

**A BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA E O
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
DA CRIANÇA CEGA**

Fabiana Alvarenga Rangel
alvarengarangel.fabiana@yahoo.it
Instituto Benjamin Constant

Sonia Lopes Victor
sonia.victor@hotmail.com
Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo

O trabalho é oriundo de pesquisa científica e objetiva investigar a brincadeira de faz de conta da criança cega e as conexões entre essa atividade e apropriação dos signos, analisando suas implicações no processo de alfabetização. Para tanto, desenvolveram-se diferentes estudos: a) estudos diretamente assentados na matricial teórica, especialmente em Vygotski e Luria; e b) estudos da pedagogia histórico-crítica sobre os temas alfabetização, brincadeira de faz de conta e desenvolvimento do simbolismo. No segundo grupo, fez-se um levantamento de publicações em âmbito nacional, caracterizadas por artigos, teses e dissertações dedicadas ao tema da alfabetização e ao tema da brincadeira/jogo/simbolismo na criança. Compreende-se que a brincadeira de faz de conta constitui importante contribuição para o desenvolvimento da função simbólica na criança cega, conseqüentemente favorecendo os processos imbricados na aquisição da linguagem escrita. Existem aspectos presentes no desenvolvimento do simbolismo, constante nas brincadeiras infantis, que cooperam da mesma maneira para crianças com e sem deficiência. À parte a etapa do desenho, a criança cega também encontra no gesto e nas brincadeiras simbólicas fortes operadores para o desenvolvimento da escrita, incluindo-se todo seu potencial criativo e condições para outras formas de domínio da própria cultura.

Palavras-chave: Alfabetização. Brincadeira de faz de conta. Cegueira. Criança.

Abstract

The work is based on scientific research and aims to investigate the make-believe play of the blind child and the connections between this activity and the appropriation of the signs, analyzing their implications in the literacy process. For so, different studies were developed: a) studies on the historical-cultural theory, especially based in Vygotsky and Luria; and b) studies of historical-critical pedagogy on the literacy, the make-believe play and the development of symbolism. In the second group, there was a survey of publications on a national level, characterized by articles, theses and dissertations dedicated to the topic of literacy and the theme of play and symbolism. It is understood that the make-believe play has an important contribution to the development of the symbolic function in the blind child, consequently favoring the processes imbricated in the acquisition of written language. There are aspects present in the development of symbolism, constant in children's play, which cooperate in the same way for children with and without disabilities. The blind child also finds in gesture and symbolic play strong operators for the development of writing, including all their creative potential and conditions for other forms of mastering the culture itself.

Keywords: Blindness. Child. Literacy. Make-believe play.

Introdução

Esse artigo é oriundo de trabalho de pesquisa, tendo por objetivo investigar a brincadeira de faz de conta da criança cega e as conexões entre essa atividade e apropriação dos signos, analisando suas implicações no processo de alfabetização.

Muitos estudos vêm apontando para o importante papel da brincadeira infantil na apropriação da leitura e da escrita, uma vez que há relações diretamente estabelecidas com a função simbólica. A operação por signos é característica fundamental do pensamento humano, regulando as funções psíquicas em diversas ações. Para Vygotski (2012), o signo é, por natureza, cultural e medeia a relação entre o sujeito e a cultura; também se apontando para a linguagem, que se desenvolve a partir do signo e opera a consciência do sujeito.

A brincadeira tanto propicia o desenvolvimento da função simbólica quanto apoia o processo de alfabetização. A ação de brincar somente se realiza com a condição de atribuições de sentidos para além dos significados dos objetos implicados na brincadeira. Nesse caso, a brincadeira de faz de conta possui um caráter especial, pois assume planos de sentidos, atribuições de sentidos, muito diversos dos objetos e papéis originalmente dados.

Como dito, vários são os estudos que marcam a importância do brincar e da brincadeira de faz de conta no desenvolvimento infantil e na apropriação da leitura e da escrita. Todavia, há ainda poucos trabalhos que estudam as contribuições da brincadeira de faz de conta para a criança cega (SILVA, 2015). Os poucos trabalhos que vêm sendo realizados apontam a necessidade de aprofundamentos nessa temática, entendendo a importância dessas análises para o trabalho docente, principalmente quando temos em questão a prática pedagógica junto à criança cega.

Métodos

Procurando aprofundar e contribuir para o debate, desenvolvemos uma pesquisa do tipo bibliográfica, na qual se desenvolveram dois grupos de estudos: um grupo referente à matricial teórica, constituindo leituras especialmente assentadas em estudos de Vygotski e Luria; e um conjunto de estudos da pedagogia histórico-crítica no que se refere aos temas da alfabetização, da brincadeira de faz de conta e do desenvolvimento do simbolismo.

No segundo grupo participam artigos publicados em periódicos diversos, teses e dissertações dedicadas ao tema da alfabetização e ao tema da brincadeira/jogo/simbolismo na criança.

