ao narrarem, elas não apenas revelam os sentimentos suscitados pelos fatos que vivenciaram, mas sobretudo elaboram modos de lidar com esses sentimentos. Assim, as crianças são compreendidas como sujeitos com capacidade para refletir acerca de suas vivências, produzindo significados nas/das diferentes práticas sociais em que se inserem.

Fundamentadas na THC, Dickel e Sartori (2020), por sua vez, argumentam que, como atividade de linguagem, a narrativa de crianças é mobilizadora de funções psíquicas, tais como a memória e a imaginação. Nessa mesma direção, Freitas (2019) sustenta que narrar é uma atividade sógnica que incide sobre o sujeito que narra e regula seu pensamento, transformando-o. Narrar implica em um interlocutor, afinal, narramos para alguém. Além de implicar aquele que narra, a narrativa também afeta e provoca mudanças no outro, configurando-se como atividade mediada e mediadora. O interlocutor, ao sugerir um tema, ao questionar e incentivar

a criança a narrar, por exemplo, abre caminhos para a elaboração narrativa. A criança, por sua vez, na relação com o interlocutor, observa seus dizeres, orienta-se por seus questionamentos e encontra possibilidades para narrar.

Na presente investigação, em consonância com a THC, compreendemos a narrativa como uma atividade de linguagem, sónica e, portanto, relacional. Mas não só isso! Por meio da narrativa, o funcionamento imaginativo, que é a base de toda a atividade criadora, é mobilizado, implicando mudanças qualitativas de todo o sistema psicológico superior (Vigotski, 2009). Aquilo que se narra e o modo como se narra revelam, portanto, os recursos que cada sujeito tem para criar, elaborar, conhecer e interpretar o real, o outro e a si mesmo.

Na linha dessas proposições, a narrativa pode ser um caminho promissor para entender modos de imaginar, elaborar conceitos e criar que não necessariamente obedecem aos padrões ou às experiências desenvolvimentais hegemônicas, como é o caso das crianças com deficiência. Vale destacar que tais modos de elaboração sobre o real não são mobilizados naturalmente, mas dependem dos contextos favorecedores da emergência narrativa, cuja gênese ancora-se nas práticas culturais e, portanto, nas relações interpessoais. Esse aspecto merece ser salientado quando a pesquisa se volta às crianças com desenvolvimento peculiar.

Sobre isso, Freitas (2002) e Camargo (2011) observam que a narrativa de crianças com deficiência intelectual também envolve um complexo trabalho sobre e com a linguagem, mas com uma maior dependência da participação do outro e de uso dos instrumentos técnico-semióticos para sustentar a coerência daquilo que se quer narrar. O outro se torna um parceiro essencial para manter uma postura de escuta aos dizeres da criança, atribuir sentidos a seus enunciados, interpretando e significando manifestações verbais e não verbais.

A pista deixada por esses trabalhos nos aponta para caminhos promissores para pensar a narrativa e o funcionamento imaginativo da criança com TEA. Nosso interesse se baseia no fato de que, apesar dos esforços, ainda há uma escassez de estudos sobre as atividades criadoras dentro da THC (Ribas, 2021). Como apontado anteriormente, observamos uma prevalência de estudos sobre o TEA, fundamentados nas teorias comportamentalistas e/ou cognitivistas que têm enfatizado aquilo que a criança não consegue fazer – sua sintomatologia –, ao invés de focar nas imensas áreas de competências qualitativas que emergem da sua relação com o entorno cultural.

Aportes teórico-metodológicos: caracterização do trabalho de campo

A emergência das pesquisas que se valem das narrativas com crianças tem levado pesquisadores a se preocuparem com a delimitação de questões éticas e metodológicas. A escuta e a interpretação das narrativas demandam conhecimento sobre como as crianças vivenciam as situações e se expressam acerca delas (Sarmiento & Oliveira, 2020). O pesquisador precisa envolver-se com a criança em diálogos, observá-la e participar com ela em diferentes situações, criando um espaço lúdico que viabilize a emergência da narrativa. Espera-se, ainda, que o pesquisador tenha uma escuta atenta e aceite aquilo que a criança decide narrar. Em consonância com o referencial teórico-metodológico histórico-cultural, o foco da investigação está, portanto, nas relações possíveis entre os participantes do estudo, neste caso, nas relações entre a criança com diagnóstico de TEA e a pesquisadora.

Tendo em vista essas premissas, este artigo faz parte de uma pesquisa maior, aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade, da qual participaram seis crianças com deficiência, que buscou indícios das possibilidades de elaboração de conhecimento dessas crianças por meio de suas narrativas.

Inicialmente previsto para ocorrer de modo presencial, em uma escola pública de educação básica, o trabalho empírico foi realizado remotamente, em função do afastamento social demandado pela pandemia do coronavírus, que assolou o mundo nos anos de 2020 e 2021. As crianças participantes pertenciam a uma rede de ensino municipal, de uma pequena cidade localizada ao sul de Minas Gerais, e estavam matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foram indicadas pela orientadora pedagógica do setor de Educação Especial do município mediante os seguintes critérios: terem acesso à internet e terem a linguagem oral como meio principal de comunicação.

Os encontros *on-line* foram realizados pelo Google Meet, inicialmente com os familiares para explicar os objetivos da pesquisa e obter o consentimento. Após isso, ocorreram entre 4 e 6 encontros de 50 minutos, em média, com cada criança, sempre com a presença de algum de seus responsáveis. Durante todas as sessões investigativas, utilizamos recursos de aproximação com as crianças mediados pela contação de histórias. Realizamos a gravação dos encontros e posterior transcrição minuciosa, em ortografia regular, porém mantendo o padrão de fala dos

participantes. Sempre que necessário, gestos e ações das crianças e da pesquisadora foram também assinalados.

Para fins deste artigo, trazemos as narrativas de Inácio, diagnosticado com TEA, 9 anos, e matriculado no terceiro ano do Ensino Fundamental. Sua mãe revelou que Inácio andou e começou a falar com 1 ano de idade e que percebia nele ações, tais como: enfileirar os brinquedos, separá-los por cores e certa seletividade alimentar. Com 3 anos, notou que a criança apresentava comportamento hiperativo e, em torno de 4 anos, manifestações de crises, que ocorriam sempre que contrariado: lançava e quebrava objetos, gritava, jogava-se ao chão. Após avaliação neurológica, Inácio foi diagnosticado com TEA; por um período, fez uso de medicação para controlar a hiperatividade. Nessa época, Inácio já frequentava a Educação Infantil e a escola também se queixava de sua hiperatividade. Após receber o diagnóstico, ele passou a ser acompanhado por uma professora de apoio e frequentar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contraturno escolar.

Quanto a seu processo de aprendizagem, sua mãe revelou que ele sempre gostou de ir à escola, mas apresentava dificuldades para escrever, com muita resistência, e, precisava ser auxiliado na realização das atividades escolares. O AEE nos disponibilizou escassas informações sobre seu processo de aprendizagem: a criança acompanha a turma e está alfabetizada.

