

**A Importância da Literatura
como Elemento de Construção
do Imaginário da Criança
com Deficiência Visual**

VENDA PROIBIDA

GOVERNO FEDERAL
PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA
Dilma Vana Rousseff
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
José Henrique Paim Fernandes
INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT
Maria Odete Santos Duarte
DEPARTAMENTO TÉCNICO-ESPECIALIZADO
Ana Lúcia Oliveira da Silva
DIVISÃO DE PESQUISA, DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO
Claudia Lucia Lessa Paschoal
COORDENAÇÃO DO CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS
Fabiana Alvarenga Rangel

Maria da Gloria de Souza Almeida

A Importância da Literatura como Elemento de Construção do Imaginário da Criança com Deficiência Visual



Instituto Benjamin Constant
Rio de Janeiro
2014

Copyright © Instituto Benjamin Constant – IBC
A Importância da Literatura como Elemento de
Construção do Imaginário da Criança
com Deficiência Visual
1ª edição – 2014

Os dados e as opiniões inseridos na presente publicação
são de exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) autores.

Projeto gráfico, revisão, editoração e impressão
Gráfica e Editora Unique

Capa
Domingos Octávio Dias Ferran Souza

A447 Almeida, Maria da Gloria de Souza

A Importância da Literatura como Elemento de
Construção do Imaginário da Criança com Deficiência
Visual. / Maria da Gloria de Souza Almeida. / Rio de
Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2014.

p.204

Acompanhado de CD em bolso

Inclui Referências.

ISBN 978-85-67485-04-1

1. Deficiência visual. 2. Cegueira. 3. Baixa Visão. 4.
Literatura.

CDD 371.911

CDD 800

Todos os direitos reservados para
Instituto Benjamin Constant
Av. Pasteur, 350 / 368
Urca – Rio de Janeiro – RJ – Brasil
CEP 22290-240
Tel.: 55 21 3478-4458
Fax: 55 21 3478 4459
E-mail: ddisec1@ibc.gov.br

Dedico este trabalho à Leticia, minha amada sobrinha-neta que, com seu espírito vivo e sensível, vivenciado a magia e o encanto dos seus sete anos, representa todas as crianças que ocuparam e ocupam minhas preocupações de educadora e que se converteram no tema central deste estudo.

AGRADECIMENTO

In memoriam

À minha querida mãe, Mariazinha, agradeço o apoio, a confiança o crédito que a mim foram conferidos por toda a trajetória de minha existência, sem limites ou reservas, buscando sempre aplainar minha estrada de pessoa cega.

Agradeço ao Departamento de Pós-graduação da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica — PUC-Rio — por abrir suas portas à diversidade e por criar espaços para o alargamento das vias de uma verdadeira inclusão.

Agradeço a presteza e a solicitude das funcionárias da Secretaria Francisca Ferreira de Oliveira (Chiquinha) e Daniele de Oliveira Cruz, no atendimento de minhas dúvidas e necessidades.

Agradeço aos professores Rosana Khol, Marília Rothier, Pina Coco, Gilberto Mendonça Teles, Miguel Serpa Pereira e Maria Clara Luchetti Bingemer, pelo respeito irretocável a mim dirigido, pela competência reconhecida, que enriqueceram a mim e à minha prática docente.

Agradeço às professoras Jacqueline Lima Farbiarz, Rosana Khol e Valéria Ribeiro Pereira, pela gentileza em aceitarem o convite para integrarem a Banca Avaliadora da defesa de minha Dissertação e pelas imensuráveis contribuições que foram dadas ao meu trabalho.

Agradeço a Eliana Yunes, que se lançou ao desafio de assumir, sem reservas, a orientação de um trabalho que versava sobre assuntos fora do seu universo de pesquisas. Generosa e aberta, deu-me liberdade para expor ideias, trabalhar conceitos, trazer à luz minha experiência de educadora de crianças com deficiência visual e minha vivência de pessoa cega.

Agradeço às minhas irmãs Isabel Maria e Maria de Lurdes, às minhas sobrinhas Ana Lúcia e Raquel, que estão permanentemente na retaguarda do meu cotidiano, dando-me a segurança e a tranquilidade para que eu possa seguir adiante.

Agradeço aos meus queridos leitores, colaboradores anônimos e imprescindíveis: Helena, Marília, Marcos e Tânia.

Agradeço aos meus companheiros da Direção Geral do Instituto Benjamin Constant: Érica, Maria Odete, Elcy, Valéria, Mônica e Sérgio, que me dispensaram o incentivo necessário.

PREFÁCIO

Como se construiria o imaginário de uma criança com deficiência visual? Essa pergunta, que muitos se fizeram ao longo de séculos, depois que se deixou de crer que surdez ou cegueira fossem distúrbios mentais e impedimentos graves ao desenvolvimento pleno da pessoa, retorna aqui no exercício desta pesquisadora que vive a limitação visual e com ela intervém na vida social e política da educação de cegos no Brasil.

O trabalho de Maria da Glória de Souza Almeida que agora vão ler é um exercício de reflexão aplicado desde sua experiência pessoal e profissional, em dedicação cotidiana e perseverante. Claro que ela reconhece a contribuição de seus familiares amorosos e companheiros de estudo e a ação para que alcançasse o nível de contribuição que disponibiliza aos leitores como resultado de seu trabalho de mestrado. Mas, acompanhando durante dois anos sua seriedade e diligência na pesquisa, posso apresentá-la como mestranda que nunca fez uso de prerrogativas e acompanhou com idêntico desempenho os seminários que construíram esses argumentos na sustentação de sua hipótese.

Na verdade, muitas crianças videntes podem passar a infância sem se dar conta de que seu imaginário, matriz do pensamento criador atrofia-se, por falta de provocação, embora Freud nos tenha falado das fantasias inerentes ao sistema neurológico humano. Contudo, elas podem se atrofiar ou mesmo se desorientar face ao universo social construído por cada povo e cultura. Entender a condição humana e, ao mesmo tempo, perscrutar sua organização política, que passa, necessariamente, por opções estéticas e éticas, depende de alguns fatores de estímulo face à imaturidade biológica com que nascemos. Este é o capítulo que cabe à educação, no sentido amplo do termo; mal abrimos os olhos, cegos ou não.

Neste lugar situa-se Maria da Gloria como pensadora do problema que, por força do destino, a ocupou toda a vida. Com frequência se crê que crianças com privação ou deficit de visão podem ser tolhidas em seu imaginário, dado que a visão contribui muito para o repertório de imagens e de formas possíveis, das existentes às inventadas. Porém, a capacidade de sonhar e de desejar, inerente a qualquer criatura, não desaparece, mas carece de ‘alimento’ para que não se atrofie e empobreça, como também entre crianças desamparadas de afeto, motor seguro de toda a carpintaria da inteligência do homem.

Dos registros mais notáveis nos estudos de psicologia, destaca-se a humanização que procede da comunicação verbal que aproxima o neonato ao convívio de práticas e valores que expressem sua ‘natureza’, que, bem sabemos, em boa parte, é cultural. Essa atenção e esses cuidados estão relacionados com os laços afetivos que ancoram a memória e a experiência e, por isso mesmo, iniciam o processo civilizatório dentro de cada cultura. A história dos últimos milênios deixa margem a muitas dúvidas, mas é certo que algo em comum os povos partilharam e partilham. É pelo discurso, pelo uso da língua feita narração, que as sociedades emergem no cenário da História. Esta se tem mostrado para além de fatos e documentos, um cruzamento de histórias ficcionais ou não, orais ou escritas com que desenhamos, recortamos uma visão de mundo – de novo, sejamos videntes ou não.

No caso dos deficientes visuais, assim como no dos auditivos, experienciar o mundo em torno exige apoio, sem dúvida, mais específico talvez que em casos de outras crianças. Sua sensibilidade e subjetividade demandam uma ação educativa no sentido literal e etimológico de educar, ex-ducere, ajudar a aparecer o sujeito que habita um corpo em sua riqueza e complexidade. Eis que aí chegados, a pergunta pelos meios é acudida pela mais singela das fascinações, relacionada com a escuta para uns, com a imagem para outros, das narrativas literárias. Não há povo sem literatura, concordam Umberto Eco e Vargas Llosa: a construção do imaginário é o impulso para o desenvolvimento humano pessoal e coletivo, das artes às ciências.

A defesa fundamentada aqui, por uma avaliação comparativa entre grupos de crianças com visão e com visão deficiente, mostra que, estimulada com práticas lúdicas que ensaiam a autonomia possível para cada um,

mas, sobretudo pela leitura prazerosa e desafiadora da tradição oral que desde o séc. XIX chamamos de literatura infantil (ainda que inadequadamente, pois basta aparecer um narrador de uma tradição desconhecida do ouvinte que qualquer adulto se faz criança!) o desenvolvimento do infante se amplia enormemente, por conta das sugestões que vão se associando aos afetos, ao tato, à audição, no caso dos invidentes.

Vamos acompanhar uma leitura do processo de desenvolvimento intelectual da criança cega do ponto de vista de pesquisadores que não fazem distinção para considerar a infância e seus modos de aprender: a literatura revela-se como mediadora da formação do imaginário, nomeadamente no momento da pré-escola, no início da alfabetização, com os ditos contos de fada; passo seguinte é reconhecer que alfabetização efetiva é pendente de letramento amplo, regido por um domínio cada vez mais efetivo da palavra falada, lida, ouvida, como narração organizada no fio do discurso.

O relato de caso, a partir do conhecimento experienciado e refletido, na perspectiva da educadora, contribui para certificar que não há obstáculos irreversíveis no caso das crianças com nenhuma ou pouca visão que a impeçam de se desenvolver em plenitude: quem assina o livro, mais que o estudo relatado, dá sustentação à tese. E não poderia deixar de ter paixão e compromisso nessa defesa, atravessada pela confiança no vivido e confirmada pela disposição da pesquisa.

Rio de Janeiro, fevereiro de 2014.

Eliana Yunes
Cátedra Unesco de Leitura
Letras – PUC-Rio

SUMÁRIO

Considerações Iniciais	15
CAPÍTULO I – A Deficiência Visual e suas Implicações no Processo de Desenvolvimento Intelectual da Criança: Desvantagens e Possibilidades	33
1. Considerações Iniciais	33
1.1 Educação e Deficiência Visual	35
1.2 A Criança com Deficiência Visual Frente aos Desafios da Educação	38
1.3 Deficiência Visual: Caracterização	39
2. Alfabetização – Uma Reflexão Necessária	45
2.1 Língua e Linguagem	47
2.2 Implicações Pedagógicas à Luz da Teoria de Piaget	52
3. Aspectos Cognitivos da Criança Cega	53
3.1 O Desenvolvimento Cognitivo da Criança Cega	55
4. Alfabetização e Construtivismo	61
4.1 A Teoria e a Alfabetização da Criança Cega	64
4.2 Observações Nascidas da Experiência Pessoal	69
CAPÍTULO II – Mitos na Magia da Linguagem da Infância	74
1. A Literatura como Mediadora na Formação do Imaginário	74
1.1 O Texto Literário e a Criança	76
1.2 O Estatuto do “Faz de Contas”	81

2. A Mágica da Infância na Magia da Literatura	92
2.1 Os Elementos Mágicos no Desenvolvimento do Imaginário	93
2.2 A Importância dos Contos de Fadas no Período Letramento/Alfabetização	98
3. O Desenvolvimento do Imaginário da Criança com Deficiência Visual	107
 CAPÍTULO III – O Universo Interno da Criança com Deficiência Visual	 117
1. Realidade e Imaginação: Dois Mundos a Serem Explorados	117
2. Um Estudo de Caso	121
2.1 Roteiro para o Estudo de Caso	123
2.2 Perguntas para Provocar uma Conversa	125
2.3 Respondendo à Provocação	127
3. Pensando o Resultado da Entrevista	130
3.1 Pensando o Desempenho das Crianças	131
3.2 Encontros Temáticos	134
 Considerações Finais	 166
Referências Bibliográficas	172
Anexos	177
Apêndice	191

Considerações Iniciais

“O ato de ler não se esgota ao final da leitura do livro, nem das sensações que irrompem durante essa leitura. A leitura demora, permanece. Ela fica conosco, doendo ou alegrando-nos, e seu prazer não escoo rapidamente. A essa duração vamos chamar fruição, por conta de uma espécie de usufruto dos sentimentos e compreensões que irromperam na leitura. É como o sabor da fruta favorita que permanece como gosto bom na boca.”

(Eliana Yunes)

A Educação Especial caracterizou-se sempre por oferecer um atendimento um tanto padronizado aos indivíduos que apresentavam necessidades educativas especiais. Considerando-os a todos pessoas capazes de desenvolverem-se por meio de teorias comportamentalistas, fortaleceram-se os estigmas que rotulavam cada deficiência.

O período do letramento/alfabetização é aquele em que afloram os mais graves problemas verificados no decurso do desenvolvimento mental da criança cega ou com baixa visão. Nessa fase, acionam-se esquemas interpretativos de fundamental importância. Se tiverem ocorrido falhas na construção das estruturas cognitivas durante as etapas evolutivas desse desenvolvimento, o processo de alfabetização sofrerá atraso, tornar-se-á empobrecido, mecânico e trará ao alfabetizando enormes dificuldades e profundos fracassos.

Sabe-se, todavia, que o processo de aprendizagem de uma criança com deficiência visual requer procedimentos e recursos didáticos especializados. Para que seu crescimento global se efetive verdadeiramente, faz-se necessário que lhe sejam oferecidas muitas oportunidades de experiências e sejam trabalhadas inúmeras situações-problemas em que ela possa vivenciar, conscientemente, o alargamento de sua capacidade de pensar. Nada justifica que uma criança com deficiência visual venha a ser educada sob a orientação de meros exercícios de condicionamento. Esse enfoque, antigo e superado, deve mudar.

A criança cega, em especial, precisa ser percebida como um ser inteiro, dona dos seus pensamentos, construtora, ainda que em condições especiais, do seu próprio conhecimento. Vê-la como um produto de treinamentos miraculosos é uma distorção que exige urgente revisão.

Uma nova proposta educacional impõe-se: a literatura na sala de aula. Buscando compreendê-la, procura-se um novo caminho: a abertura de outros horizontes para que se possam ampliar as probabilidades de sucesso na alfabetização de crianças com deficiência visual.

A importância desse estudo liga-se à necessidade de inserir a educação de pessoas com deficiência visual às discussões educacionais mais amplas. Educação em si não é “especial”; especiais, pode-se afirmar, são os procedimentos e os recursos didaticopedagógicos.

O período de letramento/alfabetização suscita muito cuidado e impõe um esmerado preparo aos professores. As dificuldades e os frequentes fracassos dos educandos, nesta fase escolar, reclamam uma mudança de atitude e a busca por novos rumos. A Escola precisa dinamizar sua atuação, os educadores precisam acreditar no seu ofício, a criança precisa ser levada a descobrir o seu verdadeiro papel no processo de ensino-aprendizagem. A educação, como elemento transformador, precisa provocar a participação e a interação entre Escola, educadores e educandos. Assim, a validade da presente proposta de estudo prende-se ao fato de que é necessário compreender o processo de construção do pensamento de uma criança cega ou com baixa visão. Apreendendo passo a passo sua evolução, entendendo suas limitações, favorecendo suas descobertas, promovendo seu desenvolvimento como um indivíduo capaz de crescer a despeito da deficiência que carrega, essa criança, certamente, logrará êxito no seu projeto de vida e na sua caminhada educacional.

Novas concepções devem ser consideradas para que os alfabetizadores possam refletir. São pontos a serem analisados, não soluções apontadas, modelos preestabelecidos ou aprovados. No entanto, é preciso levantar questões e procurar uma nova pedagogia que atenda os anseios do homem deste novo milênio. A educação espelha a ideologia do seu tempo. Não é possível deixar-se uma criança com deficiência visual à margem do seu próprio crescimento. Ela tem de tomar consciência de si mesma, de suas reais possibilidades. Como qualquer outra criança, deverá perceber que constrói seu conhecimento, que desenvolve seu pensar, que interpreta e reinterpreta a realidade que a rodeia, que cria e recria as coisas do seu mundo infantil.

A leitura pode converter-se num instrumento fundamental para que novos objetivos sejam alcançados quanto à formação desse novo leitor. A literatura vem como uma nova possibilidade, uma fonte de análise para que os educadores repensem sobre a prática pedagógica.

É importante examinar estas questões: lógica, criticidade, capacidade de julgamento, liberdade de expressão, senso estético, jogo do imaginário, poder criativo.

A tarefa é árdua, mas vale a pena.

Tendo em vista os grandes problemas verificados durante o processo de alfabetização de crianças cegas ou com baixa visão, essa proposta de estudo objetiva fornecer dados que levem os alfabetizadores a desenvolverem uma nova relação com seus alunos, que propiciem aos que militam nesse campo reverem suas metas de ensino, que despertem nos professores a consciência de que é necessário aprofundar seus conhecimentos a fim de que a ação educativa esteja, realmente, em consonância com as necessidades do educando.

A busca por novas tendências educacionais e a adoção de uma nova postura pedagógica inspiraram este trabalho, que teve como base nossa experiência de quase vinte anos junto às Classes de Alfabetização do Instituto Benjamin Constant e dezoito anos como professora regente da disciplina Alfabetização Através do Sistema Braille nos cursos de Qualificação de Professores na Área da Deficiência Visual.

É um estudo de caráter bibliográfico, como também na modalidade “estudo de caso”, da qual participaram crianças na faixa etária de 6 a 7 anos, que estão cursando o 1º ano do Ensino Fundamental do Insti-

tuto Benjamin Constant. Esse estudo tentou trazer subsídios para que se estabeleça um programa no qual crianças cegas ou com baixa visão se alfabetizem dentro de moldes onde o mundo das ideias crie um ambiente propício à criatividade, ao espírito crítico, ao senso ético-moral.

As questões mais importantes levantadas tentaram ser analisadas e respondidas no trabalho dissertativo, em cujo bojo encontra-se o suporte teórico necessário.

Questões a serem investigadas:

1ª. Qual a importância da literatura no processo educativo?

2ª. Em que medida o texto literário favorece o enriquecimento do processo de alfabetização?

3ª. Que lugar deve ocupar a leitura nas preocupações dos educadores?

4ª. Como se constrói o pensamento infantil?

5ª. Por que o aspecto lúdico não é encarado como recurso didático?

6ª. Como as noções de cultura e estética podem instalar-se na criança cega ou com baixa visão?

7ª. Como estabelecer o perfil desse novo leitor?

Ao início deste estudo, consideramos importante trazer as reflexões de diferentes pesquisadores. A abordagem de alguns pontos, cremos, puseram em relevo aspectos que se fizeram linhas guia para o embasamento de assuntos tratados no corpo do trabalho ora apresentado.

A linguagem, elemento de humanização, portanto responsável pela formação do “sujeito” e de sua consciência humana, teve como centro de sua análise a crise da palavra, o esgotamento da expressividade e a decadência da narrativa.

Os pressupostos teóricos que se seguem, tomam, na voz dos autores escolhidos, as diretrizes que adotamos para o desenvolvimento de nossas ideias e convicções.

Trabalhamos sobre a palavra que precisa fazer-se exata, quando engendra e articula mensagens; quando anima e corporifica o belo.

A palavra que é alma da “arte de escrever”, a literatura.

“Quanto mais palavras temos, mais somos capazes de expressar o que sentimos, mais somos capazes de pensar. Estamos vivendo um momento de involução, de volta ao tempo das cavernas. Parece que temos cada vez menos palavras. Haverá um

dia em que as pessoas, para se comunicarem, usarão apenas grunhidos ou sons guturais e alguns gestos, assim tudo será resolvido.”

Esse é um depoimento em que José Saramago expressa-se, em entrevista concedida ao documentário cinematográfico *Língua, Vidas em Português*. Ao refletir sobre a realidade apresentada pelo escritor português, é possível lembrar-se imediatamente de Walter Benjamin, que, no início do século XX, discute o papel do narrador nas antigas sociedades tradicionais:

“Torna-se cada vez mais raro o encontro com pessoas que sabem narrar alguma coisa direito. É cada vez mais freqüente espalhar-se em volta o embaraço quando se anuncia o desejo de ouvir uma história. É como se uma faculdade, que nos parecia inalienável, a mais garantida entre as coisas seguras, nos fosse retirada. Ou seja: a faculdade de trocar experiências”. (Benjamin, 1994).

Os dois fragmentos acima expõem a preocupação de ambos os autores quanto ao definimento do uso da palavra e sua centralidade na composição do sujeito. Benjamin, nesse sentido, ao desenvolver o conceito de experiência, refere-se a toda ação realizada para além do tempo vivido, além do momento imediato de sua realização. Para o filósofo, são as experiências que, ao ultrapassar toda noção de finitude, contribuem efetivamente para a formação da consciência e isso passa diretamente pelos usos da linguagem.

A literatura oferece várias imagens que se relacionam com a questão supracitada. Em *As Mil e Uma Noites*, Sherazade, personificação da palavra como poder de sobrevivência e de humanização, arrisca sua própria vida ao candidatar-se ao casamento com Shariar, um sultão encolerizado pelo ódio que nutria por todas as mulheres desde que sua esposa o traiu com um de seus empregados. Movido pela ira, mata sua cônjuge e decreta a morte encadeada das demais mulheres do reino, ao tramar um plano diabólico: a cada noite, escolheria uma moça para casar-se e, após as núpcias, na manhã seguinte, a entregaria ao carrasco para não sofrer uma nova traição.

Ao decidir espontaneamente casar-se com Shariar, Sherazade, filha do vizir, leva consigo, além de uma dose de altruísmo, um acúmulo de sabedoria tecida entre os livros e as vozes dos contadores de histórias, na longínqua Pérsia Medieval. Essa sabedoria, em forma de narrativas cadenciadamente contadas por mil e uma noites, fecunda os ouvidos e a alma do sultão que, de algoz, transforma-se em amigo e amante daquela a quem decretaria a morte.

Ao mudar de época e de paisagem, surge para reflexão a figura de Franz Kafka, mais especificamente a de Gregor Samsa, personagem central da obra *A Metamorfose*, que passa por um processo revelador do total definhamento da experiência, que o levaria, em pouco tempo, à morte: após uma noite mal dormida, vê-se transformado em um inseto, uma barata. Em consequência, percebe-se expropriado de sua condição humana, o que se torna patente quando não consegue fazer o uso da palavra. Gregor entende o que dizem e sentem seus familiares, mas não é compreendido por eles, sequer é reconhecido como sujeito. Para seus pais e sua irmã, aquela barata não seria o antigo ente familiar tão amado quando provia as necessidades domésticas. Assim, isolado em seu quarto, que, aos poucos, tornou-se um depósito das quinquilharias da casa, encontra-se privado do convívio de todos, não se comunica, não se expressa, não deixa suas marcas na relação com o outro. Esse outro deixa de existir, não fecunda mais sua experiência que, esvaziada, se aniquila. Nem mesmo sua morte é motivo de comoção, o que leva a crer que ela já tinha se dado antes mesmo do momento fatal.

Sherazade e Gregor Samsa representam, de forma antitética, o poder da palavra em toda a sua grandeza e força. Cada qual constitui um exemplo representativo de sua época no trato da questão que queremos abordar: a dimensão estética da linguagem para a formação da experiência humana.

Para esclarecer melhor essa questão, evidenciamos mais duas personagens literárias. A primeira delas, Grete Samsa, irmã de Gregor, na obra já citada; a outra é Antígona, heroína grega imortalizada pela pena de Sófocles. Para tanto, recorremos a Kosik, sob a tradução de Konder (1995), em que é apresentada uma análise sobre a possibilidade do trágico em nosso tempo. Dessa sua reflexão, destacamos o confronto existente entre Grete e Antígona.

A primeira personagem configura a mentalidade moderna permeada pelo comportamento desumanizador que nem a morte do próprio

irmão é capaz de desestabilizar. A moderna anti-Antígona (assim denominada por Kosik), priva-se do direito e dever de sepultar o irmão que, uma vez transformado em odioso inseto, é simplesmente varrido pela empregada. Não se tratava de um cadáver humano, mas da carcaça de um bicho. A empregada refere-se aos restos mortais como ISSO, ISSO JÁ ERA. Em contrapartida, Antígona, com todo o seu heroísmo clássico, passa por cima das “leis da *polis*” e arrisca sua vida para não deixar o corpo do seu irmão insepulto, entregue aos abutres. Mas não é apenas um corpo que está em jogo, é o sentimento de piedade familiar e descontentamento diante da injustiça. Agir contra Creonte é ir de encontro ao fluxo normal dos acontecimentos, é se colocar contra a multidão covarde ou oportunista que se cala diante do medo. A rivalidade entre tio e sobrinha é metáfora de um conflito maior: a necessidade de valorização do humano mesmo diante da morte, a conservação da memória, a busca da permanência, apesar da constatação da finitude imposta ao corpo físico, mas não à herança deixada pelos antepassados.

Esse conflito não está presente em Grete Samsa. Tudo nela aponta para o futuro sem a força do passado. A personagem alia-se ao “novo Creonte”, representado pelo sistema de regras anônimo e onipotente, chamado modernidade, que, supostamente, impulsiona o sujeito (ou seria o indivíduo?) para frente. Kosik, então, indaga sobre a possibilidade de encontrarmos novas Antígonas nesse cenário, sem negar a necessidade de determinados paradigmas da nova era. O filósofo tcheco não prega uma volta à antiga *polis*, mas reivindica a necessidade de recuperação de alguns valores que seriam “eternos” para garantir a existência da condição humana.

Com base em suas reflexões, reitera-se a questão central do estudo a ser realizado, além de apresentar outras que com essa se relacionam:

Qual o valor da linguagem em sua dimensão estética para a formação da experiência humana?

De que forma a linguagem, fecundada pelo potencial estético-criador, perde sua representatividade com a evolução dos tempos?

Como entender a valorização dos mitos tradicionais para inverter esse processo?

É possível estabelecer um diálogo entre mito e infância para apontar a existência de um novo caminho, calcado na valorização da experiência por meio da palavra criadora?

Essas seriam as questões norteadoras da pesquisa cujo eixo central está na relação entre: formação da experiência, dimensão estética da linguagem, arte, infância e imaginário.

A partir de então, cabe delimitar o foco das reflexões. Para isso, será fundamental, mais uma vez, buscar apoio em Benjamin (1994), quando o filósofo interroga-se sobre a essência da linguagem recorrendo à teologia judaica. Tendo por base a tradição mística da cabala, irá enfatizar, não os preceitos e os dogmas da religião, mas um modo de leitura herdado dos textos sagrados, sem a preocupação de delimitar um sentido unívoco e definitivo, mas de revelar a profundidade ilimitada da palavra divina. Essa abordagem pós-metafísica da linguagem traz a possibilidade de compreender o mundo físico na sua dimensão semântica, polifônica, alegórica, impregnada de múltiplos sentidos e percepções (JOBIM e SOUZA, 2004).

Este estudo, reafirmamos, embasa-se na literatura como veículo preciso para a construção e o alargamento do imaginário da criança com deficiência visual. A linguagem manifesta em diferentes formatos é o ponto norteador da discussão. O elemento literário forja o elemento imaginativo. É necessário, portanto, que entendamos a maneira pela qual a linguagem literária, em sua profundidade e extensão, se processa. A importância de tal abordagem prende-se ao fato de que a palavra consistente e consciente constrói o pensamento, que, por sua vez, constrói a expressão que dissemina a arte. É essa expressão que está em foco nesta análise. A perda da qualidade e a banalização da linguagem fazem com que as palavras sofram um pernicioso esvaziamento. Esvazia-se a palavra; esvazia-se o conteúdo dos aspectos que regem os postulados que sustentam o ato de escrever artisticamente. Tais considerações põem-se bem próximas às reflexões feitas por Saramago ao início deste trabalho. Apesar de tantas palavras serem ditas, vêm, indubitavelmente, carregadas de pouca expressividade, inclusive parecendo-nos haver uma sensível redução no volume significativo daquilo que se diz ou que se pretende dizer. Essa expressividade, que se pode entender como “a alma da enunciação” (Bakhtin, 1988), é o que permite, ao invés de se trocarem meras palavras ou orações como objetos abstratos da fala, que possam trocar-se ideias, opiniões, tendências e impressões. É importante fazer com que as diversas linguagens que a literatura oferece cheguem

ao cotidiano infantil. A criança poderá, apoiada nesse aparato intelectual e criativo, desenvolver-se com maior consciência e efetividade.

Dessa forma, a investigação nesta etapa está voltada para o estudo dos mitos e do imaginário que povoam a infância, como alimento para valorização da linguagem, instrumento de expressão da experiência humana. Mito e infância podem ser compreendidos no tangenciamento de questões fundamentais que dizem respeito à formação do imaginário de crianças cegas ou com baixa visão, por meio do contato com as narrativas, sobretudo míticas, pelo que suscitam criação de imagens e renovação de percepções recolhidas pelos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato e paladar).

Em capítulos próximos, serão desenvolvidos os fundamentos teóricos que embasam as ideias aqui enunciadas, sobre a relação entre linguagem, literatura, formação da experiência, mito e infância, com ênfase no universo da criança cega ou com baixa visão.

O principal desejo, ao eleger esse tema e as questões a ele relacionadas, é aplicar às discussões atuais em ciências humanas uma associação entre sujeito, conhecimento e linguagem e o entendimento do processo de inserção da criança com deficiência visual na cultura contemporânea, de grande apelo e exploração visual.

Tal perspectiva justifica-se por nossa atuação profissional que, ao longo de muitos anos de magistério, dedicados à discussão e a práticas literárias, entende essa esfera do conhecimento como fundamental para alcançar o objetivo traçado. Não é conveniente escamotear a experiência própria, de pessoa cega que chega ao Mestrado e pode dar também seu testemunho sobre os efeitos da linguagem poética e imagética sobre a formação do conhecimento que, neste caso, torna-se mais relevante. Devido a essa experiência, a opção pela linha de pesquisa Teorias Contemporâneas de Literatura, vinculando-se ao projeto Tangências do Literário: intersecções interdisciplinares e culturais, impõe-se como caminho mais coerente para a realização da pesquisa.

De acordo com a Teoria da Enunciação (BAKHTIN, 1988), a linguagem, compreendida como produção de conhecimento, é mais do que veículo de informação ou conteúdo. Deve ser considerada como a materialização da consciência, daquilo que permite a formação do sujeito e que, ao mesmo tempo, não prescinde, de forma alguma, da inte-

ração social. A linguagem, nessa concepção, realiza-se na coletividade, em situações em que sejam possíveis experiências intersubjetivas como condição para a formação da intrassubjetividade.

A partir desse conceito, torna-se necessário fechar o foco sobre a dimensão esteticoliterária da linguagem e sua relação direta para a formação da experiência, apropriando-se da formulação de Walter Benjamin (1994) sobre a crise da sociedade moderna diante do ato de narrar. O pensador alemão, integrante da Escola de Frankfurt, na primeira metade do século XX, desenvolve uma análise sobre a função estática da linguagem literária e seu papel na sociedade moderna. O filósofo acreditava que, já em sua época, a arte de narrar estava em decadência.

As constantes transformações por que passaram a sociedade e a vida cotidiana fizeram com que as pessoas se envolvessem no ritmo frenético imposto por essas mudanças e não se dessem mais o tempo de tecer ideias e narrar, vagarosamente, fatos ocorridos no dia a dia, fabulação imaginária e, mesmo, uma mescla de ambos. Ficamos sem tempo nem interesse em buscar na coletividade, nas conversas em grupo, no envolvimento com a sabedoria dos mais velhos o material necessário para elaborar o próprio verbo. Benjamin não despreza os avanços oriundos da modernidade. Acredita que eles oferecem oportunidades de o homem enxergar mais e melhor muitas coisas que antes eram inconcebíveis, inimagináveis ou apenas vislumbradas (ROUANET, 1990). Entretanto, nem tudo deveria se constituir em apologia ao futuro, ao moderno. É imprescindível buscar as bases desse sujeito moderno, paradoxalmente, na tradição, na história humana.

É fundamental que o ser humano seja, de fato, humano. E o que há de mais humano no sujeito senão o verbo, a linguagem constituidora de sua consciência e de sua realidade?

Walter Benjamin denunciava que o homem burguês, moderno e tecnológico vem passando pelo empobrecimento da experiência e, com ele, ao definhamento da linguagem. Sempre alerta, sempre à espera do novo, sempre pronto para reagir aos choques da vida moderna, o homem passa a viver para o imediato, para o útil e o urgente (ROUANET, 1990).

Essa atmosfera reflete-se nas artes e na literatura, mais especificamente. As narrativas que traziam, num ritmo lento, como numa tela detalhadamente pintada, a rotina e a sabedoria das sociedades tradicio-

nais organizadas coletivamente dão lugar ao romance, gênero literário que retrata o homem solitário em seus conflitos individuais e que prima por uma linguagem mais acelerada. Não mais a calma, o entretecer da sabedoria acumulada por anos de experiência no seio de grandes grupos. O romance representa a primazia do indivíduo e, se ele suplantou a linguagem detalhada, bordada das antigas narrativas, o que dizer, então, dos meios de comunicação de massa? Para Benjamin, com o advento da imprensa, a sabedoria dá lugar à informação e, com ela, a linguagem pouco a pouco fragmenta-se perdendo uma de suas principais funções: permitir o fluxo e o refluxo do pensamento para constituir a consciência.

O cenário pintado pelo filósofo, no início do século XX, revela uma Europa palco de incríveis conquistas industriais, mas, nem por isso, isenta de barbárie e de miséria humanas (ROUANET, 1990). Como consequência, a experiência degrada-se, os valores tradicionais perdem espaço, a solidão e o individualismo passam a figurar surpreendentemente. No teatro da vida, ou melhor, na tela da vida (pois é tempo de ir ao cinema, a sétima arte estava despontando) só havia papel para o que fosse útil e trouxesse retorno imediato.

Benjamin, entretanto, não se deixa levar euforicamente pelo fluxo dos acontecimentos. Para, reflete, contesta. Percebe a positividade de todas essas mudanças, mas clama por um resgate do que havia de primordial na tradição e não poderia se perder, sob pena de colocar em risco o que há de mais humano no ser: a arte de narrar, o uso expressivo e estético da linguagem.

O autor já manifestava essa preocupação em sua época. E hoje? O que diria se vivesse as transformações contemporâneas? Qual seria sua postura diante da internet, dos supersônicos e de tantos outros avanços da ciência que se propõem ampliar os sentidos e as habilidades humanas? Certamente, destacaria sua positividade, mas também, a não deixaria de se colocar diante de algumas consequências negativas quanto à forma como são incorporadas ao cotidiano.

Nesse cenário, como é possível pensar a ação de narrativas que podem ajudar a repensar o cotidiano se, cada vez mais, define a experiência? Eliade (1963) descreve a narrativa mítica como realidade cultural extremamente complexa e que, por isso, pode ser interpretada em múltiplas perspectivas, em diferentes tempos:

“O mito conta uma história sagrada, relata um acontecimento que teve lugar no tempo primordial, o tempo fabuloso dos começos (...) É sempre, portanto, a narração de uma criação: descreve como uma coisa foi produzida, como começou a existir, descreve as diversas e frequentemente dramáticas eclosões do sagrado (ou do sobrenatural) no Mundo (...) O mito é considerado como uma história sagrada e, portanto uma história verdadeira, porque se refere sempre a realidades”. (ELIADE, 1963).

O mito, assim, é considerado uma história real porque revive, por meio do ritual ou da narrativa, o acontecimento como se fosse hoje. Mais do que lembrar, o mito revive o momento, é a personificação da permanência. Com isso, percebe-se uma aproximação entre os significados de mito e experiência apresentados, respectivamente, por Eliade e Benjamin.

A partir daí, chama atenção a associação entre mito e narrativa literária. Sua aproximação com a experiência benjaminiana deve-se ao teor artístico e criativo desse gênero. Todo esse campo semântico faz-nos pensar na palavra estética que, antes de ser identificada como apologia ao belo, às formas perfeitas, a um estado contemplativo-passivo de apreciação de uma obra de arte ou a um estado de pura inspiração, antes de tudo isso, estética está associada à percepção através dos sentidos. Estética tem sua etimologia em *estesia*, ou seja, sensação, sensibilidade, sentido. Em contraposição, há o vocábulo *anestesia*, negação da *estesia*, em que os sentidos, as sensações e as sensibilidades são bloqueados. Ora, os sentidos são uma forma imediata de aproximação e compreensão do mundo. Mas, nem por isso, impedem um posterior aprofundamento reflexivo, criativo e lógico sobre ele. O artista, o poeta, o escritor literário são aqueles que sentem, aqueles que penetram na realidade e desenvolvem seus conhecimentos, não apenas pela via da razão e da lógica, mas também da sensibilidade, da emoção, da intuição... tão importantes quanto a razão. São formas outras de se apropriar do mundo e do conhecimento. A arte também é uma forma de compreensão da realidade.

Joseph Campbell (1988), em entrevista realizada por Bill Mayens, declara sua preocupação diante da perda de importância dos mitos nas sociedades modernas e afirma que a barbárie contemporânea estampada nas páginas dos jornais é, em parte, consequência dessa desvalorização. Para o pesquisador, o mundo atual não criou possibilidades para transformar os jovens civilizados em membros sociais conscientes de sua interação coletiva fecundada na temporalidade. Em vez disso, são “produzidos” seres individuais, desprezados de suas histórias, vislumbrando, tão somente, imediatos interesses. Para Campbell, apenas os artistas conseguiriam reverter o cenário. Por meio da dimensão estética, seria possível reaprender com os mitos da tradição: revelar o segredo de crescer, de transformar o mundo, de tornar-se, de fato, humano.

Para compreender melhor a relação entre formação da experiência e mito, é importante deter o olhar, um pouco mais, sobre o conceito de arte, uma vez que também ela relaciona-se à discussão sobre linguagem, literatura e narrativa, contemplada neste estudo.

Fischer (1981) realiza um estudo sobre a arte em que apresenta pontos que, de certa forma, vão ao encontro do pensamento de Benjamin. No capítulo inicial de sua obra, o autor lança algumas questões que são frequentes entre aqueles que refletem sobre o papel da arte na sociedade:

“Por que distrai e relaxa o mergulhar nos problemas e na vida dos outros, o identificar-se com uma pintura ou música, identificar-se com os tipos de um romance, duma peça ou de um filme? Por que reagimos em face dessas “irrealidades” como se elas fossem a realidade intensificada? (...) Por que esse desejo de completar a nossa vida incompleta através de outras figuras e outras formas?” (FISCHER, 1981)

Um pouco mais adiante, o texto associa essa constante busca do sujeito na arte com a busca da própria plenitude. A arte, em qualquer de suas manifestações (e a literatura não se afasta desse propósito), propicia ao homem uma certa transcendência como forma de alcançar significação para si e para seu mundo. Essa transcendência é capaz de levar ao encontro da totalidade, à superação de uma vida fragmentária e centrada numa individualidade alienada de si e do outro. Nesse percurso, “[...] o homem

anseia por unir na arte o seu EU limitado com uma existência humana coletiva e por tornar social a sua individualidade.” (FISCHER, 1981)

Nos primórdios, nas sociedades primitivas tribais, a arte estava associada à magia e o feiticeiro era um representante da coletividade à qual pertencia. Acreditava-se que a representação e a imitação (desenhos rupestres, rituais, danças) acarretavam maior poder sobre o imitado, mas não um poder centrado na individualidade de quem imitava, e sim para a comunidade como um todo. Nessas sociedades, voltadas para o grupo, se o poder mágico do feiticeiro fracassasse continuamente em atender às expectativas da comunidade, ele corria risco de morte.

Com o capitalismo e a consolidação mais acirrada de uma sociedade de classes, diferenciada e individualizada, a arte deixa de ter um caráter mágico e preocupa-se em iluminar as novas relações sociais, passa a ser um resgate da condição alteritária do sujeito, como que a reintegrá-lo em um sentimento de grupo em que sua subjetividade não se descola do coletivo. Trabalhando com a formação da consciência, da intrasubjetividade, a arte, por seu turno, não deixa de prescindir das relações intersubjetivas; o sujeito é levado a romper com a alienação de si mesmo, da natureza e da realidade.

A arte, então, pode ser vista na sociedade capitalista como um meio para transcender uma realidade estreita, que isola as individualidades numa relação alienante. Ao evocar a transcendência dessa realidade, está, ao mesmo tempo, evocando a sua transformação, a possibilidade de plasmá-la segundo novos ideais. Nesse movimento, não está presente apenas a consciência aguçada do artista, mas sim uma corrente de consciências e vozes que se presentificam com base na cultura buscando, paralelamente, uma orientação futura. Ao transcender a realidade, corporifica-se uma cadeia de ações e de pensamentos integrados por elos desde há muito presentes na história humana buscando pensar outra dimensão significativa para o viver. Nisso consiste também o papel e a necessidade da arte.

Ao destacar a importância do artista nas sociedades modernas, Campbell (1998) apresenta os mitos como histórias representativas das buscas de significado, de sentido para a vida, para tocar a eternidade, para compreender o mistério, para descobrir quem somos. Reitera essa ideia ao afirmar ser o mito a busca da EXPERIÊNCIA de sentir-nos

vivos, no nível físico, mas de forma que tenha ressonância no mais profundo do nosso ser e da nossa realidade. É a busca do significado real para nossa EXPERIÊNCIA, significado do qual nos afastamos quando somos absorvidos pela produção capitalista com objetivos de valores transitórios desprovidos de sentido para a nossa existência no mundo.

O autor salienta que entre as várias funções do mito, a mais importante na atualidade seria a função pedagógica, ou seja, sua possibilidade de nos ensinar a viver a vida humana, uma vez que o sentido da vida estaria em perceber a relação entre o momento que passa e o tempo que fica. Para Campbell, experimentar o aspecto eterno do que se vive no momento temporal é a maior contribuição da experiência mitológica para uma sociedade que, como já destacou Benjamin, perdeu os laços com o que a tradição pode oferecer de primordial para uma experiência consistente e significativa.

Da mesma forma que precisamos aprender com os mitos sobre a vida em seu significado mais profundo, é também necessário oferecê-los às crianças: não é por acaso que elas se sentem tão atraídas pelas narrativas e pelos rituais míticos. Não só os mitos, mas também a literatura trazem ocasiões exemplares para nortear as atividades humanas significativas e, dessa forma, orientar as crianças na busca da experiência, conforme foi salientado por Benjamim (LEAL, 2004).

Essa aproximação deve ser compreendida muito além do interesse infantil pelo universo mágico apresentado nas narrativas míticas. Outros elementos precisam ser destacados para perceber melhor a relação aqui pretendida. Um deles diz respeito ao tempo. Quando as comunidades tradicionais recitavam os mitos, reintegravam-se no tempo fabuloso e ficavam de certo modo contemporâneos dos acontecimentos narrados, partilhavam da presença dos deuses e dos heróis. A criança, por sua vez, quando brinca, ouve ou conta uma história, vive algo similar. Ela incorpora intensamente o tempo da brincadeira ou da narrativa e esse *faz de conta* fertiliza sua experiência (BENJAMIN, 2003). Em ambos os exemplos, alija-se o tempo profano, cronológico e penetra-se num tempo qualitativamente diferente, sagrado, primordial, indefinidamente recuperável e possibilitador da elaboração da experiência mais profunda e significativa. Tudo o que é realizado não se perde, não se descarta, pois o tempo deixa de ser linear e assume o caráter da intensidade.

Campbell (1998) relaciona a mitologia com a prática das Musas, as inspiradoras da arte, da poesia. Para o autor, é preciso ver a vida como um poema e ver a si próprio participando do ato poético de existir, e isso o mito é capaz de oferecer. O mesmo podemos pensar em relação às atividades infantis e ao seu universo do *faz de conta* (REGO, 2003). Ao entender a palavra poesia como o ato de criar, é possível identificar a brincadeira na infância como ato primordialmente poético. Nesse sentido, Manoel de Barros oferece algumas pistas ao apresentar, em *Exercícios de Ser Criança*:

*O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!
A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou:
Meu filho você vai ser poeta.
Você vai carregar água na peneira a vida toda.
Você vai preencher os vazios com as suas
Peraltagens.
E algumas pessoas vão te amar por seus
Despropósitos.*

(BARROS, 1999).