Para este texto, trazemos considerações gerais da referida pesquisa, portanto não estão citados todos os estudos realizados na mesma. Como recorte especial, estão presentes textos diretamente implicados no

desenvolvimento da linguagem escrita, no que se refere à fundamentação teórica, e textos diretamente implicados na brincadeira de faz de conta e/ou apropriação da escrita e da leitura por crianças com deficiência visual. No recorte, ganha destaque o aprofundamento quanto aos constructos teóricos apresentados por Vygotski nas temáticas aqui abordadas.

Convém esclarecer desde o início que nos debruçamos sobre os caminhos de desenvolvimento da linguagem da criança na mediação dos signos, na realização da brincadeira e na sua relação com a alfabetização, acentuando os aspectos pertinentes à criança cega apenas quando estes se fizerem diferenciados dos observados na criança vidente. A caracterização da deficiência visual ou da cegueira e o desenvolvimento geral da criança cega estão fora do escopo deste artigo, podendo ser encontrados em diferentes obras indicadas em nossas referências (VYGOTSKI, 2012a; SILVA, 2015; DAINEZ; SMOLKA, 2014; RANGEL; VICTOR, 2016).

Passemos a discorrer sobre o desenvolvimento da função simbólica, sua relação com a brincadeira de faz de conta e suas implicações para a alfabetização da criança cega.

Discussão

O desenvolvimento da função simbólica está diretamente relacionado à operação por meio de signos, à percepção e atribuição de sentidos aos diferentes elementos presentes na experiência do sujeito. Observamos em Luria (2001, p. 45) que *sentido* “[...] está composto por aqueles enlaces que têm relação com o momento e a situação dados [...]”; diferentemente de *significado*, que consiste no “[...] sistema de relações que se formou objetivamente no processo histórico e que está encerrado na palavra [...]”.

O signo, portanto, opera em sentido, este não necessariamente possuindo relação direta com o objeto para o qual ele dispõe funcionalidade. Sua atuação é determinante no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, onde ele supera as condições primitivas – que solucionam imediata e diretamente as tarefas estabelecidas – a partir de operações mediadas por ferramentas dispostas ao sujeito. Vale ressaltar que o signo não é ferramenta, pois que se orienta ao interior (do sujeito), enquanto a ferramenta se orienta ao exterior. Assim, a ferramenta se diferencia do signo na medida em que ela opera uma ação dirigida ao exterior, enquanto o signo opera novas estruturas psíquicas.

É o caso do uso de uma vara (ferramenta) para alcançar outro objeto cuja distância não é atingida pelo braço do sujeito. Do mesmo modo, a vara pode tanto ser empregada em outras situações (empurrar, acionar etc.), como outro objeto pode assumir seu sentido em situações semelhantes, um cabo de vassoura ou até mesmo uma pedra, por exemplo.

Nesse aspecto, Vygotski (2012)¹ traz o exemplo da linguagem no desenvolvimento infantil. Quando a criança expressa, pelas primeiras vezes, a sílaba "ma", ela apresenta ali um complexo de sentidos e afetações de objetos. Ela não está se dirigindo à mãe, necessariamente, mas a toda a situação que se põe a ela. "Ma" pode obter o sentido de "Quero pegar a bola que caiu", então contemplando uma ação sobre seu próprio desejo, o objeto de desejo e o sujeito que o realizará. Alguns anos mais tarde, a criança já é capaz de formular a frase: "Mãe, pega a bola pra mim". Desse modo, a aplicação da linguagem exclui a ação da criança sobre todos os elementos da situação para se situar em sua relação com o outro sujeito. A linguagem lhe permitiu conduzir, solucionar a situação-problema sem necessariamente operar sobre seus objetos:

[...] A palavra única 'ma' se converte em quatro palavras isoladas, cada uma das quais apresenta e determina exatamente o objeto da ação que forma parte da operação correspondente e as relações gramaticais que nos transmitem as relações entre os objetos reais [...] (p. 128).

Numa etapa mais avançada do desenvolvimento, a criança é capaz não somente de se comunicar e de autorregular seu comportamento por meio da linguagem (LURIA, 2001) como internaliza processos de imitação. Para Vygotski (2012), a imitação é uma das principais vias do desenvolvimento cultural da criança. De antemão, tem-se que a capacidade de imitação está intimamente ligada à capacidade de interpretação daquilo que se imita. O que não se compreende, não se imita. A criança só imitará um adulto no ato da escrita quando se apropriar do sentido da escrita, o que representa escrever, e para isso não é preciso dominar o sistema de escrita.

Ademais, Vygotski observa que a imitação é um "[...] fator essencial no desenvolvimento das formas superiores do comportamento humano" (2012, p. 139, tradução nossa). Notemos que a primeira aplicação do signo, ao ser assimilado pela criança, é sobre outrem, sobre o externo. Somente depois é que a criança passa a aplicar o signo internamente. Por seu caráter social, o signo estabelece a comunicação e a comunicação mediada por signos "[...] é o produto das formas naturais da comunicação direta [...]" (2012, p. 148).