Sua mãe sempre esteve presente nos encontros *on-line* entre Inácio e a pesquisadora, uma das autoras deste artigo. Ele, constantemente, levantava-se da cadeira, às vezes, dava voltas em torno dela; nesses momentos, sua mãe fazia intervenções pontuais a fim de orientar sua atenção para a videochamada. Ao iniciar os encontros, fazíamos perguntas sobre como tinha sido sua semana e sobre as atividades escolares remotas. Também propúnhamos algumas atividades, tais como contação de história e criação de situações imaginárias. Em geral, o menino participava ativamente do que era proposto, demonstrando entusiasmo. Inácio era bastante falante e gostava de jogos de *videogame* e livros de histórias infantis.

Em consonância com os princípios da análise microgenética, elegemos analisar dois episódios narrativos que nos dão indícios de aspectos relevantes das relações entre narrativa e funcionamento imaginativo; episódios que nos possibilitaram interpretar o fenômeno que nos interessa. Góes (2000) esclarece que esse tipo de análise está “orientado para minúcias indiciais - daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito” (p. 15). Afinal, a análise microgenética focaliza o movimento de processos ao relacionar eventos passados e

presentes, buscando explorar o que, no presente, permite vislumbrar o futuro. Foi possível realizar uma análise microgenética desses episódios porque o foco dos dados construídos partiu das interações face a face (pesquisadora-criança) mediados por produções narrativas. A análise esteve “centrada na intersubjetividade e no funcionamento enunciativo-discursivo dos sujeitos; e que se guia por uma visão indicial e interpretativo-conjetural” (Góes, 2000, p. 21).

A partir dessas considerações teórico-metodológicas, objetivamos compreender possíveis relações entre narrativa e funcionamento imaginativo da criança investigada, respondendo às indagações levantadas anteriormente. O primeiro episódio, intitulado “A potência narrativa: formas de elaboração do real”, focaliza, a partir da díade pesquisador-criança, o engajamento de Inácio na atividade por meio da inclusão de elementos originais na narrativa que revelam características de seu funcionamento imaginativo. O segundo episódio analisado, “A potência narrativa: indissociabilidade emoção-imaginação”, centra esforços na produção narrativa como locus propício para entrever as relações entre imaginação-emoção, bem como aspectos da formação conceitual a partir do trabalho com aquilo que é narrado.

Resultados e discussão

No primeiro episódio, Inácio narra uma história “inventada” em que elementos da realidade são combinados e transformados pela imaginação.

Episódio 1 - A potência narrativa: formas de elaboração do real

Inácio pede à pesquisadora para jogarem um *videogame* que estava disponível na internet. Porém, o acesso ao jogo não era gratuito e eles não conseguiam acessá-lo. Então, a pesquisadora propõe a Inácio que inventem uma história, algo que nunca tinham feito. Como estratégia para iniciar a história, a pesquisadora utiliza marcas narrativas “era uma vez” e “certo dia”, inserindo um elemento de interesse de Inácio: o *videogame*.

Pesq. (entonação de contação de história): *Era uma vez um menino que adorava videogame e, certo dia...*

Inácio a interrompe: *Certo dia, o menino não gostou, não quer mais ir na escola!* [Inácio está sentado, balança o corpo na cadeira, senta-se e levanta-se enquanto fala]

Pesq. (ri, pois identifica que ele faz uma referência à própria história): *O menino não quer mais ir para a escola? E aí? O que é que aconteceu?*

Inácio: *Ele, o menino* [pausa], *o menino resolveu dormir, é... Não dormir, é é é* [repete como se buscasse a palavra]... *cantar, fazer uma coisa. Aí, aí, aí... não queria ir para a escola* [continua se movimentando na cadeira]... *Pronto, agora a próxima* [chama a pesquisadora a dar continuidade à atividade].

Pesq.: *E, ficou jogando videogame.*

Inácio (levanta-se, aproxima o rosto da câmera, faz cara de espanto): *Ele queria jogar videogame?*

Pesq.: *Não sei, tô inventando...*

Inácio (senta-se novamente): *Ele queria jogar videogame e matar aula.*

Pesq.: *Matar aula? E, o que é que aconteceu com ele?*

Inácio: *Ab, vou mudar um pouquinho. Aí, ele andou de skate pela rua brincando.*

Pesq. (em tom confirmativo): *Andou pela rua brincando.*

Inácio: *Aí ele voltou para a casa e tinha um carro voador. Zoeira* [sorrindo]. *Só no ano de 2022!* [Sugere que o carro voador só seria criado no futuro]

A pesquisadora não entende o que ele diz e refaz a pergunta:

Pesq.: *Ab! Ele voltou para a casa e tinha o quê?*

Inácio: *O quê?*

Mãe: *Ele voltou para casa e tinha um carro voador?*

Inácio: *Carro voador não. Carro voador não* [balança a cabeça negativamente].

Inácio, percebendo que suas interlocutoras não entenderam sobre o carro voador, faz um gancho com a pergunta da pesquisadora e retoma a ideia do menino que chega em casa, inserindo novos elementos.

Inácio: *Aí, ele chegou em casa e sua mãe...ela* [referindo-se ao personagem da mãe] *chama: "Ronaldo: "Roouoonaldo!!!"* [intensifica a voz como se fosse a mãe chamando o filho, mexendo-se na cadeira, balança o corpo]... *Vai para a escola!*

Pesq. (em tom afirmativo, confirmando o que Inácio havia narrado): *Ele se chama Ronaldo. E a mãe o mandou para a escola.*

Inácio: *E aí... gato galáctico... zoeira!*

O menino insere novo conteúdo, parece querer anarquizar a história, mas a pesquisadora percebe a tentativa de Inácio e volta à história anterior.

Pesq.: *E de repente, bateram na porta da casa dele. Tum, tum, tum.* [A pesq. bate na mesa].

Inácio: *Aí, apareceu uma pessoa...*

Pesq.: *Quem era?*

Inácio: *Apareceu a professora dele.*

Pesq. (rindo): *Apareceu a professora dele? A professora foi buscar ele para ir para a aula?*

Inácio (balança a cabeça negativamente): *Não. Não é assim... A professora disse assim: "Se você faltasse na aula mais uma vez, você seria expulso. Óooo!"* [Coloca as mãos sobre os lábios como se estivesse assustado]

Pesq. (com cara e entonação de espanto): *Nossa!*

Inácio: *Porque ele faltou cem vezes na aula... uau!* [Arregala os olhos, novamente abre a boca e coloca as mãos sobre ela, fazendo cara de espanto, continua a balançar o corpo na cadeira]

Pesq. (com entonação de espanto): *Tudo isso?!*

Inácio: *Mas, aí, ele não se importou.* [Inácio coloca a mão sobre os lábios novamente e balança a cabeça negativamente]