Tanto o mito quanto a infância, considerados metáfora da ação poética do existir, podem ensinar a viver, a redirecionar os rumos das ações que se dão com extrema rapidez, num fluxo cada vez mais inconsciente e impensado. Como, nesse cenário, encontrar tempo para *carregar água na peneira*, tempo para a poesia do ato de viver, para recuperar as energias internas que as antigas manifestações míticas e as brincadeiras infantis evidenciam?

Sendo a poesia manifestação artística e estando associada aos mitos e às brincadeiras das crianças, cabe estender a anterior discussão sobre estética para compreender melhor a relação entre mito e infância e associá-la à questão central deste estudo: formação da experiência por meio da dimensão estética da palavra. O mito, as manifestações infantis, a palavra poética oferecem condições, dentro de uma relação dialógica, de cultivar espaços constantes de recriação e de reformulação interior. É a partir desse estado, que se dá sempre na interação eu-outro,

que se torna possível transpor as formas de ações imediatas e buscar níveis mais profundos e consistentes de atuação na coletividade. Assim, é possível retomar a experiência defendida por Benjamin já na primeira metade do século XX, e cada vez mais necessária para os dias atuais.

É importante lembrar que essa abordagem volta-se para o estudo da linguagem na sociedade contemporânea e defende a ideia de que essa faculdade humana é elemento primordial para a formação da experiência e, conseqüentemente, para a produção do saber. Para isso, os recortes são as narrativas míticas e o universo da infância vistos sob a dimensão estética. De acordo com os paradigmas positivistas que direcionaram as pesquisas nas ciências humanas a partir do século XIX, para garantir o rigor, era preciso anular o componente subjetivo do comportamento humano e, apoiados em base das ciências naturais, buscar um pensamento sistemático, enquadrado em bases conclusivas, monológicas, fechadas em si mesmas.

No século XX, muito se avançou na busca por novos caminhos que atendam às novas especificidades, mas um novo dilema impõe-se: como garantir a legitimidade científica sem a preocupação extremada com a exatidão oriunda do cálculo e da coerência dedutiva? A única possibilidade de se pensar o humano seria aquela calcada em abstrações conceituais advindas de fórmulas concebidas estaticamente?

Diante de tal impasse, configura-se a dúvida: onde a verdade, como encontrá-la em bases sólidas sem correr o risco de transformar a pesquisa que se volta para o comportamento social em um emaranhado de especulações vazias?

O autor privilegiado, para fundamentar teoricamente a pesquisa, também oferece pistas que conduzem aos caminhos necessários para sua execução. Walter Benjamin apresenta uma redefinição do conceito de verdade e evidencia a linguagem, em sua dimensão estética, como elementos indispensáveis para ressignificar o sujeito e a história (BENJAMIN, 1994).

Ao longo dos anos, a ciência sempre busca modelos explicativos para revelar a verdade. A lógica predominante recai sobre formulações explicativas em base didática para que o novo conhecimento seja transmitido. Com Benjamin, é possível caracterizar essa perspectiva como linear e superficial; associada ao nível da informação, estaria distante

do verdadeiro conhecimento. Para o filósofo, a verdade não pode ser transmitida, ela se dá pelas vias da linguagem, não por mera comunicação de conteúdos; ocorre por meio da expressividade, que pode ser compreendida como a alma da enunciação.

Assim, é possível vislumbrar outra forma de se fazer ciências humanas, sem se limitar às imposições rígidas da racionalidade técnica. A busca da verdade dentro do necessário rigor não deve ser negligenciada, mas não precisa ser expressa tão somente por exigências factuais, abolindo do itinerário do pesquisador os elementos fundamentais do fazer humano, tais como: desejos, paixões, utopias.

De acordo com essa perspectiva, Benjamin considera a linguagem, em sua dimensão estética, um elemento primordial para facultar às ciências humanas a autoridade para redefinir seus critérios de legitimação a partir de modelos específicos para compreensão da condição humana.

“No novo itinerário adotado por Benjamin, o ponto de partida é o sujeito, o desvio se dá na linguagem e conduz a uma redefinição dos paradigmas das ciências humanas; o ponto de chegada é uma redefinição de uma teoria do sujeito articulada a uma teoria crítica da cultura. Esse caminho segue uma rota sinuosa e se arrisca pelos labirintos do pensamento, sem a menor garantia de estarmos sendo conduzidos a algum lugar, ou algum “porto seguro”. Porém, é exatamente nisso que está a preciosidade maior desse método, pois a renúncia à segurança do previsível permite ao pensamento o permanente contato com a liberdade (...), o que torna indispensável o diálogo entre a verdade e o erro, a ciência e a ficção, o ser e o não-ser, o mesmo e o outro, o conteúdo e a forma, a paixão e a razão ...” (JOBIM E SOUZA, 1988)

Dessa forma, pesquisar, em ciências humanas, antes de tudo, é acreditar no constante inacabamento do conhecimento, em sua insuficiência capaz de gerar novos rumos e novas possibilidades de compreensão do real, que, neste caso, é o próprio pensar e fazer humanos.

Capítulo I

A Deficiência Visual e suas Implicações no Processo de Desenvolvimento Intelectual da Criança: Desvantagens e Possibilidades

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os assuntos tratados neste capítulo buscaram elucidar que pontos, ainda hoje, tornam-se obscuros para os professores que recebem, em suas turmas, crianças com deficiência visual.

Dúvidas, mitos, preconceitos aliam-se à falta de conhecimento específico desta área educacional, pondo em risco o êxito do processo educativo desse alunado que precisa ter um atendimento pedagógico que, de fato, supra inúmeras demandas para seu desenvolvimento global.

Com o estabelecimento e a implementação da política de Educação Inclusiva na Rede Regular de Ensino, os problemas acumulam-se e trazem à luz a fragilidade e as deficiências da Escola brasileira dos nossos dias.

Para que se tenha uma educação voltada aos reais interesses e às necessidades da criança com qualquer tipo de deficiência, impõe-se que o professor se qualifique e fundamentalmente se abra para essa nova vertente profissional; e que procure embrenhar-se nos meandros desse processo de aprendizagem e da apropriação de saberes em diferentes esferas.

A complexidade existe, mas as descobertas são surpreendentes e extremamente valiosas. O período do letramento/alfabetização planta os alicerces da aprendizagem. A relevância que lhe deve ser conferida é ilimitada. No decurso desse processo, desenvolve-se um indivíduo. Faz-se imperativo, portanto, trabalhar para que se integrem satisfatoriamente os vários compartimentos que compõem esse ser em crescimento afetivo, social e intelectual.

As diferentes facetas dessa fase exigem que os professores alfabetizadores tenham uma formação diversificada e sólida para que possam compreender, em profundidade, os mecanismos intrínsecos e extrínsecos do processo de alfabetização. Dentro da vida escolar, é inquestionável ser esse período aquele que projeta maiores dúvidas e pede cuidados especiais. O alfabetizando é o indivíduo no “estado bruto”; mas sabe-se que, ao chegar à escola, a criança já traz consigo um considerável conjunto de saberes. Entretanto, essa bagagem de conhecimento armazenou-se de forma assistemática. A aprendizagem, nesse caso, ocorreu empiricamente, sem haver o princípio de uma sistematização educacional. Sua experiência é importante, mas carece de orientação pedagógica.

Levando-se tal fato em conta, é preciso que o professor descubra na criança suas verdadeiras potencialidades, respeite sua cultura de origem e compartilhe com ela o acervo que lhe pertence e que foi acumulado desde o nascimento.

Esse procedimento integra, efetivamente, o alfabetizando ao processo educativo. É uma tarefa de fôlego que reclama permanente vigilância. Compreende-se, então, que, para lograr êxito, o professor alfabetizador necessita mergulhar no processo de aprendizagem da criança.

Quando se alfabetiza, transmitem-se os fundamentos que estruturam uma determinada língua. Desse foco, a estrutura linguística, derivam algumas variáveis, como o ambiente social, a herança cultural, os registros locais da fala, fatores de ordem física e até emocionais, que ajudam a compreender a intrincada aquisição da faculdade de ler e de escrever.

A educação, como via de desenvolvimento e de superação de obstáculos, requer ações conscientes e planejadas a fim de que o processo educativo ganhe corpo e alcance sua verdadeira dimensão humanizadora. Quando se educa, firmam-se compromissos, responsabilidades são assumidas.

Entende-se, assim, que o professor não deve ser um mero repassador de informações, um simples repetidor de modelos já experimentados e de conteúdos diversos, e, muito menos, uma presa ingênua de modismos educacionais estéreis. Seu papel é muito mais relevante. De sua atuação, exige-se desenvoltura; de sua prática pedagógica, impõe-se uma compreensão constante do ofício que exerce.

Em meio a tantas teorias que servem de apoio pedagógico aos educadores, destacam-se as pesquisas de Vygotski e de Piaget. Por meio de estudos que privilegiam aspectos concernentes à ontogenética e à psicogenética do desenvolvimento infantil.

A formulação de conceitos, o processo de desenvolvimento da linguagem e do pensamento, trabalhados por Vygotski, oferecem uma excelente base de dados na qual buscamos respostas para a compreensão das etapas transformadoras dessa criança. Os fatores sócio-históricos, portanto, as condições de vida da criança, determinarão seu patrimônio cultural e a qualidade da aquisição de saberes.

Por sua vez, o Construtivismo e o Interacionismo de Piaget revelam grandes possibilidades na educação de criança cegas e ou com baixa visão.

Os pressupostos teóricos de Vygotski e de Piaget juntar-se-ão às linhas de pesquisa, desenvolvidas por pensadores que tiveram na Educação Especial seu campo de estudo e de experimentos.

A fase de Letramento/Alfabetização de uma criança cega ou com baixa visão, em especial, suscita criteriosa postura pedagógica e diferentes recursos didáticos e metodologias que façam frente às dificuldades encontradas na caminhada educacional desse educando.

O conhecimento profundo desse período, tão complexo e mágico na vida escolar de uma criança com deficiência visual, é imprescindível para que se despertem ideias, nasçam fabulações, levantem-se curiosidades. A criança precisa ficar frente ao universo dos objetos, da natureza, dos sentimentos e da imaginação.

No presente estudo, educação e literatura conjugam-se formando um todo harmônico. O trabalho aponta que a educação é o arcabouço que sustenta a construção do ser e a literatura é o instrumento que burila a sensibilidade, instiga a força criadora e refina o seu espírito.

1.1 Educação e Deficiência Visual

O conhecimento humano forja-se na fusão de muitos elementos, saberes múltiplos que determinam o perfil do patrimônio adquirido.

Aspectos de diferentes ordens agregam-se, fatores de diferentes esferas crescem em grau de importância; cruzam-se áreas, entrelaçam-se ciências: nasce a **consciência do saber**.

O pensamento que se vai fazendo linguagem torna-se instrumento de transformação, ponto de apoio onde surge o poder criador, o senso estético, a formulação de conceitos, a fonte geradora do raciocínio lógico, a criticidade, como também o extravasamento da emoção.

A cognição, a cultura, o desempenho corporal, a afetividade e a socialização mesclam-se promovendo a inteireza de um projeto educacional que conduz o homem à inserção na sociedade, fazendo dele um membro efetivo e responsável pelo papel social que lhe cabe frente ao grupo a que pertence.

O processo educativo coloca educadores e educandos diante de um amplo campo de trocas simbólicas. É uma construção recíproca e multifacetada, uma etapa em que os desafios andam lado a lado com as descobertas e com a busca da autoconfiança.

É uma fase de profundas mudanças e incontáveis ganhos, mas que impõe constante reflexão e aprimoramento. É importante ressaltar a necessidade da adoção de uma linha pedagógica aberta, novos procedimentos didáticos e a observância aos fundamentos essenciais que levam o educando a perceber, com maior consciência e prazer, a construção do próprio conhecimento.

Esperamos que este trabalho traga alguma contribuição aos educadores que irão atuar na escolarização de crianças com deficiência visual.

Sabemos, todavia, que o processo de aprendizagem de um educando com deficiência visual requer procedimentos e recursos didáticos especializados. Para que seu crescimento educacional se efetive verdadeiramente, é necessário que lhe sejam oferecidas oportunidades de aprendizagem e de experiências concretas.

Isso aponta para o exercício de uma pedagogia que favoreça a multidescoberta, que busque o caminho da compreensão efetiva do mundo, que incentive o uso pleno das potencialidades da criança.

A criança com deficiência visual precisa ser percebida como um ser capaz de desenvolver seu pensamento e de adquirir competências, ainda que em condições particulares, do seu próprio conhecimento. Vê-la como resultante de ações pautadas em condicionamentos infundáveis é uma atitude que deve ser banida.

A relevância do aprofundamento desse universo liga-se à necessidade de inserir a Educação Especial de pessoas cegas ou com baixa visão a dis-

cussões educacionais mais amplas. A educação de alunos com deficiência não é “especial” em si mesma. Toda educação tem esse caráter, uma vez que promove a ascensão social, intelectual e humana do indivíduo, independentemente das condições físicas ou mentais que o afetam. A palavra “especial”, como é utilizada, guarda um significado de exclusão que esvazia sua maior representatividade no contexto educacional. A educação dos grupos de pessoas com deficiência atende às especificidades de cada grupo. “Especiais”, pode-se afirmar, são as técnicas, as metodologias e os recursos didáticos. O assunto é polêmico, entretanto necessita ser discutido. A validade dessa discussão prende-se ao fato de que é necessário compreender o processo de aprendizagem de uma criança com deficiência visual.

Muitos postulados e concepções aparecem para que os educadores possam refletir. São princípios a serem analisados e não soluções apontadas, modelos experimentados ou aprovados sem restrições. Contudo, é preciso levantar tais questões e procurar uma nova conduta pedagógica que se compatibilize com a ordem vigente.

A educação reflete os anseios de uma época, a necessidade de crescimento do homem que, a cada período, modifica o perfil da sociedade. Não é possível ignorar que uma criança cega ou com baixa visão precisa enfrentar os mesmos desafios, desenvolvendo suas reais potencialidades, sem ser alijada do seu momento histórico. A criança que toma consciência de si mesma, do alcance de suas probabilidades, não se sentirá menor nem excluída.

A ação educativa impõe constantes transformações e a procura inesgotável por novas tentativas e posturas frente às peculiaridades e às dificuldades do aluno. O educador, ao conduzir o processo de aprendizagem de um educando cego, principalmente, deve estar cômico de que uma pessoa não é mais ou menos capaz por ser cega. A cegueira não confere a ninguém, nem atributos menores, nem potencialidades extraordinárias ou compensatórias. Seu crescimento efetivo dependerá exclusivamente das oportunidades que lhe forem dadas, da maneira pela qual a sociedade a vê, da forma como ela própria se aceita.

Penetrando melhor na teoria da construção do conhecimento, compreende-se que só a educação fornecerá dados concretos para que se cumpra, em essência, o desenvolvimento intelectual do educando com deficiência visual.

1.2. A Criança com Deficiência Visual Frente aos Desafios da Educação

Nas diversas fases dessa trajetória histórica, percebe-se a complexidade e as múltiplas faces reveladas por esse processo de humanização. Das experiências vividas, das diferenças ressaltadas, da supremacia física, da força criadora, da capacidade de adaptação, nasce no ser humano o dom de transmutar-se. Despertam-se ideias, avolumam-se desejos, rompem-se barreiras, abre-se um veio de inesgotáveis possibilidades. O homem adquire, pois, condições de pensar, de modificar situações, de criar novos paradigmas, de projetar seu imaginário na concretização de ações fomentadas por seus sonhos e necessidades internas.

Dos aglomerados primitivos, emergem os grupos sociais, as comunidades, a *grande sociedade*.

Com a aquisição e o desenvolvimento das linguagens, estabelece-se a *comunicação*. Os grupos ou comunidades passam a irmanar-se por interesses comuns, traços culturais afins que fortalecem relações, formulam conceitos e ampliam conquistas. A *fala* articulada pode considerar-se deflagradora da legítima ascensão intelectual da humanidade.

O homem só cresce quando em contato com o outro homem. O vínculo social firmado, por meio da comunicação, une indivíduos, constrói pensamentos, incrementa discussões, diferencia juízos, alarga as fronteiras do conhecimento e aprimora o burilamento do espírito. Educar não é tão somente ensinar. Buscando-se a raiz da palavra, provinda do latim *educère* (conduzir), compreende-se que o ato de educar merece revisão. Revisão essa que os educadores, ou assumem como um compromisso de renovação de pressupostos para a consecução de uma postura pedagógica compatível com a contemporaneidade, ou será inócua.

Conduzir não é impor, ensina Paulo Freire: “Não há educação imposta, como não há amor imposto.” (1983)

O processo educativo apoia-se nos pilares da *formação* e da *transformação* do homem. É um processo que só se fará representativo e verdadeiro quando construído em harmonia entre educador e educando, mesmo diante de conflitos.

A sociedade dos nossos dias apresenta-se extremamente competitiva. O avanço da tecnologia e a vertiginosa velocidade da informação tornam os valores voláteis e o conhecimento massificado, sem uma análise mais profunda.

A educação exige bom senso. O êxito escolar requer formação do educador e formulação de políticas públicas que estruturam melhor os sistemas educacionais, sobretudo quando se vive um processo de inclusão dos alunos com deficiências.

1.3. Deficiência Visual: Caracterização

O conceito de deficiência refere-se a qualquer perda ou anomalia da estrutura ou função psicológica, física ou sensorial. Desses fatores, pode ocorrer uma limitação ou incapacidade do desempenho normal de uma determinada atividade. Tais fatores não dependem de faixa etária, sexo, condições sociais e meio cultural.

A limitação ou incapacidade caracterizam uma “deficiência” em qualquer nível e sob qualquer manifestação. Reportando-nos à visão, uma patologia ou trauma que atinja a estrutura e o funcionamento do sistema visual, pode provocar no indivíduo a incapacidade de “ver” (cegueira) ou de “ver com limitações” (baixa visão).

Nos dois casos, havendo impedimentos ou limitações, o indivíduo se vê frente a problemas quanto à aquisição de conceitos, acesso direto à escrita e à leitura, desembaraço necessário à orientação e mobilidade independente, à interação social e ao controle do meio ambiente.

Estudos na área revelam que, ocorrendo falhas na construção desses fatores, poderão acontecer significativos atrasos no desenvolvimento normal do indivíduo.

A criança com deficiência visual precisa contar com um conjunto de medidas que lhe dê possibilidades de desenvolver-se satisfatoriamente, segundo suas potencialidades reais. Entre essas medidas, impõem-se: professores especializados, escolas aparelhadas, ferramentas tecnológicas e materiais didáticos adicionais especializados que apoiem os conteúdos das diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar.

Os alunos com deficiência visual não constituem um grupo homogêneo. A deficiência não determina, como muitos supõem, uma pa-

dronização no comportamento geral dessas pessoas. Em se tratando do processo de aprendizagem, é outro erro imaginar-se que todas as crianças com deficiência visual tenham as mesmas características. Essa visão distorcida cria mitos e aprofunda a generalização, na qual as diferenças individuais não são consideradas. Assim, é importante que o professor perceba esse grupo com toda a sua gama de possibilidades e de diferenciações. As necessidades educacionais básicas são iguais para crianças com deficiência visual ou videntes.

As pessoas com deficiência visual também apresentam grandes diferenças quanto ao aspecto da perda da visão. São variações que se manifestam em diferentes graus da acuidade visual, que podem ir até a ausência total da percepção de luz.

Em abril de 2002, o Conselho Internacional de Oftalmologia estabelece algumas normas referentes às definições de deficiência visual, terminologia esta a ser adotada pela comunidade de oftalmologistas.

Cegueira – empregado para a perda total da visão e para condições nas quais o indivíduo se utilize, de modo predominante, dos recursos de substituição da visão.

Baixa Visão – empregado para níveis menores de perda visual, nos quais o indivíduo possa ser auxiliado, de maneira significativa, por recursos para melhor resolução visual.

Deficiência Visual – empregado quando a diminuição da visão é caracterizada por perda da função visual (como a acuidade visual, campo visual etc.) por alterações orgânicas. Muitas dessas funções visuais podem ser mensuradas quantitativamente.

Visão funcional – empregado para descrever as habilidades da pessoa no uso de sua visão para o desempenho de tarefas de sua vida diária. Essas atividades podem ser descritas de maneira qualitativa.

Perda Visual – empregado como termo genérico, para perda total ou perda parcial, caracterizado pela deficiência visual ou perda funcional.

No processo educativo de crianças cegas ou com baixa visão, é preciso que se tenha conhecimento científico pedagógico de cada um dos grupos. Esse conhecimento propiciará a formulação de planos educacionais verdadeiramente ligados ao atendimento das peculiaridades e às necessidades desses educandos.

Neste trabalho, o concurso da família ou responsáveis pela criança é de suma validade. O histórico da criança, suas características, reações, desempenhos fornecem informações que devem ser acolhidas e analisadas. As expectativas dos familiares ante essa criança podem servir, da mesma forma, como índices reveladores do estágio evolutivo em que se encontra o educando e as linhas da ação pedagógica pelas quais ele deverá ser trabalhado durante as etapas do desenvolvimento de sua aprendizagem.

Além dos efeitos da deficiência visual, que atingem diretamente o indivíduo, Lowenfeld e Ochaita (1963) alertam quanto à existência de algumas variáveis intervenientes que afetam o grau da perda visual.

Pode-se apontar, entre elas, algumas que foram destacadas por Scholl (1982); são elas:

- idade em que se manifestou o problema visual;
- forma como se manifestou o problema;
- etiologia;
- tipo e grau de visão, quando há resíduo visual;

Idade em que se manifestou o problema visual

Uma criança afetada por cegueira congênita precisa, fundamentalmente, dos sentidos da audição e do tato para adquirir conhecimentos e formar imagens mentais.

Já uma criança que adquiriu a cegueira ou a perda significativa da visão depois do nascimento pode reter imagens visuais e ser capaz de estabelecer relação entre elas e as impressões recebidas através dos outros sentidos. Segundo Lowenfeld (1963), as crianças que perdem a visão antes dos cinco anos não são capazes de reter qualquer imagem visual.

Outro ponto relevante é verificar se a deficiência foi adquirida antes ou depois do período de alfabetização. Isso porque a criança, já alfabetizada, pode rejeitar ou mesmo sentir maiores dificuldades diante da necessidade de aprender o Sistema Braille.

Tais informações são indispensáveis tanto visando os aspectos educacionais, bem como os aspectos psicológicos, uma vez que efeitos danosos podem verificar-se no aparecimento da deficiência e afetar gravemente o estágio de desenvolvimento em que se acha a criança.

Forma como se manifestou o problema

A criança ou o jovem com baixa visão, quando afetados por uma patologia progressiva, podem receber como menor trauma a perda total da visão. Todavia, aqueles que a perdem abruptamente sofrem reações, via de regra, bastante fortes. A aceitação da deficiência torna-se mais difícil e compreender essa nova situação em que se encontram demanda mais tempo e requer maior apoio por parte de todos.

Fica claro, contudo, que, em ambos os casos, acontecem problemas emocionais cujo ajustamento do equilíbrio interno não é fácil, e, às vezes, transforma-se numa passagem longa e penosa.

A experiência no trabalho com crianças, jovens ou adultos, cuja perda da visão é recente, mostra que, somente havendo aceitação da deficiência, esse trabalho poderá obter êxito. O indivíduo precisa convencer-se do seu novo estado físico e aprender a conviver com a deficiência, principalmente quando esta tiver um caráter definitivo.

Etiologia

Há certos tipos de patologias que necessitam de cuidados especiais, com observação atenta e controle permanente.

O glaucoma congênito, além de doloroso, em muitas ocasiões, interfere no comportamento da criança. O mal-estar causa mudanças de humor, sonolência, uma certa irritabilidade, desconforto geral.

Os cuidados especiais com algumas patologias ou problemas decorrentes dessas afecções que modificam a conduta da criança precisam ser do conhecimento do professor para que ele possa ter a compreensão do comportamento do aluno e ter condições de ajudá-lo.

Vê-se, por exemplo, nas deficiências provenientes de doenças sexualmente transmissíveis, interferências no comportamento entre os pais e entre esses e a própria criança. O fator da hereditariedade levanta um grave complexo de culpa. Essa culpa alimenta sentimentos de frustração e rejeição. A relação familiar, muitas vezes, é rompida.

Outro aspecto frequente que poderá interferir no grau de eficiência da visão é o fator iluminação. Há patologias que requerem pouca incidência de luz, ao passo que outras exigem maior incidência de iluminação. É tarefa do professor observar e decidir, juntamente com o aluno, em que lugar deverá ele sentar-se na sala de aula.

No que diz respeito à iluminação, é bom ressaltar que os problemas trazidos pela catarata, glaucoma, aniridia, seratocone e albinismo encontram melhor resposta em ambientes cuja intensidade de luz é menor.

Em contrapartida, alguns problemas de refração, de retinose pigmentar, de atrofia óptica e de degeneração macular precisam de maior intensidade de luz. Tal intensidade estimula as células da fóvea (componente do sistema visual). Esses estímulos melhoram a clareza e a eficiência visual.

No entanto, afirma Barraga (1971) que dois indivíduos acometidos pela mesma etiologia poderão ter variações em suas necessidades de iluminação: um poderá exigir mais luminosidade; o outro precisará de menos luminosidade.

Tipo e grau de visão residual

O grau de baixa visão, acrescido do tipo de afecção existente, poderá ocasionar interferências no desempenho e no aproveitamento do aluno, levando-se em conta o grande esforço que faz para enxergar longe de suas condições reais. São tentativas muitas vezes dolorosas que acarretam sérias frustrações. Acrescente-se, ainda, que esse aluno acaba por sofrer enorme tensão física e emocional.

A necessidade da utilização de materiais impressos em tipos ampliados, o uso de recursos ópticos, às vezes pouco estéticos, trazem dificuldades para esse indivíduo aceitar tal situação com grandes diferenças em relação aos demais colegas de classe. Constrangimento e inadequação ao contexto escolar provocam o baixo rendimento educacional desse aluno.

Alguns estudos demonstram que alunos com cegueira total ajustam-se melhor à escola do que alunos com baixa visão. Esse fato pode explicar-se por meio da dicotomia entre indivíduos videntes e cegos. O educando com baixa visão transita entre essas duas realidades. Por outro lado, os pais, como também os professores, acreditam no maior sucesso dessas pessoas por terem na visão, ainda que apresentando deficits, uma fonte mais rica de probabilidades positivas.

“É uma interpretação defeituosa e equivocada, pois não analisa as particularidades e características que cercam esta deficiência”, alerta-nos Zimmerman (1965). Nos últimos anos, as pesquisas aumentaram

as possibilidades de sucesso das pessoas com baixa visão por meio do desenvolvimento e do aperfeiçoamento de recursos ópticos e não ópticos, eletrônicos e tecnológicos (recursos da informática).

Oportunidades de Aprendizagem

Uma pessoa, principalmente uma criança privada da visão, sentido que propicia um volume extraordinário de informações e dados na construção do conhecimento, necessita do apoio dos demais sentidos a fim de que possa vivenciar experiências de aprendizagem no mundo concreto que a rodeia. Tais experiências precisam ser significativas para enriquecer o processo de aquisições que viabilizará os meios de interpretação responsáveis pela formulação dos conceitos básicos que estruturam o saber humano.

Lowenfeld (1973) estabelece cinco princípios que deverão reger a educação da criança com deficiência visual.

O princípio da concretização é aquele que norteia a aquisição de conceitos.

A criança cega, para aprender de fato, precisa vivenciar, experimentar, atuar sobre o objeto de sua aprendizagem. Tudo o que a rodeia deve chegar-lhe às mãos. Assim, juízos podem ser aflorados, conceitos podem ser construídos.

Norris e colaboradores (1957) realizaram um estudo com a duração de cinco anos, tendo como campo de pesquisa o conjunto de trezentas crianças da Educação Infantil; os pesquisadores concluíram que essas crianças precisavam, fundamentalmente, de oportunidades de aprendizagem, e não de meros trabalhos de estimulação. Entenderam, assim, que a estimulação prendia-se a algo que se dá à criança como conhecimento prévio dos seus mecanismos de motivação, assim, aquilo que lhe é apropriado pelo seu grau de desenvolvimento.

Oportunidade para aprender para eles implica “um clima emocional dentro do qual é dada à criança orientação e liberdade em proporções justas e relativas às suas necessidades como uma personalidade em desenvolvimento”.

De acordo com tais colocações, depreende-se como uma criança com deficiência visual pode ser mal conduzida em seu processo evolutivo de aprendizagem, quando fica à mercê do despreparo, insegurança, superproteção e, mesmo, de rejeição das pessoas que com ela convivem.

Um dos aspectos mais importantes causados pela falta de oportunidades de aprendizagem é o desenvolvimento de comportamentos e de atitudes indesejáveis e atípicas que foram denominadas como ceguismo ou anopcismo. Alguns cegos apresentam procedimentos dessa natureza, fato que marca negativamente sua presença.

Ceguismo ou anopcismos mais frequentes:

- a. balançar o tronco para frente e para trás;
- b. movimentar a cabeça para os lados em movimentos circulares;
- c. sacudir ou esfregar as mãos;
- d. pressionar um ou ambos os olhos, com as mãos ou com as pontas dos dedos;
- e. estar sempre com a cabeça baixa.

Essas atitudes ocorrem pela falta de atividades e de interesses mais imediatos e compatíveis com seu grau de desenvolvimento. O indivíduo adquire esses comportamentos para descarregar em si mesmo as energias e tensões. É uma forma, em última análise, de ele se autoestimular.

Eis a importância de uma educação de qualidade e especializada desde os primeiros dias de vida do bebê com deficiência. A intervenção por meio de um bom programa de estimulação precoce favorecerá o melhor desempenho das etapas evolutivas dessa criança.

2. ALFABETIZAÇÃO – UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

O que é alfabetizar?

Por que essa etapa, dentro do processo educacional, externaliza as mais graves preocupações de educadores, psicólogos, cientistas sociais e políticos?

Como envolver crianças, jovens e adultos nessa conquista?

Tais perguntas poderiam juntar-se a outras mais, que, no entanto, convergiriam para um único ponto: o indivíduo, a pessoa humana, o sujeito em construção.

Fala-se de cidadania, de justiça social, de liberdade, de democracia...

Inscrevem-se nessas palavras e processos, ainda que complexos, concretos, conceitos que vão ser os pilares onde a educação, em todos os níveis, precisa apoiar-se.

Faz-se necessário estudar a problemática da alfabetização à luz dessas vertentes; de forma contrária, a tarefa esvazia-se de conteúdos significativos, forja discussões inócuas, incrementa ideias distorcidas, gera uma visão superficial de assuntos tão sérios e relevantes.

A alfabetização passa pela aquisição de práticas e de saberes que inserem o homem no mundo das letras, assim, compõem o seu letramento.

Alfabetizado não é aquele que reconhece sinais gráficos, depreende fonemas, mecaniza procedimentos de leitura e de escrita.

Alfabetizar é rasgar horizontes, é abrir atalhos, é apontar saídas, é descobrir soluções, é criar situações, é propor desafios, é fazer o educando trilhar o caminho do conhecimento formal, é levá-lo a aprender, a apropriar-se de sua cultura.

Não se trata de uma linguagem metafórica, em cujo cerne repousam meras comparações de efeito literário. Essas palavras guardam a justeza do exercício educativo.

O vislumbre de novas possibilidades provém da consciência viva e clara da proposta de trabalho do professor alfabetizador.

O despreparo dos professores, a repetência e a evasão escolar sinalizam para uma realidade insustentável: desqualifica-se a educação e amesquinha-se a cidadania.

O sistema educacional brasileiro reclama uma revisão extensa e profunda dos seus mais íntimos valores. Constata-se a necessidade de mudança imediata. O descrédito enfraquece e desestabiliza toda e qualquer investida educativa.

Para que isso tome corpo, urge que se faça um exame lúcido e criterioso das causas que provocam e determinam a situação vigente. Paralelamente à reflexão filosófica, torna-se indispensável a busca dos pontos agudos que afrouxam e deterioram o processo educacional.

Um contingente enorme de brasileiros arrasta o vergonhoso estigma do analfabetismo. É a massa dos “incapazes”, dos “incompetentes”, dos analfabetos funcionais.

Como avaliar conscientemente esse quadro no que se refere às crianças com deficiência visual?

É importante ficar claro, entretanto, que a educação voltada às especificidades da criança cega ou com baixa visão não difere em essência da educação voltada às crianças videntes. Como pode depreender-se,

o desenvolvimento global de uma criança cega é fundamental que seja acompanhado de forma precisa e que venha a propiciar-lhe uma evolução real, fazendo-a adquirir graus desejáveis de eficiência. Por tal razão, nessa fase, dá-se grande ênfase ao desenvolvimento de habilidades e de capacidades que se constituem como pré-requisitos para o sucesso na aquisição da leitura e da escrita por meio do Sistema Braille.

Capacitar uma criança não é condicioná-la, transformando-a num ser automatizado, com respostas predeterminadas e resultados esperados. A capacitação ressaltada nasce da independência, do domínio de si mesma. Quando se fala na importância de desenvolverem-se habilidades e capacidades básicas, fala-se da finalidade máxima da Educação Especial: dar ao sujeito com deficiência as condições essenciais para torná-lo um ser harmônico, uma pessoa plena, um homem com consciência de si próprio. Tais pré-requisitos são trabalhados a partir das dificuldades geradas pela cegueira ou deficit visual.

Assim, ao acionarem-se mecanismos capazes de mobilizar estruturas internas, podem ampliar-se movimentos corporais, fortalecer músculos, refinar percepções, estimular a atenção, a concentração, a memória e amadurecer condutas físicas e emocionais.

Para o alfabetizador lograr êxito em sua tarefa, é importante seu trabalho revestir-se de inúmeros aspectos: conteúdos bem definidos, métodos e técnicas adequados, material didático apropriado, enriquecimento de informações, liberdade de criação e de expressão.

Aquele que se alfabetiza desvela segredos, soluciona enigmas, desvenda mistérios, conquista espaço. Aquele que alfabetiza rasga horizontes, oferece oportunidades, desata nós, solta amarras. É uma fase de profundas mudanças, de incontáveis ganhos, mas que impõe constante reflexão e aprimoramento.

O período da alfabetização finca as bases da aprendizagem. A relevância que lhe é conferida é ilimitada. Nesse período, plantam-se os alicerces para a construção da leitura, bem cultural no qual se assentam a sensibilidade e o conhecimento humanos.

2.1. Língua e Linguagem

A linguagem é uma faculdade que tem o homem de exprimir seus estados mentais, suas emoções, seus sentimentos por meio de um

sistema de sons vocais, a língua que os organiza numa representação significativa diante do mundo exterior (objetivo) e do mundo interior (subjetivo).

Conclui-se, por conseguinte, ser a língua um fenômeno cultural, que não existe em si mesma. Realiza-se entre homens e é o resultado de um patrimônio forjado pela sociedade a que pertencem. Fora do homem, a língua seria uma simples abstração.

Bechara cita Sapir (1977)

“É evidente que, até certo ponto, o indivíduo humano está predestinado a falar, mas em virtude da circunstância de não ter nascido meramente na natureza e sim no regaço de uma sociedade, cujo escopo racional é chamá-lo para as suas tradições.”

Depreende-se que a língua seja um instrumento de utilização social da linguagem, criação da sociedade; não é imutável, pelo contrário, deve estar em permanente evolução, acompanhando o progresso do organismo social que a forjou.

É importantíssimo que os alfabetizadores percebam o sistema da escrita como um elemento de pertença social. É, no dizer de Ferreiro (1991): “Um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade.”

Para estabelecermos as diferenças entre língua e linguagem, recorreremos a definições que elucidam o conceito de ambos os termos:

Para Ferdinand Saussure, a língua é o “produto social da faculdade da linguagem”, pode ser também definida como “um conjunto de conversões necessárias, adotadas pelo corpo social, para permitir o exercício da linguagem”.

Para definir melhor, temos a contribuição do teórico francês Roland Barthes, mestre de Semiologia, a língua é “uma instituição social, ela é parte social e não premeditada da linguagem; o indivíduo, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la, trata-se essencialmente de contrato coletivo do qual temos que nos submeter em bloco se quisermos comunicar”.

Saussure explica: “Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada. Ela é, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de conver-

sões necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. A língua constitui-se algo adquirido e convencional. Pode-se dizer, faz a unidade da linguagem”. (Cours de Linguistique Générale).

A criança vidente, desde muito cedo, entra em contato com o objeto escrito. É um encontro valioso em que aqueles novos símbolos vão devagar sendo introjetados, adquirindo pouco a pouco significados inimagináveis.

Para elas a língua escrita é um meio significativo de comunicação, um instrumento capaz de promover intercâmbios sociais, fornecendo dados, informações, integrando as pessoas no seu grupo social de origem.

Esses contatos são muito fáceis e intensos nos centros urbanos e nas camadas sociais mais elevadas.

Os livros, as revistas, os jornais, os letrados, os rótulos de produtos, as etiquetas de roupas, a correspondência de modo geral, a televisão, tudo comunica algo; as mensagens multiplicam-se e a interação entre a criança e o mundo se faz plena e geradora de múltiplos conceitos.

A língua é um instrumento de comunicação que estabelece um padrão cultural e atos individuais de comportamento social.

A linguagem é o tipo mais claro da ação comunicativa. Diz Cardoso (1975):

“Quaisquer que possam ser as deficiências de uma sociedade primitiva julgada do ponto de vista de nossa civilização – sua linguagem constitui inevitavelmente um sistema simbólico de referência. Por outro lado, este sistema é tão seguro, tão completo e tão potencialmente criador como a linguagem mais refinada de que temos conhecimento.

Tudo isto significa para a teoria da comunicação que os mecanismos de um entendimento significativo entre seres humanos são de tal forma complexos e ricos em harmonia numa sociedade refinada como numa sociedade primitiva”.

Entende-se por comunicação o mecanismo pelo qual existem e se desenvolvem as relações humanas em todos os níveis. Afirmo Cardoso

(1975) “Sem comunicação, a mente não desenvolve uma verdadeira natureza humana, permanecendo num estado anormal, e indescritível, nem humano, nem animal.”

Serve como exemplo o caso de Helen Keller. Aos oito meses, viu-se ela privada, ao mesmo tempo, dos sentidos da visão e da audição. A partir desse fato, criou-se para a menina um estado de isolamento, que veio a romper-se quando Helen chegava aos sete anos de idade. Retomou-se aí o contato social, porém, seus impulsos eram primitivos e incontrolados. Seu pensamento era desconexo e ela de quase nada se lembrava até o momento do despertar aos sete anos. Vale dizer, entretanto, que, nesse período de isolamento, sua mente não ficou alijada da convivência humana; se isso tivesse ocorrido, teria causado consequências danosas, mesmo irrecuperáveis. Lembremos Kaspar Hausen.

Durante a primeira infância, Helen Keller desfrutou de uma série de contatos sociais, isso no grupo familiar, fato que promoveu a natureza humana de sua mente, possibilitando-lhe um posterior desenvolvimento. O relato da professora de Helen, Mss. Sullivan, demonstra a importância da comunicação para o desenvolvimento da mente individual.

Semanas e semanas, Mss. Sullivan soletrou palavras nas mãos de Helen, que as relacionava com os objetos manipulados. No entanto, a compreensão nítida da imagem não veio logo. A professora ensinava-lhe que tudo o que a cercava tinha um nome e que cada coisa tinha um significado. Por meio desse conhecimento, ela poderia compartilhar com outras pessoas suas próprias experiências, aprendendo também com as experiências alheias.

O despertar de Helen Keller partiu do contato concreto e significativo entre ela, as coisas e as pessoas que a rodeavam. Essas experiências fizeram-na desenvolver-se intelectual e socialmente.

A palavra tem força reveladora de diferentes contornos; reveste de significação todas as coisas existentes. O sistema de escrita, dentro do processo global da comunicação, é o mais forte agente de crescimento mental e social do homem. É imprescindível que os alfabetizadores de uma criança, pertença ela a uma classe social desfavorecida ou elevada, a reconheça como possuidora de uma herança cultural, com um padrão linguístico próprio.

A Escola encarrega-se de sistematizar o aprendizado desses dois instrumentos, língua e linguagem. Suprindo deficiências, minimizando diferenças, ampliando dados, trabalhando novas formas linguísticas, contextualizando ideias, provocando mudanças, descobrindo interesses, diversificando e universalizando saberes; é na linguagem que o aprendiz ancora-se.

A leitura e a escrita são produtos sociais, dos quais, mais cedo ou mais tarde, a criança vai apropriar-se.

O desenvolvimento infantil varia de acordo com o volume de experiências vivido. Os indivíduos não são iguais. As diferenças individuais precisam ser respeitadas, bem como os níveis social, econômico e cultural.

Muitas crianças atingem o período da alfabetização conseguindo elaborar esquemas representativos para a língua escrita, formulando hipóteses para a representação gráfica de sílabas, palavras e até mesmo frases. Toda essa conquista vai depender da carga de estímulos e de motivação recebida. Dentro de ambientes favoráveis, há crianças que chegam a alfabetizar-se sozinhas.

Em contrapartida, há que se examinar o outro lado da questão: pensar no grande número de crianças que chega ao processo de alfabetização com seu desenvolvimento cognitivo empobrecido, até mesmo atrasado. Crianças que provêm de camadas sociais carentes, cujos pais carregam o pesado fardo do analfabetismo. Crianças cegas cujo crescimento humano, social e intelectual vai depender de uma ação educativa consciente e ajustada às suas necessidades específicas.

E a escola, qual o seu papel?

Para uma criança cega, a Escola significa uma poderosa alavanca, puxando-a do vácuo do desconhecimento para o mundo das coisas palpáveis e reais.

O professor que alfabetiza uma criança cega precisa estar esclarecido quanto à sua tarefa. A educação de uma criança com deficiência visual exige profundo conhecimento dos métodos e técnicas que favoreçam seu processo de aprendizagem. A multiplicidade de problemas que surge no decurso desse processo deve ser analisada com coerência e abertura. É importante que o professor alfabetizador não tema fracassos ou recomeços.

Professor e Escola têm de preparar-se para a responsabilidade que lhes é reservada. A preocupação com esse profissional e com essa Escola mobiliza aqueles que desejam um ensino de qualidade, que acreditam na educação como fator de ajustamento entre o indivíduo e a sociedade.

A evolução global da pessoa cega ou com baixa visão passa por tais caminhos, que trazem e demandam um trabalho renovado constantemente.

2.2 Implicações Pedagógicas à Luz da Teoria de Piaget

Considerando a Teoria Epistemológica de Jean Piaget e o Construtivismo dela decorrente, além de Vygotski e seu Sociointeracionismo, pode-se traçar algumas linhas de conduta com base no desenvolvimento da inteligência e do seu funcionamento na vida real da criança.

Destacam-se as implicações pedagógicas de Piaget em dois campos:

1º Campo – Sócio-afetivo

No domínio sócio-afetivo, é bom salientar-se três princípios:

- encorajar a criança a tornar-se gradativamente autônoma frente aos adultos;
- encorajar a criança a interagir e a resolver os seus conflitos;
- encorajar a criança a ser independente e curiosa, tomando iniciativa na procura dos seus interesses, a ter confiança na sua capacidade de construir uma ideia particular das coisas, a exprimir suas ideias com convicção, a acabar com seus medos e as suas angústias de forma construtiva e a não se desanimar com facilidade.

2º Campo - Cognitivo

Os campos sócio-afetivo e o cognitivo são, dentro da Teoria de Piaget, inseparáveis. Assim, a autonomia é afetiva, social, moral e intelectual. A inteligência desenvolve-se na medida exata como é utilizada. As considerações sócio-afetivas de uma pessoa são de fundamental importância para o seu desenvolvimento cognitivo.

No domínio cognitivo, é bom salientar-se os princípios do ensino:

- ensinar dentro do contexto do jogo da criança;
- encorajar e aceitar as respostas “erradas” da criança;
- pensar no que a criança pensa e ensinar seguindo os três tipos de conhecimento: social, afetivo e cognitivo;
- ensinar tanto os conteúdos como os processos.