Pesq.: *Não se importou de ser expulso?*

Inácio: *Aí... Ele era um burrito!* [Aumenta o tom da voz] *Olha, olha o que aconteceu?* [Inácio se movimenta para frente e para trás na cadeira]. *Aí, ele tava brincando... E, aí, quando ele ia chegando em casa, aí ele falou que a professora agarrou a mão dele e falou: “Você está expulso! Expulso!”* [Inácio em tom exclamativo, bem enfático]

Pesq.: *Ab! E o que aconteceu?* [A pesq. coloca as mãos sobre a cabeça, gesto de espanto]

Inácio: *Mas o menino não se importava, você voltou de casa* [ainda se mexendo na cadeira]... *Mas nossa, prô, deu tudo errado!* [Em tom exclamativo, balança a cabeça negativamente]. *Ele é um burro! Sabe o que aconteceu? E agora, sabe o que aconteceu?* [parece querer organizar o sentido da narrativa] *Se ele não fosse para a escola estudar* [fala em tom de voz aumentado, coloca a mão nos braços da cadeira, levanta-se e ergue a cadeira de plástico do chão], *mas ela ia conversar com a professora* [volta a cadeira para o chão, coloca a mão na cintura, como se estivesse imitando a fala de alguém que parece a mãe]. *Mas, aí, como ele seria demitido, a professora... ele falaria para a mãe dele que ele estaria demitido e agora, o que a prô faz? Aí, ele volta para a escola para fazer tudo de novo...*

Pesq. [em tom exclamativo]: *Nossa!*

Inácio quer jogar *videogame*, mas é convidado pela pesquisadora a começar uma história. A pesquisadora agrega o tema que mobilizava o interesse do aluno: *videogame*. Inácio, então, insere na narrativa o componente que não estava sendo fácil para ele: a escola no contexto pandêmico. Em encontros anteriores, Inácio dizia estar entediado e a mãe reclamava da dificuldade em levá-lo a realizar as atividades enviadas pela escola no contexto do ensino remoto. Afinal, havia quase um ano que Inácio estava sem qualquer contato com a sala de aula, com sua turma ou com sua professora. Em sua narrativa, ele conta de um menino que quer fazer outras coisas: dormir, cantar, andar de *skate*, jogar *videogame* para matar aula. Fica a dúvida: trata-se de matar as atividades remotas? Ou matar a longínqua aula presencial? Adiante, analisaremos essa questão.

Interessa-nos ressaltar inicialmente que, de certa forma, o menino resiste ao início de sua narrativa e avisa que vai “*mudar um pouquinho*” o rumo da história. Ele apresenta elementos imaginativos: o andar de *skate* pela rua brincando, o carro voador e o gato galático. Mas logo informa que está zoando. Parece que Inácio sabe que está inserindo aspectos na narrativa que não estão muito ajustados ao que ele pensa ser a expectativa de seu interlocutor diante da

situação narrada: matar aula. A análise minuciosa dessa situação nos dá indícios, por exemplo, de que Inácio percebe a incompreensão da pesquisadora e da mãe diante dos elementos imaginativos que ele insere na narrativa. Então, ele retoma o foco na escola e avisa que o menino Ronaldo (personagem criado por ele mesmo) chegou a sua casa e a mãe (outra personagem) mandou-o ir para a escola.

A pesquisadora, então, agrega um novo elemento: alguém bate à porta. Imediatamente Inácio replica que é a professora. A narrativa é entrecortada, vários elementos se sobrepõem: o menino será expulso, será demitido, o menino Ronaldo se sente culpado, ele é burrito. Ronaldo volta para a escola e terá que fazer tudo de novo.

Percebemos, na dinâmica da situação narrada, indícios de como o personagem criado por Inácio, Ronaldo, entretece-se dialeticamente aos aspectos vivenciados, pelo menino, em sua vida concreta. Ser burrito, ser expulso ou repetir de ano são possivelmente elementos vivenciados direta (ou indiretamente) por Inácio em suas relações de ensino. O encadeamento das ideias daquilo que é narrado é, de certa forma, confuso. Inácio sintetiza todas as informações em pequenas frases que se amalgamam de forma imprecisa. Isso, muitas vezes, dificulta a coerência da história, mas não a desqualifica. Pelo contrário! A narrativa de Inácio revela: 1) uma forma de elaboração sobre o real; 2) as características de seu funcionamento imaginativo.

Conforme indicamos no início da análise deste episódio, outro ponto que merece destaque diz respeito ao fato de Inácio eleger narrar sobre uma escola presencial que era impossível de ser vivenciada naquele momento, em razão do contexto pandêmico, que inviabilizou sua vida escolar e a de tantas outras crianças, mas que podia ser imaginada. Muitas vezes, imaginamos situações que não nos são acessíveis diretamente. Pela fantasia, elaboramos contextos que nos são distantes ou mesmo proibidos. Pela imaginação, subvertemos condições próprias de nossa realidade. Os cegos brincam que veem (Costa, 2018) e os surdos brincam que ouvem (Silva, 2002), por exemplo.

Contudo, essa subversão não é uma negação do real. Pelo contrário, é uma forma de, pelos recursos da imaginação, elaborar aspectos da realidade circundante. Sabemos que o descolamento dos limites impostos pelo campo perceptivo permitiu ao gênero humano orientar o comportamento para a liberdade, emancipando-nos das amarras situacionais e potencializando o desenvolvimento (Vigotski, 2009). Isso não seria possível fora do funcionamento imaginativo.

É ele o elemento central de tudo o que se refere à especificidade do desenvolvimento humano; aquilo que nos diferencia, por exemplo, dos animais.

A emancipação das amarras situacionais viabilizada pela imaginação traz para o plano desta análise a possibilidade que temos, ao narrar, de reelaborar e criar sobre o vivido e, fazendo isso, ressignificar o próprio real e a nós mesmos. É uma atividade complexa que diz respeito às potencialidades do desenvolvimento humano e, por lhe ser específica, não está ausente nas crianças com autismo.

A criação e a liberdade são fonte de desenvolvimento (Sawaia & Silva, 2015). Por estar atrelado à produção criadora, o desenvolvimento traz para o centro do debate a potência subjetiva de apropriação e transformação do real. É isso que Inácio faz: ele cria uma narrativa que lhe permite se apropriar do real, elaborá-lo e, ao mesmo tempo, transformá-lo (a si mesmo e a sua realidade). Claro que a ação não é deliberadamente orientada para esse fim, mas é a dimensão cultural do ato de narrar que coloca Inácio nesse lugar: ele conta uma (sua) história para alguém.

A conversão das experiências vividas em elementos imaginativos é um dos princípios que regem a relação entre imaginação e realidade na THC. Afinal, “toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (Vigotski, 2009, p. 20). Esse aporte na realidade revela aspectos do funcionamento imaginativo de Inácio que trazem para a narrativa aquilo que ele deseja contar para o outro, mas que também quer reelaborar para si: sua vida na escola desejada, mas interdita pela Covid-19.

A base de seu conteúdo imaginativo também tem um elemento emocional que caracteriza o conteúdo narrado e os modos de narrar. Os personagens são criados, a história é desenvolvida em uma trama de acontecimentos fantasiosos (mas não ilusórios) que mobilizam os afetos de Inácio: o corpo se movimenta, os recursos expressivos ganham força, o tom de voz muda e revela como a narrativa envolve o menino. Afinal, Ronaldo vai ser expulso, demitido: uma verdadeira tragédia na perspectiva de Inácio e de seu personagem! Como explicitado acima, ficção e realidade se (con)fundem para trazer à tona o desejo de contar uma história da escola que Inácio não consegue mais objetivamente ter.

A narrativa de Inácio traz elementos de imprevisibilidade e criatividade, como fora apontado por François (2009). Afinal, ele: 1. muda o rumo da história; 2. insere novos personagens; 3. cria cenários ficcionais (rua, escola e casa).

Contudo, Inácio apresenta singularidades ao narrar: sua história é entrecortada com inserções que, a princípio, parecem atípicas. Muitas vezes, essas singularidades são atreladas ao diagnóstico de autismo, um aspecto negativo do desenvolvimento das crianças com TEA, que diz respeito àquilo que elas não conseguem fazer; àquilo que lhes falta.

Sabemos que o diagnóstico de TEA tem sido objeto de preocupação por parte dos pesquisadores da THC, em razão de uma ênfase no prognóstico tendente ao determinismo biológico. Autores têm argumentado criticamente acerca do modo como o diagnóstico clínico impacta o contexto escolar e as relações de ensino. Afinal, o diagnóstico passa a ser visto como um fim, não como processo, que aproxima a criança de rótulos que marcam e restringem suas possibilidades de desenvolvimento (Novaes & Freitas, 2024; Schlindwein et al., 2024).

Para Pereira (2022), a especificidade da criança com autismo não está no diagnóstico em si, mas em seu efeito nas práticas sociais e pedagógicas. Muitas vezes, o professor (ou o adulto) justifica o comportamento da criança como inadequado pautando-se no diagnóstico. E, na maioria das vezes, essa justificativa é uma explicação permeada de juízos e preconceitos sobre o que significa ser uma pessoa com deficiência. Para o autor, esses efeitos secundários – de gênese social, como diria Vigotski (2021) – são mais graves e produzem impedimentos mais negativos do que o diagnóstico em si, porque marcam na criança suas impossibilidades.

Porém, no episódio, é possível notar como a narrativa vai sendo constituída na interlocução entre Inácio e a pesquisadora, que está atenta aos dizeres da criança, acompanha sua narrativa, apropria-se dos novos elementos que ele insere na história, realiza comentários e perguntas com a intenção de possibilitar a manutenção da narrativa. É na relação com o outro que a criança se constitui, tomando para si o que foi (com)partilhado socialmente. É na relação com o outro que se abrem novas possibilidades de desenvolvimento. É o outro que tanto pode paralisar como mobilizar ciclos desenvolvimentais. E a qualidade da mediação pedagógica é fundamental para pensarmos a ideia vigotskiana de que o “meio se apresenta no papel de fonte de desenvolvimento” (Vigotski, 2018, p. 87).

Nessa direção, a pesquisadora manteve um olhar diferenciado para as possibilidades de narrar da criança. Ao propor a construção conjunta de uma narrativa e trazer elementos que marcam um texto como narrativo (era uma vez, certo dia, de repente, entre outros), ela cria um ambiente colaborativo com Inácio, propício para: 1. engajamento do menino na narrativa; 2. elaboração de elementos originais; 3. emergência do funcionamento imaginativo.

Para Vigotski (2018), são as formas coletivas de colaboração que abrem caminhos para o desenvolvimento da criança. Isto é: “do comportamento coletivo, da colaboração da criança com as pessoas que a cercam e de sua experiência social nascem as funções superiores da atividade intelectual” (Vigotski, 2018, p. 210). No caso da criança que apresenta uma condição atípica de desenvolvimento, tal preceito se torna ainda mais contundente, pois é no coletivo que se criam as possibilidades de desenvolvimento. Fora do espaço coletivo, intencionalmente planejado, é limitada a organização do psiquismo.

A seguir, o segundo episódio – “A potência da narrativa: indissociabilidade emoção-imaginação” – traz uma narrativa de ficção permeada por uma conduta dialógica. Inácio dialoga com o texto narrativo e com a pesquisadora, sua interlocutora.

Episódio 2 - A potência narrativa: indissociabilidade emoção-imaginação

Em encontro anterior, a pesquisadora havia lido a história “Menina Bonita do Laço de Fita” (Machado, 2011) para Inácio. Neste dia, ele entra na videochamada com um livro de história para contar para ela: “O menino pêssego” (Yuko, 2016). Inácio e sua mãe estavam na sala de sua casa, um ao lado do outro; a mãe estava sentada e Inácio em pé, em frente a sua cadeira.

Inácio: *Eu tenbo uma coisa secreta.*

Pesq.: *Você tem uma coisa secreta? Então me conta.*

[Inácio mostra um livro].

Pesq.: *Ah, você trouxe um livro! Eu não estou acreditando!* [Sorri em tom exclamativo]

Inácio: *O menino pêssego.* [Lê o título e vira o livro de ponta-cabeça]

Mãe: *Tá ao contrário.*

Pesq.: *Tá de ponta-cabeça. Você vai contar para mim? Eu não conheço esta história!*

Mãe: *Você vai contar a história?*

Inácio (senta-se na cadeira): *É uma história chinesa. Que é um conto. Eu vou contar para você.*

Inácio vira o livro para si e começa a leitura. Lê alguns trechos e, em outros, ele conta com o apoio das ilustrações, demonstrando ser uma história bem conhecida dele.

Inácio continua: *Certo dia, um senhor, uma senhora... vai à floresta. Ela tem um machado. Ela está cortando madeira, está cortando madeira* [Faz gesto com as mãos de cortar], *a lenha para fazer fogo. Ela ouve os pássaros cantando nas nuvens. Próxima página.* [Vira a página] *Um senhor vai até o rio, ele tem uma cesta e, e, está, está lavando roupa. Ele achava peixes que estão saltando do rio.* [Levanta-se da cadeira e faz um movimento com o corpo como se estivesse saltando, em referência ao peixe] *Página anterior, vamos mudar* [Inácio vira para a próxima página].