3. ASPECTOS COGNITIVOS DA CRIANÇA CEGA

As pesquisas demonstram, a partir dos estudos de Piaget, que a função cognitiva de crianças com deficiência visual desenvolve-se bem mais lentamente, comparando-se com o desenvolvimento de crianças videntes. Assim, é normal verificar-se alguma falha de desenvolvimento entre os aspectos operacional e simbólico do seu pensamento. Isso traz como consequência mais grave a dificuldade de formulação dos conceitos.

As pesquisas enfatizam a necessidade de as crianças terem experiências físicas e diretas com objetos reais e interação verbal com adultos e com crianças membros do seu próprio grupo, para aprender sobre o mundo que as rodeia.

A obra de Piaget oferece à educação de crianças cegas uma base de referência para o entendimento das manifestações comportamentais e do funcionamento cognitivo. Os estudos sobre o desempenho do pensamento ajudam a compreender o potencial intelectual de crianças cegas e a analisar as estruturas e os processos de pensamento pré-operacional e operacional. Afirmam Luhelder (1966) “Uma operação é definida como uma ação capaz de ocorrer internamente, e da qual, segundo Piaget, a característica essencial é a reversibilidade.”

Isso serve de dado para que se possa diferenciar mais facilmente entre o potencial intelectual e certas deficiências na imagem mental simbólica. Estudos nesse campo parecem indicar que crianças cegas sofrem um atraso no seu desenvolvimento, isto é, há uma comprovada lentidão na velocidade do desenvolvimento por meio dos diferentes estágios evolutivos. Dessa forma, pode abrir-se uma lacuna do desenvolvimento entre o aspecto operativo e figurativo do pensamento.

O conhecimento dos atrasos, das falhas cognitivas, das dificuldades de formar conceitos simbólicos leva os professores a compreender como se dá o processo de aprendizagem da maioria das crianças cegas e as deficiências que nele se verificam.

Entretanto, esse padrão de desenvolvimento pode ser alterado; quando bem estimuladas, crianças cegas podem ter um desenvolvimento bastante satisfatório. A criança com deficiência visual, principalmente a totalmente cega, apresenta necessidades especiais no decurso dos estágios cognitivos do desenvolvimento intelectual.

Para os professores alfabetizadores, é de grande importância a interpretação correta das pesquisas de Piaget. Tendo-as como base do seu trabalho, elas puderam assumir perante o alfabetizando uma postura pedagógica coerente e realmente voltada para o seu crescimento global. Assim, as ações pedagógicas precisam compatibilizar-se com essa visão mais ampla e aberta da educação que deve favorecer o verdadeiro desenvolvimento da criança cega.

Sabe-se que Piaget não se envolveu em pesquisas ligadas à educação, nem sequer dirigiu seus estudos para grupos de crianças com necessidades educativas especiais. Todavia, outros pesquisadores vêm investigando os aspectos cognitivos de crianças cegas ou com baixa visão. São experiências ainda insuficientes, mas que, até certo ponto, servem como apoio às diretrizes traçadas pelos educadores.

O resultado de muitas pesquisas apontam que crianças cegas possuem algum atraso nas etapas do seu desenvolvimento ou têm falhas simbólicas. Ainda hoje, são poucas e ineficazes as recomendações que poderiam remediá-lo. Os estudos de Piaget são uma grande contribuição, mas, se tomados literalmente, não oferecem aos professores de classes de educandos cegos informações precisas e definitivas quanto ao assunto. Faz-se necessário, dessa maneira, que a educação desenvolva seus próprios fundamentos e que busque, nas descobertas relevantes das pesquisas concernentes ao desenvolvimento cognitivo e na psicologia da aprendizagem, os princípios que possam norteá-la.

Para que a educação de crianças cegas tenha o resultado desejado, é indispensável que se conheça os efeitos trazidos pela limitação imposta pela cegueira e pela baixa visão. Os atrasos do desenvolvimento intelectual, segundo Tobin (1972), relacionam-se com as poucas experiências de aprendizagem e de interação com o meio ambiente.

Já Cromer, em trabalho publicado em 1973, confirma que não encontrou nenhuma diferença significativa no conceito de conservação entre cegos e videntes no uso da dimensão do raciocínio. Diz ele: “A realização de conservação total pode ser atrasada para os cegos devido ao empobrecimento de esquemas perceptuais.”

É preciso esclarecer que o atraso revelado no desenvolvimento cognitivo de crianças cegas é provocado pela falta de oportunidades de aprender naturalmente sobre as coisas. O que deve estar presente na

meta de trabalho daqueles que educam crianças cegas é que essa criança tem um ritmo próprio, característica inerente da cegueira, a lentidão.

3.1. O Desenvolvimento Cognitivo de Crianças Cegas

Dentro dos estágios de evolução mental da criança cega, alguns aspectos importantes precisam ser estudados. A comparação entre ela e uma criança vidente é importante para que se tenha a dimensão exata dos procedimentos que se deve e se pode adotar.

A maturação é relacionada ao crescimento físico e ao amadurecimento do sistema nervoso central. Ela representa um fator preponderante no decurso de todo o desenvolvimento mental estando intimamente ligada às ações e às experiências vividas pelas crianças. Certos comportamentos dependem, entretanto, de um funcionamento de estruturas específicas.

A coordenação olho-mão ocorre mais ou menos aos quatro meses e meio de idade. O bebê cego não tem a coordenação ouvido-mão antes dos dez-onze meses.

Os bebês cegos, em geral, têm um comportamento típico até os seis meses: eles mantêm as mãos fortemente fechadas na altura do ombro, numa postura neonatal. Essa posição dificulta a criança a interagir com as pessoas e a encontrar os objetos. A movimentação simultânea dos dedos, já encontrada em bebês videntes com dezesseis semanas, requer o recurso da visão praticada e repetida de forma agradável. Com a ausência da visão, como elemento organizador do ajuste entre as mãos na linha média do corpo e sem a ajuda dos pais, as mãos do bebê totalmente cego podem nunca se unir. É a sequência maturacional que leva ao uso coordenado das mãos; faltando estimulação, a reciprocidade de movimentos entre elas pode ser impedida ou retardada.

A aprendizagem é o segundo fator do desenvolvimento mental a ser analisado. A aprendizagem resulta das experiências vividas e da formulação de conceitos provindos de ações realizadas sobre os objetos. Piaget fala a respeito de dois tipos de experiências de aprendizagem:

- Experiência Física: consiste na ação sobre os objetos de forma a abstrair suas propriedades.
- Experiências Lógico-matemáticas: consistem na ação sobre objetos de forma a aprender o resultado das ações.

Explicam Piaget e Luhelder (1969)

“Os conceitos lógico-matemáticos pressupõem um conjunto de operações que são abstraídos não dos objetos percebidos mas das ações realizadas com esses objetos, o que de forma alguma é o mesmo.”

A aprendizagem, tanto física como lógico-matemática, pode ser seriamente afetada se não houver intervenção, o mais cedo possível, da estimulação precoce, desde o período sensório-motor no processo de desenvolvimento de crianças cegas.

Os estudos de Fraiberg (1966-1969) mostram que os bebês cegos, apropriadamente estimulados aos cinco meses de idade, agarrarão objetos com os quais têm contato; fazem tentativas de movimentos e exploram a superfície de uma mesa.

Por outro lado, um bebê cego mentalmente sadio, mas que foi privado da estimulação tátil e de experiências de agarrar objetos, tinha as mãos fracas e os dedos não eram utilizados para o uso exploratório das coisas. As mãos da criança cega precisam ser trabalhadas e os dedos, alongados para que possam sustentar o corpo no momento em que o bebê começa a engatinhar. Existe um atraso sensível na hora em que a criança vai subir e descer, e andar independentemente. Fraiberg diz que esse atraso é devido à ausência de estímulos, recursos esses trazidos pela visão.

Quando a criança cega começa a reagir às pistas sonoras sozinha, ela será impelida a ir adiante, por iniciativa própria. Nesse momento, ela deve desenvolver o conceito da permanência do objeto.

Com a ausência da visão, é preciso um incentivo para que o bebê sustente a cabeça erguida. Tanto o controle da cabeça, quanto o do tronco são pré-requisitos para a futura locomoção. A criança que não está fisicamente madura irá atrasar-se na locomoção e no ato de agarrar e manipular as coisas com as mãos; por isso, perderá o número significativo de experiências necessárias para desenvolver: conhecimento físico (conhecimento das propriedades dos objetos) e conhecimento lógico-matemático (conhecimento das funções e dos significados dos objetos).

Não é de estranhar, portanto, que uma criança cega apresente atrasos no desenvolvimento cognitivo ao longo do processo da aprendizagem.

A educação social pode ser apontada como um terceiro fator do desenvolvimento onde se incluem a linguagem e a interação social.

Desde o início, a criança cega é muito mais dependente da presença materna do que a criança vidente para estimular o contato social. Tem sido demonstrado, por meio de crianças que enxergam, que o desenvolvimento do conceito da permanência do objeto é influenciado pela qualidade da interação mãe-criança. Entende-se, assim, que uma criança cega sairá prejudicada se a mãe não estiver envolvida num programa bem dirigido de estimulação do seu bebê.

A transmissão social depende da habilidade da criança de operar efetivamente durante o contato social. A criança cega que está matriculada em programas educacionais precisa passar por uma interação intensa e ativa e participar de todas as atividades dentro e fora da classe. A ação social é ineficaz sem uma assimilação real por parte da criança, pois que essa assimilação pressupõe estruturas operacionais.

Outro problema importante é ter-se a compreensão de que a privação da visão afeta a aprendizagem imitativa. A criança cega não imita expressões, gestos, movimentos, comportamentos etc. Por isso, pessoas cegas mostram menos expressões faciais e menos padrões de gestos.

A maturação, a aprendizagem e a educação social interagem no desenvolvimento do pensamento e da cognição dos indivíduos. Ensina Piaget (1969): “No desenvolvimento da criança não há nenhum plano pré-estabelecido, mas uma evolução gradual na qual cada inovação depende de uma anterior.”

A equilibração, como quarto fator de desenvolvimento mental, é a chave para a compreensão de efeitos cumulativos dos três fatores precedentes.

Equilibração: um mecanismo autorregulador do desenvolvimento mental, que resulta de uma série de compensações por parte do aprendiz ao responder aos estímulos externos. O ajustamento resultante está apoiado num aprendizado prévio sobre um tipo de sistema circular e sobre fatores afetivos antecipatórios, com a **motivação** e os **valores**.

Esses dois aspectos – o afetivo e o cognitivo – são inseparáveis dentro do conceito de equilibração, porque depende de uma maturação prévia da aprendizagem e da educação social.

O que se pode depreender dos dados levantados a partir das pesquisas realizadas é que o desenvolvimento cognitivo de crianças cegas será determinado pelo volume e pela qualidade das experiências a que elas forem submetidas.

O mundo de uma criança cega não tem cor, não tem formas, não tem dimensões. Pessoas e objetos são amorfos; ela mesma, nos primeiros tempos de vida, não tem um significado real.

É imprescindível apreender-se tal realidade. Considerando-se esse problema, faz-se importante submeter o bebê cego a um programa correto de estimulação precoce ao desenvolvimento. A família precisa estar presente nesse processo e saber qual a responsabilidade que lhe cabe.

A presença física, o contato com pessoas e a afetividade são os elementos básicos para que se estabeleça uma ligação significativa entre a criança cega e o mundo. Se, para uma criança vidente, tais procedimentos se colocam numa linha prioritária de conduta, muito mais profundos devem ser os cuidados a serem adotados em relação ao desenvolvimento de uma criança cega.

Diz-se que a visão passa cerca de 80% a 85% das informações recebidas por uma pessoa. Conclui-se, assim, que poderá ocorrer uma enorme perda na aquisição de conhecimento de uma pessoa cega. Partindo dessa constatação, buscam-se instrumentos capazes de minimizar tantos fatores adversos. Os chamados – “sentidos remanescentes” precisam ser trabalhados criteriosamente: audição, tato, olfato e paladar propiciarão à criança cega descobrir as coisas, conhecer as pessoas e os objetos, perceber semelhanças e diferenças, estabelecer relações, identificar e conferir atributos, transferir características, adquirir hábitos, desenvolver habilidades e comportamentos, apurar gostos, conceber juízos.

O aprendizado é longo e árduo e tem de começar logo após o nascimento.

O corpo do bebê cego é o seu primeiro ponto de referência quanto ao mundo externo. São recomendáveis exercícios e massagens que favorecem movimentos, ajustam e melhoram jogos articulatórios, fortalecendo a massa muscular. Evitam-se, assim, dois problemas: a hipotonia (flacidez dos músculos) e a hipertonia (rigidez dos músculos).

A criança poderá pegar e puxar objetos, manter a cabeça erguida fazendo movimentos de rotação, para frente e para trás, dobrar o tronco, virá-lo para a esquerda e depois para a direita, ficar de pé, andar.

Desde o início, o bebê deve ser levado a manusear tudo que o cerca. O rosto da mãe, o berço, os objetos de seu uso diário, brinquedos etc.

Todos os acontecimentos cotidianos podem transformar-se em situações de aprendizagem. O banho, as refeições, a hora do passeio ao sol. A criança precisa entrar em contato direto com as coisas e com as pessoas. Entretanto, esses contatos devem ser prazerosos: vozes carinhosas, gestos delicados, objetos pequenos e de material agradável ao tato para que o bebê possa pegar e manipular.

Esse procedimento visa a fortalecer dois compartimentos importantes: o corpo e o lado emocional. Uma criança que passa por experiências dessa natureza tem um desempenho motor satisfatório, amadurece condutas mais facilmente, não internaliza medos exagerados.

A soma dessas atitudes permite à criança fazer-se mais independente. É o momento em que deve ser levada a locomover-se sozinha. Nessa fase, as pistas sonoras, os odores são muito importantes. A criança tem de ser incentivada a explorar o ambiente em que vive, o quarto onde dorme, a sala, os arredores da casa, ela deve sentir-se capaz de descobrir coisas, mesmo estando acompanhada de alguém.

O reconhecimento do espaço é fundamental para seu ajustamento.

A curiosidade é um elemento instigador. O conhecimento implica vivência. Conhecer é saber, quem não sabe, não busca, quem não busca não sabe. A criança tem de ser estimulada a buscar para conhecer. A uma criança cega, ensina-se tudo. Educá-la é tirá-la do vácuo, do desconhecido, é trazer-lhe um mundo concretizando ideias, corporificando palavras, dando significado real a coisas e a fatos.

Os primeiros anos são decisivos na vida de uma pessoa cega. Bem desenvolvidas as áreas psicomotora, cognitiva, social e afetiva, esse indivíduo desenvolverá, certamente, o intelecto, tornar-se-á um ser social, adquirirá autonomia, formará uma identidade própria.

Os educadores, no entanto, não podem perder de vista que o cego é um ser cognocente como qualquer outra criança. Nele armazenam-se potencialidades, vias de aprendizagem, capacidades a serem descobertas, portanto, existe uma inteligência.

Faltando-lhe a visão, falta-lhe a condição para imitar. É inegável que a imitação é um poderoso agente do conhecimento. Por isso, e não por qualquer outra razão, afirma-se tudo o que foi dito.

O período da pré-escola deve reservar para essa criança uma participação efetiva no processo de seu aprendizado. A criança cega só aprende quando experimenta, quando atua sobre as coisas. Agindo, ela percebe, toma consciência, constrói um dado verdadeiro. Ninguém aprende sem estar motivado. A motivação está intimamente ligada ao interesse. É de suma importância despertar na criança o desejo da procura, a escolha do brinquedo, a vontade de libertar-se. Estando livre, a criança cresce e expressa sentimentos, principia a usar a linguagem com a intenção definida de atingir um objetivo, exprimir necessidades e emoções. Aí o pensamento começa a organizar-se.

Nessa fase, é necessário que se estimule a criança a ouvir atentamente o que se fala. Assim, ela determinará diferenças de som, diferentes registros linguísticos. É importante fazê-la perceber a própria fala e a maneira como articula os fonemas.

As experiências oferecidas à criança precisam ser concretas e estar dentro do nível de sua compreensão. Um dos problemas mais sérios enfrentados por pessoas cegas é o verbalismo.

O verbalismo é a forma de a pessoa comunicar algo que desconhece. Ela repete o que outros disseram, o que sua imaginação fabulou, o que sua fantasia necessita suprir. Por essa razão, é indispensável trabalhar na criança a coerência, o senso da verdade, o objeto real. A aquisição do conhecimento, como se vê, levanta vários aspectos e exige estudos em diversas áreas.

O homem forma um conjunto de vários aprendizados. Todavia, esse conjunto tem de formar um todo harmonioso. Compatibilizar as partes do todo é tarefa bastante difícil. A educação precisa encarregar-se de promover a ligação entre essas partes.

É comum ver-se crianças cegas chegarem ao período da alfabetização como pessoas fragmentadas. Algumas apresentam a área motora bem desenvolvida, mas as áreas cognitiva e afetiva lesadas. Outras têm a área cognitiva em padrões desejáveis, mas demonstram retardo social, deficiências motoras etc. Aparecem aí as falhas na construção do conhecimento.

É preciso que o alfabetizador entenda a sua posição de orientador na correção ou na diminuição dessas falhas.

4. ALFABETIZAÇÃO E CONSTRUTIVISMO

A educação é uma das vias mais seguras para a consecução da consciência humana. Educar, como revela a raiz da palavra, quer dizer conduzir. Não se entenda conduzir como um ato arbitrário, atitude de imposição. Compreenda-se o termo como veículo de busca, caminho de conquista.

Seria fundamental que os educadores tivessem sempre em mente a noção exata do processo ensino-aprendizagem. Nele, verifica-se uma troca permanente. Engana-se aquele que julga ser o professor o doador absoluto de todos os conhecimentos.

O educador ministra saberes acumulados, passa experiências valiosas, orienta, mobiliza estruturas várias, é um articulador de conteúdos, de ideias e de ações; o aluno exhibe valores próprios, armazena um acervo cultural que deve ser levado em conta, traz para a sala de aula a vivência da realidade do seu tempo: a perspectiva infantil.

Ao final dos anos setenta, iniciou-se um movimento que procura recuperar a fase mais problemática do período escolar, a alfabetização. Mediante o fracasso e o mau desempenho dos alunos, encetaram-se pesquisas nesse campo. A compreensão desse fenômeno era imprescindível para que se pudesse analisar a questão.

A alfabetização é o momento em que a pessoa apropria-se do objeto escrito. Como e quando a criança adquire consciência do objeto real, absorvendo seu significado e funcionalidade, assim a descoberta do elemento escrito torna-se uma aquisição fascinante, porém complexa.

Chega-se ao construtivismo. Emília Ferreiro, psicóloga argentina, discípula e colaboradora de Jean Piaget, aponta um novo rumo. Seus estudos e experiências demonstram que a alfabetização é um processo de construção gradativa. Lentamente, a criança vai edificando conceitos, instalando mecanismos, interiorizando procedimentos. Quando atingem as classes de alfabetização, as crianças podem estar mais ou menos aptas para aprenderem a ler e a escrever. Tudo isso será determinado pelo número e pela qualidade das aquisições prévias a que elas tiveram acesso. No entanto, o que não se pode esquecer é que a alfabetização é um processo interno, está estabelecido na própria criança, vem de dentro para fora; e não de fora para dentro.

Há nos meios educacionais um extremo equívoco quanto ao que seja, na verdade, o construtivismo. Embora muitos trabalhos esclareçam o assunto, a dúvida persiste. O construtivismo não é um processo nem um método de alfabetização. Os alfabetizadores precisam ter isso em mente para não traçarem metas confusas, trazendo danos irreparáveis aos alunos.

O construtivismo é uma postura educacional, uma nova linha lógica. Amplia-se a partir do construtivismo a visão do professor. O alfabetizando não é mais um mero recebedor de informações; agora é possível vê-lo como um “sujeito” em condições de atuar, de produzir, de criar. Troca-se a antiga passividade pela ação mobilizadora.

Nas crianças, busca-se a origem do seu comportamento, a forma pela qual ela consegue seu próprio saber. No professor, busca-se o entendimento de sua importância, ainda que se saiba não ser ele o senhor da aprendizagem do aluno.

É uma opção delicada, porque implica uma mudança de pensamento. Através dos tempos, o professor detém, em suas mãos, a fórmula mágica do “ensinar”. Para ele, fica difícil perceber que os atos de ensinar e aprender fundem-se numa perfeita simbiose. É uma empreitada árdua, que forja uma outra conduta profissional.

O homem é o alvo da educação. E a educação é um agente de transformação. Leva a criança a encontrar-se, dá-lhe instrumentos para que possa construir suas próprias concepções, inventando e reinventando teorias, descobrindo a “verdade” das coisas.

A tarefa requer abertura e exige dos educadores uma visão nítida do seu ofício. Tradicionalmente, acreditava-se que a criança só se alfabetizaria quando submetida a um ensino rigoroso e sistemático. Assim, a escrita foi sempre considerada sob o ângulo figural, em que se privilegiam os aspectos grafo-percepto-motores (discriminação visual, auditiva, coordenação motora), em que nada há de verdadeiramente específico do ponto de vista conceitual.

Os programas de preparação, dentro de uma visão associacionista, não preveem os aspectos construtivos da leitura e da escrita. Restringem-se à aquisição de uma esmerada técnica que não considera os processos cognitivos envolvidos na construção da escrita. A chamada – prontidão para a leitura e para a escrita – dependerá,

verdadeiramente, das ocasiões sociais de estar a criança em contato com a língua escrita do que qualquer outro fator. Não se pode, então, deixar a criança afastada da língua escrita, esperando que ela fique pronta, madura para tanto. Por outro lado, os exercícios preparatórios não passam de um adestramento motor e perceptivo, quando o nível cognitivo, envolvido nesse processo, é o ponto mais relevante. Desse modo, os aspectos perceptomotores não deixam de ser acessórios de uma aprendizagem conceitual da escrita, não sendo, como se pensava no passado, ser o centro do processo.

Baseando-se na forma de como a criança apropria-se do conhecimento, Emília Ferreiro leva os professores até a psicogênese da língua escrita, vinculada à psicolinguística, à teoria cognitiva de Jean Piaget.

Piaget coloca no centro do processo de aprendizagem o sujeito cognoscente que busca adquirir o conhecimento, tratando de compreender o mundo que o rodeia e de resolver as dúvidas e as interrogações que esse mesmo mundo lhe impõe. Não é um sujeito que se contente em esperar alguém que possua todos os conhecimentos e deva transmitir-lhe. É, sim, um sujeito que aprende por meio de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento e, concomitantemente, organiza esse mundo.

Tendo em vista o processo histórico da construção do sistema de escrita, numa relação entre a fala e sua representação, e o próprio desenvolvimento da criança, a pesquisa de Emília Ferreiro trouxe uma contribuição valiosa para que se possa compreender o processo do desenvolvimento da escrita na criança.

Na criança, assim como na humanidade, a escrita evoluiu de pictogramas, ideogramas, logogramas à escrita alfabética. Tal evolução vem desde o estabelecimento da distinção entre a representação figura-palavra até a fonetização da escrita, passando pelos meios utilizados para diferenciar as representações.

Daí, chega-se à conclusão de que a criança precisa, para iniciar seu processo de alfabetização, ter um instrumental mínimo lógico (hipóteses conceituais) para entender a estrutura da língua. Se estiver em contato permanente com a língua escrita, ela procurará compreender o que aquela escrita representa e qual a estrutura desse sistema de representação.

Entrando em contato com a língua escrita, a criança começa a levantar hipóteses, que, entretanto, podem modificar-se posteriormente. Essas modificações ocorrem à medida que o processo de alfabetização avança.

A criança, ao apossar-se da escrita, acaba por reinventá-la; para tanto, procura entender seu processo de construção, suas regras de produção, buscando compreender qual é a sua natureza.

Conclui-se, portanto, que é uma aprendizagem de caráter conceitual que se inicia antes de a criança ingressar na escola.

As crianças aprendem a ler e a escrever, não pelo fato de verem ou de escutarem, mas porque elaboram o que recebem, trabalham cognitivamente com tudo aquilo que o meio lhes oferece. Porém, para que esse trabalho tenha sucesso, é preciso que o meio traga as oportunidades reais de aprendizagem. Todavia, o que tem de ficar claro é que não é o meio em si aquele que produz a aprendizagem, e sim o sujeito, a criança em desenvolvimento, que é capaz de usufruir os estímulos gerados pelo meio e aprender.

O contato da criança com a língua escrita, em diferentes contextos e em situações práticas, torna a aprendizagem significativa e dá a ela a ideia da função social desse objeto. A criança é conduzida a experimentar, a levantar hipóteses, a testá-las, a confrontá-las com o real.

4. 1. A Teoria Construtivista e a Alfabetização da Criança Cega

A Teoria do Construtivismo aplicada à educação de crianças com deficiência visual exigirá dos alfabetizadores a adoção de procedimentos que se fundamentem em bases científicas. Esses procedimentos educacionais firmam-se na teoria da aprendizagem e construção do conhecimento de Jean Piaget (psicologia cognitiva e epistemologia genética). Tal postura visa ao desenvolvimento da inteligência e do conhecimento, promovendo um melhor ajustamento das pessoas com deficiência visual ao ambiente social.

Essa abordagem contrapõe-se à ação pedagógica que se verificou durante longas e longas décadas. Tradicionalmente, os modelos da Educação Especial apoiavam-se nas teorias psicológicas comportamentais, que entendem “aprender” como treinamento de habilidades, como transmissão de informações de maneira condicionada.

Levando-se em conta a teoria piagetiana, ensino e aprendizagem revelam-se como dois processos diferentes. Entenda-se, assim, que ao ensino nem sempre corresponde a aprendizagem. Isso se explica a partir do fato de se estar ensinando algo ao “outro” e o “outro” estar aprendendo coisa diferente. Compreende-se, pois, que o centro do processo de desenvolvimento cognitivo é a transformação, ou seja, a assimilação/acomodação, segundo o dizer de Piaget. Então, pode-se afirmar que aquilo que se ensina é aprendido, quando processado, transformado pelo aluno. O que se aprende tendo como base o ensino depende da possibilidade de o conteúdo ser processado, sendo que esse processamento depende das estruturas cognitivas que o sujeito possui. Essa visão da aprendizagem é, portanto, completamente oposta à visão comportamental, que vê no processo ensino-aprendizagem um processo único.

O pesquisador suíço é um interacionista relativista, isto é, ele acredita na construção do conhecimento pela interação da experiência sensorial e da razão, indissociáveis uma da outra.

A adoção da teoria construtivista pela Educação Especial exige compreender não só o conceito de aprendizagem tal como ele é visto comumente na área dos que têm necessidades educativas especiais, mas impõe mudanças na concepção de educação, mudanças de objetivos, mudanças na dinâmica pedagógica, na postura profissional do professor, na relação professor/aluno.

No início do trabalho com alunos, abrangendo todas as deficiências, detectaram-se, imediatamente, as diferenças que estes apresentavam no ato de aprender. Para que essa aprendizagem tivesse resultados satisfatórios, a solução logo encontrada foi o treinamento de suas percepções. Pensava-se, pois, que a melhoria da percepção garantia a inteligência; para tanto, criaram-se inúmeros programas de treinamento perceptivo, que viam na percepção um instrumento que fixava de imediato a imagem percebida, concepção hoje desmentida por meio de estudos mais apurados.

Mais tarde, o fator cinestésico (o movimento) foi apontado como ponto primordial para o funcionamento da inteligência. Chega-se aí ao exagero de se responsabilizar, quase que exclusivamente a ação motora pela organização do pensamento. Nasce dessas ideias a ênfase dada à psicomotricidade.

Com a psicanálise de Freud e seus seguidores, descobriu-se que as motivações são determinadas na esfera do inconsciente e, por meio dos estudos do campo afetivo, enfatizou-se os aspectos emocionais na aprendizagem. A relação entre aprendizagem e os fatores emocionais toma maior força quando se verificam situações de distúrbio de aprendizagem, isto é, situações de não aprendizagem. Se o aluno não aprendia de pronto, logo buscavam-se explicações no âmbito da afetividade. A causa era prontamente indulgente ou arbitrária, rejeitando o filho o pai agressivo, o desajuste familiar etc.

Essa ideia que põe em relevo o envolvimento afetivo-emocional no enfoque antigo da Educação Especial verifica-se, comumente, numa afirmação que diz que, para uma criança deficiente aprender, basta amor.

Como é fácil entender, cada um desses fatores precisa ser visto com cuidado e responsabilidade. Todos os aspectos citados são elementos fundamentais na construção do conhecimento. O que não se pode admitir, entretanto, é vê-los como comportamentos isolados, em que a importância de uns sobrepuja a importância de outros.

Atualmente, por meio de uma perspectiva construtivista, considera-se o conjunto desses fatores uma ação interacionista, portanto, dentro de uma visão integral que procura explicar o curso da aprendizagem.

Segundo trabalhos de Sara Pain (1997), Esther Pillar Grossi (1990), Alicia Fernández (1990), todas estudiosas do construtivismo, várias instâncias interferem na aprendizagem: a intelectual ou lógica, a simbólica ou dramática, o corpo e o organismo.

Querendo demonstrar que a aquisição do saber processa-se por meio da interação das instâncias mencionadas, Alicia Fernández propõe:

“Para aprender, os seres humanos colocam em interação: seu organismo individual herdado, seu corpo construído especialmente, sua inteligência construída na interação com os outros seres humanos e seu desejo, que está sempre relacionado ao desejo do outro ser humano.

A aprendizagem é um processo vincular, isto é, para aprender, são necessários além de dois personagens (quem ensina e quem aprende) um vín-

culo que se estabelece entre ambos, sendo que é no íntimo desse vínculo humano, que se processa a aprendizagem. A matriz desse processo se constrói nos primeiros vínculos da criança com a mãe, com o pai, com os irmãos.”

Sara Pain, cientista construtivista, trabalhou muitos anos com pessoas com deficiência e faz uma nítida distinção entre corpo e organismo. Diz ela que o corpo é comparável a um aparelho de recepção programado, que possui transmissores (células nervosas) capazes de registrar certos tipos de informações e reproduzi-los, quando necessário.

O organismo, quando perpassado pelo desejo (afetividade) e pela inteligência, forma uma “corporeidade”, isto é, um corpo que aprende, que pensa, que atua. O corpo diferencia-se do organismo por ser mais do que um “aparato somático”. O funcionamento de cada um deles também revela características diferentes. O funcionamento do organismo é codificado, assemelha-se a um gravador, a um computador; o funcionamento do corpo é aprendido, entrando nesse processo a inteligência e a afetividade. Assim, o organismo bem estruturado serve de base bem alicerçada para a aprendizagem, podendo as deficiências orgânicas condicionarem ou dificultarem esse processo.

Sara Pain usa uma comparação, em cujo bojo, pode-se dizer, está a essência da educação de pessoas com deficiência. A pesquisadora aproxima a ideia do corpo à imagem de um violino. Pode-se ter um instrumento de má qualidade, mas, se tocado por um hábil violinista, com virtuosismo, obtém-se uma boa sonoridade. Em contraposição, pode ocorrer ter-se um maravilhoso Stradivarius executado por um instrumentista incapaz e sem alma; nesse caso, o instrumento não rende e, muito menos, apresenta os efeitos esperados. A aprendizagem inclui sempre o corpo, porque inclui também o prazer e o prazer está intimamente ligado ao corpo. Não há aprendizagem que não tenha seu registro no corpo. Pelo corpo, o homem se apropria do organismo.

Estabelece-se, pois, uma diferença entre ortopedia e aprendizagem.

A primeira só modifica o organismo; a segunda compromete-se com o prazer de saber, de conhecer, de dominar o objeto, utilizando-o de forma prática ou funcional.

O corpo está sempre presente na aprendizagem, faz parte dela. Venha através do olhar, do tom da voz, do toque das mãos, em demonstrações de amor, tudo isso deve estar impregnado de significados afetivos; tais procedimentos dão um ar de verdadeira importância ao que se está ensinando.

É preciso ficar claro que todo ensinamento “descorporizado”, ou seja, transmitido de maneira fria ou impessoal, rouba a força do interesse daquilo que se ensina. O que acontece, portanto, é que aquele ensinamento acaba sendo rapidamente esquecido. Não se resolve esse problema mudando-se conteúdos e programas. Faz-se necessária a implantação de um novo espaço no qual o processo da aprendizagem se desenvolva. O espaço da aprendizagem deve infundir confiança, promover liberdade, transmitir alegria, dar prazer, estimular a criatividade. Nesse ambiente educacional é que o aprendiz terá muito mais possibilidades de apropriar-se do produto do esforço de sua aprendizagem.

O espaço onde se produz ou constrói o conhecimento, espaço da aprendizagem, inclui, além dos quatro fatores aludidos no esquema de Alicia Fernández, ou seja, o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo, uma outra dimensão, que é representada pelo “outro”. Esse “outro” representa todos os outros seres humanos de forma simbólica, estabelecendo a relação entre o aprendiz e o sistema sócio-econômico-educativo. Esse “outro” desenvolve a imagem do que as pessoas são na realidade. Isso quer dizer que, a partir do contato com o “outro”, o ser em desenvolvimento se identifica e também se descobre.

O processo da construção da identidade só é levado a cabo com a participação do Outro.

Qualquer trabalho realizado com crianças com deficiência visual precisará ter como objetivo central o desenvolvimento da identidade positiva, da autoimagem sadia e da autossuficiência.

A partir desse procedimento, a pessoa cega será capaz de jogar-se com maior vigor na conquista de metas. A dinâmica da aprendizagem só poderá ser compreendida partindo da valorização da inteligência, da estrutura afetiva e da “corporeidade”, mantendo seu vínculo com o “outro”. No trabalho com crianças não se pode deixar de privilegiar essa dimensão, isto é, o vínculo com o “outro”. Se esse dado fosse abandonado, poderia ocorrer o fato de se atingir apenas o organismo, ou parte

dele. Tal atitude provocaria a fragmentação do sujeito, tanto nos seus aspectos técnicos, bem como nos seus aspectos emocionais.

4.2 Observações Nascidas da Experiência Pessoal

Já no pré-escolar, as crianças precisam, o mais cedo possível, entrar em contato com o Sistema Braille. Esse contato despertará o seu interesse e o desejo de ler e de escrever. É evidente que, ao manipular um livro, ao perfurar o papel, usando a reglete, a criança o fará como atividades assistemáticas, livremente, mas essa prática levará o aluno a tomar ciência do seu sistema de escrita e de leitura preparando-o para que ele se aproprie dele mais tarde.

Já no primeiro ano do Ensino Fundamental, os professores promoverão a participação dos alunos, fazendo-os trocar ideias entre si, expor seus pensamentos conversando, discutindo, escrevendo, dramatizando, enfim, assimilando os fatos e os objetos do mundo real, porém, sempre de acordo com a compreensão das coisas que integram sua realidade.

Tais ações pedagógicas são calcadas numa linha, a mais criativa possível. A troca efetiva de pontos de vista entre os alunos tem de ser incentivada a fim de que eles possam organizar melhor seu pensamento, tornando-o coerente e lógico, atingindo, dessa maneira, o raciocínio operatório que permite maior adaptação ao meio social.

Essa é uma forma indireta de ensino, opondo-se frontalmente ao modo tradicional de ensinar. O construtivismo tem características próprias. É o que Piaget chamou de “método clínico”, tratando-se do trabalho em sala de aula, que consiste em conversar livremente com o aluno, questionando, fazendo-lhe perguntas para que observe criticamente tudo o que lhe diz respeito, compare coisas, perceba detalhes, tire suas próprias conclusões, as quais devem ser sempre acolhidas.

O professor, dentro de uma visão construtivista, assume uma posição de respeito ao aluno. O nível de desenvolvimento em que se encontra a criança, suas aptidões, seu raciocínio devem ser considerados; cortá-los ou limitá-los é adulterar um processo tão natural e importante. Essa atitude é um meio de imposição sumária: a criança fica à mercê do pensamento adulto que confere uma outra direção ao pensamento infantil.

A grande questão a analisar é o respeito ao ponto de vista da criança e suas reais possibilidades. Nessa nova abordagem educacional, é preciso que se conheça a fundo o desenvolvimento da criança, suas limitações e potencialidades. Só a partir desse conhecimento é que o professor poderá propor as situações-problema, calculando, com critério, a barreira do obstáculo a ser transposto pelo aluno, sem facilidade excessiva, que tire sua motivação ou dificuldades exageradas, que tragam frustrações e fracassos.

As questões tratadas neste estudo servem como um instante de reflexão. Repensando o processo do desenvolvimento cognitivo de crianças cegas ou com baixa visão, talvez possa apagar-se uma concepção errônea de que uma criança com deficiência visual só aprende à custa de diferentes e incessantes exercícios de condicionamento.

A liberdade e a força criadora são direitos de qualquer criança. Alfabetizando e alfabetizador precisam caminhar juntos, emparelhados, dinamizando cada vez mais a ação educativa. Pensemos em Paulo Freire: “Não cria aquele que impõe, nem aqueles que recebem. Ambos se atrofiam e a educação já não é educação.”

Neste primeiro capítulo, procuramos abordar implicações, desvantagens e possibilidades que permeiam a trajetória evolutiva de uma criança cega ou com baixa visão. Para tanto, buscamos categorizar a privação ou déficit visuais. A cegueira, tal como a baixa visão, precisam ser melhor estudadas e, portanto, melhor avaliadas.

O objeto deste trabalho centra-se na construção do imaginário da criança com deficiência visual. Mas como entender essa aquisição que se faz tão complexa e sinuosa, ignorando-se o “sujeito” em que tal processo se realiza?

As deficiências despertam sentimentos vários, ideias equivocadas, muitas das vezes destituídas de senso crítico, por estarem contaminadas por preconceitos fomentados pelo desconhecimento.

A deficiência visual, em particular, estimula a formulação de conceitos cujo princípio pauta-se na negação. A cegueira impõe ao indivíduo que a atinge estigmas que podem amesquinhar sua capacidade, distorcer sua imagem social, anular seus anseios e limitar ou impedir seu crescimento humano e intelectual.

Vive-se um tempo de extraordinária valorização da imagem. O mundo gira em torno do que se vê. O imediatismo e a vertiginosa avalan-

che de infinitas representações invadem o homem contemporâneo. Seu conhecimento forja-se no volume robusto das informações que recebe.

Durante décadas, estudiosos apontaram o sentido da visão como responsável absoluto pela construção do conhecimento humano. Chegavam a determinar que de 80 a 85% de tudo aquilo que o homem sabia provinha da visão.

Sabe-se que a visão é o sentido que oferece maiores oportunidades de aprendizagem. Imediata, sintética, global, abre campo para a consecução de diferentes saberes. O conjunto de aspectos nela enfiado é, inegavelmente, de extrema valia. Assim, sob essa assertiva, apoiou-se por longo período a educação das pessoas cegas. Esse modo tão simplista e vazio de proposições científicas trouxe ao cego grandes prejuízos. De fato, que sabia ele, tendo-lhe restado apenas de 15 a 20% de condições para aprender sobre as coisas do mundo que o rodeava?

Essa desvalia rotulava-o como um “sujeito” em total desvantagem em relação ao “outro” que enxergava. Incapacidade, impossibilidade, impedimento eram marcas que se entranhavam na personalidade psicológica e social daquele grupo de pessoas que era apequenado ante a sociedade por meio de análises apriorísticas. Evoluindo a educação e as pesquisas em diversas áreas do conhecimento, estabeleceram-se novos postulados, criaram-se novas concepções e a pessoa com deficiência visual passou a ser vista como um ser cognoscente, capaz de desenvolver-se, tornando-se um indivíduo produtivo e competente para aprender sobre a vida, apreender as ideias, edificar universos, exprimir pensamentos e construir juízos próprios.

A educação de uma criança cega ou com baixa visão não pode ser negligenciada sob pena de causar-lhe danos irremediáveis e fracassos irreversíveis.

Procuramos mostrar que há inúmeras saídas. As ciências médicas, a sociologia, a psicologia, a filosofia da educação fornecem dados e aportes para que possamos fazer de uma criança cega, em especial, um ser forte, que se aceita, que compreende sua condição e tem um espírito liberto, pronto para romper as amarras impostas pela cegueira.

Os princípios que regem a educação de crianças com deficiência visual foram abordados; implicações educacionais referentes a correntes pedagógicas mais afeitas à aprendizagem da criança cega, em particular,

foram trabalhadas. Jean Piaget e Vigotsky foram citados como teóricos importantes no processo de desenvolvimento intelectual dessa criança.

O Construtivismo e o Sócio-interacionismo demonstraram ser as linhas pedagógicas que melhor atendem às especificidades da criança cega.

Essa criança precisa ser o “sujeito” do seu processo de aprendizagem. A criança somente aprende quando atua sobre o “objeto” de sua aprendizagem. Só assim ela pode construir hipóteses, entender mecanismos, compreender funções. O “princípio da concretização”, preconizado por Lowenfeld, faz-se instrumento indispensável para a aquisição de conceitos.

Como assunto preponderante, falamos dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar), vias de conhecimento, vias de acesso pelas quais o cego percebe o mundo e dele vai-se apossando, nele vai crescendo e tornando-se autônomo e cidadão.

O toque, os aspectos cinestésicos, o fortalecimento das áreas psicomotora, cognitiva, sensorial e sócio-afetiva tiveram destaque para que pudéssemos apresentar aos professores os caminhos que levam a criança a aprender por meio de sua própria experiência. Vivenciar, experimentar, são atitudes e procedimentos didáticos que propiciam e oportunizam o ato da aprendizagem.

O período de letramento/alfabetização foi privilegiado na medida em que sabemos ser essa fase escolar a mais complexa e importante na vida da criança. É o período em que se acionam mecanismos de aprendizagem de alta complexidade. Esquemas interpretativos são estabelecidos e a criança se vê frente a frente com a mágica do “mundo das letras”; a magia fantástica que transforma sinais gráficos e sonoros em palavras que comunicam mensagens, transmitem sentimentos.

Ressaltamos a necessidade de envolver-se a criança com deficiência visual num processo de alfabetização em que a criatividade, a consciência crítica, o senso estético estivessem alicerçando essa conquista. A liberdade de expressão, o aspecto lúdico e o respeito ao momento e à bagagem cultural da criança complementam esse projeto que se faz, a um só tempo, intelectual e humanístico.

A literatura embasa toda essa busca de um novo rumo educacional, convertendo-se numa proposta preciosa cuja multiplicidade de vertentes a serem exploradas forja o pequeno leitor e dele faz nascer

um homem imaginativo, dono de ideários ricos em inventividade; um homem capaz de gestar linguagens e pensamentos de notável força expressional.

Viu-se, pois, que uma criança com deficiência visual não difere em essência de uma criança vidente. A forma pela qual será conduzida é que irá ditar sua evolução em termos desejáveis ou não.

A criança cega, tanto quanto a criança com baixa visão, possui estruturas cognitivas capazes de fazê-la desenvolver-se a contento. Nela, as imagens mentais existem. Todavia, é preciso que sejam construídas a partir das condições de aprendizagem que a criança revela. Suas especificidades e necessidades têm de ser respeitadas para que se leve a bom termo a apreensão dos objetos de sua aprendizagem.

A cognição da criança cega ou com baixa visão não pode ser percebida como o resultado de uma construção inferior. Seu cérebro reage aos estímulos existentes e estrutura funções cognitivas que equipam o homem de saberes, pensamentos, emoções. As conexões entre os vários “compartimentos” ou zonas cerebrais criam as já referidas funções cognitivas cuja importância verifica-se na formação de habilidades e de competências, como a capacidade psicomotora, a linguagem, o raciocínio lógico-matemático, o dom para as artes, a emotividade e o gosto artístico.

O cego, por meio de suas percepções e sentidos remanescentes, chega ao conhecimento e à sua compreensão de mundo, tornando-a aprofundada, desde que essa criança seja compreendida como um ser que **aprende**, ainda que em condições especiais. Dessa forma, a criança tem a oportunidade de crescer, fazendo-se dona de suas conquistas e construtora de sua história.