Pesq.: *muda a página, tô escutando...*

Inácio: *Menino pêssego. Dá para perceber por que isso é um pêssego?* [Mostra a figura do pêssego para a pesquisadora, erguendo o corpo para frente, mas sem se levantar da cadeira]

Pesq.: *Hummm... que delícia!*

Inácio (retoma a história): *Ah, você está pensando a mesma coisa que ele! Um, um... e enorme pêssego vem do... flutuando do rio. Flutuando, assim, ó... no rio* [faz gestos de onda com a mão direita] *Aí, será que ele vai morrer com 100 anos? Tomara que não! Porque ele cresce bem rápido. Como que ele sobreviveu* [diz algo ininteligível à gravação]... *nenhuma vez, mas vamos continuar... O senhor fica muito surpreso: “Que pêssego enorme!”* [Mostra o livro para a pesquisadora] *Aqui, ó?! Esse balãozinho aqui* [Levanta-se da cadeira a fim de mostrar a ilustração e faz gesto indicativo]... *É, é... de história, tipo da Mônica!*

Pesq.: *Ah, tipo da Mônica!*

Inácio (senta-se novamente e diz para a pesquisadora): *Você está pensando a mesma coisa que ele? Ele quer comer o pêssego. Quer ver, ó?* [Retoma a leitura] *O senhor carrega o pêssego até a casa. O senhor fica muito surpreso: “E que é isso?”* (Lê “senhor”, mas deve ser “senhora”) – *pergunta ela. “É um grande pêssego!” – diz o senhor. Pêssego, espera* [Vira a página e continua]... *E, agora, vem a parte mais...* [Explica para a pesquisadora] *“Vamos comê-lo!” – diz o senhor. Ele estava pensando em comê-lo* [Explica para a pesquisadora]. *A senhora pega seu machado... Essa vai ser a parte mais surpreendente* [olha para a pesquisadora novamente, fazendo um gesto indicativo com o dedo, em tom de suspense]... *Corta o pêssego e um bebê pula de dentro dele.* [olha novamente para a pesquisadora e explica]... *Por isso que ele chama menino do pêssego. Essa é a origem dele. Um pêssego gigante. E, aí, o homem cortou e veio uma criança* [Enquanto fala, faz gestos com a mão de cortar].

Pesq. (em tom de surpresa): *De dentro do pêssego? Nasceu do pêssego?*

Inácio: *É, nasceu do pêssego* [Levanta-se novamente, olha para a pesquisadora]. *Será que vai crescer um pé de pêssego? A história cresce um monte de bebê...* [Senta-se mais uma vez].

Pesq.: *Não sei, vamos ver! Como continua a história depois que nasceu o menino pêssego?*

Inácio (retoma a leitura): *Eles ficam muito surpresos... O menino, o menininho passa a morar, morar com senhor, senhora, senhora e o senhor. Ele cresce e fica grande e forte e corajoso.* [Inácio olha para a pesquisadora e em seguida para a mãe] *Imagina se ele não fosse corajoso, ele ia fazer xixi na calça! Eu e as histórias mais bobas. Seu nome é menino pêssego, essa é a origem dele* [enquanto fala, ergue o livro sobre a cabeça]. *Agora vamos para a parte mais... é a parte mais* [faz uma entonação de suspense com o livro ainda sobre a cabeça] *... É a origem dos vilões da história. Dois monstros, esse daqui, ó?! [Inácio mostra o livro para a pesquisadora]*

Pesq.: *Nossa!*

Inácio aponta com o dedo indicador, retoma a leitura, coloca os pés sobre a cadeira e apoia o livro nos joelhos: *Monstro, esse é o amarelo e esse é o vermelho. Monstros enormes e cruéis vindo da ilha dos monstros... A ilha dos monstros é um lugar terrível... Chegamos à aldeia, eles são perigosos, a população está com medo... A população é um monte de pessoas. “Vai embora seus monstros grandes e cruéis”, diz a pessoa* [retira os pés da cadeira e ergue o corpo para frente, enquanto lê] *“Eu quero ir à aldeia para combater os monstros” – diz o menino do pêssego. A senhora dá o seu machado..., dá o machado na cabeça* [faz gesto de dar uma machadada]... *Pode sangrar, dói* [o menino faz uma careta de dor].

Pesq.: *Nossa!*

Inácio: *Inácio e suas histórias bobas, a origem do Inácio, super. A senhora dá o seu machado a ele e a senhora lhe dá alguns bolinhos de arroz* [mostra novamente o livro para a pesquisadora, indicando com o dedo a ilustração]

Pesq.: *Bolinho de arroz, hum...*

Inácio: *Bolinha de arroz. Bolinho de arroz eu nunca experimentei e você?*

Pesq.: *Não? Eu já, é gostoso!*

Inácio: *Eu nunca comi.*

Pesq.: *Qualquer dia, pede para sua mãe fazer.*

Inácio [diz algo ininteligível e retoma a história]: *Agora, vamos para os ajudantes...olha a cara desse menino do pêssego, ó?! [Inácio levanta-se e novamente mostra o livro para a pesquisadora]*

Pesq.: *Deixa ver a cara dele. Mas ele não tem cara de pêssego. Ele tem cara de menino, mesmo.*

Inácio: *Então, olha a roupa dele [mostra a ilustração do menino com uma camiseta com um pêssego estampado, senta-se novamente, olha para a ilustração, levanta-se, mostra o livro para a pesquisadora] parece que..., ó, esse braço aqui [aponta para o braço do menino pêssego]... parece que vai cair.*

Pesq.: *Será? Bom, o que aconteceu com ele daí?*

Inácio (senta-se novamente): *Agora é a hora dos ajudantes... O menino do pêssego encontra um cão. “Posso ficar com um bolinho, por favor?” – pode, o cão. “É claro, por favor, me ajude a combater os monstros” - diz o menino do pêssego. O menino do pêssego e o cão encontram uma macaca [ergue o corpo, olha para pesquisadora e diz com voz mais alta]... uma macaca! “Posso ficar com um bolinho, por favor? Pode”. “Por favor, nos ajude a combater os monstros” - diz o menino do pêssego [diz virando a página]. Agora, já é a parte que tem um, que eu não sei o que é. O menino pêssego e o cão e a macaca encontram um faisão. O que é um faisão? [Inácio olha para a pesquisadora].*

Pesq.: *É uma ave, um tipo de ave.*

Inácio: *Ele é branco e verde, azul e vermelho?*

Pesq.: *É, deixa eu ver esse do livro, aí, para ver que cor ele está... esse daí... [Inácio mostra a ilustração para a pesquisadora]... está bem colorido, né? Não sei se todos são bem coloridos assim.*

Inácio (volta a leitura): *O menino pêssego, o cão e a macaca encontram o faisão. “Posso ficar com um bolinho?”. “Claro. Por favor, nos ajude a combater os monstros” – diz o menino pêssego e os quatro amigos entram, entram... em um barco e conseguem avistar a ilha dos monstros. [Começa a se movimentar na cadeira, balançando o corpo de frente para trás, enquanto realiza a leitura]. “Estou com medo” – diz a macaca [ergue o livro e o vira para a pesquisadora] “Não se preocupe”, diz o menino do pêssego.*

Inácio (virando a página e olhando para a pesquisadora): *Ele é corajoso. Agora, a parte que eles atacam o monstro... O menino do pêssego, o cão, a macaca e o faisão [pausa] os monstros, eles estão, eles tem... [seguimento ininteligível]*

Pesq.: *O que acontece com eles?*

Inácio: *Eles estão combatendo o monstro, a macaca não tem mais medo. Agora, ela tomou coragem. Ela está em cima da cabeça de um monstro. Nossa, como ela vai combater ele sozinha?* [Mostra novamente o livro para a pesquisadora]

Pesq.: *Nossa, esse monstro é grande! Ele tem cara de bravo.*

Inácio: *Cara de bravo? Ele está dodói, dodói nada. Eles são monstros cruéis.*

Pesq.: *São cruéis?*

Inácio: *Ela está em cima do cabelo de um monstro. “Ai”, diz o monstro... que é o branquinho* [mostra a ilustração para a pesquisadora]. *Ai, diz o monstro, o cão, cadê o cão?* [Olha para as gravuras procurando o cão]. *Ah! O cão, o cão também tomaram coragem... O cão tomou coragem... Depois, morden a orelha do monstro vermelho. Agora, o menino pêssego e seus amigos venceram a luta!* [Exclama, olha para a pesquisadora, sorri]. *“E pedimos desculpas. Agora, somos bonzinhos. Nossa!”*, dizem os monstros. *“Pensa que os monstros são todos cruéis? Tudo bem, só não repitam a malvadeza”, diz o menino pêssego. O menino do pêssego e seus amigos voltam juntos para casa. Pronto! Quer dizer, não, tem mais! Eles fazem uma grande festa, festa.* [Movimenta-se na cadeira]. *Os monstros também vêm para a festa. Eles são bonzinhos. Todo mundo fica muito feliz.*

No início do episódio, Inácio diz à pesquisadora que tem uma coisa secreta: o livro “O menino pêssego”, o que traz indícios de que a criança se organizou para o encontro, planejando o que queria fazer. Ele explica que é uma história chinesa e inicia a leitura. Lê alguns trechos, porém em outros narra sem ler, pois é uma história que ele já conhece.

Inácio assume o papel de contador de histórias e se vale de diferentes estratégias narrativas: apoia-se nas ilustrações, usa gestos e expressões corporais, modifica a entonação, interage com a interlocutora (a pesquisadora). De acordo com Sarmiento e Oliveira (2020), as narrativas das crianças ocorrem de diferentes e concomitantes modos – “com a palavra, mas também com gestos, desenhos ou outras formas” (p. 1127).

A participação do corpo nas atividades criadoras é uma das dimensões da constituição semiótica que permite o funcionamento imaginativo da criança pequena. Mas o corpo é comumente negligenciado nas pesquisas sobre as atividades criadoras na infância, o que impede a devida compreensão sobre o funcionamento imaginativo. Costa (2018) observa que há uma tendência intelectualista nos modos de investigar a criação infantil. Apoiada nas ideias

bakhtinianas, a pesquisadora defende que o corpo é signo: reflete e refrata a realidade representada, portanto, imaginada. Inácio usa muito o corpo durante a narrativa: balança, senta-se, levanta-se, faz gestos. Isso poderia ser compreendido apenas como estereotípias da criança com TEA, mas, em consonância com a autora, compreendemos que o corpo compõe a criação.

Ao longo do episódio, Inácio interage com a interlocutora. Por exemplo: “*Dá para perceber que isso é um pêssego?*” ou “*Ah, você está pensando a mesma coisa que ele...*”. Vale observar o modo como Inácio insere o interlocutor na dinâmica narrativa: conta a história enquanto traz seu interlocutor para a trama, fazendo perguntas, inferências, explicações etc. Ele sabe que narra para alguém e precisa assegurar o sentido que produz em sua história. É o papel do narrador de produzir um sentido que regula sua própria ação, mas também orienta a interpretação de seu interlocutor durante a história contada. Sem essa interdependência – que remonta a nossas ancestrais experiências comunitárias –, fica reduzida a vivência narrativa. “Assim, o narrador, através da alma, do olho e da mão, trabalha a matéria prima da experiência para modificá-la para si e para os outros” (Ferreira Netto, 2017, p. 34).

O interesse de Inácio por se fazer entender é notório. Ele quer a atenção da pesquisadora para garantir o sentido de sua ação ao narrar e, ao mesmo tempo, convocar a participação do outro. Por isso, em vários momentos, ele orienta a atenção da interlocutora: “*que pêssego enorme?*” (mostrando o livro para a pesquisadora); “*aqui, ó, esse balãozinho aqui [gesto indicativo] é de história, tipo da Mônica?*”.

Importa também salientar que a contação de história coloca Inácio em uma posição não-ordinária, que afeta todo seu sistema psicológico superior, na medida em que o desafia a atuar para além daquilo que ele faz sozinho e ter que considerar o outro no desenvolvimento da ação. O ato de narrar, por implicar necessariamente a participação social e a criação, envolve a emergência de ciclos desenvolvimentais ainda não consolidados. Ou, em termos vigotskianos, cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), pois a criança é convidada a extrapolar de seu comportamento habitual. Para Vigotski (2001), a ZDP diz respeito à diferença entre o nível de desenvolvimento real da criança, ou seja, àquilo que ela realiza autonomamente, e o nível de desenvolvimento potencial, que se refere aos problemas que a criança resolve com a colaboração de outras pessoas, nas relações intersubjetivas, com adultos ou companheiros mais experientes.

Em linhas gerais, Inácio, ao narrar, permite-nos confrontar a visão hegemônica que compreende a criança com autismo como aquela que tem dificuldade em estabelecer uma interação social, conversar e partilhar sentimentos. O episódio apresentado aponta na direção contrária: a narrativa criada pelo menino é repleta de intercorrências que mantêm a pesquisadora interessada. Mas não só isso! A forma de contar a história se articula com o conteúdo narrado, produzindo sentimentos que não seriam vivenciados cotidianamente. A intensidade da ação dos personagens, o desenvolvimento fantástico da trama (o menino que nasceu do pêssego) e as diferentes cenografias descritas (espaço-tempo ficcional) caracterizam a vivência narrativa que, mesmo apoiada em um livro, descola-se dele por elementos novos. Observamos isso quando Inácio relata sobre o pêssego no rio: *“Aí, será que ele vai morrer? Como que ele sobreviveu? Tomara que não! Ele cresce bem rápido, mas vamos continuar...”*.

Na narrativa de Inácio, vemos, portanto, a relação entre imaginação e emoção. A criança conta que o menino-pêssego *“cresce e fica grande e forte e corajoso”*. E reflete: *“Imagina se ele não fosse corajoso?! Ele ia fazer xixi na calça”*. Inácio elenca dois elementos que se inter-relacionam contraditoriamente: a coragem do menino, que não é reconhecida naqueles que fazem xixi na cama.