Abandonando-se as velhas práticas comportamentalistas, a educação passa a contribuir para que haja uma sociedade mais justa e uma humanidade menos egocêntrica.

A criança com deficiência visual tem de ser olhada, antes de tudo, como criança. Criança que tem direitos, que necessita vivenciar sua hora de aprender, levanta atributos, faz associações, estabelece comparações, compreende oposições, realiza transferências, abstrai, pensa. A criança cega tem potencialidades e um espírito a ser burilado. Seu desenvolvimento depende de ações competentes geradas por uma educação de igual forma competente.

Capítulo II

Mitos e Símbolos na Magia da Linguagem da Infância

1. A LITERATURA COMO MEDIADORA NA FORMAÇÃO DO IMAGINÁRIO

No decurso da escalada evolutiva das civilizações, percebe-se a incessante busca do homem por uma fonte geradora de respostas aos seus múltiplos anseios, por um ponto de apoio no qual se assentassem as mais profundas instâncias do ser, instigadas, ainda que por sentimentos díspares, cuja dicotomia entre desejos e necessidades, provocasse mudanças de atitudes, deflagradas pelo seu processo imaginativo.

Do conflito, surgiam novos procedimentos, estados mentais que, como molas propulsoras, animavam aquele indivíduo em formação rumo ao desenvolvimento de suas potencialidades física, psíquica e intelectual.

Na efervescência do contraditório, na procura por índices identitários, o elemento humano construiu-se. A verdadeira *humanidade*, entretanto, somente afloraria quando o espírito animasse sua consciência.

O homem defrontava-se com grandes dúvidas, infinitas possibilidades, constantes tensões. Abriu horizontes, dominou espaços, criou códigos, fixou regras, estabeleceu representações, venceu o inóspito, ganhou expectativas.

Mecanismos internos fortaleceram-se, comportamentos diversos instalaram-se. O *universo interior* do homem afigurava-se tão complexo e extraordinariamente grande, como o universo das coisas concretas e palpáveis.

A história nos revela como as culturas, com suas diferentes origens e em diferentes épocas, trabalharam a estruturação e o incremento do imaginário do homem.

É essa uma questão instigante por trazer à tona o entendimento da evolução do pensamento criador. A interpretação de fatos, a compreensão de fenômenos em todas as ordens, o ímpeto experimentalista fizeram-se imperativos. O homem necessitava que suas incertezas e interrogações fossem aclaradas. As explicações acerca da tênue e complexa urdidura que compõem a teia da existência buscavam soluções para suprir lacunas e aplacar angústias.

Seu pensamento, par e passo com sua imaginação, modificava-se, criava estruturas sociais, derrubava sistemas políticos, descobria continentes, inventava instrumentos, concebia teorias científicas, formulava correntes filosóficas, mergulhava nas artes.

O elemento imaginativo, fator de ebulição das emoções e sentimentos, trouxe à humanidade o vislumbre necessário para projetar o desenho do próprio futuro.

Mitos e deuses guardavam seu cotidiano e ditavam suas ações. Aqueles seres transmitiam-lhe coragem para travar suas lutas, clarividência para desvendar enigmas, capacidade de “ver” através do invisível. As narrativas dos primórdios são ensaios de vida. Através delas, desejos e necessidades pessoais e sociais estabeleciam-se. À poesia oral, a literatura oferecia-se como agente de sensibilização e de burilamento do ser. Estruturas emocionais são acionadas, sentimentos são aflorados. O conhecimento, a reflexão, a multiplicidade de linguagens traziam ao leitor uma gama infindável de expressões.

A riqueza de gêneros e de estilos garantia a força da criação. A sensibilidade e a capacidade comunicacionais aliavam-se, conferindo a cada artista a importância que lhe cabia na cena das letras.

No equilíbrio e refinamento clássicos, na religiosidade e heroísmo medievais, na exuberância e conflito barrocos, nas emoções e subjetivismo românticos, no desejo libertário e diversidade modernos, o homem encontrou a dicção perfeita para exprimir o indizível.

A turbulência do espírito, o frêmito das paixões, os voos condoreiros, a melancolia dos cantos elegíacos, o transbordamento de dores e alegrias ganharam corpo na arte de escrever.

Depreende-se, pois, que a literatura alimenta e realimenta sentimentos. Afirma e reafirma desejos. Cria e recria imaginários.

A criança com deficiência visual, em especial a criança cega, pode sofrer graves perdas na formação do seu imaginário. Sua trajetória evolutiva, quando alijada de vivências significativas e enriquecedoras, converte-se num período no qual se acumulam desvantagens e se fortalece o empobrecimento do pensamento e da linguagem.

A criança cega ou com baixa visão não pode ser privada dessa experiência ímpar, numa fase tão mágica e importante para ela. A fase da leitura e da interpretação do “mundo” que a cerca. Mundo esse que,

quando compreendido, torna-se ilimitado na medida em que sua imaginação e sensibilidade forem trabalhadas sem reservas ou preconceitos.

O universo infantil precisa ser povoado de beleza, ludicidade, magia e ação. O discurso literário, com todos os seus símbolos e representações, impõe-se como via de aprendizagem e de apreensão do “mundo das ideias”.

É na infância que se forja o verdadeiro leitor. A literatura cumpre esse papel.

A literatura na sala de aula, adotada como instrumento pedagógico, via de descobertas e de construções cognitivas e emocionais, via de reforço da subjetividade da criança, ainda não foi popularizada. Vê-la como mera atividade complementar é uma postura que exige uma urgente revisão das metas e das estratégias no curso da aquisição da leitura que se pretende sólida, instigadora, investigativa e sensível.

1.1 O Texto Literário e a Criança

A literatura, há cerca de 5.000 anos, exerce uma relevante tarefa no processo de crescimento intelectual do homem.

A palavra falada ou escrita enfeixa em si um poder mobilizador que pode tornar-se arte. Quer no período **ágrafo** (antes de ser instituída a escrita), quer no período **gráfico** (após ser instituída a escrita), a palavra, modulada artisticamente, passa a valorar pensamentos, linguagens, sentimentos, emoções.

O desenvolvimento da literatura coloca questões e aspectos de significativas vertentes nas quais estudiosos de diferentes ciências, como história, antropologia, sociologia, psicologia, linguística, filosofia, entre outras, podem centrar seu foco de análise.

Desde tempos imemoriais, a força da tradição oral faz-se presente. Poesia e prosa revestem-se de infundáveis roupagens e trazem à superfície da interpretação do intelecto a magia da comunicação fixada em inesgotáveis versões.

No Brasil, a oralidade tomava vulto nas narrativas das velhas escravas que transmitiam aos filhos brancos da **casa grande**, às novas gerações, as histórias do povo – suas lendas, tradições, contos, peripécias e aventuras. Além delas, as avós portuguesas e índias acenavam com outras fontes (Câmara Cascudo, 1972).

No início, essa literatura apresentava-se sob uma formatação **didática**, pois não se cogitava, naqueles primeiros movimentos literários, conceberem-se obras específicas que atendessem às expectativas, aos anseios e às necessidades íntimas das crianças.

As histórias não eram criadas nem revividas para elas. O caráter dominante desses textos pautava-se somente nos preceitos instrucionais e doutrinários. Não havia qualquer preocupação com o desenvolvimento dos aspectos artístico e lúdico.

Os livros eram de autores sisudos e graves, mais afeitos aos adultos. Portanto, distanciavam-se, com clara evidência, da lógica e dos sentimentos infantis.

Passado o tempo, evoluído o conceito de **literatura para crianças**, procura-se, na atualidade, atingir o âmago do psiquismo da criança, ligando-o às experiências comuns da infância, no plano das realizações humanas, como também às experiências vivenciadas no plano do “maravilhoso” das histórias e no âmbito da própria fabulação infantil.

Por meio da narração de histórias, lendas, tradições, contos, fábulas, proporciona-se à criança a oportunidade de desenvolver a imaginação, o gosto artístico, a capacidade de expressar-se, o enriquecimento do vocabulário, a curiosidade ante a vida nas incursões pelo seu “mundo” interno e externo, a educação da sensibilidade, o encantamento do espírito, a liberdade do pensamento.

A construção da experiência da leitura deve afirmar-se como uma linha de conduta do adulto frente à criança, um compromisso de alargamento de horizontes. A leitura traz ao universo infantil um extraordinário volume de possibilidades quanto ao incremento do intelecto e à criação de um ser verdadeiramente humanizado.

Ao entrar em contato com a literatura, ainda que muito pequena, a criança vai-se apropriando não só de um bem cultural, mas também, vive o momento mágico e intransferível de penetrar na aura da fantasia. O sonho transforma-se em desejo que mexe com estruturas mentais e psíquicas. A apreensão exata da suprarrealidade que firma o fio condutor das histórias pode esvair-se pela pouca condição maturacional de sua cognição e fatores de ordem emocional. Todavia, o prazer e as imensuráveis descobertas abrem-se como uma fantástica caixa de surpresas onde se depositam feixe de ideias, riqueza de comportamentos, variedade de informações.

Ao ouvir uma história, a criança lê, mesmo que indiretamente, através da leitura que lhe é oferecida. O pequeno leitor precisa ser incentivado e estar em plena sintonia com esse instante em que o real e o imaginário fundem-se na formação de uma nova realidade e com esse leitor que lhe propicia apreender essa mesma realidade.

A leitura não pode converter-se num ato mecânico e destituído de significação.

À medida que o leitor avança em conhecimento e autonomia, o texto passa a ter novas nuances e adquire outros valores. A fruição profunda desse texto necessita ser conduzida pela consciência estética, ética e crítica.

Os símbolos, as alegorias, os mitos e arquétipos povoam a existência da criança, alargando suas expectativas de mundo.

A alma da criança precisa ser tocada e a literatura cumpre tal papel. Não se deve fixar regras inflexíveis quanto à modalidade em que se apresenta o texto literário. Importante sim é o texto em sua integridade artística e capacidade expressional. Os suportes podem variar: livros, CDs, DVDs, contação de histórias veiculam e revelam o talento dos autores, a sabedoria dos escritores, a vocação dos artistas da palavra.

O que importa, de fato, é a pertinência da abordagem, o respeito ao leitor em construção, a proposição de ideias, o encadeamento de raciocínios, a diferença de narrativas, a organização do discurso, a presença do elemento literário.

A excelência do texto alimenta-se em si mesmo, na natureza que o categoriza, na função que o sustenta e que lhe dá um cunho de perenidade.

Depreende-se, pois, que o texto literário abre espaços na vida da criança. O ilusório, o onírico, o lúdico, o bem e o mal edificam conceitos e extraem reflexões.

A criança é um indivíduo em processo de estruturação e crescimento. Estreitar sua visão de mundo é decretar-lhe o amesquinamento do alcance de novos rumos. Impedir sua imaginação de fazer-se concreta e fértil é enrijecer-lhe o íntimo e roubar-lhe o ímpeto da criação.

O texto literário incorporado ao cotidiano infantil faz com que o espírito da criança não se banalize na turbulência de um tempo em que a vertigem da competitividade e a exacerbação do materialismo abatem o homem desde sua infância.

O texto literário acompanha a trajetória da criança em todas as suas fases. Entretanto, é na fase em que ela se apropria da leitura que este insubstituível instrumento deflagrador de sensibilidade e beleza constrói a base em que se planta o gosto pela diversidade do humano: alegria, emoção, heroísmo, medo, susto, investigação, surpresa mesclam-se ou destacam-se de acordo com a obra. Ressalte-se, no entanto, que a maior contribuição trazida pela literatura à criança é a condição que lhe permite alcançar a largueza de sua compreensão e o estabelecimento de uma visão estética.

Seja na literatura clássica ou na contemporânea, seja no elemento corriqueiro ou no inusitado, seja na feição da magia ou na realidade palpável, seja na prosa ou na poesia, a criança deve ser levada ao texto para perscrutá-lo, entendê-lo, amá-lo e apropriar-se dele.

Quem lê sonha com mundos inimagináveis, viaja por paragens inexistentes, desvenda mistérios, desvela segredos avaramente guardados.

A leitura precisa integrar-se à vida da criança como força animadora do seu verdadeiro crescimento.

As práticas de leitura não podem estar presas a mecânicos hábitos bimestrais que a Escola determina por exigência curricular. O gosto pelo livro, a paixão pela palavra esvaziam-se no enclausuramento de ideias que têm de ser equalizadas, uma vez que a leitura passa a constituir um ato massificado em que crianças e jovens leem para cumprir uma atividade exclusivamente pedagógica. O texto literário na Escola precisa rever e redimensionar sua ação e real importância.

Eliana Yunes, no livro *Tecendo um Leitor: Uma Rede de Fios Cruzados*, fala-nos da Imprescindibilidade da leitura. Leitura que encanta e seduz. Leitura que não se restringe à atitude física de ter-se um livro nas mãos. A leitura é o texto vivo e vibrante som, suas infinitas implicações e imensuráveis dimensões.

A prática da leitura, como ela própria, não admite nem limites nem rigorosos preceitos cerceadores. O contexto escolar, ao impor friamente a obrigatoriedade da leitura, rouba-lhe a magia, desencanta-lhe a mágica daquilo que não se vê, mas se sente.

Yunes ainda nos faz penetrar nas dobras do passado e mostra-nos, por meio de referências históricas, como poder-se-ia criar leitores. Discorre sobre práticas antigas que a volúpia da pressa do tempo carregou do nosso convívio.

O homem aprendia nas rodas onde dançavam e cantavam, ouvindo prédicas e relatos de viajantes que lhes traziam as notícias de longínquos mundos.

Os grupos ou aglomerados humanos abriam-se pelo contato do “outro”. Alargavam-se e estreitavam-se as relações sociais.

Os círculos de leitura voltavam para estimular e incrementar o prazer de ler.

Retorna-nos à memória a Távola Redonda, com suas lendas que faziam circular ideias e discutir intenções.

Fica-nos claro, assim, que as leituras ou modalidades de leitura são formas de ver o mundo e interpretá-lo.

A leitura formal, embora necessária, não deve sufocar a leitura criativa, livre e encantatória.

A experiência de ler incentiva o diálogo, avanta o pensamento. Não pode ficar circunscrita em si mesma. O compartilhamento é o caminho que serve de fomento à extensão do ideário humano.

Alerta Yunes: “Contar histórias é uma prática ancestral, contudo, depende do preparo e da habilidade de quem conta. Sentados nas praças orientais sobre seus tapetes, ou nas tribos de tradições orais, os contadores vão burilando seu ofício como o poeta faz com seus versos. Contam e recontam, procurando as nuances, as suspensões, as imagens, as situações surpreendentes, inusitadas que prendam o ouvinte. A vida moderna tem deixado ao espaço familiar pouca oportunidade de trocas verbais que não sejam as mais ordinárias, em meio a ordens, gritos, recriminações: nenhum tempo é destinado para a escuta e a pronúncia – as crianças andam com fome de ouvir e sede de falar.” (Pg:17-2009)

Essas reflexões reiteram a premência da mudança. A criança, um leitor em formação, tem de estabelecer com o texto literário uma relação íntima e prazerosa convivência.

A leitura rasga os véus do embotamento da sensibilidade e da banalização da palavra. O perfil desse novo leitor desenha-se a partir do legado cultural e literário que lhe chega desde a infância e das práticas abertas e livres da leitura.

Yunes diz:

O ato de ler não corresponde unicamente ao entendimento do mundo do texto, seja este escrito ou não. A leitura exige mobilizar o

universo de conhecimento do outro – o leitor – para atualizar a do texto e fazer sentido à vida neste mundo, que é o lugar onde este leitor realmente está.

Para que ler? Para fazer provas? Para passar no exame de admissão da Universidade? Para ser aprovado em concurso público? Ler para viver. Ler a vida. Ler para ampliar as perspectivas, para associar ideias, para reinventar o mundo a partir da condição pessoal. De nada serve “passar de ano”, obter um certificado, se não houver uma troca qualitativa na vida.

Se o professor, os pais, o bibliotecário, o mediador inicial, enfim, deixarem escapar a oportunidade de apresentar o sabor das palavras, o gosto pelo saber vai desaparecendo lentamente até que nos conformamos com um vocabulário medíocre, lemos somente o que já foi lido, ficamos como cegos diante da luz.”

1.2 O Estatuto do “Faz de Conta”

O sonho e a fantasia alargam o mundo da criança. Seus mergulhos no imaginário ampliam suas oportunidades de crescimento, tanto na esfera intelectual, quanto no âmbito sociocultural. Sua imaginação trabalha também seu corpo, que se desenvolve a partir das brincadeiras e movimentos. Sua mente engendra fatos e seu psiquismo cobre suas ações de surpreendentes atitudes.

O “faz de conta” é um mecanismo psicológico que se instala, desde muito cedo, afastando a criança da lógica realista vivenciada pelo adulto.

As primeiras manifestações imaginativas podem aparecer antes mesmo de a criança adquirir a faculdade de falar. A imitação dos gestos e comportamentos dos adultos sinaliza a força interior da capacidade de imaginar. O “faz de conta”, contudo, efetiva-se, verdadeiramente, após a aquisição da fala.

Essas são observações feitas por Jersild (1960) que demonstrou como o “faz de conta” fica mais evidente depois que a criança aprende a falar. Descobertas levantadas por meio de pesquisas em crianças da pré-escola demonstram que os jogos imaginativos aumentam, significativamente, entre os 2 e os 4 anos de idade.

Num estudo em que se fizeram gravações da linguagem das crianças, verificou-se que 1,5% das suas observações, entre os 24 e 29 meses, eram de carácter imaginativo. Entre os 42 e os 47 meses, os comentários de tom imaginativo tinham a percentagem de 8,7%, conforme estudos de Burnham (1940).

Em outro estudo, Markei, (1935) aponta que as atividades imaginativas das crianças de menos de 3 anos classificavam-se em três grandes categorias:

- Personificação – As crianças conversam com objetos inanimados.
- Uso de materiais do “faz de conta” – Uma caixa vira trem, vira um carro; uma lata e um pauzinho viram um tambor e uma baqueta.
- Participação em situações do “faz-de-conta” – Brincar de ler um livro, pôr para dormir uma boneca, fazer comidinha.

São chamados jogos de papéis.

A partir dos 3 anos, o emprego de materiais do “faz de conta” situou-se em atividades imaginativas mais típicas, pois apoiavam-se em coisas concretas, coisas que poderiam ser tocadas. As crianças mais velhas, mesmo na pré-escola, já elaboravam situações mais complexas e de duração mais prolongada. Começavam a surgir as representações dramatizadas. A teatralidade é um vigoroso recurso do desenvolvimento do “faz de conta”.

Um assunto de suma importância é aquele que se refere aos conteúdos emocionais. A imaginação das crianças muito pequenas é sempre extravagante e reflete as emoções desabridas e, muitas vezes, desequilibradas dos pequenos.

Ao ter uma bolsa cheia de moedas, a criança se crê muito rica.

As crianças, quando assumem o papel de “mães” frente às bonecas, podem registrar comportamentos agressivos, impulsos bastante fortes, como espancá-las ou colocá-las de castigo.

Tais comportamentos despóticos e autoritários foram elucidados por Griffiths (1935) em relação a crianças na faixa etária de 5 anos.

Essas crianças foram observadas durante suas brincadeiras e sua imaginação também foi analisada por meio dos desenhos, das histórias que contavam, das respostas que davam a respeito das manchas de tinta jogadas no papel e das perguntas feitas tomando por base um “teste do

imaginário” (no qual a criança devia tampar os olhos com as mãos e, em seguida, dizer que podia ver assim).

Imagens cruéis e brutais apareceram não só nos dados levantados em relação a crianças pobres, cujos lares apresentavam sensível desagregação e baixa organização, mas também em relação a crianças oriundas de famílias mais bem estruturadas cuja organização não deixaria a desejar.

O “faz de conta” é uma espécie de estrutura de pensamento. O emprego da imaginação possibilita à criança construir grandes ideias, mundos que satisfazem suas demandas emocionais e que ela não divide com mais ninguém; perpassa o cotidiano infantil, servindo-lhe de apoio psicológico e, na maioria das vezes, como válvula de escape.

Tal mecanismo interno atrela-se à ideia de lidar com problemas emocionais, dificuldades de relacionamento, de enfrentar o medo, de extravasar a agressividade, de demonstrar autoridade e força. Outras construções, forjadas no “faz de conta”, deixam a criança num estado de fabulações absolutamente particulares.

Relações sociais, companheiros imaginários, devaneios e fantasias rodeiam crianças que se mostram introspectivas e ensimesmadas. As crianças solitárias têm no “faz de conta” uma prática de escapismo que se confronta com a crueza da realidade comum.

Ao findar o período pré-escolar em que as atividades imaginativas da criança tomam a forma de fantasias e devaneios individuais, o subjetivismo aparece como um dado novo que vai acompanhá-la até o fim de sua existência. Essas fantasias servem como meios, ora como realização de desejos, ora como alívio de tensões.

O mundo infantil é edificado por variados matizes. Ainda que de maneira inconsciente, a criança se apercebe de que o mundo dos adultos, um dia, será tomado de assalto por ela mesma. O que vê transforma em realidade que compõe, naquele momento, o microcosmo em que vive. O que sente transforma em procedimento padrão.

Nas realizações do “faz de conta”, estabelece regras, busca nexos, instrumentaliza-se para exercer papéis e garantir sua posição em qualquer contexto em que esteja inserida. A criança se assenhora dos espaços físicos e psicológicos. Nascem as representações. A criança cria mecanismos de análise para entender o conjunto de atos, coisas e fenômenos que a cerca. Decodifica, apossa-se dele.

Ao imaginar a existência e a concretização de objetos, atitudes e situações diversas, a criança passa a vivenciar o universo dos símbolos.

Na caminhada do desenvolvimento intelectual da criança, na marcha de sua aprendizagem em diferentes níveis de complexidade e na apreensão da leitura de mundo, ela necessita, embora minimamente, ter a noção de símbolo.

O conceito de símbolo é muito complexo. Ensina Matoso Câmara (1970):

“Símbolo – em sentido lato, é aquilo que substitui convencionalmente qualquer coisa para funcionar em seu lugar, ao contrário do sinal que não carrega em si a ideia de substituição.”

Assim, o símbolo é algo cujo sentido é convencionalmente pré-estabelecido.

Em tempos de guerra, um pedaço de tecido branco, exibido por um dos grupos contendores, simboliza rendição; é um gesto de capitulação. O tecido branco converte-se na bandeira da paz, símbolo do término de um conflito.

O simbolismo instala-se na criança desde muito cedo.

A apreensão do símbolo implica a representação de um objeto ausente. É a comparação feita entre um elemento imaginário e outro efetivamente existente. É, portanto, o que se poderia denominar uma representação fictícia. Entende-se, desse modo, que essa comparação consiste numa assimilação deformante.

Quando se vê uma menina embalando uma boneca, dizendo tratar-se de seu bebê que vai dormir, ela representa simbolicamente o bebê, satisfazendo-se com aquela ficção. Nesse caso, o vínculo entre o significante (boneca) e o significado (bebê) permanece inteiramente subjetivo.

Demonstra Piaget (1971), nos seus estudos, que o jogo simbólico só aparece nas atitudes da criança no segundo ano do seu desenvolvimento.

Esclarece o pesquisador:

“Com efeito, o simbolismo principia com as condutas individuais que possibilitam a interiorização (a imitação tanto de coisas como de pessoas) e o simbolismo pluralizado em nada transforma a estrutura dos primeiros símbolos.”

Quando as representações são organizadas por crianças mais velhas, o simbolismo ganha maior aperfeiçoamento em relação aos símbolos rudimentares, criados por crianças mais novas. Observa-se isso nas brincadeiras nas quais entram cenas que evocam aulas, consultas médicas, cuidados com bebês, apresentações de canto e dança.

Pouco a pouco, o símbolo lúdico converte-se em representações adaptadas em montagens e informes das crianças pequenas, que as crianças maiores transformam em construções bem mais elaboradas por meio do desenho, da pintura, da modelagem, da dobradura de papel, da dramatização, entre outros recursos.

Portanto, intervém um elemento de imitação nos símbolos e esse elemento constitui, com objeto dado, o “simbolizante” (significante), ao passo que o “simbolizado” é o objeto ausente em nível meramente representativo, evocado pelo gesto imitativo e pelo objeto dado.

O estudo do símbolo adquire maior amplitude no âmbito da literatura. Advindos dos mitos, ampliam-se, aprofundam significados cuja eternidade alenta o espírito da filosofia e alimenta a força da linguagem. Os símbolos nascem e desenvolvem-se pela necessidade de o homem inteirar-se e dominar todos os fenômenos internos e externos que o cercam. A vida, a morte, as mutações, o heroísmo, a tragicidade, a fatalidade, a maldição, a vingança, o prazer, a beleza, a sabedoria têm sua decifração nas figuras míticas que se levantam de acontecimentos extraordinários e deixam sua marca no inconsciente da humanidade e na irreversibilidade do tempo. Símbolos que justificam guerras, que sustentam poderes, que explicam comportamentos, que abrigam sentimentos, que estabelecem punições, que apontam a destrição ou o refazimento de deuses e semideuses, elementos fantásticos que regem almas e espíritos, que comandam os astros e a natureza, que contêm a rebeldia e aplacam a fúria de entres que travam lutas internas, que extremam antagonismos, que buscam a supremacia, que arrasam terras e eliminam inimigos.

A mitologia abre-se para a literatura, que a incorpora como um polo irradiador de ideias. O elemento mítico passa a constituir mais uma área na qual a palavra fertiliza o imaginário. A arte da expressão manifesta-se numa esfera superior. A simbologia que se entranha no ideário artístico forma segmentos semânticos que encantaram e ainda encantam a prosa e a poesia.

O mistério da existência, o desvario das paixões, a desagregação das traições, a procura pelo atingimento do infinito, a busca da perenidade ativam personagens e concretizam conceitos e pensamentos. A literatura traz à tona a configuração de desejos ocultos, de sentimentos e atitudes que espelham os estados mais íntimos e contraditórios do ser humano. Os elementos simbólicos criados pelo homem para satisfazer vontades, minimizar sofrimentos, esconder frustrações, demonstrar superioridade instalam-se e sedimentam-se pela recorrência do uso e pela força do discurso. Entre tantos mitos e símbolos que se originam de diferentes culturas e épocas, é a mitologia aquela que se põe na dianteira do processo artístico e psicológico que perpassa as mais importantes obras literárias que acompanham a humanidade pela via do tempo. O homem precisa escudar-se para fugir da dor. O homem precisa apoiar-se em algo que o proteja da própria fraqueza. Os símbolos adquirem vigor e autonomia. Vigor tamanho que não se esvai, pelo contrário, ganha novas tintas e se transfigura sempre que a ordem vigente se rompe e logo refaz-se sob outras perspectivas e demandas do homem e da sociedade.

As representações simbólicas trazidas pelos mitos dão à literatura um extraordinário filão de criatividade. Amores, conflitos, disputas movimentam ações e eternizam atitudes.

Trouxemos ao foco de nossa abordagem alguns mitos que construíram a narrativa de quatro obras clássicas que se fizeram os pilares que sustentaram a poesia épica. Suas personagens e episódios vieram através dos tempos, espalhando heroicidade, exemplificando sacrifícios e renúncias, fazendo justiça, refletindo paixões.

Eneida, Ilíada, Os Lusíadas e Odisseia assumiram, na voz e no talento de Virgílio, Homero e Camões, toda a grandiosidade de um povo, de uma época, de uma arte.

Vê-se o príncipe Enéias, simbolizando o herói que não mede forças nem sacrifícios para defender sua pátria. O combate aos gregos no cerco de Troia configura o destemor de Troiano filho de Vênus e Anquises.

Outra personagem da Eneida é a visionária Cassandra, que recebeu de Apolo o dom de vaticinar o futuro. Tendo, contudo, quebrado uma promessa que fizera ao Deus, foi amaldiçoada por ele, que lhe impôs a fama de louca, assim, todos os seus presságios eram desprezados.

O símbolo de Cassandra ainda nos nossos dias tem eco. Seu nome tornou-se proverbial e designa pessoas clarividentes que não têm o menor crédito.

A *Ilíada* nos coloca frente ao magnífico quadro da antiga civilização grega. Os terríveis confrontos dos gregos junto à Troia representam a força imbatível dos Deuses. Episódios heroicos fundem morte e conquista por meio daqueles seres míticos e corajosos cuja bravura indômita fazia-os desapegados da vida.

Aquiles, Heitor, Andrômaca, Príamo eram símbolos da mesma conduta guerreira, embora vivendo lados opostos.

Temos na *Odisseia* o lendário rei de Ítaca, Ulisses, figura proeminente no cerco de Troia. Símbolo do heroísmo clássico ilimitado, seu regresso à Grécia constituiu o assunto central da obra-prima de Homero. Ulisses, dos muitos episódios do poema, firmou-se simbolizando a astúcia, a coragem, a ousadia, o vigor e até a impiedade.

Das páginas da *Odisseia*, surgia a figura de Penélope, mulher de Ulisses. Ela agregava aspectos simbólicos de alto valor. Sua resistência aos assédios dos pretendentes, que a ela queriam desposar, sua argúcia para afastar aqueles que a molestavam eram notáveis.

Por vinte anos, durante a ausência de Ulisses, Penélope dizia urdir uma teia, que, quando terminada, lhe daria condições de escolher o pretendente ao qual se uniria. Entretanto, a mulher desmanchava a teia que tecia de dia e desmanchava à noite. A espera de Penélope e sua teia converteram-se em símbolos em muitas obras literárias.

A paixão pelo mar e a profunda vocação para as aventuras marítimas deram a Camões o tema de *Os Lusíadas*. Toda a epopeia camoniana é um grande símbolo. Portugal e seu povo protagonizam a fantástica viagem de Vasco da Gama rumo às Índias. A exuberante expressão do poeta renascentista transformaram em símbolos pátrios o talento do navegador.

A ambição dos descobrimentos para a expansão do império português, o amor a Portugal.

Camões mesclou mitologia e história, deuses e homens, ímpetos e paixões e ergueu uma magnífica alegoria literária cuja representação simbólica fez-se eterna na memória coletiva da nação lusa.

A força da criação supera a inclemência do tempo. A expressão artística, quando legítima, não cai no ostracismo, ao contrário, revitaliza-se a cada novo uso, rememora-se a cada nova menção.

Não apenas as narrativas míticas (aquelas gestadas na mitologia) guardam símbolos eternos. A literatura, em todas as suas manifestações, busca na insondável complexidade da natureza humana, em especial, trabalhar elementos que tragam à luz a compreensão, mesmo tênue, dos fatores que externalizam atitudes e dão significação à vida, que tece a trama dos amores, dos desencontros, das tragédias, dos embates filosóficos, políticos, religiosos.

O ser humano, tanto quanto tudo aquilo que lhe diz respeito, na expressão literária forjou e forja símbolos materiais e imateriais que acionam estruturas psíquicas e racionais. O assunto apresenta um largo espectro de análises e possibilidades.

Nos grandes escritores, encontramos simbologias que aclaram e valorizam ideias; criam e estendem condutas, instigam e aprofundam reflexões.

Penetrando na obra de Shakespeare, deparamo-nos com representações simbólicas que, com sua força e “verdade”, resistem à passagem dos séculos e tornam-se cada vez mais contemporâneas.

O *ciúme* de Otelo, a *calúnia* de Iago, a *morte* de Desdêmona, motivada por uma traição forjada e malévola, tipificam e simbolizam sentimentos que espelham o interior e os conflitos humanos.

Continuando na obra de Shakespeare, temos os jovens Romeu e Julieta, símbolos do *amor* que enfrenta o *despotismo dos pais*, outro símbolo vivo e a *fatalidade* da vida que leva ambos à morte.

A temática e as personagens da peça chegam até nós com o mesmo vigor que possuíam desde o século XVI.

Recorrendo a Machado de Assis, encontramos os *olhos de resaca* de Capitu, representação do mar revolto que sinalizava perigo. Os olhos verdes que detinham a mesma natureza traiçoeira das ondas gigantes em revolta.

Chegamos à obra-prima de Graciliano Ramos, *Vidas Secas*. O autor oferece-nos passagens que revelam os elementos simbólicos que se espriam pelo texto e lhe conferem magnitude e real importância.

Ao comerem os restos do *papagaio*, levanta-se uma sensível e dolorosa crítica à miséria. A atitude, longe de ser impiedosa ou descaída, mostra o acontecimento como um símbolo duplo da tragicidade daquela hora que afetava Fabiano e a família: a *fome* e a *sobrevivência*.

Ainda em *Vidas Secas*, Sinhá Vitória nos remete a um dos maiores e significativos símbolos tratados pela literatura brasileira: a *religiosidade nordestina*. O *terço de contas brancas e azuis*, terço humilde como ela, encerra sua fé e sua inexplicável coragem.

Reportando-nos ao estudo da imagística, aspecto tão bem explorado pela poesia, lembrando-nos de Castro Alves e seu excepcional acervo imagético da liberdade versus opressão. São símbolos de cunho histórico que colocam o leitor diante da barbárie que sagrava naqueles dias do século XIX e que lançaram e reforçaram as diferenças brutais da sociedade colonial brasileira.

O navio negroiro, os grilhões, a chibata, o tronco contrapunham-se ao *espírito libertário*, ao *condor*, signo do voo para o infinito.

Lygia Fagundes Telles, no romance *Ciranda de Pedra*, exhibe-nos um símbolo de grande significado psicológico. Os anões de pedra no jardim da Casa de Natércio, posicionados como uma ciranda, representavam Bruna, Otávia, Letícia, Conrado e Afonso, personagens que se fechavam num círculo de egoísmo e de cumplicidade imatura, uma vez que os cinco jovens apoiavam-se mutuamente por serem fracos, vazios, demonstrando fragilidade, falhas de identidade e de caráter.

A *ciranda dos anões* ainda nos leva a refletir quanto a um segundo símbolo: a exclusão que Virgínia vivenciava desde a infância. Ela sempre aspirou ser aceita pelas irmãs e por seus amigos. A marca da rejeição do grupo em relação a Virgínia fazia-a sofrer, inculcando-lhe sentimentos de negação em relação a si própria.

A aproximação entre os anões e o grupo das cinco personagens é altamente referencial. Os cinco jovens, de maneira simbólica, também são de pedra. Impermeáveis, frios, sem alma.

Poderíamos seguir adiante, já que existem infinitos exemplos a serem recuperados por meio da literatura em todos os estilos, gêneros, épocas e autores.

O símbolo é um elemento literário de eficiência incontestável que se põe ao alcance do conteúdo e da forma.

Pode observar-se que a linguagem mítica estende e incrementa o significado dos símbolos. Nesse particular, a literatura aproveitou magnificamente os mitos com suas respectivas representações simbólicas. Das representações simbólicas apreendidas pelas crianças, com seus significados simples e diretos, ou com a complexidade dos mitos multifacetados, a palavra artística investe-se de simbologias várias que embelezam e dão força ideativa ao texto literário, texto que encerra os elementos formadores da arte da significação. A literatura traduz criatividade, reflexão, estados emocionais. O texto literário, seja na prosa, seja na poesia, agrega valores que podem ser estudados por meio de inúmeras vertentes. Os aspectos artísticos, filosóficos, linguísticos e das ciências humanas conferem-lhe possibilidades de gerar diferentes focos de análise. A mitologia é um desses pontos a ser cuidadosamente considerados. A riqueza dos temas, a diversidade das abordagens, o direcionamento a questões que afetam o homem na sua essência e na sua maneira de agir transformam-se em linhas de pensamento cujos preceitos constroem postulados de diversas ordens. Magia e encantamento envolvem mitos e símbolos. Homem e mito misturam-se e fundem-se, muitas vezes. A corporificação de ímpetos e sentimentos cria posturas ideológicas e estabelece fatores que ditam regras comportamentais. Os símbolos, gestados nos mitos, trazem a exata compreensão da busca do homem em entender sua natureza e posição junto à existência.

O imaginário converte-se numa esfera de procuras e de incesantes dúvidas. Verifica-se, portanto, que, ao mergulhar-se no campo mitológico, o homem vivencia o fenômeno da transposição. Homem e divindade, numa simbiose incontestada, põem em cena aberta o poder criador do artista. Homem e divindade transitam no plano humano e divino. A literatura serve ao imaginário, munindo-o de elementos formadores. O imaginário alimenta-se e realimenta-se dela. É uma relação circular, infinita; não se fecha jamais.

Para dar ou reforçar a noção de símbolo às crianças, sugere-se trazer para elas um grande número de materiais que lhes remeta a essa ideia.

Tal procedimento deve ser adotado desde a pré-escola, estendendo-se ao primeiro ano do ensino fundamental (período em que as crianças, de modo geral, são alfabetizadas).

As histórias, com sua linguagem mágica, recolhem símbolos de naturezas diversas. Esse simbolismo transita nos textos com sua materialidade ou imaterialidade, mas sempre ressignificando a realidade que emerge do inconsciente infantil.

Os símbolos concretos (os objetos), como os símbolos internos (os sentimentos, as emoções, as atitudes), penetram no imaginário que devolve à criança esses mesmos símbolos que agora, já decodificados, servem como base para a formulação do pensamento criativo. O “faz de conta” institui uma ordem em cuja essência fundamenta-se o comportamento da criança.

Observar, imitar, reproduzir modelos fica como atos de repetição. A criança faz do seu universo “particular” um ambiente de vivências próprias, embora vazada, na maioria das vezes, no universo dos adultos. No entanto, as experiências de vida são da criança. São momentos em que ela busca, ainda que inconscientemente, referências, significados, compreensão dos fenômenos que implicam no seu crescimento e na constituição de sua identidade.

A literatura alimenta e preserva as engrenagens que mobilizam e dão vida ao mecanismo psicológico do “faz de conta”. Como inesgotável fonte de criação e diversidade de ideias e perfis, a arte da palavra abre caminhos na trajetória humana para que a existência do homem faça-se mais viva, pulsante e renovadora. O encantamento da palavra vivifica o sonho, expande a fantasia, consolida a imaginação.

Por tantas e tão importantes razões, veem-se estudiosos, a partir do século XX, pesquisando o comportamento infantil e demonstrando como as crianças revelam-se no processo do seu crescimento e como elas se posicionam ante o adulto e o seu mundo de aparências nem sempre muito claras para elas.

A criança se articula entre o mundo adulto e suas fabulações ainda imprecisas. É imprescindível, contudo, que os primeiros anos da infância sejam vistos com muito cuidado e apreço. A qualidade das relações e a oferta de oportunidades de desenvolvimento fazem a diferença na aquisição de um intelecto forte, de um espírito aberto, de uma alma sensível. O imaginário da criança deve ser enriquecido para que ela enriqueça a realidade que a rodeia.

2. A MÁGICA DA INFÂNCIA NA MAGIA DA LITERATURA

Os primeiros anos da vida de uma criança são de fundamental importância. Neles, fixam-se preceitos, sentimentos, emoções, atitudes.

O homem vai tomando formas, ganha uma identidade. Até os sete anos, sua personalidade é trabalhada, basicamente, no seio da família, marco inicial do seu processo de socialização. A qualidade das relações interpessoais, a afetividade e o meio em que se desenvolve, estabelecerão as bases onde aquele ser em construção apoiar-se-á, adquirindo contornos próprios, juízos particulares. O discernimento e a criticidade precisam juntar-se, ladeando seu crescimento.

A primeira infância é responsável pela formação do perfil do futuro indivíduo. Ao observar-se uma criança nesse período de avanços e conquistas, percebe-se que, uma vez bem estimulada, ela crescerá mais rápido e esse crescimento revelar-se-á mais sólido e mais feliz. A infância é um tempo “mágico” em que circulam personagens reais e irreais. A imaginação percorre pensamentos e ações; fortalece ideias e desejos; fomenta coragem e decisões; assevera a validade da mudança de condutas.

O imaginário coletivo fornece dados para uma interessante e exaustiva análise do “mundo infantil”. Não obstante, faz-se necessário entender que cada criança manipula, mesmo guardando grandes semelhanças com outras crianças, sua imaginação. Logo, poder-se-ia dizer que cada criança possui um imaginário seu, pleno de peculiaridades e que preenche suas lacunas internas (dúvidas, anseios, realizações).

A realidade comum, visão do adulto, contrapõe-se à realidade imaginativa da criança. O adulto, ainda que detentor de uma extraordinária imaginação, fato constatado nos grandes escritores, tem a consciência do real. Portanto, seu imaginário já foi perpassado pelo senso comum. A criança, em contrapartida, não passou pela experiência do tempo vivido, não vivenciou, conscientemente, a realidade das “verdades” comuns a todos; vive submersa nas suas “verdades”, alimenta-se delas e nelas, edifica seu sentir e seu pensar. A criança constrói e desconstrói realidades. A ilusão é sua matéria prima; a ilusão é multiforme, natureza que lhe confere o poder da transmutação de coisas, fatos e pessoas.

Tais aspectos, sempre vertiginosos e constantes no dia a dia infantil, acionam mecanismos criativos que permitem à criança gestar fantasias, engendrar sonhos, narrar acontecimentos inverossímeis, interpretar e reinterpretar fatos montados sobre uma suprarrealidade que demonstra, via de regra, uma hipertrofia do sentido do real.

A literatura abre caminho para que determinadas práticas organizem o processo de interiorização de certos procedimentos humanos. Temas e abordagens favorecem o amadurecimento de ideias e criam canais que veiculam emoções e prazer. O heroísmo contido nas aventuras, tão ao gosto dos meninos, o amor e a superação da adversidade, tão caros às meninas, ficam o alicerce psicológico e comportamental de ambos os grupos.

Nas artimanhas da palavra, no jogo infundável da comunicação artística, o escritor formula e reformula conceitos, inova e renova pensamentos, rompe barreiras, derruba preceitos.

A literatura não envelhece, não se desgasta. Transforma-se, revitaliza-se, redimensiona-se, mantém-se íntegra. A literatura infantil não foge dessa postura dinâmica e crítica.

As questões contemporâneas, o cotidiano, o futuro, o meio ambiente agregam-se aos valores atemporais, às tradições culturais e revestem-se de beleza e de ludicidade.

As histórias dirigidas às crianças não podem classificar-se em antigas ou modernas. Não devem ser rotuladas e, simplesmente avaliadas, por épocas literárias, estilos ou autores. A literatura tem princípios e funções muito mais profundos.

O leitor em formação precisa de atenção especial. A leitura responde ao momento vivido pela criança, atende a suas aspirações e a encanta por ter atingido, em grau profundo, sua sensibilidade e seu espírito.

O leitor em formação aprecia a literatura, que, voltada para ele, solicite seu imaginário e seja capaz de penetrar as zonas ocultas do seu interior, capaz de suscitar as descobertas da infância.

O autor concebe a obra. O leitor abre-se para ela. A leitura une a ambos numa simbiose de desejos, aspirações, medos, expectativas.

2.1 Os Elementos Mágicos no Desenvolvimento do Imaginário

A manipulação dos símbolos é tão antiga e importante quanto o ritual que envolve os arquétipos.

De acordo com Jung, arquétipo “é uma experiência, ou um padrão de experiência, básica, comum a toda humanidade”.

A linguagem origina-se do intelecto e da racionalidade. Entretanto, os arquétipos e os padrões de arquétipos transcendem o intelecto e a racionalidade. Por consequência, é por meio dos símbolos que essas duas instâncias encontram sua expressão mais direta e elevada. O símbolo não se refere apenas ao intelecto, mas desperta os níveis mais profundos da psiquê, que os psicólogos denominam “inconsciente”. Os símbolos podem operar isoladamente ou em conjunto, produzindo uma gama variada de efeitos. Quando são organizados numa narrativa ou enredos coerentes, os símbolos passam a representar o que se chama “mito”.

A palavra “mito” não deveria ser empregada como sinônimo de fantasia ou ficção, pois que ela tem um significado contrário, já que implica algo muito mais profundo e complexo que corresponde a uma realidade experimentada por um coletivo.

Os mitos não foram concebidos para servirem como meros veículos de entretenimento, mas para conceberem ideias a respeito das coisas e dos fenômenos existentes. Assim, justificam e dão sentido à realidade que cerca o homem e movimentam a natureza.