Ao narrar sobre os monstros da história, ele diz: *“A senhora dá o seu machado, dá o machado na cabeça [faz gesto de dar uma machadada]. Pode sangrar, dói [faz careta de dor]”*. As emoções se entrecruzam no processo criador; a machadada na cabeça do monstro que faz sangrar e a careta de dor de Inácio são absolutamente reais e, ao mesmo tempo, fruto de sua imaginação. Aqui temos a tese vigotskiana da indissociabilidade entre imaginação e emoção. Para Vigotski (2009), *“qualquer construção da fantasia influi inversamente sobre nossos sentimentos e, a despeito de essa construção por si só não corresponder à realidade, todo sentimento que provoca é verdadeiro, realmente vivenciado pela pessoa, e dela se apossa”* (p. 28). Sobre isso, Smolka (2009) comenta que o funcionamento imaginativo envolve uma imagem em ação que se vincula à emoção que a própria imagem provoca. Ocorre que o inverso também é verdadeiro: as emoções mobilizam a formação de imagens. A careta de dor, articulada ao sangramento narrado por Inácio, revela essa intrincada relação entre imaginação e emoção. Esses elementos nos levam a pensar que a experiência do narrador permite a Inácio vivenciar sentimentos e afetos potencializados pela narrativa.

Na atividade de narrar, Inácio também elabora conceitos, alguns mais estabilizados: “*A população é um monte de pessoas*”. Outros, ainda em processo de elaboração: “*agora já é a parte que tem um, que eu não sei o que é... O que é um faisão?*”. Para Vigotski (2001), a elaboração conceitual é um processo que se dá pela mediação do outro, por meio da palavra. O autor afirma que: “Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem” (Vigotski, 2001, p. 246). Ao narrar, Inácio mobiliza diferentes conceitos e indaga a pesquisadora acerca do que ainda não sabe. Mas como isso ocorre?

Toda produção narrativa, por ser um trabalho com a palavra, envolve vários níveis de elaboração conceitual. Ao mesmo tempo em que coloca o narrador na posição daquele que cria enunciados narrativos e opera com sua generalização, como na palavra “população”, também o convida a refletir sobre o significado das palavras emergentes, no caso: a palavra “faisão”. Na elaboração conceitual, a palavra tem função primordial: é pela palavra própria (ou alheia) que os conceitos são elaborados pela criança, como nos diz Vigotski (2001). Nesse processo, os sentidos vão sendo construídos nas relações intersubjetivas. Funções psíquicas como memória, imaginação, elaboração conceitual, afeto etc. são movimentadas na dinâmica do narrar.

Todo esse processo psicológico desafia a criança, porque a narrativa a conduz a pensar sobre o significado das palavras e sobre a produção de seus sentidos. Inácio sabe aquilo que ele não sabe e aquilo que ele já sabe; ao narrar, pode manejar esses diferentes níveis de elaboração da palavra. Isso é surpreendente quando nos referimos a uma criança com autismo, pois revela as possibilidades semióticas potencializadas pela narrativa. A posição de narrador, mesmo em uma história ficcional já conhecida de Inácio, dinamiza processos psíquicos constituídos a partir das relações sociais. Isso nos permite afirmar que a produção narrativa se configura como uma rota alternativa para a constituição de funções psíquicas superiores em indivíduos com peculiaridades desenvolvimentais.

Considerações finais

A análise dos episódios nos permite responder positivamente a nossa questão investigativa: seriam as narrativas potencializados do desenvolvimento psíquico? Constatamos que Inácio, ao narrar em colaboração com a pesquisadora, mobiliza todo seu desenvolvimento psíquico: imaginação, emoção, vontade, formação de conceito – funções psíquicas que se entrelaçam na dinâmica sistêmica do psiquismo. Isso só ocorre porque a narrativa é uma atividade de trabalho com a linguagem; sua natureza é semiótica. Essa constatação é fundamental, porque, para Vigotski (2001), “a palavra consciente é o microcosmo da consciência humana” (p. 486). É no signo verbal que encontramos a unidade organizadora da atividade consciente em termos de um sistema psicológico; a palavra compõe e articula o funcionamento psíquico. Inácio, por exemplo, escolhe o que quer narrar, cria situações, apropria-se das ideias da pesquisadora, mas sempre inserindo novos elementos. Tudo ocorre por meio da linguagem e seu processo criador é fruto de suas experiências próprias ou alheias (sociais), mediadas pelo signo.

Ao problematizarmos a relação entre narrar e imaginar no desenvolvimento do psiquismo das crianças com TEA, identificamos que a atividade de narrar implica o funcionamento imaginativo. Com isso, interfere em todo o sistema funcional complexo, afetando as funções psicológicas superiores em geral.

Buscando preencher lacunas investigativas no que tange a essa temática, identificamos os seguintes elementos caracterizadores da potência do narrar no desenvolvimento da criança:

1. a imaginação é um modo de a criança com TEA reelaborar experiências pela narrativa sobre o vivido, alargando sua própria relação com o universo circundante;
2. a narrativa é, por excelência, uma atividade orientada para a produção de sentidos, para o outro, pelo engajamento na criação ficcional – e isso é muito importante para a criança com desenvolvimento peculiar;
3. ao narrar, a criança é colocada em uma posição não-ordinária que a desafia a atuar extrapolando aquilo que ela faz sozinha, pois promove a emergência da zona de desenvolvimento proximal;
4. a narrativa mobiliza afetos de forma extracotidiana;
5. a narrativa, por ser um trabalho com a palavra, envolve vários níveis de elaboração conceitual, ampliando os modos de a criança pensar, sentir e agir sobre o real. É, portanto, uma atividade complexa que potencializa o desenvolvimento infantil; não seria diferente com as crianças com autismo.

Todos esses princípios nos mostram de uma forma muito propositiva como a narrativa potencializa o desenvolvimento do psiquismo. Isso quer dizer que a criança que não narra (ou que não é convidada a se colocar nesse lugar) pode ter limitadas suas possibilidades de operação semiótica. Em última instância, essa constatação nos leva a concluir que tais limitações trazem consequências negativas para o seu desenvolvimento. No caso das crianças com TEA, essa questão parece se agravar quando os educadores (ou adultos) em seu entorno não valorizam suas narrativas e estigmatizam o que elas contam. E é mais grave ainda quando espaços de troca e trabalho colaborativo, especialmente na escola, não focam a emergência de rotas alternativas de desenvolvimento (Vigotski, 2021).

Estas considerações nos permitem refletir sobre uma série de implicações no âmbito da psicologia do desenvolvimento e das práticas educacionais. Afinal, todo o argumento deste texto confronta os discursos hegemônicos sobre as limitações da criança com TEA, deslocando o debate para outro ponto de flexão. Não se trata de fixar aquilo que a criança não é capaz de fazer, mas suas infinitas potencialidades. Isso não é um argumento novo. Vigotski, no início do século XX, já fazia essa defesa quando pesquisava crianças com desenvolvimento peculiar. Ocorre que se passaram 100 anos e continuamos a perseverar na ideia que focaliza aquilo que a criança não consegue fazer: o que a coloca em uma posição limitante de suas potencialidades humanas.

Referências

- American Psychiatric Association. (2014). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Artmed.
- Camargo, E. A. A. (2011). O gênero narrativo na linguagem de crianças com alterações neurológicas. *Revista Estudos Linguísticos*, 40(2), 917-928. <https://revistadogel.emnuvens.com.br/estudos-linguisticos/article/view/1350>
- Costa, M. T. M. de S. (2018). *A unidade corpo-mente nas atividades criadoras de brincar, narrar e desenhar das crianças cegas ou com baixa visão* [Tese de Doutorado]. Universidade de Brasília.

- Cunha, A. C. H. (2023). Inclusão das crianças com autismo: perspectivas sobre uma intervenção na escola. *Práxis Educacional*, 19(50), 1-22. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792023000100132
- Dickel, A., & Sartori, F. (2020). A narrativa na educação infantil: a mobilização de funções psicológicas superiores em situações de interação discursiva. *Acta Sci. Educ.*, 42(1), 1-12. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/45516>
- Ferreira Neto, D. V. F. (2017). *Noção de Experiência em “O Narrador” de Walter Benjamin* [Trabalho de Conclusão de Curso]. Universidade Federal Fluminense.
- François, F. (2009). *Crianças e Narrativas: maneiras de sentir, maneiras de dizer*. Humanitas.
- Freitas, A. P. de (2002). A produção narrativa em casos de Síndrome de Down: um estudo da dinâmica interativa entre educadores e pares. In C. B. F. Lacerda & I. Panhoca (Orgs.), *Tempo de Fonoaudiologia, v. III* (pp. 55-72). Cabral.
- Freitas, A. P. de. (2019). A narrativa (auto)biográfica como meio/modo de elaboração de conhecimento de alunas de pedagogia no contexto da educação inclusiva. In M. E. M. (Org.). *Narrativas e Psicologia da Educação: pesquisa e formação* (pp. 43-66). Terracota.
- Góes, M. C. R. de. (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Caderno Cedes*, 50, 9-25.
- Iandolo, G., López-Florit, L., Venuti, P., Neoh, M. J.Y., Bornstein, M. H., & Esposito, G. (2020). Story contents and intensity of the anxious symptomatology in children and adolescents with Autism Spectrum Disorder. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 725-740. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32284668/>
- Ilitchenco, A. C., & Ribas, L. P. (2022). Características interacionais do brincar em crianças com suspeita do Transtorno do Espectro Autista. *Distúrbios da Comunicação*, 34(1), 1-13. <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/52065>
- Lani-Bayle, M. (2018). L’histoire de la recherche avec les enfants: Vers une clinique narrative dialogique. In M. da C. Passeggi et al. (Orgs.), *Pesquisa (auto)biográfica em educação: Infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares* (pp. 73-90). EDUFRN. <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/25263>

- Machado, A. M. (2011). *Menina bonita do laço de fita* (9ª ed.). Ática.
- Martins, A. D. F. (2009). *Crianças autistas em situação de brincadeira: Apontamentos para as práticas educativas* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Metodista de Piracicaba.
- Martins, A. D. F., & Góes, M. C. R. (2013). Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 25-34. <https://www.scielo.br/j/pee/a/hMJvcvcYrDmJ4Pcg9C9Kqqp/>
- Novaes, D., & Freitas, A. P. de (2024). A constituição da criança com autismo: diagnóstico e suas implicações. *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, 41(124). https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862024000100021
- Oliveira, I. M., & Victor, S. L. (2018). A criança com autismo na brinquedoteca: percursos de interação e linguagem. *Revista de Educação Especial*, 31(62), 651-664. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/29281>
- Passeggi, M. da C., Nascimento, G., & Rodrigues, S. (2018). Narrativas de crianças sobre a escola: desafios das análises. *Revista Lusófona de Educação*, 40(40), 155-169. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6440>
- Pereira, D. N. G. (2022). *Por entre olhares, o humano: processos de constituição de uma criança (com autismo) no segundo ano do Ensino Fundamental* [Tese de Doutorado]. Universidade São Francisco.
- Ribas, L. M. (2021). *O processo criador da criança com autismo em espaços brincantes: Imaginação-Emoção e o coletivo* [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Brasília.
- Sarmiento, T., & Oliveira, M. (2020). Investigar com as crianças: das narrativas à construção de conhecimento sobre si e sobre o outro. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 5(15), 1121-1135. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8289>
- Sawaia, B. B.; Silva, D. N. H. (2015). Pelo reencantamento da Psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. *Cadernos CEDES*, 35, 343-360. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000400343&lng=en&nrm=iso

- Schlindwein, L. M., Milléo, O., & Pinheiro, J. C. (2024). A defectologia de Vigotski e os diagnósticos de TEA na escola. *Rev. Psicopedagogia*, 41(124), 124-132. <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v41n124a12.pdf>
- Silva, D. N. H. (2002). *Como brincam as crianças surdas*. Plexus.
- Silva, M. A. da. (2017). *O brincar de faz de conta da criança com autismo: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]
- Smolka, A. L. B. (2009). Comentários. In L. S. Vigotski, *Imaginação e criação na infância*. Ática.
- Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. Martins Fontes
- Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância*. Ática.
- Vigotski, L. S. (2018). *7 Aulas de L. S. Vigotski: sobre os fundamentos da pedologia*. E-papers.
- Vigotski, L. S. (2021). *Problemas da defectologia*. Expressão Popular.
- Yuko, P. J. (2016). *O menino-pêssego*. FTD.

Notas

Dados da submissão:

Submetido à avaliação em 08 de junho de 2024; revisado em 03 de dezembro de 2024; aprovado para publicação em 27 de dezembro de 2024.

Autor correspondente:

Ana Paula de Freitas – Universidade São Francisco – USF, PPGSSE, Avenida Senador Franco Lacerda, n. 360 150 Itatiba SP 13250-400, Brasil.

Contribuições de autoria:

Freitas, Ana Paula de – Conceituação (Igual), Curadoria de dados (Liderança), Análise formal (Igual), Aquisição de financiamento (Liderança), Investigação (Liderança), Metodologia (Igual), Administração de projeto (Liderança), Recursos (Igual), Supervisão (Igual), Validação (Igual), Visualização (Igual), Escrita - rascunho original (Igual), Escrita - revisão e edição (Igual)

Silva, Daniele Nunes Henrique – Conceituação (Igual), Análise formal (Igual), Metodologia (Igual), Recursos (Igual), Supervisão (Igual), Validação (Igual), Visualização (Igual), Escrita - rascunho original (Igual), Escrita - revisão e edição (Igual).

Apoio e financiamento:

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Processo No. (2019/20813-2)

Disponibilidade de dados:

Os autores declaram que os dados de pesquisa não podem ser disponibilizados publicamente.

Ética em pesquisa:

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Plataforma Brasil, conforme Parecer n.º 3.941.846.

Revisão textual:

Normalização bibliográfica (APA 7ª Ed.), preparação e revisão textual em português:
Camila Pires de Campos Freitas <camilacampos.revisora@gmail.com>

Versão e revisão em língua inglesa: Viviane Ramos <vivianeramos@gmail.com>

Editores responsáveis:

Editor Associado: Pedro Angelo Pagni <<https://orcid.org/0000-0001-7505-4896>>

Editora-Chefe: Chantal Medaets <<https://orcid.org/0000-0002-7834-3834>>