Já na Antiguidade, os povos babilônico, celta, egípcio, grego e romano viam nos mitos um caráter religioso. A religiosidade dava-lhes uma extraordinária força e conferia-lhes um conhecimento presumido da vida e do mistério.

Na atualidade, porém, os mitos são tratados e analisados a partir do que se classifica como ciências humanas e sociais – filosofia, sociologia, antropologia, psicologia, história. Assim, hoje, os mitos podem manifestar-se individual ou coletivamente.

As experiências vivenciadas, desde a infância, mais tarde na memória, assumem proporções míticas. Pessoas muito amadas, outras muito admiradas, convertem-se em verdadeiros mitos. Verifica-se que pessoas são mitificadas mesmo em vida. Esse mecanismo psicológico, no entanto, torna-se mais vigoroso e intenso após a morte dessas “personagens”.

Os mitos coletivos têm tanto um aspecto arquetípico, quanto um aspecto tribal. Um mito arquetípico reflete certos dados constantes e universais que espelham a experiência humana. Um traço importante do mito é o poder que possui para unir pessoas que têm algo em comum.

Ao longo da história, vê-se as religiões utilizando-se dos mitos e, na maioria das vezes, valendo-se deles para enfatizar seus aspectos tribais ou arquetípicos. Esses mitos geravam, contudo, confiança e conferiam sentido à existência do homem.

Para Jung, “Um mito está para a humanidade geral assim como o sonho está para o indivíduo”. O sonho sublima uma verdade psicológica para uma determinada pessoa; em contrapartida, o mito mostra uma verdade simbólica para o grupo.

As imagens míticas constituem o instrumento para que os arquétipos do “inconsciente coletivo” manifestem-se no “consciente do ser humano” e o ajudem no seu processo de transformação interna.

Os termos mito e arquétipo levam os estudiosos imediatamente a Jung, que os recuperou e incluiu-os nos estudos da psicologia analítica. Tais conceitos juntaram-se ainda ao conceito de “inconsciente coletivo”, estendendo e aprofundando tal abordagem.

Diz Jung:

“Os arquétipos não são apenas impregnações de experiências típicas, incessantemente repetidas, mas também se comportam empiricamente como forças ou tendências à repetição das mesmas experiências. Cada vez que um arquétipo aparece em sonho, na fantasia e na vida, ele traz consigo uma ‘influência’ específica ou uma força que lhe confere um efeito numinoso e fascinante ou impele à ação.” (1942)

Ainda com Jung:

“Os arquétipos são como que órgãos da psiquê pré-racional. São sobretudo estruturas fundamentais características, sem conteúdos específicos e herdadas desde os tempos mais remotos. O conteúdo específico só aparece na vida individual em que a experiência pessoal é vazada nessas formas.” (1935)

Entende-se, pois, que os arquétipos são imagens típicas para situações típicas. São, de fato, possibilidades que se encontram no “inconsciente coletivo”, são potencialidades que existem. As potencialidades

só se realizam na medida em que as possibilidades surgem para o homem desenvolvê-las.

O termo “mito”, nos dias que correm, adquire um significado algo pejorativo, próximo à mentira.

Joseph Campbell, no entanto, define poeticamente o que é mitologia: “A mitologia é a canção do universo – música que nós dançamos mesmo quando não somos capazes de reconhecer a melodia.” (1990)

Prossegue Campbell:

“Mitos são aquilo que os seres humanos têm em comum, são histórias de nossa busca da verdade, de sentido, de significação, através dos tempos.” (1990)

“São metáforas da potencialidade espiritual do ser humano, e os mesmos poderes que animam nossa vida animam a vida do mundo.” (1990)

Evidencia-se, a partir dessas definições, a proximidade entre “mito” e “arquétipo”, pois os mitos nada mais são do que uma maneira de os arquétipos tomarem para si a força da expressão dos seus significados. Eles traduzem o que diz respeito ao homem, falam dos valores eternos da condição humana.

Os mitos referem-se sempre a realidades arquetípicas, isto é, a situações com que todo ser humano se depara ao longo de sua vida, decorrentes de sua condição humana. “São situações padrões, tais como: nascimento, casamento, envelhecimento, morte... Os mitos explicam, auxiliam e promovem as transformações psíquicas que se passam, tanto no nível individual, como no coletivo de uma determinada cultura.” (Ulson, 1995).

O homem é um ser único, todavia ele traz consigo um acervo de valores e uma herança cultural. As vivências e os sentimentos, sob certo ponto de vista, podem ser comuns à humanidade que percorre caminhos algo parecidos. Os mitos acompanham o ser humano e lhes amparam as fraquezas, minimizam os medos, incentivam as lutas.

Toda mitologia é, de alguma forma, uma tomada de consciência. É uma visão que se tem através de uma outra perspectiva. Os mitos multiplicam-se em significação e funções. Há mitos universais e outros, enraizados em cada cultura.

Existem os contos de fadas, que suprem a realidade das crianças menores, e as histórias mais elaboradas, que atendem às expectativas das crianças maiores.

Existem os mitos iguais para todas as épocas, mas que se renovam ao receberem roupagens diferentes concernentes ao seu tempo. Assim, fica claro que o arquétipo é o tema e, desse tema, podem surgir inúmeras outras fabulações.

O homem busca a si mesmo. Quer explicar o que é, o que sente. O alcance profundo da sua condição humana é procurado na essência de sua alma que se mobiliza na existência dos mitos e arquétipos. O homem necessita desses mecanismos para neles se apoiar.

Afirma Joseph Campbell (1990):

“Além disso, não precisamos correr sozinhos o risco da aventura, pois os heróis de todos os tempos a enfrentaram antes de nós. O labirinto é conhecido em toda a sua extensão. Temos apenas de seguir a trilha do herói, e lá, onde tínhamos encontrar algo abominável, encontramos um deus. Lá, onde esperávamos matar alguém, mataremos a nós mesmos. Onde imaginávamos viajar para longe, iremos ter ao centro da nossa própria existência. E lá, onde pensávamos estar sós, estaremos na companhia do mundo todo.”

Os mitos povoam o universo infantil. Desde as histórias mais simples, direcionadas a crianças muito pequenas, até os textos mais complexos que atendem às necessidades internas e intelectuais das crianças mais velhas veem-se entidades fantásticas e sentimentos miraculosos ou perversos, cuja significação estabelece representações nos níveis psicológico e social. A abstração ou concretude desses agentes formadores do pensamento infantil não revelam supremacia de uns sobre os outros. Ambas as categorias movimentam-se no espírito da criança, ativando ideias, motivando desejos, construindo paradigmas.

A literatura infantil oferece um vasto campo de estudos. Põe-se ao lado da criança, proporciona seu despertar para a arte da palavra, da palavra multifacetada, da palavra que nasce e renasce em contextos diversos, em diferentes concepções expressivas.

As histórias infantis organizam riquíssimas galerias de personagens e inesgotáveis exemplos de atitudes. A concretização de atos e comportamentos tece a rede de relações e propicia a conexão de fatos que dão sentido e forma ao raciocínio lógico e artístico.

Madrastas perversas, irmãs invejosas, feitiças inclementes, anões amigos, fadas protetoras misturam-se a elementos e figuras que contêm a magia do incompreensível que perpassa a inocência da infância.

Crianças de diferentes épocas e origens conviveram com “maças envenenadas”, casas que voavam ao sopro do “lobo mau”, homens que saíam de “lâmpadas maravilhosas”, seres alados, gnomos que guardavam florestas, gigantes inflexíveis, animais que falavam, elementos da natureza (árvores que gemem, rochas que vertem lágrimas, águas que dançam) passavam por um processo de animização, que lhes davam características humanas.

O poder, a vaidade, o ciúme, a inveja, a amizade, o amor, o companheirismo, o despreendimento configuraram-se concretamente no imaginário da criança. Personagens e atitudes tornaram-se modelos de comportamento. Sentimentos nobres e mesquinhos são apresentados.

Mitos não faltam. Como não faltam ideias e sentidos. A literatura entranha-se na alma da criança, que segue vida afora, amalhando valores, desenvolvendo sentimentos, potencializando saberes. A literatura forja sensibilidades e sedimenta imaginações.

São muitos os gêneros e as expressões literárias: contos, lendas, parlendas, adivinhas, crendices, superstições, usos e costumes, festas tradicionais, músicas, poesias, cordel. Eles se espalham por todas as regiões, enriquecidos da diversidade cultural existente em todo o país: Saci Pererê, Curupira, Mula-Sem-Cabeça, Caipora, Boitatá, Negrinho do Pastoreio, entre outros tantos, mostram as matrizes étnicas que formam o povo brasileiro: o indígena, o europeu e o africano.

As histórias multiplicam-se e dão uma contribuição inestimável à literatura por sua originalidade, cor local e riqueza temática.

2.2 A Importância dos Contos de Fadas no Período do Letramento / Alfabetização

A importância dos contos de fadas no crescimento humano e intelectual da criança é irrefutável. O período em que a criança se apro-

pria da leitura e da escrita deve converter-se num tempo em que o imaginário precisa ser aguçado e o gosto pelo texto literário, cultivado com esmero e delicadeza.

Os contos deixam fluir valores e sentimentos que ganham concretude na imaginação infantil. A curiosidade, os conflitos, os impasses são trabalhados e buscam soluções nas situações propostas em cada texto, na diversidade dos temas abordados.

Segundo Vera Teixeira de Aguiar:

“Os contos de fadas mantêm uma estrutura fixa. Partem de um problema vinculado à realidade (como estado de penúria, carência afetiva, conflito entre mãe e filhos), que desequilibra a tranquilidade inicial. O desenvolvimento é uma busca de soluções, no plano da fantasia, com a introdução de elementos mágicos (fadas, bruxas, anões, duendes, gigantes).

A restauração da ordem acontece no desfecho da narrativa, quando há uma volta ao real. Valendo-se dessa estrutura, os autores, de um lado demonstram que aceitam o potencial imaginativo infantil, e, de outro, transmitem à criança a ideia de que ela não pode viver indefinidamente no mundo da fantasia, sendo necessário assumir o real, no momento certo.”

As crianças utilizam-se dos contos de fadas para enfrentar problemas reais. Elas aprendem a lidar com inúmeras dificuldades, posicionando-se, ora com a ousadia do adulto, ora com a ingenuidade da criança.

Para Nelly Novaes Coelho (2003), os contos de fadas são narrativas que se apoiam numa problemática espiritual, ética e existencial, dirigida à realização interior do homem, mediada, em geral, pelo amor. Daí, explicam-se as aventuras terem como motivação primordial o encontro, “a união do cavaleiro com a amada (princesa ou plebeia)”, após vencer enormes obstáculos, interpostos pela maldade de alguém.

Esses conflitos, como nenhum outro, contidos nesse tipo de texto literário, mexem com a imaginação das crianças e fazem-nas passar, muitas vezes, por um processo de transformação de sua personalidade. Considera-se, pois, uma fase rica em que os pequenos leitores se formam e se iniciam no universo das palavras.

Afirma Bruno Betteheim:

“Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança.” (Betteheim, 2004).

O autor diz ainda que os contos externalizam processos que se desenvolveram no interior da criança. Os conflitos são representados pelas personagens, mas o leitor entra nesse espaço e vê refletida nele sua própria condição.

A relevância dos contos de fadas reside, em especial, no fato de eles não serem tão somente capazes de produzir ensinamentos (lições morais) que levam as crianças a corrigirem comportamentos e distinguirem o certo do errado; pode-se dizer que eles ainda têm uma função psicoterapêutica, porque o leitor acaba por visualizar, por meio das histórias, os conflitos internos vividos por ele. Abrem-se novas perspectivas e a leitura fica como um meio de reflexão.

Os contos de fadas resistem à vertiginosa passagem do tempo por contarem com a sabedoria popular, à complexidade da condição humana, à inesgotável fonte das emoções, à força invencível da palavra. O simbolismo as perpassa, ampliando-lhes representações e alargando-lhes o conteúdo das mensagens.

As obras clássicas mantêm-se vivas em qualquer época. Elas sobrevivem pelo vigor da emoção que geram, pela universalidade da temática desenvolvida, pelos valores que a humanidade guarda em sua memória histórica.

Os sentimentos de abandono, separação dos entes amados, a perda dos pais, a discórdia entre irmãos, tudo isso traduz-se por contos que vararam os séculos e, ainda hoje, ocupam um lugar de destaque na fantasia e na sensibilidade das crianças destes nossos dias.

Segundo Betteheim, a agressividade e o descontentamento com irmãos, mães e pais são vivenciados na fantasia dos contos. O sentimento da rejeição é trabalhado em *João e Maria*; a rivalidade entre

irmãos é determinada em *Cinderela* e a separação entre as crianças e os pais é trazida em *Rapunzel*; a discriminação entre os filhos é assinalada em *O Patinho Feio*.

No passado, os contos de fadas tinham a função de apontar para as crianças padrões de comportamento e regras sociais. As jovens esperavam “Príncipes Encantados” para com eles se casarem. *Cinderela*, *A Bela Adormecida*, *A Bela e a Fera* e *Branca de Neve* registram e incentivam tal conduta. Mas há diferenças inconscientes entre elas.

Chapeuzinho Vermelho mostra os apuros e as situações dramáticas por que passa a protagonista que provoca um grave conflito por sua desobediência, que quase resulta em uma tragédia, a morte da menina e de sua avó, que podiam ser devoradas pelo lobo.

As histórias de reis e rainhas ainda conservam interesse e encanto para as crianças. E, como se vê na mídia hoje, interesse e encanto para adultos também.

Kátia Canton (2009) observa:

“Os contos são patrimônios da humanidade. Eles foram escritos em outra época e a criança consegue compreender isso. Clássicos são clássicos porque se perpetuam, e as obras infantis devem ser respeitadas como a literatura para adultos.”

A autora esclarece, entretanto, que as histórias sofrem algumas mudanças de acordo com a cultura e a época.

Alguns especialistas, politicamente corretos, pugnam para que as histórias contemporâneas retirem temas que tratam do medo, do mal e dos castigos rigorosos. Eles tentam minimizar exageros que podem acarretar algum trauma. Todavia, Kátia Canton (2009) alerta: “As mudanças de enredo apaziguam as emoções que precisam ser vividas. Não é saudável evitar que as crianças enfrentem os conflitos.”

O “maravilhoso” é um outro elemento fundamental para o desenvolvimento da criança por meio da literatura infantil. Por meio do prazer e das emoções contidas nas histórias, o simbolismo salta das tramas e das personagens, acabando por atuar decisivamente no inconsciente da criança, fazendo-a resolver, pouco a pouco, os conflitos tão frequentes e naturais nessa fase da vida.

A literatura age vigorosa e verdadeiramente na formação da criança. Suas vontades e independência crescem de importância quando meninos e meninas têm na literatura um suporte psicológico e cognitivo. O autoconhecimento e a visão de mundo que cercam a criança são conquistas de imensa valia. O maniqueísmo que divide as personagens em – boas ou más, belas ou feias, poderosas ou fracas – fazem com que a criança compreenda melhor certos valores que afetam a conduta do homem e do convívio social. Essa dicotomia, quando abordada nas histórias, por meio de uma linguagem simbólica, desde a infância, não traz prejuízos à formação da consciência ética do indivíduo. Pelo contrário, a criança adquire, nos contos de fadas, juízos de valor que a acompanham por toda a sua existência e, pouco a pouco, descobre as ambiguidades de comportamento na própria vida.

Explica a psicanálise que a criança é levada a identificar-se com o herói bom e belo, não devido a sua bondade ou beleza, mas por sentir nele a personificação de seus problemas infantis. Seu inconsciente faz emergir o desejo de bondade e de beleza, como também sua necessidade de segurança e proteção. Pode assim, superar o medo que a inibe a enfrentar os perigos e as ameaças que existem ao seu redor, alcançando, gradativamente, o equilíbrio próprio aos adultos. Logo, o aspecto do “maravilhoso”, nos contos de fadas, tem uma linguagem metafórica que se comunica e compatibiliza com o pensamento mágico, natural nas crianças.

A simbologia implícita ou explícita que permeia os contos de fadas caminha ao lado da criança, fortalece sua maneira de ver as coisas.

Durante os primeiros anos da vida, a criança constrói e desenvolve formas particulares de ser e estabelece relações e esquemas com o mundo e com as pessoas. Ela vai construindo suas matrizes relacionais a partir de sua interação com o meio. Conduta emocional, individualização do próprio corpo e formação da consciência de si mesma são processos paralelos e complementares do desenvolvimento infantil (em suas experiências iniciais dos primeiros anos de vida) e é nessa fase que prevalecem os fatores afetivos sobre os lógicos.

De acordo com a teoria de Jean Piaget, as crianças adquirem valores morais não apenas por internalizá-los ou observá-los, mas por construí-los no cerne do seu interior por meio da interação com o meio

ambiente. Nesse período, ouvir histórias (principalmente os contos de fadas), entre outras atividades, é dar possibilidades efetivas de desenvolvimento e aprendizagem à criança. Os contos de fadas exercem enorme fascínio sobre a criança. São veículos de descoberta e de decodificação do mundo.

Enfatiza Betteheim (2004):

“O conto de fadas procede de uma maneira consoante ao caminho pelo qual uma criança pensa e experimenta o mundo; por essa razão os contos de fadas são tão convincentes para elas.”

Sinaliza ainda o autor que as crianças, por meio da utilização dos contos, aprendem sobre os problemas internos do ser humano e sobre suas soluções; também é através deles que a herança cultural é levada às crianças, sendo responsável por sua educação moral.

Estudos importantes demonstram que os contos de fadas desempenham um papel preponderante na aquisição e no desenvolvimento da linguagem humana. Muito tem sido pesquisado a respeito do processo de aquisição da leitura e da escrita. Diversas áreas do conhecimento interpenetram-se para explicar tal fenômeno. Os processos evolutivos desse percurso têm provocado discussões em larga escala, tal a complexidade do assunto.

Em se tratando da leitura e da escrita, os contos de fadas oferecem muito mais que um simples texto de ficção. Os contos carregam uma preciosa carga de elementos socioculturais.

Vê-se uma sensível diferença entre as histórias narradas oralmente e as histórias lidas para uma criança, já que a língua escrita reveste-se de qualidade estética diversa da linguagem oral.

Ao ouvir as histórias, a criança vai construindo seu conhecimento acerca da língua, mesmo que de maneira imperceptível naquele momento. A língua literária põe à sua disposição aspectos como gênero, estrutura textual, funções gramaticais, formas e recursos linguísticos. Portanto, ao ouvir histórias, a criança aprende pela experiência e pela satisfação que os textos transmitem. Aprende a estrutura da história, passando a ter consciência sobre a unidade e a sequência das ideias de um texto.

Os contos de fadas pertencem ao universo infantil, enriquecendo-o com o desenvolvimento da imaginação e do mundo afetivo da criança.

Entre outros estudiosos do assunto, Vygotski busca compreender a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos do indivíduo (abordagem genética). Postula o teórico russo um enfoque sociointeracionista para a questão. Um organismo só se desenvolve plenamente com o suporte de outros de sua espécie, o que determina que todo conhecimento se constrói socialmente.

Durante todas as etapas de desenvolvimento das funções psicológicas, culturalmente organizadas, esse aspecto sociocultural, de interação com o “outro” que a narração dos contos de fadas oferece desperta processos internos que favorecem tal transformação.

É o contato ativo do indivíduo com o meio, intermediado sempre pelos que o cercam, intermediação que faz com que esse conhecimento se construa. É o contato com a herança humana que nos humaniza.

Tratando-se da construção da linguagem, o indivíduo tem função constitutiva e construtiva nesse processo (ele não é passivo: percebe, assimila, formula hipóteses, experimenta-as e, em seguida, reelabora-as, interagindo com o meio). Assim, o que proporciona à criança perceber e organizar o real é o grupo social (a interação que ela faz com esse grupo) e a linguagem que a expressa. É esse grupo que determina um sistema simbólico linguístico permeado, desse modo, de representações da realidade inserida nos contos de fadas.

Segundo Vygotski, ainda o pensamento e a linguagem estão intimamente relacionados na medida em que o pensamento ganha lógica pelo discurso.

A significação é a “força motriz” para essa relação. Não é o conteúdo de uma palavra que se modifica, mas a forma pela qual a realidade é generalizada e refletida nela. São essas construções que a criança vai desenvolvendo internamente (como uma linguagem interna, seu modelo de produção do pensamento), que se origina da fala socializada, da fala dos outros que a rodeiam.

A criança passa agora a conviver com dois tipos de correspondência: a grafia e o som, entrando assim, no nível silábico-alfabético. Começa o conflito, uma vez que é capaz de perceber que há uma representação gráfica correspondente a cada som (percebe a relação entre

grafema e fonema). A criança reformula sua hipótese anterior, a silábica, que já lhe parece insuficiente, e alterna sua produção entre a hipótese silábica e a alfabética propriamente dita.

Com suas tentativas e reformulações das histórias contadas e lidas (no caso os contos de fadas), ela evolui agora para o nível alfabético que se estabelece, mais concretamente, sobre sua percepção da relação existente entre a grafia e o som. A criança já admite que a sílaba é composta por letras que devem ser representadas distintamente, e se torna capaz de perceber outras características da comunicação gráfica, tais como as diferenças entre letras, sílabas, palavras e frases, ainda que ela tenha falhas na elaboração dessas representações. Compreende-se, assim, que, para uma criança alfabetizar-se, é imprescindível que adquira noções básicas para que possa entender o processo de aprendizagem no qual está envolvida.

Uma das noções mais importantes nessa fase é a noção de símbolo, assunto já abordado no presente estudo.

Quando uma criança vidente encontra-se diante de uma folha de papel em que se registram riscos pretos, aqueles sinais, para ela, precisam ganhar uma significação representativa. O mesmo acontece com uma criança cega ao entrar em contato com as combinações de pontos em relevo que estruturam os caracteres do Sistema Braille. Aquele conjunto de pontos precisa adquirir também valor simbólico.

É necessário que a criança compreenda que aqueles riscos ou conjunto de pontos representam símbolos dos sons da fala.

Uma criança que não estabelece uma relação simbólica entre dois objetos não aprenderá a ler. Impõe-se, nesse momento do processo de aprendizagem, que a criança que se alfabetiza seja capaz de entender que cada um daqueles riscos ou pontos em relevo servem como símbolos dos sons da fala.

A noção de símbolo, portanto, é de suma importância para que alguém possa alfabetizar-se. As crianças, desde a pré-escola, ainda que de maneira lúdica, necessitam trabalhar esse conceito, que embora complexo, é fundamental.

Esse conhecimento pode ser dado de forma concreta, utilizando-se de vários tipos de material. O período de letramento e da alfabetização, propriamente dito, suscita cuidados especiais e inúmeras estratégias.

Depreende-se, pois, que os contos de fadas não pertencem a essa ou àquela classe social. Não encantam apenas a determinados grupos. Meninos e meninas, seja qual for a sua condição social, cultural, econômica, física ou mental, devem ser levados a experimentá-los, sorvendo neles a delícia da beleza, a descoberta da criatividade, o poder da sabedoria.

Ao correr dos séculos, crianças de todas as partes do mundo, oriundas das mais diversas culturas, seguiram a trilha do imaginário transformado, concretamente, em histórias que lhes remetiam a regiões desconhecidas e insondáveis, que a fria razão da lógica do adulto não tem largueza para apreender e expressar.

Em cada época, em cada sociedade, os contos infantis passaram por um processo diferenciado quanto à sua representação social, psicológica e até mesmo política. Questões morais, religiosas, humanísticas transitam nos textos com suas mensagens subliminares. Entretanto, a força da literatura não permite que seus postulados sejam sufocados por mecanismos estranhos a ela. A literatura tem funções que escapam a prévias medidas teóricas.

Com o tempo, muitos contos de fadas modificaram-se em alguns aspectos. O que precisa ficar claro, contudo, é a preservação de sua essência, a célula geradora da existência do texto.

Incontáveis gerações de crianças beneficiaram-se dos contos de fadas. O espírito luminoso da arte animava-os; o espírito criador da palavra conferiu-lhes permanência. O imaginário do homem é inesgotável e, por isso, essas narrativas seguem sendo escutadas com admiração pela criança que inicia a caminhada pelas sendas intrincadas e magníficas da imaginação.

Era uma vez...

Essa expressão mágica e desencadeadora de ideias e de desejos acompanha a memória coletiva da humanidade. É uma referência, é quase um ritual.

A infância requer infância: tempo de ouvir, tempo de aprender, tempo de fincar raízes, tempo de sonhar, tempo de ser feliz, tempo de imaginar um novo mundo.

3. O DESENVOLVIMENTO DO IMAGINÁRIO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Até o presente momento, este estudo abordou a construção e o desenvolvimento do imaginário infantil, levando em conta os aspectos gerais que dizem respeito às fábulas das crianças que com elas se articulam em meio a tantos estímulos internos e externos.

O homem cresce e prepara-se para exercer inúmeros papéis. A existência é uma aventura que exige competência e discernimento para que possa lograr êxito.

A infância coloca-se como uma seara e um tempo de semeadura. A colheita será farta e proveitosa, quando a semente boa germina e oferece a possibilidade de crescimento de um novo organismo.

Ensina Santo Agostinho: “Somos o que recebemos.”

Até então, falamos da criança; dos seus sonhos, fantasias, criações. Do encanto que deve permear seu crescimento, da delicadeza que deve perpassar sua trajetória. Vidente ou com deficiência visual, a criança é criança e precisa ser vista e acolhida dentro dessa assertiva. Entretanto, sabe-se que existem peculiaridades, fatores específicos que afetam a criança com deficiência visual, principalmente a criança cega. Partindo-se dessa premissa, algumas considerações foram feitas a fim de que se possa entender, efetivamente, o processo de desenvolvimento global desse indivíduo em formação. Demos ênfase, é evidente, à construção do imaginário, objeto deste estudo.

Desde o nascimento, a criança passa por diversas etapas do seu processo evolutivo. Os resultados positivos ou negativos só serão avaliados no momento em que ela for chamada a mostrar sua competência para a execução de determinados fins. Seu grau de desenvolvimento será medido pela riqueza de vivências a que foi submetida. O desempenho satisfatório de habilidades e de capacidades refletirá o correto procedimento pedagógico e familiar que a acompanhou, sistemática ou assistemáticamente, na sua caminhada rumo ao crescimento educacional e humano.

Há três elementos fundamentais no desenvolvimento global infantil. A partir deles, a criança adquirirá um instrumental bastante considerável para alargar suas possibilidades de firmar-se como um “sujeito” com autonomia desejável.

- Estimulação em Diferentes Níveis.

É necessário que a criança seja levada a perceber o “mundo” que a rodeia por meio das muitas articulações existentes. Os estímulos, nas várias áreas da condição humana, devem fazer parte do seu dia a dia, assim como algumas condutas e hábitos já consagrados nesse período.

Os movimentos corporais (psicomotores), os sentidos (audição, tato, paladar, olfato – sentidos remanescentes), o contato social, a ligação afetiva, o incentivo ao conhecimento (a cognição) precisam estar presentes na vida da criança, desde o berço, para que se instale, entre o bebê e o universo material e psicológico que o cerca, um forte vínculo que mobilizará estruturas internas e que acionará mecanismos físicos e intelectuais, capazes de fazê-lo desenvolver-se plenamente.

Os estímulos bem dosados e adequados a cada etapa trarão à criança o conhecimento de si própria e de tudo aquilo que está à sua volta.

Estimular é “animar”; é dar alma a um processo que se inicia.

- Volume de Experiências.

O homem só aprende quando atua diretamente sobre o “objeto de sua aprendizagem”. Por isso, a autoconstrução do conhecimento favorece enormemente a formulação de conceitos.

À criança, deve ser dada a oportunidade de experimentar, de vivenciar, de participar de diferentes situações que envolvem o “ato de aprender”.

Tal procedimento porá a criança diante de diversos desafios. As descobertas suceder-se-ão de maneira natural e com maior valia. Sendo encorajada a ser o “sujeito” do seu processo educacional e do seu crescimento como indivíduo, a criança passará a ter mais confiança em si mesma, buscará respostas para novos questionamentos, encontrará revelações em outras esferas.

O volume de experiências vivido determinará a bagagem de conhecimentos adquirida.

Experiência é: viver instantes de construção, desenvolver competências, refinar o espírito, acordar a imaginação, incorporar atitudes, amadurecer condutas.

Experimentar é aprender.

- A Imitação

A faculdade de imitar é um poderoso instrumento na aquisição de conhecimento e no desenvolvimento integral do ser humano.

Por meio da imitação, a criança apossa-se mais rapidamente de conteúdos e de valores que passam pelo âmbito do corpo e da mente, trabalha questões culturais, como também posturas sociais.

Ao imitar um som, um gesto, um comportamento, um hábito, a criança desperta para a realidade caleidoscópica que está ao seu redor. Ela observa e sente-se capaz de reproduzir modelos preexistentes e, posteriormente, tem condições de recriá-los.

A partir da imitação, a criança vivencia acontecimentos, enfrenta situações, resolve problemas, fortalece juízos, ganha maturidade.

Imitar é reproduzir algo anteriormente estabelecido. Todavia, em se tratando de crianças em fase de desenvolvimento global, é mais uma via de aprendizagem.

A criança cega não tem possibilidades de imitar sozinha, de maneira total, o que está à sua volta. A família e a escola precisam ter essa consciência e levá-la a aprender por meio desse suporte.

Quando se trata da educação e do curso evolutivo de uma criança cega, as questões educacionais ou de cunho desenvolvimentista impõem ser trabalhadas com grande critério e máximo rigor.

Todos os procedimentos aludidos, anteriormente, aplicam-se à educação de crianças cegas ou com baixa visão. Porém, os cuidados dispensados a esses dois grupos de crianças necessitam ser intensificados e direcionados às especificidades de cada criança.

Estudos apontam que de 80% a 85% de tudo aquilo que o homem aprende lhe é repassado pelo sentido da visão. Essa afirmativa, que se pode considerar demasiado exagerada, prende-se ao fato de ter a visão um caráter imediatista, globalizante, sintético. É verdadeiro que a visão fornece um volume de informações maior em comparação aos demais sentidos. A visão, inclusive, reforça os outros sentidos.

Assim, entende-se que as etapas do desenvolvimento de uma criança cega precisam ser convenientemente planejadas e executadas. É preciso que a família e o professor percebam a importância de sua atuação e que intervenham nesse processo de crescimento com consciência e crença na tarefa que lhes cabe.

A criança cega deve ser conduzida a interagir e a conhecer o “mundo” do qual faz parte. Suprir a falta da visão é uma empreitada sumamente difícil. Minimizar os efeitos dessa privação, criar condições favoráveis ao sucesso da criança cega, contudo, é absolutamente possível.

Uma educação aberta e qualificada prepara uma criança com deficiência visual (cega ou com baixa visão) para seguir adiante, em busca da ascensão, dando-lhe autonomia, infundindo-lhe confiança, abrindo-lhe fontes de conhecimento, instigando-lhe a carga imaginativa, fomentando-lhe a força criadora.

Conclui-se, portanto, que a educação de uma criança cega, em especial, deve pautar-se no dinamismo de um processo de constante mobilização dos valores intrínseco e extrínseco.

É imperativo ficar-se atento aos mínimos detalhes e ter propósitos claros e definidos quanto às ações e às práticas pedagógicas adotadas.

Uma criança cega é viável, aprende e se desenvolve a contento, quando incentivada a interagir com as pessoas, com os objetos e com o ambiente que fazem parte do seu cotidiano. No contato interpessoal, social e físico, ela descobrirá possibilidades, desejará coisas, objetivará conquistas, estabelecerá associações, fará transferências, aprenderá funções, entenderá esquemas, interpretará a rede de relações que une o homem ao “mundo” das ações e das ideias.

Educar é conduzir. O caminho é longo e complexo. O professor tem de estar preparado para levar avante seu ofício e atender aos apelos de um tempo que se abre para todos e que precisa espelhar a responsabilidade de um compromisso verdadeiro: a promoção intelectual, social e humana da pessoa com deficiência.

Preparar uma criança cega não significa condicioná-la, treiná-la para que adquira um certo número de habilidades e comportamentos. Antes, é habilitá-la para a vida, mostrando-lhe o encanto da conquista e a emoção benéfica da superação de limites.

Ao homem, educa-se. Ao animal, adentra-se.

A educação infantil, como o período da alfabetização, precisa guardar em si a beleza, a leveza, a liberdade, o elemento imaginativo. O aspecto lúdico é uma das estratégias mais eficazes e benfazejas nesse trajeto educativo.

Jogos, brincadeiras, música, artes plásticas, dramatizações, contação de histórias, atividades livres, exercícios físicos devem mesclar-se para que o processo de aquisição do conhecimento e a construção do imaginário façam-se enriquecedores, prazerosos e, principalmente, concernentes às necessidades educativas e humanas exigidas.

O período da alfabetização, propriamente dito, aciona estruturas complexas e estabelece esquemas mentais bastante elaborados. É o momento de efervescência emocional, psíquica e intelectual. Vitórias e tropeços movimentam o cotidiano escolar. As conquistas, na maioria das vezes, parecem ínfimas ante as dificuldades a serem enfrentadas e transpostas. A lentidão no processo de obtenção de resultados favoráveis, em muitos casos, traz um sentimento de fracasso, esvazia desejos, instala condutas apáticas que demonstram grande desinteresse. Contudo, qualquer que seja o desempenho educativo da criança, a família precisa estar presente. Ao sentir-se amada e, principalmente, valorizada, ela perceberá para si mesma probabilidades de êxito. A família tem nessa fase da vida da criança cega uma responsabilidade imensa. O amor, a aceitação, o incentivo são fatores de segurança imensuráveis para a transposição de barreiras e o enfrentamento de obstáculos.

Vencer desafios, ganhar créditos, acumular valores são situações que indicam a necessidade de haver equilíbrio e confiança nas relações entre a criança e os membros da família. O afeto, o encorajamento, a autoestima são a base de um comportamento sadio em que a coerência, a força interior e a alegria de viver criam condições possíveis para que qualquer indivíduo, não importa o patamar físico ou mental em que esteja, possa vivenciar sua aprendizagem e tomar, com suas mãos, as rédeas desse instante único e promissor.

A família é o primeiro grupo social do qual o homem faz parte. Do seu seio, o bebê emerge para o mundo. A qualidade da interação entre a criança e o grupo que forma o conjunto familiar traçará o perfil do indivíduo que vem para ocupar um lugar que é dele e que precisa ser garantido e legítimo. A família é a mola propulsora da motivação, do interesse pela vida, da coragem que alimenta sonhos e ideais.

Educa-se para a autonomia e para a independência. O estabelecimento do vínculo afetivo entre a criança e os membros da família, e entre o educando e o educador, reafirma as ligações interpessoais, estreita os laços de amizade, cristaliza o espírito de solidariedade.

Aos alfabetizadores, uma observação: como os estímulos externos são necessários ao desenvolvimento corporal, os estímulos psicológicos e sociais são indispensáveis ao crescimento humano.

A alfabetização de crianças cegas ou com baixa visão levanta questões delicadas e que urge serem discutidas. A criatividade, o encanto, a liberdade de expressão, o direito à opinião, o imaginário têm de fomentar o ato dessa conquista. Os fundamentos que estruturam esse processo alicerçam-se na mudança de velhos paradigmas. A sociedade precisa fazer-se mais aberta e menos competitiva e turbulenta. A sociedade é o homem e o homem precisa repensar suas práticas.

A educação é a via da mudança. O processo de alfabetização de crianças cegas, em especial, pode afirmar-se, apoia-se sobre quatro grandes pilares que sustentam saberes diversos e estruturas tão particulares e profundas, cuja complexidade exige do alfabetizador especialização e aguda visão crítica. Tal construção passa pelas áreas cognitiva, psicomotora, sensorial e sócio-afetiva.

Compatibilizando-se “corpo” (estruturas orgânicas), “mente” (estruturas neuropsíquicas) e “estados emocionais” (vivências do espírito e da alma), tem-se a possibilidade da formação de um indivíduo inteiro, harmonizado consigo mesmo e com o mundo. Um ser capaz de fazer-se o “sujeito” de sua história.

A criança com deficiência visual não difere da criança vidente em essência. Ambas possuem ideias, formulam conceitos, criam imagens, edificam “mundos”. O que as diferencia, de fato, é o grau de oportunidades que a criança vidente tem e que falta à criança com deficiência visual.

A aquisição de conhecimentos é muito mais rápida e natural para a criança que enxerga. O acesso ao conhecimento faz-se quase que de maneira imperceptível. O universo das pessoas, dos objetos e da natureza coloca-se diante dela, mostrando-lhe suas mil faces e infindáveis representações. Para ela, abrem-se largos caminhos de aprendizagem. Sua imaginação é robustecida desde muito cedo. O apelo visual dos livros, das revistas, dos filmes, dos álbuns de figurinhas, entre outros intermináveis produtos que lhe caem nas mãos, enriquecem seu imaginário, mexem com suas emoções. Essa criança mergulha em esferas criativas que lhe devolvem o estrato do encantatório e a essência da criação.

Contrariamente, a criança cega, particularmente, não desfruta desses espaços que privilegiam o desenvolvimento natural do pensamento mágico. Ressalte-se, porém, que uma criança cega não é, simplesmente, incapaz, por ser cega. Ela pode vir a ser incapacitada pela falta de instrumentos pedagógicos e procedimentos didáticos errôneos, vindos da família, da Escola e da sociedade. Os deficits, muitas vezes apontados, não se centram na deficiência, mas na inadequação e no desconhecimento de como se pode enfrentá-la e neutralizar seus efeitos mais graves e negativos.

O “mundo” precisa chegar às mãos da criança cega. A interação correta com ele proporcionará a concretização de seres, coisas e fatos.

Lowenfeld (1973), teórico da deficiência visual, no seu trabalho “Princípios da educação do deficiente visual”, fala da importância do Princípio da Concretização.

Ao levar-se algo para uma pessoa cega manipular, manusear, explorar, pesquisar, dá-se a ela a oportunidade de conhecer, de aprender. Assim, estruturas mentais são mobilizadas, mecanismos interpretativos são desenvolvidos, imagens são construídas.

Se tais procedimentos não forem adotados, abrir-se-ão lacunas na cognição do educando cego, acumular-se-ão falhas nos aspectos conceituais, agravar-se-ão atrasos nas etapas de sua evolução. As perdas, nesse caso, são de extraordinária monta, trazendo prejuízos muitas vezes irreversíveis.

Para que uma criança cega tenha ganhos significativos, no seu processo evolutivo, faz-se necessário trabalhar alguns pontos que lhe darão suporte para uma aprendizagem consciente, sólida, plena de bons resultados: Atenção, concentração, memória têm de ser atentamente desenvolvidas. Uma criança dispersa, alheia, desinteressada é passível de inevitável insucesso.

Os chamados sentidos remanescentes (audição, tato, paladar e olfato) devem servir como base de informações. Deles, partem as sensações, as percepções que conduzirão a criança aos saberes múltiplos que se fazem presentes por toda a sua existência.

É por meio dos fatores perceptuais que se desencadeiam interesses, se aguçam curiosidades, se deflagram ideias.

O pensamento acompanha as manifestações do corpo. Ambos se integram e constituem fontes de conhecimento. Ruídos, sons, texturas, sensações térmicas, sabores, aromas convertem-se em agentes formadores de conceitos.

Os movimentos corporais (estímulos cinestésicos), permitem à criança desenvolver-se na área da locomoção. Os aspectos percepto-motores dão a ela condições de percorrer espaços, explorar ambientes, libertar-se, ganhar autonomia.

O imaginário da criança cega aflorará, desde que sejam acionados os elementos que podem concorrer com a ativação dos fatores constitutivos da imaginação. O empobrecimento dessa região, tão afeta às crianças, é uma baixa considerável nos níveis intelectual e psicológico do homem. Para enriquecê-la, é preciso levar a criança a entrar em contato com tudo aquilo que poderá trazer-lhe dados de conhecimento e transmitir-lhe emoções. Sobretudo narrativas que mexem com os afetos e a razão: concretizar figuras de fadas, princesas, bruxas, animais poderosos; concretizar objetos mágicos – roca de fiar, botas de sete léguas, tapetes voadores, lâmpadas maravilhosas; concretizar lugares – castelos assombrados, torres misteriosas, florestas encantadas é uma estratégia de grande efeito.

Tais procedimentos oferecem à criança possibilidades reais de configurar e categorizar cada um dos objetos apresentados.

Maquetes, bonecos, brinquedos em geral, miniaturas, dobraduras de papel, colagens, pintura e desenhos em relevo, esculturas de madeira, massa plástica ou argila, roupas, chapéus, enfim, tudo deve transformar-se em via de aprendizagem e construção de realidades internas que se traduzem em criações originais e que revelam a potencialidade de um indivíduo que não fica anulado pela ação de sua deficiência.

A arte, a literatura em particular, trará sempre a qualquer criança a visão encantada de possibilidades na vida e no mundo. Portanto, a construção do imaginário da criança cega deve iniciar-se logo aos primeiros anos de sua vida. Ao adquirir a faculdade da leitura, a criança precisará ser incentivada a conviver com texto literário e a descobrir-lhe as qualidades e características.

Cada texto é um manancial de onde fluem conteúdos ideativos, estéticos e culturais. A liberdade e a riqueza de expressão mostram-se

no caráter de sua composição e na abordagem de temas variados. O amor, o encantamento, a reflexão, a ética, a moral e o humor ganham força e personalidade na ação literária.

A criança, chamada a participar do fomento dessa conquista, torna-se mais segura. Sua imaginação a levará a criar. Seu pensamento mágico fará fluir sentimentos e emoções nascidos nas entranhas do seu íntimo e realizados na sensibilidade somente daqueles que aprenderam a sonhar.

A educação não pode fechar-se, criando modelos intocáveis. O processo educativo precisa acompanhar a história, os preceitos do seu tempo. Ao sedimentarem-se os mecanismos sociais, ao firmarem-se os pilares da sociedade, descobriu-se a necessidade de educar-se o homem. A humanidade carecia de normas, ressentia-se de parâmetros que a fizessem organizar espaços e comunidades, adotar e avaliar atitudes. A humanidade necessitava expandir-se, não só pela supremacia da força física, mas pelo peso das ideias. Correram os séculos. No vai e vem dos anos, épocas sucederam-se, períodos avançaram, idades históricas fixaram ditames que regulavam a vida e o comportamento das sociedades. Em meio a avanços e recuos, estava o homem ante mudanças e com a premência de seguir adiante.

Filosofia e religião regeram os princípios que estabeleceram os postulados educacionais. Os discursos filosófico e religioso, impecavelmente didáticos, constituíram-se em elementos estruturadores das muitas vertentes pedagógicas que se formaram desde os primórdios das ações educativas.

Vimos no século XII nascer a filosofia escolástica, que teve em São Tomás de Aquino sua figura mais proeminente. Entretanto, o pensamento clássico de Platão e de Aristóteles jamais deixou de ser aceito e acolhido.

O império de Carlos Magno, ainda na Idade Média, foi responsável pelo incremento da educação que, para o imperador, tinha de centrar-se no tripé: moral, intelecto e religião. À época, proliferaram enormemente escolas e universidades. Os mosteiros abrigavam o saber e formavam um clero intelectualizado e culto. Porém, a massa popular não foi totalmente alijada. Pretendia-se a formação de pessoas capazes de dirigir negócios e fazer o império prosperar. Assim, lhes ensinava a ler, escrever e noções de aritmética.

Em cada época, observaram-se posturas diferentes. O tempo, como um gigantesco cadinho, misturava pensamentos, aspirações, buscas. Criaram-se teorias e puseram-se em prática correntes educacionais de diversos perfis. O século XX foi prodigioso nesse particular. Escolas, providas de inúmeras procedências filosóficas e origens, disseminaram os pressupostos teóricos que envolveram educadores de todas as partes do mundo. Tradicional, Construtivista, Montessoriana, Waldorf. Preceitos e conceitos, ideias e anseios guiaram educandos.

A partir do século XVII, a figura do cego passou a ser observada e começou a ocupar o espaço das reflexões de alguns pensadores. Diderot concebeu uma obra – *Concepções sobre a cegueira dirigida aos videntes*. Na Inglaterra e na Itália, produziam-se livros levantando temas relativos à capacidade intelectual da pessoa cega. Contudo, embora importantes fossem essas pequenas incursões, os conceitos emitidos ficavam apenas no âmbito da discussão filosófica. No século XVIII, porém, Jean Jacques Rousseau falava, pela vez primeira, na necessidade de estabelecer-se uma educação direcionada às especificidades e às demandas do cego. Em 1784, Vallentin Haüy, filantropo francês, criava o Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris. Deflagrava-se o processo de cidadania do cego. A primeira escola no mundo ali estava, servindo-lhe de alavanca para tirá-lo do obscurantismo que lhe impunha o anonimato forjado pela exclusão.

Capítulo III

O Universo Interno da Criança com Deficiência Visual - Um Estudo de Caso

1. REALIDADE E IMAGINAÇÃO: DOIS MUNDOS A SEREM EXPLORADOS

A compreensão exata da construção do pensamento de uma criança com deficiência visual deve pautar-se em estudos cientificamente comprovados. Juízos prévios e precipitados precisam ser evitados para que antigos mitos não sejam reforçados nem novos e danosos preconceitos sejam instalados.

O *universo interno* da criança cega, de modo geral, sofre uma sensível baixa de significações. Os desdobramentos naturais do pensamento podem, de forma drástica, perderem sua capacidade de extensão e de profundidade.

O *universo externo* torna-se pequeno em conhecimento e significado real.

Como perceber essa criança?

Como entender a formação desses dois universos que precisam interpenetrar-se para que construam os alicerces da cognição e da subjetividade?

A criança cega ou com baixa visão possui estruturas mentais idênticas às da criança vidente. Entretanto, a maneira de acioná-las, fazendo-as válidas e autossuficientes, é que irá estabelecer as diferenças perceptivas e conceituais que entram em seu desenvolvimento produtivo e funcional. Assim, não se pode rotular a deficiência visual, pura e simplesmente, como única responsável pela restrição dos aspectos imaginativos do pensamento da criança cega, em particular.

A cegueira, nesse caso, é um fator importante a considerar; todavia, pode ser minimizado em grande parte e, certamente, em muitas incursões no caminho do conhecimento, pode ser até eliminado.

A forma de conduzir o processo de desenvolvimento cognitivo e da imaginação da criança com deficiência visual necessita firmar procedimentos pertinentes às condições de aprendizagem da criança em

questão. A apreensão do mundo que a rodeia dependerá de como esse mundo chegará ao seu entendimento e concretização.

Vive-se sob o “império da imagem”. O elemento visual é supervalorizado e a faculdade de “ver” (enxergar), transforma-se na via preferencial para a aquisição do conhecimento. O olhar traz consigo a “chave mágica” que abrirá as portas a fim de que sejam deslindados todos os mistérios do mundo e todos os segredos da vida.

O ato de “ver” passa a ter um poder absoluto. Fora dele, o que resta é muito pouco. Tal reducionismo deve ser revisto, principalmente, dos postulados que guiam a educação em geral.

O entendimento do mundo dos objetos, das pessoas, dos lugares, da natureza, o mundo externo que congrega tantas diferenças é percebido e apreendido pelos cegos por meio de meios próprios que são desenvolvidos pelo concurso de percepções trabalhadas e dos sentidos remanescentes aguçados.

A relação entre a pessoa cega e o mundo estabelece-se por esses mecanismos e, por eles, o “*mundo do saber*” faz-se presente e materializado na sua ascensão intelectual e humana.

A visão sobre a cegueira é sempre carregada de concepções desfavoráveis e, muitas das vezes, equivocadas e cruéis. Seja na análise popular, seja na análise literária, a figura do cego é desenhada com traços antitéticos e hiperbólicos, tanto nos aspectos positivos, quanto nos aspectos negativos. A cegueira é metaforizada em diferentes campos e abordagens.

Compreender, pois, a cegueira é um caminho seguro para oferecer-se à criança cega reais oportunidades e maiores possibilidades de crescimento efetivo, dando-lhe condições de ombrear-se, verdadeiramente, à criança vidente no exercício do seu direito ao desenvolvimento pleno de suas reais potencialidades.

A literatura clássica ou popular, as canções, o teatro e o cinema também disseminaram as mesmas ideias sobre a cegueira. A análise dos personagens cegos, veiculada pela literatura, mostra que as características fictícias usadas para descrever os cegos são tão contraditórias quanto as concepções populares emitidas a esse respeito.

A literatura às vezes apresenta cegos diabolicamente *maus*, como cegos detentores de uma sublime bondade. Inúmeras vezes, ainda, a cegueira aparece como punição divina, como também converte-se em dádiva do céu,

guardando em si um caráter compensatório. Bons ou maus, são sempre vistos como “seres especiais” pelos escritores ou pelo povo em geral.

Desde a antiguidade, nos mitos, na Bíblia Sagrada, na Grécia Clássica, a cegueira serviu como metáfora para a expressão dos mais diversos sentimentos:

O rei Édipo furou os próprios olhos quando descobriu que matara seu pai e se casara com a mãe.

Sófocles descreveu a cegueira como algo pior que a morte. Revelava-se como uma autopunição para o pecado do incesto.

Em sentido contrário, tem-se Tirésias, outro personagem mítico grego. Tirésias foi destruído, em uma das versões da mitologia grega, pela deusa Hera. Tirésias fora levado à presença de Zeus e de Hera para ser questionado quanto ao prazer sexual do elemento masculino ou feminino. Tirésias afirmou que o elemento feminino sobrepunha-se ao masculino nesse particular. Por isso, recebeu o castigo de ficar cego. Porém, foi recompensado com o “dom da premonição”. Os mesmos deuses deram-lhe o *bastão mágico* que o guiaria pelas sendas da vida.

O mito de Édipo foi utilizado por Freud como metáfora para a descrição do desenvolvimento psicosssexual. A cegueira, significando castração, embora a castração no nível do simbólico seja percebida como uma condição necessária a um desenvolvimento sadio. Em nossa mente, portanto, a concretização da cegueira parece ligar-se a uma castração real e representar uma punição exemplar para castigar um pecado capital, ainda que fosse inconsciente.

Vê-se também, na literatura de ficção, a cegueira forjando metáforas que serviam tanto ao patético como ao horror, podendo atingir, concomitantemente, a ambos.

Shakespeare descreveu o Conde de Gloucester, cego, como punição por adultério, transformado por tal transgressão num homem dependente, facilmente enganável, deprimido e miserável.

Victor Hugo, em *O Homem que Ri*, refere-se à jovem Déa como capaz de entrar em êxtase e em profunda harmonia com Deus. Transe e comunhão atestam tais qualidades, que eram atribuídas à cegueira.

Para alguns escritores, a cegueira significava prejuízo total. Para outros, significava pureza, libertação das contaminações mundanas trazidas pela visão.

Muitos ainda a viam como simbolização das *forças da treva e da morte*.

A escritora americana Debora Kent (1989) faz uma análise da cegueira a partir da literatura clássica e da mitologia já mencionadas neste capítulo.

A autora traz um interessante estudo sobre personagens cegas retratadas no Romantismo europeu do século XIX e nas novelas americanas do século XX. A temática recorrente de seus livros enfoca as relações do cego com a sociedade. As tramas principais são a rejeição à cegueira, a luta pela independência, a autoestima e o autorreconhecimento. Tal análise demonstra as mudanças ocorridas na sociedade em relação à cegueira através dos tempos.

Na literatura do século XIX, observam-se, pela descrição das personagens cegas, as diferenças sociais da cegueira percebidas por uma nova óptica. Mesmo dentro dessa nova visão, os cegos sempre apresentados ao leitor como pessoas que levam uma vida relativamente normal ainda são exemplos do que pode ser obtido através da fé, da perseverança. É um juízo ainda ligado a um comportamento fora do padrão preestabelecido.

Coloca-se em tal posição Elisabeth Maclure, personagem do romance *Old Mortality*, de Walter Scott. A personagem é descrita como uma mulher cega de meia-idade que dirige uma casa de pensão com muito sucesso e que é ajudada apenas por sua filha de 12 anos.

O caráter *mau* dos cegos começava a aparecer em fins do século XIX e toma força nos primeiros anos do século XX, aumentando, significativamente, na década de 1960. O pirata Pew, da Ilha do Tesouro, de Robert Louis Stevenson, o vilão Stagg, de Charles Dickens e o malévolo capitão Wolf Larsen, de *O Lobo do Mar*, de Jack London.

Em síntese, pode afirmar-se que a cegueira abordada na literatura, no teatro e no cinema mostra o cego como pertencendo a uma classe específica, categoria construída no contexto da própria cegueira. Exclui-se, assim, a possibilidade de vê-lo como uma pessoa comum, semelhante a outras pessoas de igual sexo, idade, condição social, bagagem intelectual. Tal interpretação sobre esse indivíduo faz com que não haja diferença em relação a outros cegos que não apresentam qualquer proximidade com ele.

Diante de tal comportamento, percebe-se, claramente, que ainda há uma enorme estrada a percorrer. O fenômeno da *generalização* emerge dos textos e da sociedade. Mas o fascínio pela cegueira perdura. Entre todas as deficiências, é ela a mais abordada e posta em destaque. Compreendê-la, por conseguinte, é um passo para que se possa conduzir melhor e com maior êxito uma criança cega rumo à vida produtiva e à realização pessoal.

A literatura pôs em relevo a necessidade de os cegos recuperarem a visão.

No romance de André Gide, *Sinfonia Pastoral*, um velho pastor, sempre preocupado com seu ministério, seus fiéis e sua família, acolhe Gertrudes, jovem órfã e cega. Apaixona-se por ela e, então, estabelece-se uma relação de grande conflito. Gertrudes poderia voltar a enxergar através de uma cirurgia. O pastor protelava por temer que a jovem não entendesse sua velhice. Mais uma vez, a cegueira conferia a alguém qualidades que a distanciavam da realidade da vida comum.

Faz-se importante compreender todos esses mecanismos que forjam ideias e conceitos duvidosos quanto à pessoa cega.

Ao tratar-se de uma criança, é fundamental percebê-la como alguém que está em formação, que se desenvolve e que pode alcançar patamares elevados na vida pessoal e na sociedade. É preciso que se destruam certos estigmas para que o indivíduo cego ou com baixa visão possa trilhar o caminho do êxito e da cidadania.

2. UM ESTUDO DE CASO

Este trabalho recorre à modalidade de pesquisa “Estudo de Caso” para levantar dados e buscar respostas às indagações da pesquisadora quanto à construção do imaginário em crianças com deficiência visual (cegas ou com baixa visão).

A literatura é colocada no centro das discussões. Suas inmensuráveis possibilidades, sua inquestionável profundidade conferem-lhe a importância de ser um instrumento mais eficiente para a consecução dessa instância interna que atinge esse grupo de crianças.

A cegueira, como a baixa visão, pode alijar a criança do crescimento natural, do convívio mais amplo do “universo infantil”, com suas fantasias, criações egocêntricas, construções criativas, advindas de experiências pessoais e coletivas.

Não sendo adequadamente estimulada, não sendo levada ao encontro do conhecimento do mundo, ela poderá desenvolver uma realidade própria, um mundo particular, um universo fictício, destituído de informações e empobrecido pela falta da ebulição de ideias.

Ressalte-se, porém, que a deficiência visual não edifica por si só um “mundo à parte”. Constitui erro grave, falar-se no “mundo dos cegos”. O mundo é único e tem de abrir-se para todos, embora paradoxalmente, dividido em múltiplas parcelas. Mundos nos quais os homens se articulam e se fazem tão múltiplos quanto suas peculiaridades, necessidades e aspirações.

É hora de refletir sobre tão antigo e delicado assunto.

A criança com deficiência visual não deixa de ser criança por tal razão. A ela, impõe-se dar o mesmo grau de oportunidades oferecido a qualquer outra criança. Observando-se a adoção dessa conduta, ver-se-á abrir para a criança cega e com baixa visão uma larga frente de aprendizagem e de desenvolvimento mental e emocional, sendo seu pensamento (universo interno), enriquecido, preparando-se para a aquisição da estética, da criticidade, do imaginário.

Pelo estudo proposto, pretendemos investigar a pertinência do tema: a importância da literatura na construção do imaginário da criança com deficiência visual.

O trabalho foi concebido a partir da formação de um grupo composto por seis crianças de seis a sete anos, matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental (classe de alfabetização) do Instituto Benjamin Constant.

Compõem o grupo quatro meninas e dois meninos, três crianças totalmente cegas e três crianças com baixa visão.

O presente estudo foi desenvolvido tendo como ambiente a biblioteca infanto-juvenil do Instituto Benjamin Constant, instituto para pessoas com deficiência visual no Estado do Rio de Janeiro. Escolheu-se esse espaço pela pertinência do tema.

2.1 Roteiro para o Estudo de Caso

Segue o esquema traçado para o desenvolvimento do estudo:

- Por meio de uma ficha, contendo o levantamento de dados pessoais, cada criança foi identificada por meio de foto e pelas respostas dadas às perguntas elaboradas por nós.

Este trabalho somente pôde ser realizado mediante a prévia e plena autorização dos pais ou responsáveis pela criança inserida no presente “estudo de caso”.

- Para que se pudesse aferir o grau de conhecimento e a capacidade opinativa das crianças acerca do “universo da literatura infantil”, foi apresentado a elas um questionário que foi respondido individualmente em momentos distintos a fim de que não houvesse qualquer interferência nas respostas dadas.

Cada criança deu a sua impressão quanto ao assunto abordado, de acordo com seu nível de compreensão e grau de vivência sobre o fato referido no questionamento feito.

- Uma vez identificadas e tendo sido aferido o volume de conhecimentos das histórias e de todo o instrumental imaginativo e material que as cercam, as crianças participaram, juntas, dos demais encontros propostos.
- Desenvolvimento dos encontros:
 - No Universo dos Contos de Fadas
 - No Universo das Fábulas
 - No Universo da Magia da Infância
 - No Universo da Poesia

Em cada um desses encontros, foi abordada uma vertente específica explorada pela literatura infantil.

- Em cada encontro, observando-se o tema tratado, foi levado às crianças o material concreto alusivo a cada texto. Esse material substitui as ilustrações tão atraentes e ricas em detalhes que estão ao alcance das crianças videntes.

Tal concretização traz à criança cega, em especial, a oportunidade do conhecimento e do encanto que emergem desses objetos mágicos.

Na presente abordagem, buscou-se mostrar como as crianças com baixa visão também se beneficiam dessa estratégia pedagógica tão simples e prazerosa.

- Nos últimos encontros, foi proposta às crianças a construção de textos.

Primeiramente, oferecemos objetos para que as crianças pudessem estruturar, concretamente, as ideias que comporiam cada segmento textual, dando-lhe significação ideativa e linguística.

Após a criação desse pequeno texto, buscou-se a feitura de um texto coletivo sem a utilização de qualquer recurso concreto (objetos).

Procurou-se avaliar a competência imaginativa de cada criança e, por consequência, de todo o grupo.

Propusemos o tema, explicando-o e iniciando o texto.

A frase mote começa o processo criativo.

As frases que compuseram a pequena história circularam pelo grupo. Assim, quando uma criança terminava sua frase, a outra, imediatamente, continuava.

As frases sucediam-se até o tema ser esgotado com coerência e coesão.

Ao final, depois de se ter ouvido o texto, na íntegra, as crianças escolheram para a história um título compatível com as ideias desenvolvidas no texto.

Durante a criação do texto, as crianças escritoras deram nomes às personagens e aos lugares, identificando-os, dando-lhes significação e presença real na história criada por elas.

Os textos produzidos nesses encontros foram disponibilizados às crianças que participaram desse estudo.

Uma outra pessoa acompanha o processo de criação do texto, registrando as frases que foram sendo ditadas. Dessa forma, o texto escrito não sofreu qualquer prejuízo, já que a pessoa que o escreveu apenas se responsabilizará por essa função.

Todo esse trabalho é mediado por nós.

- Organização dos Encontros.

Estabelecemos neste estudo dez encontros com as crianças pesquisadas.

No primeiro, aconteceu uma conversa informal em que nós e as crianças tivemos a oportunidade de nos conhecermos.

Explicamos o motivo daquele e dos futuros encontros. Fizemos com que as crianças entendessem o trabalho que iria desenvolver-se e a importância fundamental da participação de cada uma delas e do grupo.

Num segundo momento, as crianças começaram a ser entrevistadas, uma vez que um questionário seria aplicado a fim de que se levantassem os dados referentes aos conhecimentos das crianças em relação ao “mundo mágico da literatura infantil”.

No período de 07 a 30 de junho, realizou-se a pesquisa em relação ao estudo de caso proposto neste trabalho. A primeira fase constou das entrevistas das seis crianças pesquisadas de 07 a 10 de junho. De 13 a 30, aconteceram os encontros temáticos onde se desenvolveram os assuntos referentes à construção do imaginário da criança com deficiência visual de forma direta e concreta.

2.2 Perguntas para Provocar uma Conversa

1. Você gosta de ouvir histórias?
2. Que tipo de histórias você mais gosta de ouvir?
 - a. de princesas, fadas e bruxas
 - b. de animais ou coisas da natureza
 - c. de aventuras
3. Você gosta quando as histórias também têm música?
4. Você gosta quando as histórias são feitas através de versos? (palavras rimadas)
5. Você prefere que alguém conte oralmente ou leia as histórias para você?
6. Você sabe contar alguma história?
Qual?
Você pode contá-la?
7. Qual é a sua história preferida? Por quê?
8. Você sabe como são as princesas, as fadas e bruxas?
Você conhece as roupas, os chapéus e os objetos que acompanham cada uma dessas personagens?

9. Você tem ideia de como é um castelo?
10. Você imagina como é uma torre?
11. Você sabe como é a figura de um palhaço? De uma bailarina?
12. Você já pesquisou a imagem do sol, da lua, das estrelas e das nuvens?
13. De qual personagem das histórias você mais gosta? Por quê?
14. De qual personagem você menos gosta? Por quê?
15. Você gosta de inventar acontecimentos que podem virar histórias?
16. Você dá nome às personagens que inventa?
17. Você inventa lugares e dá nome a eles?
18. Você sabe o que é imaginar?
19. Se você sabe o que é imaginar, responda:
Você gosta de brincar de faz de conta?
Qual a brincadeira de que você mais gosta?
20. Você gosta de representar as personagens das histórias que você ouve?
21. Você já vestiu a fantasia de alguma personagem?
Gostou ou não?
22. Você já brincou de fazer teatro?
23. Você entende as peças de teatro só ouvindo?
Sim ou não? Por quê?
24. Você gosta quando lhe mostram como são as personagens?
Como elas estão vestidas? Que objetos elas usam durante a peça?
25. Você gosta de ver o lugar onde a peça foi representada?
Você compreende melhor a história quando isso acontece?
Sim ou não? Por quê?
26. Quando narram uma história, você gosta que o narrador leve para você explorar os objetos que fazem parte do texto narrado?
27. Você sabe descrever ou dizer como é a personagem de alguma história?
28. O que você sente quando ouve as histórias?
29. O que você sente quando participa das narrativas das histórias?
30. Depois da nossa conversa, você acha que pode criar uma história?
Vamos tentar?

2.3 Respondendo à Provação

A cada pergunta, colocou-se a resposta, individualmente: a cada pergunta, codificamos as respostas de acordo com o número de crianças que a responderam. Ao contrário, havendo unanimidade, a resposta será dada em bloco.

1. Você gosta de ouvir histórias?
R. As seis crianças responderam que sim.
2. De que tipo de história você mais gosta?
R. Cinco crianças responderam que gostam de histórias de princesas, fadas e bruxas. Apenas Hugo respondeu que gosta mais de histórias de animais e de coisas da natureza.
3. Você gosta quando as histórias também têm música?
R. Cinco crianças disseram que sim; Taiza disse que não.
4. Você gosta quando as histórias são feitas através de versos?
R. Cinco crianças titubearam ao responder, demonstrando desconhecer o assunto. Somente Leticia respondeu afirmativamente.
5. Você prefere que alguém conte oralmente ou leia as histórias para você?
R. Quatro crianças responderam que preferem a narração feita oralmente. Hugo e Letícia, porém, gostam mais de que leiam para eles.
6. Você sabe contar alguma história? Qual? Você pode contá-la?
R. Quatro crianças disseram que não sabem contar nenhuma história. Hugo diz que sim e conta, ainda que resumidamente, os 3 Porquinhos. Letícia narrou com precisão a história da Bela Adormecida.
7. Qual é a sua história preferida? Por quê?
R. Bruno não soube responder. Taíza e Millena somente responderam o nome da história: Cinderela. Giovana demonstrou predileção por Branca de Neve. Hugo, além de dizer que preferia os 3 Porquinhos, justificou sua predileção por achar a história muito divertida. Os porquinhos espantaram o “lobo mau”. Letícia conta Branca de Neve e justifica que os anões foram muito amigos e que o príncipe salvou a moça dando nela um grande beijo.

8. Você sabe como são as princesas, as fadas e as bruxas?
R. Somente Letícia respondeu afirmativamente.
9. Você tem ideia de como é um castelo?
R. Apenas Letícia disse que sim.
10. Você imagina como seja uma torre?
R. Ainda uma vez, somente Letícia respondeu que sim.
11. Você sabe como é a figura de um palhaço, uma bailarina?
R. Só Letícia disse conhecer.
12. Você já pesquisou a imagem do sol, da lua, das estrelas e das nuvens?
R. Todas as crianças tinham noção do que foi perguntado.
13. De qual personagem das histórias você mais gosta? Por quê?
R. Quatro crianças não responderam. Hugo disse gostar mais do porquinho que construiu sua casa com tijolos. Ele foi inteligente e o lobo mau não derrubou a casinha, disse o entrevistado. Letícia apontou como a personagem preferida Branca de Neve, porque era uma moça muito boa e não merecia sofrer com a madrasta, disse a menina.
14. De qual personagem você menos gosta? Por quê?
R. Hugo respondeu que não gosta do lobo por ele ser muito malvado. Letícia diz não gostar da madrasta de Branca de Neve por ela ser invejosa. Bruno não respondeu e Giovana, Millena e Taíza disseram não gostar da madrasta de Cinderela. As meninas não justificaram a resposta.
15. Você gosta de inventar acontecimentos que podem virar histórias?
R. Apenas Letícia respondeu que sim. As outras crianças disseram não saber fazer isso.
16. Você dá nome às personagens que inventa?
R. Seguindo a resposta anterior, apenas Letícia disse que sim.
17. Você inventa lugares e dá nome a eles?
R. Hugo e Letícia disseram que sim.
18. Você sabe o que é imaginar?
R. Hugo respondeu: pensar. Letícia disse: pensar em coisas que estão longe de nós. As demais crianças não responderam.

19. Se você sabe o que é imaginar, responda:
Você gosta de brincar de faz de conta?
Qual a brincadeira de que você mais gosta?
R. Todas as crianças disseram que sim. Millena e Giovana gostam de brincar de mãe. Taíza gosta de brincar de fazer comidinha. Bruno gosta de brincar de jogador de futebol. Hugo gosta de brincar de dar aulas. Letícia gosta de brincar de cantar e de dançar.
20. Você gosta de representar as personagens das histórias que você ouviu?
R. Somente Letícia e Hugo disseram que sim.
21. Você já vestiu a fantasia de alguma personagem? Gostou ou não?
R. Cinco crianças já haviam vestido uma ou mais fantasias nas atividades desenvolvidas na pré-escola do IBC e disseram que gostaram muito. Taíza, que não frequentou a pré-escola, disse nunca ter vestido qualquer fantasia.
22. Você já brincou de fazer teatro?
R. Somente Hugo disse que sim.
23. Você entende as peças de teatro só ouvindo?
Sim ou não? Por quê?
R. Todas as crianças responderam que às vezes não entendem, porque elas não sabem o que eles estão fazendo.
24. Você gosta quando lhe mostram como são as personagens?
Como elas estão vestidas? Que objetos elas usam durante a peça?
R. Todas afirmaram que sim.
25. Você gosta de ver o lugar onde a peça foi representada?
Você compreende melhor a história quando isso acontece?
Sim ou não? Por quê?
R. Todas as crianças responderam que sim, porque elas podem participar do ambiente em que se desenrolou a peça.
26. Você sabe descrever ou dizer como é a personagem de alguma história?
R. Cinco crianças disseram que não. Letícia, porém, disse que sim e descreveu como é Cinderela.

27. Quando narram uma história, você gosta que o narrador leve para você explorar os objetos que fazem parte do texto narrado?
R. Todas as crianças afirmaram que sim.
28. O que você sente quando ouve as histórias?
R. Bruno: fico feliz. Hugo: sinto alegria, medo e raiva. Giovana: sinto pena e fico feliz. Millena: sinto alegria e vontade de rir. Taíza: fico contente. Letícia: fico feliz, às vezes, triste e gosto quando tudo termina bem.
29. O que você sente quando participa da narração das histórias?
R. Cinco das crianças demonstraram não ter passado por tal experiência. Letícia diz que gosta bastante.
30. Depois da nossa conversa, você acha que pode criar uma história?
Vamos tentar?
R. Todos disseram que sim e se comprometeram a enfrentar o desafio.

3. PENSANDO O RESULTADO DA ENTREVISTA

Tomando por base as trinta perguntas feitas às crianças, apontou-se o resultado, considerando-se as respostas individualmente.

Para aferir-se o grau de conhecimento e a capacidade opinativa de cada criança entrevistada, colocamos apenas o número de respostas afirmativas e negativas.

1. Bruno—respostas: 12 afirmativas e 18 negativas.
2. Giovana—respostas: 12 afirmativas e 18 negativas.
3. Hugo—19 afirmativas e 11 negativas.
4. Letícia—28 afirmativas e 2 negativas.
5. Millena—14 afirmativas e 16 negativas.
6. Taíza—11 afirmativas e 19 negativas.

Considerando-se as repostas dadas pelas crianças entrevistadas, percebe-se que a bagagem de conhecimentos e de criatividade das seis crianças envolvidas no estudo é bastante pequena. Excetue-se, entretanto, a aluna Letícia.

Observando-se, todavia, o comportamento dos entrevistados e pelos esclarecimentos fornecidos pelas professoras que atuam junto às

crianças pesquisadas, verificou-se que a questão crucial, da problemática apontada, não passa pela existência de graves deficits intelectuais.

Algumas crianças revelam certa imaturidade, mesmo que o tema abordado pertença ao seu tempo psicocronológico: a infância.

Facilmente, demonstra-se a falta de experiências concretas, a falta de vivências construtivas que ensinam coisas, que espicaçam curiosidades, que mexem com desejos entranhados nas emoções, que incentivam a busca pelo desconhecido, que encorajam a ação autônoma, que libertam a expressão das vontades mais íntimas.

As crianças, embora demonstrando algumas falhas cognitivas, deixam transparecer plenas condições de desenvolvimento e de aprendizagem; portanto, precisam sim, ter mais oportunidades para que suas possibilidades reais de crescimento sejam de fato efetivadas.

3.1 Pensando o Desempenho das Crianças

▪ Bruno

Apesar de ter baixa visão, muitas vezes parece conviver com as mesmas dificuldades que afetam as crianças cegas. Falta-lhe conhecimento do mundo. Seu comportamento é algo imaturo. É uma criança tímida, calada, mas de fácil convivência.

O fator familiar tem um extraordinário peso em sua conduta. Bruno vem de uma família de pessoas com deficiência visual na sua grande maioria e com baixo nível de escolaridade. No entanto, já começou a dar os primeiros passos na aquisição da leitura e da escrita, fato que demonstra ter a criança um potencial que poderá levá-lo adiante.

▪ Giovana

É cega por retinopatia da prematuridade; nasceu de seis meses. Apresenta algum atraso cognitivo, porém, nada que a impeça de desenvolver-se (seu ritmo de aprendizagem é um tanto lento), falha que será minimizada ou eliminada, conforme o avanço do seu processo maturacional.

▪ Hugo

É uma criança esperta, viva, alegre e muito falante. Seu potencial intelectual é claramente visível. Interage muitíssimo bem com as pessoas, com as coisas e com o ambiente. Tem como grande apoio a presença forte e zelosa da mãe. Ela crê no filho, auxilia-o a ver o mundo, luta por ele.

Hugo é uma criança de raciocínio lógico e rápido. Apreende o que se ensina sem qualquer dificuldade.

▪ **Letícia**

Letícia é um pouco mais velha que os outros meninos, completará, em setembro, oito anos.

Centrada, atenta, observadora, faz de cada oportunidade um espaço de aprendizagem. Usa com enorme eficiência sua visão residual. Já sabe ler e demonstra um excelente conhecimento no que concerne ao seu “mundo” de criança. É comedida e disciplinada.

▪ **Millena**

Millena tem apenas seis anos e é extremamente introvertida. Percebe-se que ainda lhe falta independência, autonomia. É calada, mas não possui, a priori, qualquer deficit intelectual.

▪ **Taíza**

Taíza é a criança que, de pronto, parecia inspirar maiores cuidados. Prematura, nascida aos cinco meses de gestação, apresenta como fator negativo um problema trazido pela hidrocefalia. É uma criança hiperativa (conforme relato de sua professora), fato que compromete sua concentração. No entanto, tem somente seis anos e muitos dos problemas apontados poderão ser significativamente minimizados. Isso explica ela ter baixa visão e demonstrar iguais dificuldades apresentadas por crianças cegas no momento em que se desenvolvem áreas importantes na aquisição do conhecimento e no incremento do intelecto.

É importante ressaltar que Taíza identificou-se com o trabalho proposto neste estudo. Demonstrou interesse, espírito de colaboração e grande prazer durante os encontros temáticos, o que não aconteceu na etapa reservada à entrevista.

Bruno e Taíza demonstraram condições intelectuais. Com interesse no trabalho, conseguiram acompanhar os demais colegas. Por tal razão, foram escolhidos para criarem, no quinto encontro temático, um texto utilizando-se objetos concretos. Ambos, ainda que orientados, lograram êxito na tarefa proposta. Isso demonstra a real capacidade das duas crianças. Percebe-se, então, que tais conquistas são absolutamente possíveis, desde que o trabalho seja conduzido de acordo com as possibilidades da criança, sem que ela seja rotulada de incapaz, analisando-se precipitadamente seu potencial por meio de condutas aparentemente negativas.

As perguntas que se referiam ao conhecimento do mundo concreto que forma o conjunto dos elementos mágicos que navega pela imaginação infantil foram respondidas de maneira bastante negativa. Tal conhecimento, fruto da experiência cotidiana, revelou-se falho. As crianças mostraram não ter acesso real a eles. Assim, fica clara a pouca ou a falta de vivência dessas crianças em relação à magia encantadora que cerca o seu próprio universo.

Analisando-se os resultados apontados pelo “O Estudo de Caso”, assunto principal do III Capítulo, entendemos a relevância do papel a ser desempenhado pela Escola e pela família.

Os resultados apontados fazem-nos compreender que, mesmo havendo dificuldades, mesmo ocorrendo defasagens e falhas na construção do imaginário das crianças pesquisadas, percebemos avanços, ainda que o espaço de tempo reservado a esse trabalho fosse bastante exíguo. O que fica patente, contudo, é a capacidade cognitiva e criativa da criança com deficiência visual. As carências e os deficits apresentados têm como ser diminuídos em alguns casos; outros, até banidos.

Vimos crianças vivas, capazes de criar, sentir, sonhar.

Hugo e Letícia tiveram um desempenho excelente. Ambos têm um ótimo potencial intelectual e um grande apoio familiar.

Crianças como Giovana e Millena têm na postura da família grande dose de superproteção, fato que lhes traz atitudes imaturas e a falta de autonomia.

Em contrapartida, tivemos uma criança, Bruno, que, por ter uma situação familiar desfavorável, demonstrava, além da imaturidade, condutas que indicavam grande inibição. No entanto, o potencial que guarda em si começava a aflorar. Foi uma criança que participou com aproveitamento positivo o período deste estudo.

Resta-nos falar sobre uma criança que surpreendeu-nos já ao começo da pesquisa; parecia apresentar problemas comportamentais motivados por sua hiperatividade e desinteresse quanto à nossa proposta. Ao desenvolvermos os encontros temáticos, ela foi respondendo positivamente às nossas expectativas. Revelou-se capaz de crescer, embora com maior lentidão com relação aos colegas.

Conclui-se, pois, que, acrescidos aos fatores já mencionados, poder-se-ão aduzir outros aspectos, como carência econômica, problemas de ordem social, meio cultural desfavorável.

Entende-se, então, que os prejuízos cognitivos, trazidos pela deficiência visual a essas crianças, poderão ser eliminados, desde que uma educação direcionada às suas necessidades lhes seja oferecida.

Compreende-se que o imaginário dessas seis crianças precisa ser fomentado por meio de projetos literários que venham a dar à sala de aula mais emoção, beleza e menos embotamento no desenvolvimento intelectual; quando se sufoca o ímpeto da criação, nega-se à criança cega ou com baixa visão o direito de alçar voos imaginativos; voos tão simples e ao mesmo tempo tão ricos que organizam na alma das crianças uma esfera de sonho e de sensibilidade.

O ser humano constrói e desconstrói estruturas. O pensamento é concebido a partir da interiorização das ideias que se conectam. O pensamento reflete a capacidade de se juntarem unidades significativas, constituindo o **todo** da mensagem psíquica e intelectual.

Na infância, os signos comunicacionais vão-se integrando. Gestos, mímicas, ruídos, aromas, sabores, desenhos, palavras, entre tantos outros, ligando elos que tecem a corrente do **conhecimento consciente**.

As ideias nascem do que se percebe, do que se vê, do que se ouve, do que se toca, do que se sente. Os estímulos externos, não se pode negar, descortinam realidades materiais, que retornam ao interior do homem e processam as partículas dos significados e das representações. A progressão das ideias firma e regula o pensamento que expande sua natureza e poder de realização.

As ideias mágicas que percorrem o labirinto das fabulações infantis criam novos signos, ressignificam velhos paradigmas, revitalizam lógicas, redimensionam posturas.

O pensamento mágico tem de coabitar o espírito da criança. A sensibilidade da criança parte dela e faz-se concreta e profícua sempre que o ideário da fantasia e do sonho rompe a barreira do pragmatismo que não pode afetar a infância.

A criança com deficiência visual precisa transitar por esse labirinto de descobertas etéreas e eternas.

3.2 Encontros temáticos

A partir da aplicação do questionário e análise das respostas, pudemos montar os encontros onde as crianças pesquisadas puderam

penetrar no universo da literatura e nele perceberem diferença de mensagens, diversidade de linguagens, riqueza de conhecimentos, surpresa nas descobertas.

Magia e encanto envolveram objetos, ideias, pessoas. Personagens e sentimentos misturaram-se. Pensamentos e conceitos entrelaçaram-se. Os valores internos e os marcos da imaginação tocaram-se e fizeram-se presentes e soberanos na concretude dos textos literários.

O trabalho pautou-se na necessidade demonstrada pelas crianças de serem levadas a conhecer a arte da palavra, a literatura, por meio dos mecanismos encantatórios que enlevam a infância: sua capacidade imaginativa.

No primeiro encontro, mergulhou-se nos contos de fadas.

Em todas as épocas, essas histórias pairaram sobre o imaginário da criança.

O amor, ao lado da bondade, aplicam fragorosas derrotas à maldade e à inveja. O amor que regenera e transforma, que ressuscita e salva, que acolhe e protege.

“*A Bela e a Fera*”, “*A Bela Adormecida*”, “*Cinderela*”, “*Branca de Neve*”, “*Rapunzel*” perduram na memória dos tempos, espalhando sonhos, nutrindo de fantasias e de desejos o inconsciente das gerações que se sucederam, sem, no entanto, relegá-los ao esquecimento.

A alma das crianças ainda vibra ao toque mágico de sua presença inefável e atemporal.

O tema foi lançado e discutido com o grupo. Após algumas explicações quanto ao assunto, escolheram-se 3 histórias - “*Cinderela*”, “*Branca de Neve*” e “*Peter Pan*”. Partindo-se dos textos, as crianças tiveram a oportunidade de explorar (conhecer) objetos, roupas, chapéus que compõem o universo concreto desses contos.

Princesas, fadas, bruxas, instrumentos encantados passaram por suas mãos e observação, abrindo-lhes novos saberes, instigando-lhes novas ideias, infundindo-lhes novas percepções e sentimentos.

A imaginação nasce na convivência das ideias. As crianças com deficiência visual devem ser conduzidas a pensar dentro de uma perspectiva artística e imaginativa. Sua deficiência não as impede de construir fabulações criativas. Suas sensações e impressões precisam ser despertadas a fim de que seu imaginário seja constituído e lapidado.



Figura 1 - 1º Encontro: A Magia dos Contos de Fadas



Figura 2 - 1º Encontro: A Magia dos Contos de Fadas



Figura 3 - 1º Encontro: A Magia dos Contos de Fadas



Figura 4 - 1º Encontro: A Magia dos Contos de Fadas



Figura 5 - 1º Encontro: A Magia dos Contos de Fadas



Figura 6 - 1º Encontro: A Magia dos Contos de Fadas



Figura 7 - 1º Encontro: A Magia dos Contos de Fadas



Figura 8 - 1º Encontro: A Magia dos Contos de Fadas

Reservou-se para o segundo encontro a sabedoria e os ensinamentos das fábulas. Escolheu-se, como texto principal, “A Tartaruga e a Lebre”.

Por meio da narração oral, a fábula foi contada com a participação das crianças.

O grupo teve contato direto com as personagens da história e pôde conhecê-las, manuseando brinquedos que representavam cada um dos animais que faziam parte da fábula.

As crianças interagiram com os fatos e com os elementos que povoavam a floresta imaginária de La Fontaine, numa recriação livre para esse momento de apreensão cognitiva e literária.



Figura 9 - 2º Encontro: A Tartaruga e a Lebre



Figura 10 - 2º Encontro: A Tartaruga e a Lebre



Figura 11 - 2º Encontro: A Tartaruga e a Lebre



Figura 12 - 2º Encontro: A Tartaruga e a Lebre



Figura 13 - 2º Encontro: A Tartaruga e a Lebre

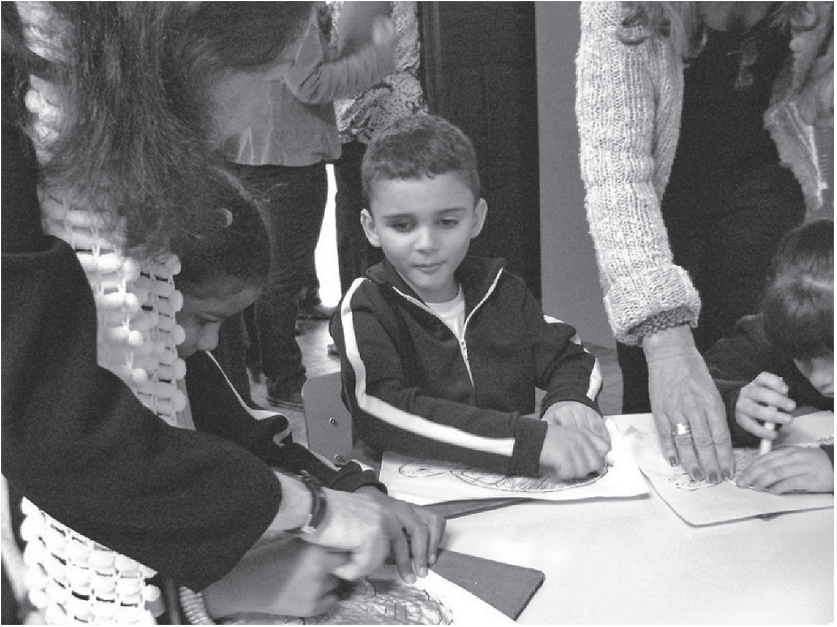


Figura 14 - 2º Encontro: A Tartaruga e a Lebre

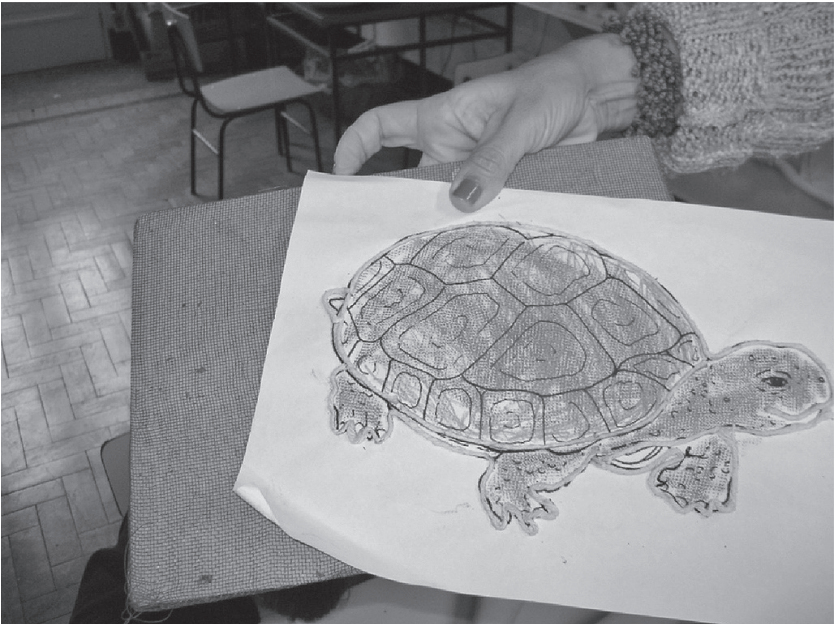


Figura 15 - 2º Encontro: A Tartaruga e a Lebre

O terceiro encontro foi programado para que as crianças tivessem condições de vivenciar, ainda que de maneira lúdica, uma função circense.

O circo é uma realidade muito distante da criança cega, em particular. A própria concepção física do circo torna-se impossível para ser apreendida por ela. Assim, o circo e muito do que se desenvolve nele chegaram ao conhecimento dos meninos pesquisados.

O grupo pôde entender, por meio da concretização do que era dito, coisas que apenas estavam num estágio de certa forma abstrato, porque se prendia exclusivamente àquilo que a criança simplesmente ouvia.

“*O Circo da Aranha*”, uma história singela sem qualquer pretensão literária, uma letra de música popular “*O Circo*”, de Sidney Miller, serviram como pano de fundo dessa abordagem.

Enriquecia-se o conhecimento.

Alargava-se a via da imaginação.

Palhaço, bailarina, instrumentos musicais, objetos usados pelos artistas, animais mesclaram-se na ilusão da infância e em sua insuperável predisposição para sonhar.



Figura 16 - 3º Encontro: O Circo



Figura 17 - 3º Encontro: O Circo



Figura 18 - 3º Encontro: O Circo



Figura 19 - 3º Encontro: O Circo



Figura 20 - 3º Encontro: O Circo



Figura 21 - 3º Encontro: O Circo



Figura 22 - 3º Encontro: O Circo

O universo poético foi tratado no quarto encontro.

A poesia, é de lamentar-se, não ocupa, como deveria, os programas curriculares das escolas na atualidade, fato esse que gera um significativo prejuízo para a formação da sensibilidade da criança.

Demos início ao desenvolvimento do assunto em pauta, trazendo para as crianças trovas populares. Escolheu-se uma trova bastante conhecida para que as crianças pudessem recitá-la.

**“Eu vi minha mãe rezando
Aos pés da Virgem Maria
Era uma santa escutando
O que a outra santa dizia.”**

Mostrou-se que a poesia tem um jeito próprio de ser. Tem ritmo, tamanho (metro), rimas e, principalmente, musicalidade. Características que a diferenciam da prosa.

Passada essa explicação, as crianças entraram em contato com dois textos bem familiares a elas: “O Pato” e “Aquarela”, ambos do poeta Vinícius de Moraes.

Os textos foram selecionados por pertencerem ao mundo infantil. Além de terem fácil interpretação, são apoiados por melodias de grande sensibilidade. Portanto, oferece-se, então, um campo aberto no qual as crianças podem entrar sem que haja o preconceito de que **poesia não é acessível às crianças**.

Por fim, lemos para o grupo “O Colar de Carolina”, poema de Cecília Meireles.

O texto é basicamente sonoro, em que a musicalidade de Cecília concentra sua indizível expressão estética.

Esse encontro teve como característica uma proposta um tanto ousada, já que as crianças não têm um convívio costumeiro e estreito com o texto poético.

A experiência foi válida. As crianças não revelaram nem estranheza nem rejeição. Foram instantes prazerosos em que ideias foram trabalhadas em jogos de palavras e na **brincadeira do eco**.



Figura 23 - 4º Encontro: Falando de Poesia



Figura 24 - 4º Encontro: Falando de Poesia



Figura 25 - 4º Encontro: Falando de Poesia



Figura 26 - 4º Encontro: Falando de Poesia



Figura 27 - 4º Encontro: Falando de Poesia

Ficou estabelecida para o quinto encontro a tentativa de criar-se um texto a partir da utilização de objetos concretos. As crianças trabalhariam as ideias tendo como fonte de motivação brinquedos.

Trouxemos brinquedos fazendo com que as crianças identificassem-nos. Uma vez identificados, as crianças começaram a estruturar as frases.

Dão nome ao boneco e aos dois cachorrinhos. Reconhecem a bandejinha de ração e a fita que serve como coleira para um dos cachorrinhos.

Orientando o desenvolvimento das ideias, as crianças criam um pequeno texto.

Uma pessoa, previamente escolhida, registra as frases que são ditadas pelas crianças.

Esse trabalho é oral, porque os meninos pesquisados ainda não sabem escrever.

Ilustram essa atividade duas crianças que, ao início deste estudo, apresentaram algumas dificuldades apontadas anteriormente.

É fundamental assinalar que Bruno e Taíza conseguiram executar a tarefa.

Essa modalidade de trabalho apoia, seguramente, o desenvolvimento das ideias, que, encadeadas, constroem um texto.

Segue o texto criado:

“A Cadelinha Camila e o Cachorrinho Xuxu”

Este é o Luiz: ele é um rapaz alto e está levando o cachorro Xuxu para passear. Depois a cachorrinha Camila late pedindo comida. O Luiz traz o prato cheio de ração e Camila come tudo.

Agora, com a barriga cheia, ela vai dormir e tira um cochilo gostoso.

Autores: Bruno e Taíza.

Registrando a história: Simone (recreadora da biblioteca infanto-juvenil)



Figura 28 - 5º Encontro: Criação de Texto com objetos concretos



Figura 29 - 5º Encontro: Criação de Texto com objetos concretos



Figura 30 - 5º Encontro: Criação de Texto com objetos concretos



Figura 31 - 5º Encontro: Criação de Texto com objetos concretos

Para o sexto e o último encontros, realizou-se a criação de um texto coletivo.

Conversamos com as crianças e estabelecemos o tema a ser convertido numa pequena história.

Reunidos, ainda uma vez na biblioteca infanto-juvenil, a atividade começa.

Gloria propõe o tema: a história vai falar sobre a sapinha Sofia.

Gloria:

Sofia é uma sapinha muito travessa. Ela vive no brejo das pererecas.

Leticia:

Sofia só anda pulando e cantando.

Hugo:

Ela é gordinha e bem bonita.

Gloria:

Sofia estava cansada de só ouvir as vozes das pererecas e dos sapos e falou:

— Quero conhecer outros bichinhos!

Bruno:

Aí, ela foi passear.

Millena:

A sapa foi para a floresta.

Giovana:

Ela andou muito.

Gloria:

Pertinho do rio, a sapinha encontrou Dona Cobra, sempre zangada e de cara feia.

Letícia:

A cobra nem falou com Sofia.

Hugo:

A sapa ficou muito triste.

Bruno:

Depois, ela encontrou um monte de bichos voando.

Millena:

Passarinho, borboleta, abelha e uma porção de joaninhas.

Giovana:

Nenhum bicho falou com ela.

Gloria:

A noite estava chegando. Sofia sentou-se numa pedra e adormeceu.

Letícia:

Tudo estava escuro e a sapinha acordou.

Hugo:

— Socorro! Socorro! Tô com medo!

Bruno:

Ela gritava bem alto: — Socorro!

Gloria:

De repente, Sofia escutou uma voz conhecida e amiga:

— Calma, Sofia! Eu estou aqui!

Era Vô Cururu que vinha buscar a neta.

Millena:

A sapa abraçou o avô.

Giovana:

Sofia voltou pra casa.

Letícia:

O avô pegou na mão de Sofia e disse:

Gloria:

— Sofia, o melhor lugar do mundo é a nossa casa. Sei que você aprendeu a lição.

Título da história:

“A Sapinha Levada”



Figura 32 - 6º Encontro: Criação de Texto sem objetos concretos

A sapinha Sofia nasce e cria-se na imaginação. Vivenciando o fenômeno da animização, o animalzinho ganha personalidade e comportamentos humanos. Canta, fala, exprime desejos, extravasa sentimentos, posiciona-se ante a existência, insurgindo-se contra o cotidiano que a aborrece. Pela fala de um dos narradores, expressa sua vontade de livrar-se da mesmice do brejo em que vivia. Ela ansiava por mudanças. O imaginário infantil desenvolve-se por meio de elementos simples que se colocam ao alcance. A compreensão dos mecanismos da natureza, da sociedade e das relações interpessoais configura-se e toma feições definidas, a partir de representações externas, mas que penetram no interior da criança, construindo personagens, cenários, conflitos, soluções.

O mundo adulto, com toda a sua complexidade e força imagética, transpõe-se para o mundo em formação da infância. As imagens ou exemplos dos adultos projetam-se nas construções psíquicas e nas ações diárias dos meninos que despertam para a vida. Erguem-se universos particulares e repartem-se ideias e concepções coletivas.

A imaginação infantil encontra em animais, lugares exóticos, pessoas e acontecimentos extraordinários o mote gerador de suas criações fantásticas e prazerosas.

Emoções antagonicas movimentam suas fabulações. As crianças assumem, mesmo antes de adquirirem sua identidade, massa crítica, as condutas do homem e os sentimentos do mundo. É uma apreensão inconsciente e um aprendizado valioso.

Sofia representa a liberdade e o impulso perigoso das decisões impensadas. Seu ímpeto ingênuo de experimentar novas vivências esbarra na necessidade de proteção e de segurança que cerca a criança.

Lendo ou criando histórias, a criança espelha-se nas atitudes e nas reações de terceiros.

A imaginação corre ao lado do senso comum. Entre ambas as realidades, há uma inegável interdependência. A intervenção mútua dos aspectos estruturadores das duas esferas; agem e reagem na formação do pensamento e na sua natureza, a um só tempo gregária e expansionista.

A magia do que se realiza fora do controle racional é o que embasa o pensamento mágico. Os elementos ativadores da criação interna passam a corporificar-se nas ideias, a acionar níveis cada vez mais apurados, de interpretação.

O imaginário trabalha as zonas ocultas do ser. O subjetivismo aparece para particularizar juízos e sentimentos. Identifica e diferencia os seres conferindo ao homem o caráter de sua unicidade.

O pequeno texto concebido pelas crianças participantes desta pesquisa, ainda que desprezencioso, mostra os fatores que entram na composição do imaginário infantil.

Bichinhos que dialogam, que possuem um discurso próprio, bichinhos que demonstram emoções e se articulam num ambiente próprio a aventuras, distante do dia a dia das crianças e, por isso mesmo, chama-as à fantasia e ao sonho.

Essa atividade, ratificamos, demonstrou a capacidade criativa das crianças; mais tarde, poderão desenvolver a construção de narrativas em diversos formatos e observando padrões desejáveis de qualidade.

Este trabalho precisou contar com nossa orientação e condução. O fio condutor do texto sempre foi levado por nós, uma vez que as crianças nunca tinham participado desse tipo de experiência. Entretanto, o grupo compreendeu a dinâmica da construção do texto. Tal vivência mostrou, mais uma vez, que, motivadas e bem orientadas, as crianças conseguem lograr êxito nas proposições mais variadas.

Importante é permitir que a criança dê expansão aos seus pensamentos. A criatividade vai surgindo, ganhando corpo. A imaginação infantil é ilimitada e infundável. Precisa ser cultivada até criar raízes fortes e profundas que sustentarão o pensamento mágico e o fará produtivo a cada instante que for estimulado.

A criança cega ou com baixa visão não está longe dessa realidade. Imprescindível faz-se dar-lhe ferramentas com as quais ela há de construir seu imaginário.

Os elementos imaginativos, os signos encantatórios, devem chegar-lhe às mãos e à sensibilidade.

Pôde perceber-se nos encontros temáticos e nos encontros de criação textual que é de suma importância a concretização do **universo da magia infantil**.

Um dos problemas mais sérios que afetam a criança cega é o **verbalismo**. Trata-se de uma postura danosa que atinge muitos cegos. Sabe-se que tal fenômeno psicológico instala-se mais amiúde na infância. Não sendo banido, constitui-se em grave empecilho para que a pessoa cega possa tornar-se verdadeiramente criativa e dona das próprias vivências.

O **verbalismo** constrói-se sobre repetições aleatórias. O indivíduo cego ouve o que se diz, e acaba por assumir falas e conceitos que não são seus. Repete simplesmente o que “ouve” sem senso crítico ou pertinência.

Tal atitude tira a veracidade e o crédito do discurso da pessoa cega.

Quando se dá à criança, todavia, a oportunidade de **conhecer** e não apenas **ouvir falar**, confere-se a ela o direito de **pensar significativamente**.

Adotando-se esse procedimento, a criança cega terá reais condições de gerenciar seu conhecimento no qual falhas ou lacunas serão evitadas.

As palavras exprimem significados e conceitos; não podem ficar no âmbito do **significante**, convertendo-se em mera impressão sonora. Palavras que se tornam vazias, cuja força e beleza se perdem no emaranhado das ideias desconexas que ficam apartadas do senso comum.

A criança cega precisa vivenciar, experimentar, ter acesso ao que lhe pertence. A criança cega quer apropriar-se da sua infância, apoderar-se da sua fantasia, apossar-se dos seus sonhos.

Demonstrou-se que as crianças que participaram deste “Estudo de Caso” apresentam certas dificuldades ou falta de conhecimento do mundo que as cerca. Todavia, crê-se ter ficado patente que a deficiência visual em si mesma não trava o desenvolvimento psíquico e intelectual. Tais desvalias ocorrem quando se negligencia a educação, quando se amesquinha o potencial da criança, quando se erguem barreiras entre a criança cega ou com baixa visão e a vida. Vida que precisa ser vivida no frêmito da criação e da liberdade.

*“A vida não basta ser vivida,
Precisa ser sonhada”.*
(Mário Quintana)

Escola e família: duas vias de crescimento.

Esta análise teve como inspiração o trabalho desenvolvido junto às Classes de Alfabetização do Instituto Benjamin Constant atuando como professora regente. Durante muitos anos, pudemos observar o comportamento educacional das crianças e a ação e a influência da família sobre elas. Foram anos desafiadores, nos quais as dificuldades de toda ordem aliavam-se ao desejo sempre crescente de encontrarmos meios, criarmos metodologias, desenvolvermos técnicas e materiais didáticos que suprissem as necessidades educativas daqueles meninos e meninas que se punham diante de nós, incontáveis vezes, como verdadeiros enigmas a decifrar.

Como entender o baixo desempenho cognitivo?

Como compreender defasagens e falhas nas áreas psicomotora, cognitiva, sensorial e sócio-afetiva?

Como penetrar em bloqueios emocionais tão herméticos?

Tais questionamentos misturavam-se e confundiam-se com outros tantos.

Sendo uma pessoa também cega, tínhamos plena consciência de que a deficiência, em si, não era a maior responsável pelos desvios evolutivos de crianças que, com agudo senso de observação e instrumental pedagógico especializado, podiam ser avaliadas e surpreendentemente descobertas como crianças que possuíam padrões desejáveis de aprendizagem.

Então, como explicar tal fenômeno?

Conforme foi analisado em nossa abordagem, tentamos deixar evidente que a deficiência visual não é algo fácil nem simples de ser enfrentado. Ao contrário, exige largo conhecimento e permanente procura por mecanismos didáticos, procedimentos educacionais e condutas afetivas que atinjam as áreas mais íntimas e ocultas daquele ser que demanda que estejamos sempre atentos e que busquemos, em cada resposta equivocada, em cada reação negativa, o foco onde possamos centrar nossa investigação e ação pedagógica mais profunda.

As carências e os deficits em áreas chave para o desenvolvimento global de uma criança com deficiência da visão instalam-se desde o nascimento. Eis, portanto, a imprescindível tomada de decisão, ao levar-se a criança, ainda que nos primeiros momentos da existência, para submeter-se aos programas de estimulação precoce. Quando bem conduzida nas etapas evolutivas do seu crescimento, os resultados obtidos são, via de regra, bastante satisfatórios e inúmeras vezes superam prognósticos sombrios.

Os caminhos pedagógicos são diversos e precisam atender às peculiaridades da criança.

Cognição, psiquismo, condições sociais, capacidades física e sensorial, têm de ser criteriosamente estudados e desenvolvidos a fim de que não se abram lacunas nem se verifiquem perdas significativas no decurso de sua aprendizagem.

Vê-se, com clareza, ser árdua a tarefa. Contudo, válido o desafio, porque o objeto central desse esforço, a afirmação da criança cega ou com baixa visão como um "sujeito" capaz de aprender, mostra-se possível e revela seu potencial que jamais deve ser menosprezado, fato

comum por colocar-se a deficiência à frente da pessoa. Assim, diminuindo-lhe as possibilidades de exibir capacidades reais, uma vez que sua deficiência já lhe impôs rótulos severos de negatividade.

Quando crianças cegas, especificamente, são mal orientadas ou demoram a iniciar seu processo educativo acontecem, geralmente, graves problemas que trazem sérias implicações quanto à sua formação intelectual.

Falhas cognitivas, lentidão no ritmo da aprendizagem, defasagem da linguagem provocam, entre outros danos, atraso social, apatia, dificuldades na formulação e na aquisição de conceitos. A falta ou pouca vivência das coisas pertencentes ao seu mundo infantil, inevitavelmente, tiram-lhe a oportunidade das experiências cotidianas, tão ricas e indispensáveis, que tornam seu comportamento mais imaturo e seu pensamento, mais empobrecido.

Não raro, encontramos crianças cegas cujo desenvolvimento deficitário converteu-as em pessoas fragmentadas. O fato explica-se por essas crianças terem sido trabalhadas por meio de concepções e de posturas pedagógicas inadequadas ou equivocadas. Pode-se ver nesse contexto crianças que têm o campo cognitivo bem desenvolvido, no entanto, as áreas psicomotora e sócio-afetiva deixam a desejar. Outras desenvolvem aspectos cinestésicos, movimentos corporais corretos e orientação espacial a contento, todavia, apresentam deficits cognitivos. Há crianças que demonstram boa aprendizagem e razoável desempenho no campo sensorial, mas revelam sensíveis dificuldades na interação sócio-afetiva.

O que se pode perceber nos casos citados é a ausência de compatibilização entre os diferentes compartimentos que compõem o ser humano. Cremos, faltasse a determinadas vertentes educacionais, uma visão holística em relação ao educando.

O homem é um “complexo” que precisa ser trabalhado como se montássemos um grande painel, unindo e ajustando pequenos mosaicos para compor um conjunto cujas partes são percebidas, no entanto, o que prevalece é o “todo” que se faz íntegro e harmônico.

A criança não pode ser compartimentalizada. Tal comportamento traz prejuízos de repercussão imprevisível em sua vida social e escolar. Admite-se, porém, o mesmo comportamento quando educamos crianças com deficiência visual associada a outras deficiências. Isso ocorre

porque o processo educativo tem de alcançar as condições de aprendizagem dessas crianças. Desse modo, trabalham-se habilidades e competências direcionadas às peculiaridades e às necessidades desse alunado.

A família frente à criança cega: como entender essa relação?

Ao longo do processo da evolução humana, as relações interpessoais e sociais despertam interesse de estudiosos dos diferentes campos do conhecimento.

O homem é forjado a partir da conjugação de inúmeros fatores que o tornam “elemento superior” frente à natureza e aos demais seres existentes. No decurso do tempo e da investigação científica, constata-se que a HUMANIDADE só se revela e sedimenta no contato social.

As relações humanas transformam-se no marco inicial de grupos que têm, de uma forma peculiar, objetivos, necessidades e anseios parelhos.

O homem é um ser gregário, assim, pessoas unem-se somando experiências, espelhando diferenças, repartindo possibilidades, construindo rumos, disseminando práticas, criando hábitos, armazenando saberes, buscando mudanças.

A sociedade formou-se, desde as mais remotas eras, tendo por fundamento pequenos núcleos, as famílias, que estabelecem regras comportamentais e acumulam uma bagagem de valores éticos, morais, religiosos e mesmo materiais.

Depreende-se, pois, que a família, como primeiro grupo social a que o indivíduo pertence, exerce um papel de cunho formador. Sua personalidade, os princípios estruturais do seu caráter, sua conduta afetiva, embasam os modelos exibidos por seus pares e vivenciados por ele, desde o nascimento.

Neste início de milênio, em que a complexidade indica uma nova ordem vigente em todos os níveis, a sociedade adquire múltiplos perfis: paradigmas desgastam-se e, rapidamente, outros tomam a dianteira da história com a velocidade vertiginosa da tecnologia que invade as últimas décadas do século XX.

A família reflete a mutação dos preceitos básicos que a regiam no passado. O desenho dessa instituição altera-se de acordo com os valores intrínsecos dos membros que a compõem. Entretanto, não se pode prescindir dela. O homem nasce no regaço de um conjunto de pessoas que lhe transmitem uma herança de vida. Um legado cultural, “não importa

se pobre ou rico”, um feixe de características próprias que o fazem um ser único no mundo.

Eis a preponderante atuação desse grupo social na formação e no desenvolvimento do ser humano.

Modifica-se a configuração da família (estrutura externa), porém, a essência mais pura transcende os limites de modismos impostos pela massificação de atitudes e de desejos.

Toda criança necessita do apoio familiar. Quando nos deparamos então com as circunstâncias adversas que geralmente cercam uma criança com deficiência visual, seja cega ou com baixa visão, verificamos que a ação da família junto a ela é de fundamental importância.

Nas etapas evolutivas do homem, a qualidade do seu crescimento global pode ser medida pelo volume de oportunidades e de estímulos que lhe são oferecidos. Nesse caso, a desvantagem entre uma criança, ainda que parcialmente atingida pela deficiência visual, e outra vidente faz-se clara e precisa ser encarada com realismo e coragem.

A aquisição de capacidades e de conhecimento, na maioria das vezes tão natural para uma criança que enxerga, transforma-se numa caminhada penosa para uma criança totalmente cega.

Os pais devem ser alertados para ficarem atentos à realidade que têm de enfrentar. A tomada dessa consciência é dura, no entanto, o problema existe e reclama uma solução.

O nascimento de um bebê sempre suscita grandes expectativas. A gravidez guarda em si um símbolo de renovação; é um novo ente que se forma, um ser que chega como um signo de recriação do ciclo de vida.

Ao nascer uma criança que foge aos padrões preestabelecidos como “normais”, o choque é inevitável. Os castelos antes sonhados desmoronam-se e, em seu lugar, erguem-se barreiras de inconformismo e negação.

Comiseração ou amor?

Frustração ou esperança?

Rejeição ou entendimento?

Conformismo ou aceitação?

Tais questões exigem uma análise lúcida e sem subterfúgios. No conflito desses sentimentos, firma-se o relacionamento entre a criança com deficiência e a família. Aquele membro que chega ao grupo quebra a ordem natural das coisas.

Como agir com ele? O que fazer com ele?

Mesclam-se desespero e incertezas. Aquela criança escapa aos sonhos acalentados, à realização interna dos pais, à projeção mais íntima de suas fantasias para um futuro imaginado e promissor.

Passado o primeiro impacto, a família sabe que aquela criança é responsabilidade sua e, apesar do sofrimento, alguém precisa assumi-la tal qual é.

Pais, avós, irmãos formam o universo em que a criança vai desenvolver-se e construir sua identidade. Nos primeiros tempos, é difícil o entendimento daquela situação inesperada. O que se pode observar é que, mesmo nas famílias em que a deficiência visual pode vir a ocorrer por uma questão de hereditariedade ou gravidez de risco, as reações, espantoso que seja, não são muito diferentes.

Assim, faz-se imperativa a orientação segura e competente aos que estarão à frente da educação dessa criança. A má condução e os equívocos desastrosos do período evolutivo de uma criança cega ou com baixa visão trarão danos muitas vezes irrecuperáveis a ela.

Por isso, educadores, psicólogos, terapeutas de modo geral, escolas precisam aparelhar-se para darem o suporte emocional e técnico-pedagógico de que as famílias necessitam.

É preciso que entendamos a problemática familiar. Mostrar-lhe caminhos, saídas, possibilidades fica a cargo dos professores envolvidos na problemática da criança com deficiência. Quando família e educadores olharem uma criança com deficiência, despindo-a pura e simplesmente da deficiência que carrega, percebendo-a como um ser em estágio de crescimento, incentivando-a a crer em si mesma, impelindo-a a extinguir estigmas, impulsionando-a a procurar a alegria, encorajando-a a viver, poderemos reformular a visão que temos a seu respeito.

Não devemos amesquinhar um ser por considerá-lo “diferente”.

Não devemos apequenar um ser por julgá-lo “incapaz”.

Não devemos ignorar um ser por imaginá-lo “menor”.

Se substituirmos o preconceito pelo amor, a resignação pela força de luta, a frustração pela suplantação de limites, teremos cumprido nossa tarefa.

A sociedade contemporânea é utilitária e altamente competitiva. Dentro desse contexto, educar uma criança com deficiência demanda

preparo e discernimento. Mais uma vez, pais e educadores deverão juntar-se para que possam trabalhar pelo surgimento de um indivíduo melhor, inteiro na potencialidade que tem, independente, cômico do espaço que pode conquistar, fortalecido para os embates contra o descrédito, disposto a vencer desafios.

Conclui-se, portanto, que a relação da família ante uma criança com deficiência passa por várias crises e estados emocionais: perplexidade, dor, autopiedade, revolta, complexo de culpa, sensação de impotência. O amor mal direcionado, simbolizado pela superproteção, é tão danoso quanto o abandono refletido pela rejeição. Muitas vezes, os pais tentam compensar a deficiência sem se aperceberem de que deficiência não se compensa, enfrenta-se. Todavia, se houver ajuda, se alguém apontar um caminho, se houver capacidade de superação, a adversidade irá se converter em sucesso.

Pensem criticamente sobre o assunto e reflitam:

A deficiência traz obstáculos e não impõe impedimentos irremediáveis.

Os pontos levantados e estudados dão a certeza de que a educação, quando levada com seriedade e competência, executa sua função com a força que lhe confere a própria natureza de agente estruturador do intelecto, da cultura e das múltiplas consciências do homem.

Após termos finalizado o “Estudo de Caso”, assunto principal do terceiro capítulo, fica-nos a convicção de que tanto a Escola quanto a família exercem um papel preponderante na vida da criança. São, de fato, vias de crescimento intelectual, social e humano.

Considerações Finais

O presente estudo trabalhou sobre determinadas questões que se referem ao imaginário da criança com deficiência visual. Dados foram levantados e analisados. Da análise e da proposta, constituiu-se a hipótese:

A criança com deficiência visual, em especial a criança cega, tem seu imaginário empobrecido, seu acervo imaginativo destituído de beleza, encanto, criatividade e senso crítico.

A deficiência rouba-lhe a magia da infância.

A priori, a deficiência visual, em particular a cegueira, vem carregada de forte impacto negativo. Incapacidade, incompetência, impossibilidade são muito mais do que meras palavras. São conceitos que se disseminam e rodeiam a pessoa atingida por essa falta ou deficit sensorial. Desses conceitos que emanam negação, surgem os preconceitos, juízos prévios e carentes de conhecimento científico e profundidade humana.

Julga-se com superficialidade.

Afirma-se com precipitação.

Decreta-se com empáfia.

O homem é por natureza excludente. Vê o “outro” através do espelho. Portanto, todo aquele que escapa à sua imagem e semelhança, todo aquele que foge ao padrão preestabelecido como “normal”, torna-se inaceitável. A rejeição submerge de tal equívoco e propicia o aparecimento de uma visão distorcida cujas representações desfavoráveis desembocam na discriminação, na depreciação, fatores que trarão irreversíveis danos à pessoa cega ou com baixa visão.

É hoje inadmissível amesquinhar-se um indivíduo por sua condição física, psíquica ou intelectual. Estigmatizar-se uma criança, principalmente, colocando suas potencialidades numa escala de valores menores é algo que demanda fazer-se uma reflexão madura e verdadeira, despida de qualquer vestígio de escamoteamento.

A criança com deficiência visual possui estruturas cognitivas, formula conceitos, constrói imagens mentais. Sua mente desenvolve-se como seu intelecto e sua estrutura emocional. Vê-la como alguém imerso numa atmosfera de improdutividade e alheamento é reduzi-la diante de si mesma e provocar-lhe o embotamento e a extrema diminuição de sua autoestima. Uma educação de qualidade, com direcionamento compe-

tente às suas peculiaridades e anseios, corrigirá essas distorções, estabelecerá novas posturas pedagógicas, criará novos postulados, renovará estratégias didáticas, abrir-se-á para outros empreendimentos educativos.

A deficiência limita, mas não impede.

Ao deixar-se uma criança cega ou mesmo com baixa visão à margem das condições reais do seu crescimento, impossibilita-se seu desenvolvimento pleno. Uma ação pedagógica errônea ou negligente é a maior responsável pelas falhas e lacunas que se abrem na aquisição do conhecimento e que se instalam no processo evolutivo dessa criança. Os atrasos ou deficits cognitivos, sociais e afetivos interpõem enormes barreiras entre a criança e a trilha de suas conquistas humanas e culturais. A deficiência, como frequentemente se vê, serve como justificativa, camufla atitudes e o despreparo dos professores e dos sistemas educacionais. Nesse contexto, a criança passa a ser a detentora absoluta dos insucessos do próprio curso de sua evolução. É ela a dona de todas as desvalias, e o produto mal forjado nas desvantagens impostas pela privação ou redução da acuidade visual.

Discutiu-se, no corpo deste trabalho, o cunho deficitário que revela o imaginário da criança com deficiência visual. Aspectos de diferentes ordens e grau de importância foram trazidos ao centro de uma reflexão que buscou demonstrar que o problema existe, mas que a solução também existe e não está longe nem da família nem da ESCOLA.

A imaginação, o poder criador, a sensibilidade, a opinião precisam fazer parte do universo de qualquer criança.

Por que alijar-se a criança com deficiência visual da conquista imprescindível do conjunto desses bens internos?

O fracasso ou o êxito na promoção global do homem será ditado pela forma como essa promoção é conduzida. Será positiva se houver crença, competência, abertura. Em contrapartida, far-se-á negativa se houver descrédito, desleixo, preconceito.

O imaginário (pensamento mágico) repousa no âmago mais profundo da infância. A criança estabelece, em relação a ele, um vínculo quase genético. Ele lhe pertence e faz parte dela. O pensamento encantatório, por seu lado, devolve-lhe esse estado de descendência, confere-lhe características, dita-lhe atitudes, sedimenta-lhe comportamentos, embasa sua criatividade e senso crítico, estrutura sentimentos e emoções.

Fica claro que a deficiência visual poderá atrasar ou mesmo retardar o tempo de construção do pensamento mágico. Contudo, comprova-se ser esse problema absolutamente sanável. Havendo uma intervenção segura e competente por parte da Escola e também da família, a criança crescerá dentro de padrões desejáveis e alcançará o desenvolvimento compatível com sua faixa etária e condições de aprendizagem. Ocorrendo o inverso, pondo-se rótulos discriminatórios e levianos na criança, será vedada a ela a possibilidade de desenvolver-se a contento. Saberes, tendências, talentos, vocações, todos esses dons e capacidades poderão ser asfixiados pela ação falha de uma educação pobre de ideias, equivocada em seus propósitos, apoiada em velhas práticas, acomodada na descrença da própria eficácia.

Entende-se que há caminhos a trilhar. Há novos rumos a seguir. A criança com cegueira ou com baixa visão não pode ser punida por sua deficiência. Ao contrário, deve-se envidar todos os esforços para que tais atitudes sejam eliminadas e que a educação cumpra, sem qualquer resquício de negligência e de intolerância, o papel que lhe cabe na construção de novos paradigmas educacionais.

A criatividade e o senso crítico não podem ficar restritos ao educando. Também os educadores precisam tomar novas direções, ampliar seu raio de ação, buscar outras linguagens, tentar outros atalhos e saídas.

O processo de letramento/alfabetização requer um olhar mais profundo ao alfabetizador. A aquisição da leitura não pode prender-se apenas ao ato físico de “ler”. A leitura ultrapassa os limites dos fonemas e grafemas. Ela tira o homem do obscurantismo cerceador. A leitura anula a ignorância, alavanca pensamentos, projeta realizações.

A criança lê o “mundo” através da riqueza de suas experiências. Interpreta esse mesmo “mundo” pela excelência do que foi experimentado. A alfabetização tende revestir-se dos tons lúdicos e sensíveis da infância. É uma fase em que hábitos e posturas formarão o pequeno leitor. Imaginação, ludicidade, inventividade precisam integrar-se à carga intelectual e emotiva que se embute nesse novo explorador de ideias. A leitura consciente, crítica, artística habilita e coloca o leitor iniciante frente ao conhecimento de que ele se valerá para adquirir competências e, no futuro, poder mergulhar nas grandes obras literárias produzidas por eternos escritores em todos os tempos.

O assunto foi colocado em pauta – o imaginário da criança cega ou com baixa visão – e discutido. Procurou-se desmistificar um conceito: A deficiência visual não permite que se estabeleça nexos entre o “mundo do conhecimento criativo” e a criança com deficiência da visão.

Buscou-se compreender a complexa evolução em diversas áreas do desenvolvimento da criança cega ou com baixa visão. Dificuldades e possibilidades foram cotejadas. Desvantagens e saídas foram discutidas. Condições e vias de aprendizagem foram apontadas. Esmiuçou-se, tanto quanto possível, a caminhada evolutiva dessa criança desde o nascimento. O estudo trouxe, acredita-se, elementos capazes de provocar alguns debates, não só de caráter educacional, mas também na esfera da psicologia, da psicanálise, da arte da palavra, a literatura.

A criança cega ou com baixa visão é um ser cognoscente, como foi demonstrado. Precisa, portanto, de espaços propícios para ganhar confiança, trabalhar emoções, adquirir condutas, amear ideias, expandir pensamentos, produzir fantasias, formar sua bagagem de conhecimentos e de mecanismos internos, espaços que podem indicar dimensões gigantescas onde a criança de agora terá enorme chance de tornar-se um indivíduo inteiro, livre dos estereótipos que criam, para ela, estigmas dolorosos que o apequenam e dificultam seu progresso e ascensão.

O estudo abriu um campo de sugestões. A literatura infantil como aporte no processo de construção e de desenvolvimento do imaginário da criança cega e com baixa visão.

O texto literário, como pôde observar-se, concentra em si uma força sem precedência. Mensagem, estrutura frasal, segmentos fônicos e textuais formam um todo harmônico, que as crianças muito pequenas não percebem a complexidade que os cerca, mas, aos poucos, sem que se deem conta, dele vão-se apropriando. O texto instiga curiosidade, dá prazer, aciona a emotividade, extravasa sentimentos.

A literatura infantil não deve ser vista como uma modalidade menor da **grande literatura**. Ambas fundamentam-se nos mesmos princípios da “arte de escrever”. A prosa e a poesia constituem a base de suas estruturas e dão-lhes a configuração do belo, da estética, da semântica, da criação materializada em palavras. Histórias singelas, contos de fadas, trovas e poematos, lendas nas quais criam-se mitos para explicar a existência e a transformação das coisas. Movem raciocínios e elevam o

nível de interpretação do leitor. Sem que o saibam, as crianças entram em contato com os elementos estruturadores da narrativa, com a linguagem figurada, com os diversos gêneros literários, com o tom (estilo) de cada autor, com os diferentes “eus” que particularizam obras e épocas. O aspecto formal junta-se aos conteúdos ideativos, estabelecendo e estendendo ambientes linguístico-literários em que o espírito da arte se manifesta e acende a chama da paixão do ato de criar.

O leitor em construção, pode-se afirmar, é um sujeito em estado de recepção. A ele, é desejável oferecer-se o melhor do texto literário. Valorizando-se tal oferta, suas demandas ligadas à leitura nascem e naturalmente crescem em grau de importância. Os fatores constitutivos do texto literário vão-se fazendo presentes, vão-se tornando visíveis. Não mais se encontram sob a densa camada do desconhecimento. Aos poucos, passo a passo, a criança se apercebe da existência de uma nova fala cuja comunicação escapa ao discurso cotidiano. É a hora, o instante propício para trazer-lhe a palavra mitificada, capaz de transmutar-se em mil faces. Capaz de desaparecer e de ressurgir refeita e vigorosa na voz mediadora dos grandes escritores. Marota quando diverte, reflexiva quando analisa, dogmática quando ensina. Na ciranda do ideário infantil, a palavra precisa adquirir significados e representações que corporifiquem conceitos e contextos na sua essência mais pura e diversa.

A linguagem literária, com sua riqueza de recursos morfofônicos e semânticos, entre outros, com sua diversidade de abordagens, caminha com a criança no processo de sua evolução. Introjeta-se em sua sensibilidade, extrai de sua alma a vibração necessária para concretizar-se, criando formas expressivas de ordem social, cultural e psicológica. A infância é o tempo do confronto entre a criança e a descoberta de realidades que encantam, surpreendem, amedrontam, encorajam. O pensamento infantil, ao expandir-se, brinca, fabula, engendra, constrói, sobe à esfera do sonho e, muitas vezes, recusa-se a abandoná-la. A faculdade de imaginar provém dessa prática advinda da profundidade e da largueza do ser.

Conclui-se, assim, que uma criança passando pela vivência e pelo convívio do texto literário terá mais oportunidades de desenvolver sua imaginação e de absorver os elementos construtores do texto em prosa, como também o texto poético.

A literatura infantil guarda características próprias, o que dimensiona sua originalidade e relevância. Suas funções ilustram o tema central deste trabalho e a conclusão a que ele chegou:

A criança cega ou com baixa visão pode ter seu imaginário rico de informações, sensível aos apelos infantis, profundo na sua capacidade de decodificar o “mundo da imaginação”, largo na extensão ilimitada do seu pensamento mágico.

Educar, instruir, distrair, despertar sentimentos e emoções, incentivar a criatividade e a criticidade, atender ao psiquismo infantil, mostrar a importância do livro, estabelecer normas eticomorais, embasar o intelecto, incrementar a expressão oral e escrita, fomentar o gosto artístico, alicerçar e alimentar o prazer da leitura. Essas são funções da literatura infantil.

Não existe uma forma infalível para que o homem consiga alcançar a concretização máxima dos seus objetivos e ideais. Todavia, compreende-se que há sempre caminhos menos tortuosos a seguir. Na análise do estudo em foco, viu-se que é possível desenvolver-se plenamente o imaginário de uma criança com deficiência visual. A literatura foi apontada como um instrumental a serviço da educação. Aos professores, sugere-se a adoção desse extraordinário aparato pedagógico.

Os grandes temas que deram corpo à literatura fizeram-na espelhar os dramas existenciais do homem, os compartimentos da sociedade, a essência eterna e fugidia do tempo. A palavra entregou-se às mãos do artista como cinzel preciso a esculpir mundos, realidades, sentimentos. A literatura supriu e supre desejos de extravasamento interno, realizou e realiza ideais estéticos que ampliam e aprofundam a expressão, criou e cria estados de alma que alicerçam o amor, exaltam emoções, fomentam a visão filosófica do leitor. A literatura emerge da sensibilidade e invade e domina o imaginário do homem. A literatura infantil catalisa iguais preceitos e transborda iguais valores.

Imaginação e criação – eis os pilares que sustentam o pensamento mágico da criança.

A literatura anima a palavra. A leitura anima o intelecto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Vera Teixeira. *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato, 2001.
- AMIRALIAN, Maria Lucia Toledo Moraes. *Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance* (tradução de Aurora F. Bernardini e outros). São Paulo: Hucitec e Fund. Para o Desenv. da UNESP, 1988.
- _____. *M. Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988. 4ª Ed
- BARRAGA, Natalie. *Disminuidos visuales y aprendizaje*. Espanha: Fundação Once, 1985.
- BECHARA, Evanildo – *Moderna Gramática Portuguesa: curso de 1º e 2º graus*. 22ª Ed. São Paulo, Editora Nacional, 1977.
- BETTELHEIM, Bruno. *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- BENJAMIN, Walter, *Écrits autobiographiques*, Texte français de Christophe Jouanlanne ET Jean François Poirier, Paris, Christian Bourgois Éditeur, 1994.
- CÂMARA Jr., J. Mattoso – *Dicionário de Filologia e Gramática*. Rio de Janeiro, 4ª Edição Revista e Aumentada, J. Ozon – Editor, 1970.
- CAMPBELL, Joseph & MOYERS, Bill. *O Poder do Mito*. 1990.
- CARDOSO, Fernando Henrique & SANNI, Octávio – *Homem e Sociedade: leituras básicas de Sociologia Geral*. Nova Edição. São Paulo. Editora Nacional, 1975.
- CASTRO, A.M.S.G. & CECCON, J.P. – Creches alternativas e institucionais – uma proposta curricular. In: MEC/SEPS. *Textos sobre educação pré-escolar*. Brasília, 1981.

- CHARLES, C.M. – *Piaget ao Alcance dos Professores*. Tradução da prof^a Ingeborg Strake. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1975.
- CLEMENTE, R.; MARTELES, P.; VICENTE, A.; MARIM, A. Lillo; ROSEL, J., Villagran – *Ceguera – Orientaciones prácticas para la educación y rehabilitación del ciego*. Colección rehabilitación, Aspectos Psicológicos (cap. 2), Edita: Dpto. De Estudios y Publicaciones Del Servicio de Recuperación y Rehabilitación de Minusválidos Físicos y Psíquicos (Serem). Maria de Gusmán, 52. Madrid 3, 1979.
- COSTA LINS, M.J.S. *A Estruturação da Inteligência do Pré-escolar segundo Piaget*. Rio de Janeiro: Editora Anima, 1984.
- DURAN, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. Tradução Hélder Godinho – 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Coleção Biblioteca Universal)
- FERNÁNDEZ, Alicia. *A Inteligência Aprisionada*. Tradução Iara Rodrigues, Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.
- FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, A. *A Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- _____, Emilia. *Reflexões Sobre a Alfabetização*. Tradução Horácio Gonzáles (et.al). São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1991.
- FRAIBERG, S. *Insight from the blind Library of Congress*. Washington, 1972.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. Coleção Educação e Comunicação. Vol.1.
- FURTH, H.C. *Thinking without language: psychological implications of deafness*. New York: Free Press, 1966.
- GINSBURG, H. & OPPER, S. *Piaget y La teoria Del desarrollo intelectual*. Madri: Ediciones Del Castillo, 1977.
- GIROSSI, Esther Pillar. *Didática da Alfabetização*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.

HALLIDAY, Carol. *Crescimento, aprendizagem e desenvolvimento da criança visualmente incapacitada do nascimento à idade escolar*. São Paulo: Fundação para o Livro do Cego no Brasil, 1975.

HUERTAS, J.A. & OCHAITA, E. *Diferentes procedimientos de externalización de La representación espacial: um estudo evolutivo com niños ciegos*. *Estudios de Sociologia*, 1992.

JERSILD, A.T. *Psicologia da Criança*. Tradução de Marta Botelho e de Neil R. da Silva. Editora Itatiaia Lini. Belo Horizonte, 1966. (Fifth Edition) 1933-1940-1954-1960.

JUNG, Carl Gustav. *O Inconsciente Pessoal e o Inconsciente Coletivo*. 1942.

KAMII, C. & DE URIES, R. *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-escolar*. Lisboa: SOCI/CULTUR, Coleção Biblioteca de Pedagogia, 1973.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira. História e Histórias*. São Paulo: Ática, 2004.

LEMLE, Miriam. *Guia Teórico do Alfabetizador*. São Paulo, Ed. Ática, 1990.

LERBET, G. *Piaget*. Paris: Édition Universitaires – Collection Psychothèque, 1970.

LIMA, A.F.O. *Pré-escola e alfabetização*. Petrópolis (RJ) : Editora Vozes, 1986.

LOWENFELD, B. *Our blind children*. Illinois. Charles Thomas Publishers, 1964.

_____, B. *The psychoanalytic contribution to the understanding of early development of blind children*. New York: ABF, 1981.

LURIA, A.R. *Desenvolvimento Cognitivo*. São Paulo: Ícone, 1990.

MIGUEZ, Fátima *Nas Arte-Manhas do Imaginário Infantil*. 3ª Ed. Zeus. Rio de Janeiro, 2003.

- MONTEIRO, Kátia Canton *Tempo e Memória*. 1 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes Ltda, 2009 v.1
- _____, Kátia Canton *Texto e Memória*. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009 v.1
- NOVAES, Nelly Coelho. *Literatura: Arte, Conhecimento e Vida*. Peiropolis: Fundação Peirópolis, 2000.
- NOVAES, Nelly Coelho. *O Conto de Fadas; Símbolos, Mitos e Arquétipos*. São Paulo: DCL, 2003.
- PAIN, Sara. *A Função da Ignorância*. Trad. De Alceu Edir Fillamann. Porto Alegre, Artes Médicas, 1937.
- PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada: das intenções às ações*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- PIAGET, Jean & GRECO, Pierre. *Aprendizagem e Conhecimento*. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1974.
- _____, Jean & INHELDER, Barbel. *A Psicologia da Criança*. 7ª Ed. , São Paulo, Difel, 1982.
- _____, Jean. *A Epistemologia Genética: Sabedoria e Ilusões da Filosofia; Problemas de Psicologia Genética*. Traduções de Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Daeir, Célia E.A. Di Pierro. São Paulo, Abril Cultural, 1978.
- _____, Jean. *A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Tradução Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro, Zahar, 1971.
- _____, Jean. *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. Rio de Janeiro, 1ª Edição Brasileira, abril, 1959. Tradução Manuel Campos, 4ª Edição, Paris, 1956.
- _____, Jean. *O Nascimento da Inteligência da Criança*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1974.
- _____, Jean. *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Rio de Janeiro, Zahar, 1966.

- _____, Jean. *O Raciocínio na Criança*. 3ª Ed., Rio de Janeiro, Record, 1967.
- _____, Jean. *Para Onde Vai a Educação?* Tradução de Ivete Braga, 5ª Ed., Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1977.
- _____, Jean. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1972.
- _____, Jean. *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro, Forense, 1973.
- REVUELTA, Rosa Maria e col. *Juego Simbólico e Deficiência Visual*. Madrid: Once, 1992.
- SAMPAIO, Marcos Wilson, HADDAD, Maria Aparecida Onuki. *Baixa Visão: Manual para Oftalmologista*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 2009.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Tradução de Antonio Cheleni, José Paulo e Izidoro Blikstein. São Paulo, Cultrix, 1972.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 2ª Ed.
- YUNES, Eliana. *Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados*. Curitiba: Aymar, 2009.

ANEXO I

ALFABETO BRAILLE

⠁ ⠂ ⠃ ⠄ ⠅ ⠆ ⠇ ⠈ ⠉ ⠊

a b c d e f g h i j

⠋ ⠌ ⠍ ⠎ ⠏ ⠑ ⠒ ⠓ ⠔ ⠕

k l m n o p q r s t

⠖ ⠗ ⠘ ⠙ ⠚

u v w x y z

ANEXO II

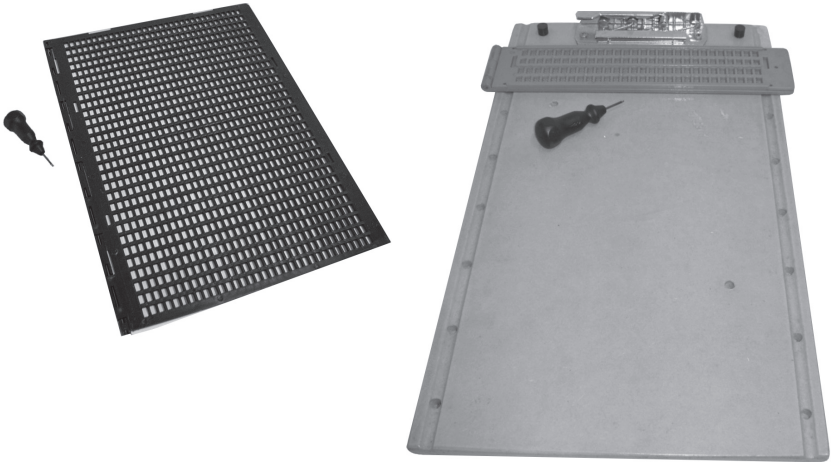
Equipamentos Básicos para Aprendizagem de uma Criança Cega



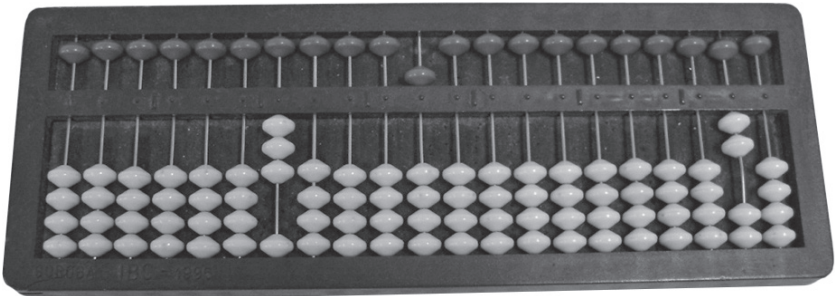
Máquina Mecânica



Máquina Manual – Reglete

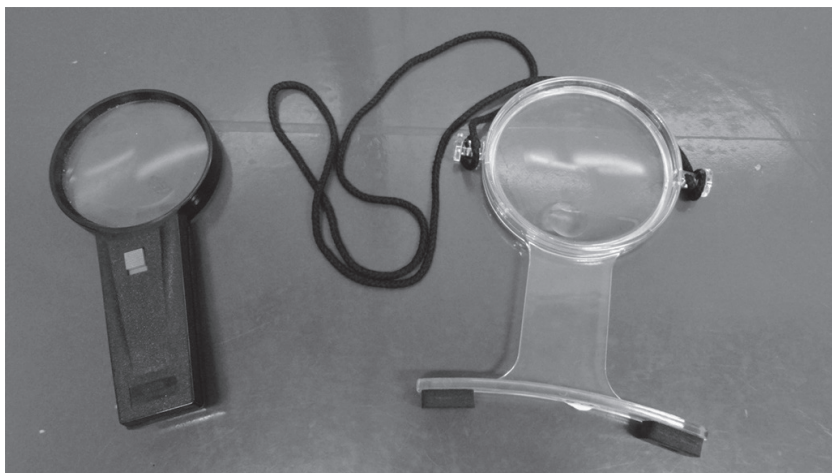


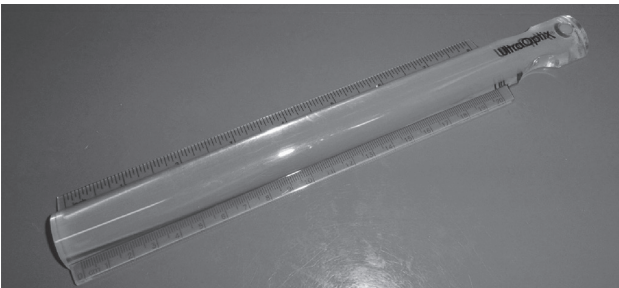
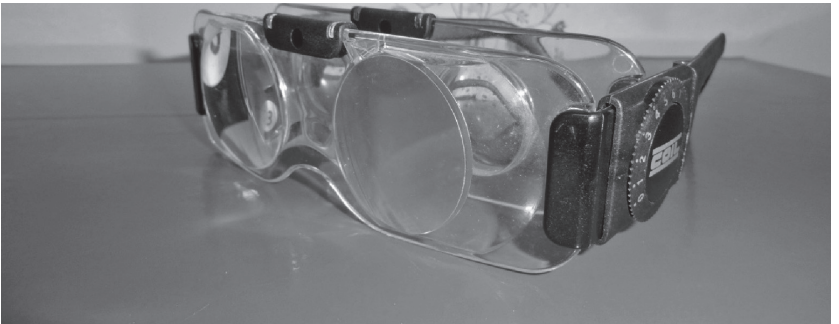
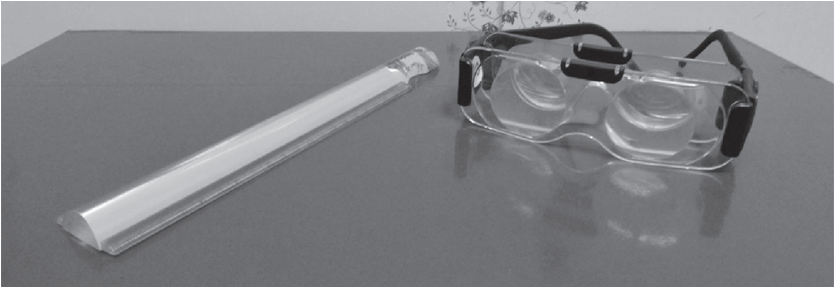
Sorobã – Aparelho de Cálculo



RECURSOS ÓPTICOS

Lentes de Aumento para perto e para longe





RECURSOS NÃO ÓPTICOS

1. Aumento da fonte

Os assuntos a serem tratados neste capítulo, buscarão elucidar que pontos, que ainda hoje, tornam-se obscuros para os professores que recebem, em suas turmas crianças com deficiência visual.

Fonte Arial tamanho 12

Os assuntos a serem tratados neste capítulo, buscarão elucidar que pontos, que ainda hoje, tornam-se obscuros para os professores que recebem, em suas turmas crianças com deficiência visual.

Fonte Arial tamanho 16

2. Contraste

Os assuntos a serem tratados neste capítulo, buscarão elucidar que pontos, que ainda hoje, tornam-se obscuros para os professores que recebem, em suas turmas crianças com deficiência visual.

Branco no preto

Os assuntos a serem tratados neste capítulo, buscarão elucidar que pontos, que ainda hoje, tornam-se obscuros para os professores que recebem, em suas turmas crianças com deficiência visual.

Preto no branco

Os assuntos a serem tratados neste capítulo, buscarão elucidar que pontos, que ainda hoje, tornam-se obscuros para os professores que recebem, em suas turmas crianças com deficiência visual.

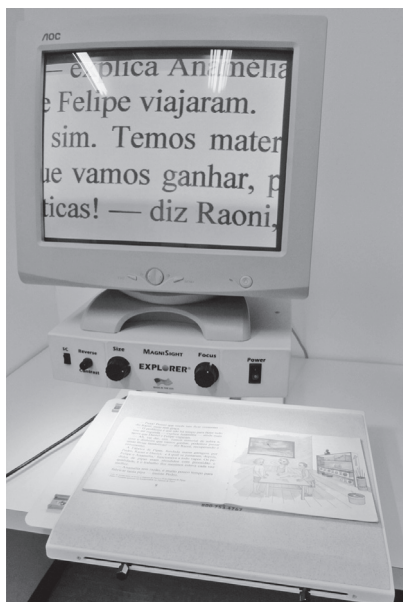
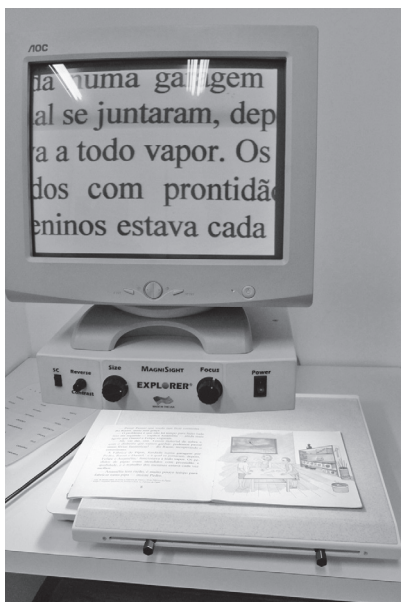
Azul no amarelo

Os assuntos a serem tratados neste capítulo, buscarão elucidar que pontos, que ainda hoje, tornam-se obscuros para os professores que recebem, em suas turmas crianças com deficiência visual.

Amarelo no Azul

RECURSOS ELETRÔNICOS

Máquinas que aumentam até 60 vezes a fonte



ANEXO III

Fichas de Identificação dos Alunos

Ficha de identificação

Instituto Benjamin Constant
Centro de Referência Nacional nas Questões
Concernentes à Deficiência Visual

Nome: Bruno Jorge Lopes da Silva

Data de nascimento: 04/02/2004

Data de matrícula no IBC: 19/12/2007

Série: 1º ano do Ensino Fundamental

Turma: 6

Condição visual: baixa visão

Nível do processo de aquisição da escrita e da leitura: processo de alfabetização propriamente dito (primeiros movimentos de leitura e escrita)



Instituto Benjamin Constant
Centro de Referência Nacional nas Questões
Concernentes à Deficiência Visual

Nome: Giovana Pereira Ferreira Costa

Data de nascimento: 29/04/2004

Data da matrícula no IBC: 10/12/2007

Série: 1º ano do Ensino Fundamental

Turma: 8

Condição visual: cega congênita

Nível do processo de aquisição da escrita e da leitura: processo de desenvolvimento global



Instituto Benjamin Constant
Centro de Referência Nacional nas Questões
Concernentes à Deficiência Visual

Nome: Hugo de Souza Mota

Data de nascimento: 12/02/2005

Data da matrícula no IBC: 20/10/2009

Série: 1º ano do Ensino Fundamental

Turma: 7

Condição visual: cego congênito

Nível do processo de aquisição da escrita e da leitura: processo de alfabetização propriamente dito (primeiros movimentos de leitura e escrita)



Instituto Benjamin Constant
Centro de Referência Nacional nas Questões
Concernentes à Deficiência Visual

Nome: Letícia Marciane da Cruz Rocha

Data de nascimento: 15/09/2003

Data de matrícula no IBC: 16/12/2008

Série: 1º ano do Ensino Fundamental

Turma: 10

Condição visual: baixa visão

Nível do processo de aquisição da escrita e da leitura: (aluna já alfabetizada)



Instituto Benjamin Constant
Centro de Referência Nacional nas Questões
Concernentes à Deficiência Visual

Nome: Millena Ribeiro de Freitas

Data de nascimento: 19/01/2005

Data da matrícula no IBC: 29/12/2009

Série: 1º ano do Ensino Fundamental

Turma: 8

Condição visual: cega congênita

Nível do processo de aquisição da escrita e da leitura: processo de desenvolvimento global



Instituto Benjamin Constant
Centro de Referência Nacional nas Questões
Concernentes à Deficiência Visual

Nome: Taíza Marcela da Silva Faria

Data de nascimento: 20/09/2004

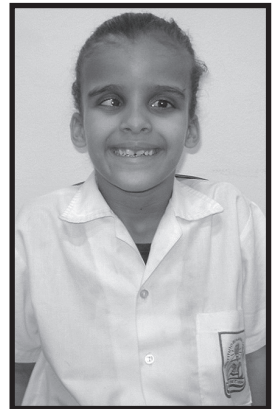
Data da matrícula no IBC: 15/12/2010

Série: 1º ano do Ensino Fundamental

Turma: 5

Condição visual: baixa visão

Nível do processo de aquisição da escrita e da leitura: processo de desenvolvimento global



Anexo IV

Recomendações

- Buscar na literatura infantil uma nova postura pedagógica
- Levar a leitura efetiva para a sala de aula
- Organizar os livros que serão trabalhados

1) Selecionar as obras por faixa etária e por nível de desenvolvimento das crianças

2) Escolher bons textos e bons autores

- Criar ambientes propícios à leitura
- Estabelecer a contação de histórias
- Cuidados necessários

1) O narrador precisa ficar atento ao auditório (turma) antes e durante a narrativa.

2) O narrador deverá saber usar sua voz e a expressão oral. Fluidez, ritmo, entonação, expressividade, respeito ao texto, pertinência na condução do tema do texto. É de suma importância a expressividade, entretanto, deve-se evitar os exageros e as atitudes caricaturais que prejudicam a beleza e a seriedade do trabalho.

- Estratégias

1) Avaliação (aferição quanto à interpretação do texto).

2) Apresentação de gravuras.

As crianças com baixa visão devem ter acesso a esse recurso didático. É preciso ter extremo cuidado com a utilização dessa estratégia. As gravuras devem ser simples, sem muitos detalhes. As figuras não devem ser estilizadas e as cores usadas devem observar contrastes adequados para que não haja prejuízos visuais. A chamada poluição visual não deve ocorrer sob qualquer hipótese.

3) Apresentação de objetos concretos

As crianças cegas deverão ter acesso a objetos concretos alusivos ao tema desenvolvido no texto. Os objetos substituem as ilustrações mostradas às crianças que enxergam.

4) Acolher as respostas das crianças em relação à interpretação do texto.

5) Incentivar a participação individual e coletiva das crianças nas respostas às perguntas feitas.

▪ Material Didático

1) Livros em Braille ou tipos ampliados.

2) Discos e CD's (audiolivro).

3) Filmes e DVD's .

Atualmente, começa a tomar vulto um novo e eficiente recurso que favorece a compreensão da pessoa cega frente à exibição de filmes: a audiodescrição.

4) Gravuras, cartazes, fotos e paisagens. Esse material deverá ter a fonte da letra ampliada sempre que se fizer necessário. Deve-se também observar o tipo de letra escolhido para facilitar a leitura da criança com baixa visão

5) Material Concreto: brinquedos, desenhos e pinturas em relevo, recortes e colagens.

6) Modelagem (massa plástica e argila).

Realização de Projetos

O professor deve realizar um projeto de literatura bimestralmente. Se isso não for possível, esse trabalho deverá realizar-se, pelo menos, um projeto a cada semestre.

1. O livro escolhido deve pertencer ao universo de interesse da turma.

2. O tema da história, lenda ou mesmo texto poético deverá ser explorado de diferentes formas de acordo com as peculiaridades dos alunos e a riqueza contida no texto.

3. Todos os recursos didáticos, anteriormente relacionados, deverão ser utilizados.

4. A turma deverá sempre participar da feitura do projeto. Mesmo que as crianças apresentem dificuldades, elas deverão ser chamadas a colaborar, ainda que em tarefas bastante simples.

▪ Estratégias para Narração

1. O narrador lançará mão da narrativa oral da história.
2. O narrador utilizará, durante a narrativa, fantoches ou bonecos.
3. O narrador usará recursos sensoriais:

3.1 Odores

3.2 Sabores

3.3 Sons e ruídos

3.4 Material termotátil (recurso preferencialmente empregado para as crianças cegas).

3.5 Material visual - este recurso suprirá as necessidades das crianças com baixa visão, como também crianças que possuam um pequeno resíduo visual.

4. Dramatização do Texto (participação da turma).

5. Emprego da Música.

6. Emprego das Artes Plásticas.

7. Produção de livros Concretos (substituir as ilustrações por objetos concretos, colagens, desenhos em relevo, entre outros recursos que possam trazer o conhecimento e o prazer à criança cega).

A criatividade, o critério na escolha dos recursos a serem usados, a coerência na abordagem dos textos ditarão o êxito desse trabalho. A criança cega ou com baixa visão será levada, de fato, a vivenciar sua aprendizagem e a enriquecer seu acervo imaginativo e cultural.

▪ Criação de Oficinas-Mirins de Letras

1. As crianças deverão ser levadas a criar textos, tendo como base ideativa objetos concretos e também cartazes.

Esse trabalho poderá ser feito individual ou coletivamente. A produção de pequenos textos incentivará a criança a tomar gosto pela realização de futuros livros.

2. Criação Coletiva

O professor trabalhará, junto às crianças, a criação de textos. O tema será lançado por ele e as frases, concatenadas, serão construídas por cada aluno da turma, formando um todo significativo: o texto.

A imaginação não tem limites ou fronteiras.

Repousa no espírito do homem, mas nasce na alma da criança.

Apêndice sobre os elementos simbólicos presentes no Capítulo I

O homem é o resultado da soma de inúmeros fatores. Como ser único e, ao mesmo tempo, múltiplo, torna-se complexo e multidimensional. Suas posturas modificam-se, suas posições flexibilizam-se ou recrudescem, conforme o momento histórico assim o exija.

A mente e o espírito humanos forjam-se no mundo das ideias em cuja essência repousa o princípio estruturador da verdadeira humanidade.

O homem é um agente formador e transformador. Espelha os conceitos de uma época, expressa inquietações, constrói e desconstrói preceitos, internaliza valores, quebra ordens preestabelecidas, sustenta e derruba crenças, burila comportamentos, preserva acervos, cultiva e guarda memórias, luta exaustivamente para que lhe seja assegurado o direito à mudança.

O homem é responsável pela construção da sociedade. Os vários compartimentos que formam os grupos sociais refletem, indubitavelmente, um grande painel de diferenças em que o nível cultural e econômico influencia essas camadas, fortalecendo ou fragilizando a trama do tecido social que a estrutura e sedimenta.

O pensamento humano cria raízes e alça voos. Estabelece normas e liberta sentimentos. Une elos e parte cadeias.

Desde os mais remotos anos, o homem busca a “verdade das coisas”. A palavra, como instrumento de investigação, passa a comunicar essa incessante procura. Entender o universo que o cerca e entender-se a si próprio são tarefas espinhosas que pedem profunda reflexão e ciência crítica.

Filósofos e cientistas levantam hipóteses, conceituam fenômenos, categorizam elementos, classificam atitudes e condutas, desenvolvem correntes do pensamento e métodos de análise. Filosofia e Ciência mesclam-se na diversidade das ideias e na enigmática e instigante existência do desconhecido.

A literatura nasce incorporando todo esse ideário; entretanto, reveste-se do caráter fundamental de sua função primária: o **aspecto artístico**.

Ao longo dos séculos, trágicos, comediógrafos, historiadores, religiosos, humanistas, poetas – enfim, os escritores –, mobilizam a ordem vigente em todos os tempos e em diferentes circunstâncias.

O teatro e o livro constituem-se num veículo de cultura, no armazenamento de normas e conteúdos, concomitantemente, momentâneos e atemporais.

A literatura esteve sempre presente na sociedade, oferecendo-se como terra generosa aos “artistas da palavra”, que fizeram-na fértil, aprofundando o pensamento, elevando o espírito, denunciando desigualdades, buscando justiça ou proclamando a liberdade. Transforma-se no meio para a concepção de diretrizes e de postulados que favorecem o crescimento do homem, fazendo-o respeitar a tradição, impelindo-o ao novo, abrindo-lhe caminhos, rasgando-lhe horizontes, propiciando-lhe posicionar-se ante a vida, proporcionando-lhe a vivência de sua hora, concedendo-lhe as respostas para aplacar os infindáveis questionamentos que o afligem.

O que é literatura?

Em sentido *lato*, define-se literatura como sendo o conjunto da produção escrita; em sentido estrito, conceitua-se literatura como sendo verdadeiramente a ficção, a criação duma suprarrealidade com dados profundos, singulares da intuição do artista. Portanto, a literatura tem de ser encarada como uma nobre vertente da arte, arte no mais profundo sentido. No entanto, aceitando quando se fizer pertinente e necessária a veiculação de informações da crítica social, política, biográfica, entre outras.

É importante que os professores compreendam-na como um poderoso recurso a utilizar-se na educação e na formação global do indivíduo, fazendo dela um instrumento deflagrador para a aquisição da capacidade de compreender o elemento literário, vendo-o como semente criadora da “arte de escrever”, buscando nessa manifestação artística uma fonte de enlevo e de prazer.

A literatura na sala de aula faz-se imperativa. Muito antes de se inserirem na vida escolar, as crianças entram em contato com o texto literário. O hábito de “contar e ouvir histórias” é tão antigo que se perde na memória do tempo.

Crê-se que a imperiosa necessidade de suprir lacunas internas fez com que o homem criasse mecanismos psicológicos para trabalhar sua fantasia, suavizar a realidade, comum explicar o ininteligível, premiar os bons, punir os maus. Enfim, o homem criava uma prática eticomoral que lhe servia como suporte emocional, lógico, artístico e cultural.

Percebe-se, pois, que a literatura é um grande campo a ser explorado, não apenas por seu caráter artístico em que residem o belo e o maravilhoso. Os textos literários levados à infância têm de ser analisados com maior critério e seriedade. Não são tão somente peças de entretenimento vazio, com temática recorrente e de fácil apreensão. Os textos infantis encerram um surpreendente veio de conhecimento cujos ramos de abordagem diversificam-se, encontrando na psicologia, na psicanálise, na ética e em tantos outros conhecimentos uma gama riquíssima de assuntos e de discussões.

Esses textos ampliam a visão de mundo, fomentam a ilusão, recuperam o passado, revestem de lirismo um período da existência do homem que merece e urge ser estudado sob a perspectiva não só do desenvolvimento físico, mas, principalmente, do desenvolvimento psíquico e intelectual.

É de suma relevância verificar-se que a literatura concebida para as crianças atravessa os séculos e revigora-se no tempo. É importante ressaltar que a literatura infantil ocupou as preocupações artísticas e humanas de grandes autores.

Esopo, Charles Perrault, La Fontaine, Condessa de Ségur, Ratioboune, os irmãos Grimm, Hans Christian Andersen, Monteiro Lobato, Lygia Bojunda Nunes, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, entre inúmeros outros escritores, criam obras nas quais as crianças podem viver peripécias, experimentar sensações, ouvir reprimendas, levantar polêmicas. Discordâncias e anuências perpassam as páginas mágicas desses livros fazedores de heróis, condutores de ensinamentos, construtores de mundos, de personagens, de sentimentos. Livros que condensam a essência do pensamento infantil e permitem a ele ultrapassar épocas, enfrentar modismos, sobrepor-se ao banal e à superficialidade que assolaram e ainda assolam os pseudotextos literários que não atendem ao imaginário da infância.

Este estudo pretende discutir questões que levem os professores alfabetizadores a refletir a respeito do assunto proposto. A educação precisa renovar suas práticas e rever seus postulados. Precisa perceber com clareza a necessidade de inovar, de buscar meios e estratégias que façam do processo educativo a base sólida de uma nova era educacional e humana. Os temas trabalhados falam da infância. Sua estrutura, seu

desenvolvimento, suas possibilidades. A criança é o centro dessa análise. Criança com sua alma e espírito em estágio evolutivo. Criança com sua sensibilidade e seu poder criativo em etapas de formação.

Faz-se o cotejo entre o crescimento interno da criança vidente, confrontando-se com o da criança com deficiência visual. Foi necessário abordar-se os princípios que regem a educação e o desenvolvimento global da criança cega ou com baixa visão. Tal abordagem fez-se imprescindível para que possam ser levantados problemas, avaliados prejuízos trazidos pelos deficits ou privação da visão.

Ao educar-se uma criança cega ou com baixa visão, impõe-se ter uma postura pedagógica e um aparato didático que garantam ao educando uma aprendizagem real e não apenas que mascarem o processo de sua ascensão educativa.

Abordamos neste trabalho a construção do imaginário da criança com deficiência visual e a importância da literatura na formação dessa faculdade. A literatura, sendo inserida sem quaisquer restrições na vida escolar, trará contribuições inegáveis na formulação e na extensão do pensamento dessa criança.

O sonho e o real fundem-se e confundem-se na magia da narrativa e no cunho poético que extravasam as emoções guardadas nos textos infantis.

Fadas, bruxas, gnomos, princesas, rainhas, animais poderosos, elementos naturais misteriosos, entidades fantásticas compõem o elenco mágico que desperta e alarga o imaginário da criança.

A realidade e a lógica infantil são diametralmente opostas à visão verista do adulto. A criança interpreta o mundo que a rodeia de uma forma altamente particular, dir-se-ia mesmo, um tanto atrofiada. Chamá-la à realidade comum é uma missão delicada que exige sensibilidade e bom senso.

O livro pode e deve ser o caminho para emoções serem tocadas, sentimentos serem desvelados, condutas serem fortalecidas ou eliminadas, atitudes serem medidas e pesadas, opiniões serem expressas e respeitadas.

Povoar o universo da criança de arte e de emoção é dar-lhe a suprema oportunidade de vivenciar uma meninice plena de beleza, de tornar-se um ser reflexivo, mais criativo e crítico.

O pensamento imaginativo constrói um homem mais sensível, menos utilitário.

O pensamento imaginativo traz em si a chama da criação, o ímpeto da descoberta, o desejo do infinito.

A convivência com os livros, o envolvimento com a leitura devem constituir-se numa postura pedagógica prioritária para os alfabetizadores. Não importa se a criança saiba ler ou não; o que conta, na verdade, é a presença viva, pulsante e enriquecedora da literatura na sala de aula.

O texto literário é um feixe de incontáveis possibilidades. Põe-se diante do leitor como um oráculo a ser decifrado. Interpretá-lo e tomá-lo por inteiro reclama uma experiência de leitura que precisa instalar-se desde muito cedo. A prática da leitura tem de adquirir para o pequeno leitor uma feição de rito de iniciação. Importante e profundo precisa penetrar no seu cotidiano e criar preceitos, verdadeiros dogmas que poderão conduzi-lo a integrar-se em total comunhão à palavra convertida em fio condutor de arte, arte superior e reveladora de intrincadas redes de significação.

O belo, a estética, o filosófico, o curioso, o inventivo passam, de uma maneira quase imperceptível, a pertencer àquele que lê. Leitor e texto interpenetram-se numa interação dinâmica que deixa vir à tona ações compartilhadas. Escritor e leitor interagem num ato de reciprocidade no qual a ludicidade suplanta a ficção. A criança tem essa capacidade e faz desse processo de interação mais um jogo do próprio imaginário.

O texto nasce e configura-se a partir de um determinado contexto. Ambiente linguístico ou físico, situações vivenciadas ou imaginadas, experiências efetivas ou desejadas e eventuais circunstâncias, levantam temas e corporificam ideias.

Pensamento e linguagem servem como pano de fundo da concepção artística que se traduz em textos literários, arte fecundada, elemento concreto da reificação das ideias e dos sentimentos do escritor.

A literatura infantil alicerça-se na magia e no encantamento.

O universo da criança é povoado de seres alados, animais falantes, árvores que gemem, ventos que uivam.

Os elementos fantásticos e misteriosos misturam-se à realidade do dia a dia, traduzindo valores e sentimentos humanos, transferindo-os a bichos, a corpos celestes, a fenômenos meteorológicos, a entidades mitológicas, à natureza.

A linguagem dos textos embrenha-se e cristaliza-se no conjunto de recursos da semântica em comparações, metáforas, perífrases, antíteses, hipérboles, personificações e alegorias, entre outras figuras pertencentes à estilística. O aspecto fônico, tão rico em apelos sonoros, concretiza-se por meio das onomatopeias, aliteraões, coliteraões, ecos, rimas e toda sorte de possibilidades morfofonêmicas.

O pequeno leitor não se dá conta dessas estruturas de tamanha complexidade, engendradas por teóricos de tantas e diferentes linhas que constituem os postulados do conhecimento das áreas linguística e literária.

É na infância, todavia, que se forma o leitor. O livro precisa fazer-se presente na vida e nos focos de interesses da criança. O pensamento mágico e o senso artístico emergem da experiência vivenciada e no exercício da leitura viva e estimulante dos bons autores da literatura infantil.

A diversidade de textos, a variedade de assuntos, a riqueza de personagens e de enfoques mexem com emoções, liberam formas de expressão, despertam criatividade, firmam e reafirmam juízos, estendem ideais.

À carga literária das histórias e a outras modalidades textuais, atrela-se a dispositivos internos e imaginativos.

A diversificação de ideias e de conceitos será dividida, como se demonstrará a seguir, em eixos temáticos que buscarão elucidar essa abordagem.

▪ **Contos amorosos**

♦ O amor que regenera, elemento de salvação e transformação, aparece nas histórias de caráter romântico (os contos de fadas). Nelas acontecem os grandes encontros que eternizam esse sentimento.

♦ O beijo apresenta-se como força geradora de vida e de ressuscitação.

Quando o príncipe beija Aurora (*A Bela Adormecida*) desperta-a do seu sono de 100 anos.

Tem-se igual fato no momento em que um terno beijo arranca Branca de Neve de sua letargia mortal.

♦ No conto *A Bela e a Fera*, vê-se a jovem Bela despindo-se de todo e qualquer preconceito. Ela, com seu carinho e atenção, sem

contaminar-se pela fealdade horrenda da Fera, devolve-lhe a condição humana. O amor que o príncipe transfigurado em animal monstruoso nutria pela moça toca-lhe o coração.

- ♦ As fadas, entes generosos e protetores, põem-se à frente das causas que procuram anular o mal. Elas usam o poder mágico de suas varinhas de condão para operar benéficas transformações.

- ♦ A Gata Borralheira, uma menina pobre e maltrapilha, converte-se numa linda mulher exuberante.

- ♦ A mágica da transmutação mexe com o imaginário infantil, fazendo-o vivenciar internamente a construção de novos paradigmas.

- ♦ O velho vestido surrado vira um belo traje de baile. O desgastado calçado transforma-se no sapatinho de cristal. A abóbora torna-se uma rica carruagem e os ratinhos viram fogosos cavalos brancos.

- ♦ A beleza e a doçura de Cinderela tocam o coração do príncipe que vivia tristonho e acabrunhado no Palácio Real.

- ♦ A liberdade de Rapunzel. As longas e belíssimas tranças da jovem salvam-na da torre que lhe servia de masmorra.

- ♦ Com seu canto suave e triste, Rapunzel atinge o coração de um belo príncipe que irá libertá-la. Nesse instante, a maldade daqueles que mantinham Rapunzel presa na torre investe sobre o rapaz, atacando-lhe os olhos.

- ♦ O príncipe se vê cego por alguns momentos. As lágrimas de amor de Rapunzel banham os olhos do príncipe. Opera-se o milagre. Sua visão é restabelecida.

▪ **Signos do Mal**

Os instrumentos agentes da maldade transitam nos textos infantis, movimentando-os, dando-lhes uma dinâmica vigorosa e que prendem a atenção. Por meio deles, acirram-se antagonismos, criam-se tensas expectativas.

- ♦ O espelho mágico, a maçã envenenada, o colar da madrasta de Branca de Neve.

- ♦ A roca de fiar da feiticeira da Bela Adormecida.

- ♦ Os caldeirões diabólicos das bruxas, produzindo poções mágicas.

♦ O alfinete encantado da Moura Torta que transforma a princesa Celina numa frágil pombinha branca.

♦ Esses elementos encantatórios, medonhos e malignos espicacçam a curiosidade das crianças e desdobram-se, adiante, em outros objetos, igualmente perigosos e terríveis.

▪ **Personificação de Sentimentos**

Os sentimentos humanos personificam-se nos animais e nos elementos da natureza.

As fábulas, prodigioso instrumento imaginativo, trabalham questões concernentes a atitudes e posturas. Nelas, colocam-se em permanente confronto, o bem e o mal. Esses textos exercem o papel de codificadores de comportamentos. Aproximam-se das parábolas. A razão e a emoção andam paralelamente a ensinar-nos o valor desse acervo literário e humanístico que constroem um extraordinário patrimônio de criticidade e de ideologias.

♦ A Raposa e as Uvas – demonstra a astúcia e o falso desdém da raposa em relação às uvas;

♦ A Tartaruga e a Lebre – demonstra a zombaria da Lebre e a paciência da Tartaruga;

♦ A Cigarra e a Formiga – demonstra a imprevidência da Cigarra e a previdência da Formiga;

♦ O Burro e o Grilo – demonstra a inveja do burrinho que se alimentava de orvalho para que pudesse ter o canto cristalino do grilo;

♦ O Carvalho e o Junco – demonstra a arrogância do carvalho e a humildade corajosa do junco.

Os textos aludidos, bem como qualquer outra fábula, constituem-se em “lições de vida”, exemplos a seguir.

1. CARACTERIZAÇÃO E IDENTIDADE

O homem necessita adquirir uma identidade, algo que o faça ter um caráter próprio.

O cunho identitário do ser humano forma-se nos primeiros anos de vida.

Os contos infantis fazem-nos entender tais representações. É mais uma considerável contribuição da literatura infantil.

- ♦ O Lobo - maldade;
- ♦ O Jabuti - prudência, teimosia;
- ♦ O Leão - força, supremacia;
- ♦ A Galinha - instinto maternal;
- ♦ O Macaco - esperteza, trapaça;
- ♦ A Onça - astúcia, traição.

2. SÍMBOLOS FANTÁSTICOS

Envolve os contos infantis uma aura de profunda fantasia. Pode-se dizer que esses textos mergulham numa esfera de total irrealidade. Pessoas, animais, lugares, objetos e até mesmo expressões linguísticas movimentam ações que estabelecem um clima que poder-se-ia denominar extrarreal. É o que, na literatura adulta, chama-se REALISMO FANTÁSTICO, elemento literário constante em excelentes obras de grandes autores.

- ♦ Tapetes Voadores – equipamento extraordinário que transporta personagens, deslocando-as de um lado para o outro, propiciando-lhes grandes e emocionantes aventuras;

- ♦ Lâmpadas Maravilhosas – objetos surpreendentes donde saem poderosos gênios que satisfazem desejos impossíveis e atendem a pedidos imprevisíveis.

O gesto mágico de esfregar as mãos na “lâmpada maravilhosa” constitui-se num ícone de força e poder;

- ♦ Botas de Sete Léguas – botas de inimaginável velocidade que eliminam distâncias e brincam com o tempo. Botas encantadas que ajudam o Pequeno Polegar a percorrer mundos;

- ♦ Gigantes Perversos – seres inflexíveis, indomáveis. Enormes no tamanho e na perversidade, entes cuja presença amedronta e suscita revolta, por simbolizar, nas atitudes, extrema covardia;

- ♦ Heróis Audazes - figuras movidas pelo bem. Personagens destemidas que entram em duros embates contra os Gigantes da Maldade, sagrando-se sempre vitoriosos. Travam lutas por amor ao próximo;

♦ A Boneca Emília - A partir das pílulas falantes do Dr. Caramujo, a bruxinha de pano Emília, concebida por tia Anastácia, passa pelo fenômeno da transmutação. Ela ganha vida e passa a tomar parte e até mesmo a comandar a turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo.

♦ O Pinóquio - O boneco, criado pelo carpinteiro Gepeto, passa também pelo fenômeno da transmutação. De mero boneco de madeira, transforma-se num menino travesso cujas mentiras fazem crescer seu nariz.

Em ambos os casos, vê-se concretizar o ato da animização. Emília e Pinóquio criam alma, vivenciam sentimentos e emoções, passam a ter atitudes humanas.

♦ Expressões Mágicas - são palavras que assumem um valor sobrenatural. A energia contida nelas opera prodígios, salva personagens, mexe com as emoções das crianças, fazendo-as participar daquelas empreitadas, missões impossíveis, fazendo-as torcer por resultados positivos que infundem alegria e a noção do dever cumprido. Expressões ultrafantásticas que abrem portas, derrubam muralhas, afastam rochedos.

“ABRA CADABRA!!!”;

“ABRA-TE SÉSAMO!!!”.

Os grandes encontros de amor, os frequentes confrontos entre o bem e o mal, o heroísmo sem limites, a solidariedade e o companheirismo plenos, a audácia e as aventuras romanescas modelam textos e levantam pontos a serem pesquisados. Uma análise superficial ou mesmo descuidada poderia fazer crer que a literatura direcionada às crianças enraíza-se apenas nos princípios da fantasia ingênua, do onírico exacerbado. É fato que ambos os princípios aludidos têm enorme força na concepção desse maravilhoso acervo artístico, como procurou-se assinalar durante todo o desenvolvimento deste estudo.

O homem, desde os primórdios do despertar de sua consciência, carregou incertezas, acumulou espantos, pôs-se frente a frente com diferentes medos. Mas, ao mesmo tempo, buscou estratégias para combatê-los, elementos para interpretá-los.

Como foi visto, os textos literários, com seus símbolos e representações, converteram-se em mina preciosa da qual extrair-se-iam explicações sobre fenômenos psíquicos ou naturais, motivação para acontecimentos, solução para conflitos. Contudo, convém ressaltar que os textos infantis vão muito além das questões ora mencionadas. Alguns

textos em especial servem para que adultos e crianças entrem na mesma sintonia. A reflexão dos adultos conduz à formação eticofilosófica das crianças. Textos que fornecem linhas de pensamento e estruturam a base de atitudes e condutas.

♦ A vaidade que levou o Rei ao supremo ridículo de desfilar despido entre seus súditos, convencido que fora por dois falsos alfaiates, de que seu novo traje de tecidos finíssimos e raros, de tão rico e valioso, tornava-se invisível aos olhos plebeus da Corte (*A Roupa Nova do Rei*).

♦ A religiosidade invocada na fábula *A Formiguinha e a Neve*. Com o pezinho preso à neve inclemente, a formiga vê a morte aproximar-se incontinente. Implora a todos que por ela passam que a ajudem. Animais, o sol e o homem não se apiedam dela. O egoísmo expresso pela simbologia da indiferença e da pressa fica evidenciado. Quase morta, pede a Deus que a salve. Deus faz derreter a neve e liberta o pobre e indefeso animal.

♦ Em *Joãozinho e Maria*, expõe-se a crueza da fome e da penúria. Aterrorizadas, por perceberem que os pais desejam livrar-se delas, as crianças fogem de casa por sentirem-se culpadas, um “peso morto” para a família. Desvalidos e sozinhos, vão em busca de um novo destino, sem, no entanto, guardarem qualquer rancor pelos pais.

O sentimento de eliminação e de abandono movem suas ações e ditam uma decisão corajosa: deixam a casa paterna para não mais serem os responsáveis por uma existência com maiores dificuldades econômicas. Os meninos ainda evidenciam, ao final do conto, a capacidade do perdão, a pedido do pai.

Esperteza, estratégias, trapanças e dedicação mesclam-se nas atitudes do Gato de Botas. Frente a gravíssimos problemas econômicos por que passava “Seu Amo”, o Gato decide ajudá-lo. Cria para ele uma personagem fictícia (o Marquês de Carabá). Percorre todo o Reino anunciando a boa nova: toda aquela riqueza, de agora em diante, pertenceria ao misterioso Marquês. O Gato queria unir Seu Amo à Princesa.

As dívidas saldadas e a carência de dinheiro resolvida colocavam o rapaz novamente em condições de ser feliz. Seus problemas estavam solucionados.

♦ Os devaneios, estágio extremo da fantasia, aparecem avassaladores em Alice no País das Maravilhas. Alice mergulha em profundo estado de irrealidade. Os fatos desenrolam-se abruptamente,

sem conexões plausíveis. As personagens são inverossímeis, como inverossímeis são os sonhos da menina.

O Chapeleiro Louco, a Lebre Maluca, os jardineiros que pintam as rosas brancas de vermelho por terem plantado as rosas erradas; a tresloucada Rainha que ameaça decapitar Alice; o coelho branco que corre desenfreadamente de um lado para o outro sem que Alice possa alcançá-lo. O ambiente é envolvido com ares de estranheza, confusão e angústia. O Gato, com seu largo sorriso, era uma figura misteriosa. O limite entre o “mundo real” e o “mundo imaginário”, o País das Maravilhas, tinha uma tênue demarcação. Bastava que Alice atravessasse, através de uma abertura no tronco da árvore, por onde o coelho passava. A menina via-o escapar célere e incontido.

Alice no País das Maravilhas reporta o leitor para uma grande alegoria. Símbolos, representações, alegorias funcionam como partes instituidoras do inconsciente. Muitos dos textos infantis apoiam-se nessa estrutura (o mergulho ao fundo do inconsciente), mergulho esse tão complexo e tão presente na existência humana.

Essa proposta visou mostrar aos alfabetizadores, de modo especial, o direito que tem a criança cega ou com baixa visão de integrar-se, de desfrutar do momento mágico da infância. O conhecimento do universo ao qual pertence, a aquisição de faculdades e capacidades, o desenvolvimento do intelecto, a apropriação da cultura estão no bojo dessa discussão.

O imaginário dessa criança coloca-se como viga mestra do nosso trabalho. Sua construção e alargamento foram analisados. Tentamos provar que a faculdade de imaginar é concebida, gerada e nascida com o homem. Procuramos, ainda, demonstrar como a criança cega, em particular, adquire e concretiza a instância da imaginação. Estratégias não faltam; recursos didáticos existem e são extraordinariamente eficientes, quando escolhidos e empregados com critério e pertinência.

Todo esse novo enfoque necessita ser analisado frente às especificidades e demandas da criança.

Os temas estudados poderão aclarar ideias, dirimir dúvidas, despertar consciências, banir preconceitos.

Sabe-se que a criança vidente, desde o berço, começa a armazenar informações, a conviver com formas, tamanhos, cores, luz e sombra, pessoas, objetos. O mundo chega-lhe à mente. Mente que se estrutura e se expande na vertigem do tempo e em ações despercebidas,

muitas vezes. A criança vê o mundo e nele aprende; através dele, ganha elementos que a fazem pensar, criar novas instâncias, transferir-se para outras esferas, entranhar-se nos meandros do sonho.

O sentido da visão confere-lhe os estímulos imaginativos necessários às suas fabulações infantis.

A criança cega, especialmente, não vive a mesma realidade. Os estímulos enviados à mente pelos sentidos remanescentes não têm a velocidade nem o detalhamento trazido pela visão. No entanto, mesmo com pequena ou grande lentidão, o mundo concreto das pessoas, dos objetos, da natureza também chega-lhe às mãos para que ela construa seu conhecimento e possa, por tal razão, estruturar seu pensamento lógico, bem como seu pensamento mágico.

Os mecanismos de deflagração e enriquecimento do imaginário da criança com deficiência visual se oferecem para a análise e futuras pesquisas.

Os assuntos tratados envolvem os contos de fada, as fábulas, as histórias de animais e os acontecimentos cotidianos, a poesia, a criação de textos. A literatura infantil é um veio interminável da produção artística provinda da palavra. Manancial inesgotável de criações que emergem das instâncias do belo, da filosofia, da ética, do humor, da língua. Tais contribuições tão largas e valiosas entraram neste trabalho e fazem parte das abordagens desta pesquisa.

As ideias foram levantadas e algo examinadas. Fica a proposição deste estudo para a análise e avaliação dos professores e pesquisadores que atuam ou atuarão na área da alfabetização de crianças cegas ou com baixa visão.

É preciso refletir sobre a importância e a complexidade desse momento na aprendizagem da criança. A aquisição da leitura impõe que haja dinamismo, profundidade, competência. O processo de alfabetização necessita fazer-se criativo e inteligente. Os alfabetizadores precisam buscar constantemente a adequação dos métodos e das técnicas que possam favorecer o incremento da qualidade das aquisições a serem conquistadas pelo alfabetizando. A preservação e a renovação de valores e condutas pedagógicas têm de ser criteriosamente avaliadas. As mudanças, muitas vezes, precisam processar-se, mas quando necessárias. Do contrário, tornam-se inócuas e, em geral, vazias de significação.

A literatura aparece como um novo rumo. É mais uma vertente do conhecimento que virá para que a sala de aula seja enriquecida e se converta num celeiro de arte e de sensibilidade onde as letras vivas que saltam das obras literárias se façam arautos da visão de um tempo de construção efetiva do pensamento infantil.

A criança precisa ser levada a descobrir o livro e senti-lo como fonte de magia. Percebê-lo como espaço de encantamento.

Não devemos temer as mudanças.

Devemos temer nosso imobilismo.

Gráfica e Editora
unique
BRASIL

61 3361-3110
unique.grafica@gmail.com
STRC Trecho 04 Conj G
Lote 06 Guará-DF