Ressaltamos que a linguagem oral também se inicia por um processo de imitação, o qual é retirado do objeto em que se espelha a ação imitativa e que também deve ser considerado um processo ativo, não mera imitação (SILVA, 2015). Vygotski observa a fala egocêntrica e a fala para a solução dos problemas. Primeiro, a criança discute coletivamente, e paulatinamente vai incorporando o signo como parte intrínseca a sua reflexão: "[...] a princípio, as funções superiores do pensamento se manifestam na vida coletiva das crianças como discussões e somente depois aparece em sua própria conduta de reflexão" (2012, p. 147).

Notemos que no desenvolvimento cultural da criança o gesto indicativo constitui "[...] a base primitiva de todas as formas superiores do comportamento [...]" (VYGOTSKI, 2012, p. 149). Ele promove uma reação não do objeto, mas de outra pessoa que dará sentido ao gesto fracassado, pois, o primeiro gesto indicativo não quer indicar, quer alcançar o objeto por si só. Somente depois a criança passa a utilizar o gesto indicativo

¹ Neste texto, as citações diretas de Vygotski são traduções nossas.

como tal. Assim, o primeiro uso do gesto é estabelecido como, não intencionalmente, social, para fora. A criança que quer alcançar acaba por comunicar, uma vez que as pessoas dão sentido ao gesto. Gradualmente, o gesto vira um gesto para si, quando a criança passa a, de fato, indicar o objeto.

Destacamos o gesto, a princípio indicativo, e a imitação, ambos de caráter eminentemente relacional, por sua participação na realização de brincadeiras de faz de conta. Ambos comunicam e, comunicando, operam modificações nas estruturas psíquicas do sujeito, propiciando formas cada vez mais complexas para o pensamento.

A atribuição de sentidos diversos aos objetos associada a uma percepção de seu potencial efeito em situações sociais, comunicando e autorregulando o pensamento infantil, é própria da brincadeira de faz de conta. Atribuir diferentes sentidos a uma caneta, por exemplo, que pode tanto significar o próprio objeto enquanto a criança brinca de prescrever receitas médicas quanto significar um microfone enquanto a criança brinca de ser repórter ou cantor, traz novas formas relacionais da criança com o próprio objeto, isto é, não mais a caneta que tem uma função real limitada à escrita dos deveres de casa, mas uma caneta que se associa à realização de diferentes papéis sociais.

Atribuir sentido ao objeto é condição para o aprendizado da leitura e da escrita. Para pessoas videntes ou com baixa visão, a forma gráfica A fica determinada enquanto signo de segundo grau, contendo o valor fonético da letra. Na medida em que a criança vai dominando o sistema escrito, passa-se a uma relação de representação não mais fonética – embora esta esteja presente, mas de representação do objeto a que se refere a escrita.

Em Luria (2001) observamos que o elemento fundamental da linguagem é a palavra, posto que codifique e transmita nossa experiência. A palavra como referencia objetal representa um objeto, a propriedade de um objeto, uma ação, ou a relação entre ações e objetos. Na função representativa, a palavra duplica o mundo, prescindindo da presença física do objeto e ações representadas.

Para criança cega, não se trata de significar a forma gráfica da letra A dada em tinta, mas da forma gráfica percebida em relevo, o ponto 1 no sistema braile. Tanto uma quanto outra pertencem necessariamente à mesma atribuição de sentido, enquanto apropriação primária, de sua representação fonética.

E observemos aqui que, mais especificamente tratando do processo de alfabetização, tanto para a criança vidente quanto para a criança com deficiência visual, uma determinada letra ou um pequeno arranjo de letras pode ser “lido” como uma palavra corretamente grafada ou mesmo uma frase composta por várias palavras. A relação da criança com a escrita tem um desenvolvimento peculiar, nessa apresentação de signo de segundo grau. Enquanto escreve, corretamente, a palavra “bola”, contextualizada a partir de uma história previamente trabalhada junto à turma, a criança pode, num primeiro movimento, decodificar a palavra “bola” e, logo em seguida, afirmar que lê naquela palavra a seguinte frase “A menina chutou a bola”.

Esse suposto vício, ou erro, presente no processo de apropriação da leitura e da escrita é altamente positivo e indica que a criança observa na palavra escrita não somente o seu sentido fonético, mas sua função

social. Ela não simplesmente decodifica, mas se assume sujeito leitor, imita os adultos que para ela leram a história e tem aí seu vir a ser de sujeito leitor em uma cultura letrada.

O valor da cultura e das relações sociais acompanha todo o desenvolvimento infantil. Vygotski anuncia: "[...] passamos a ser nós mesmos através de outros [...]" (2012, p. 149). O gesto para si é possibilitado somente quando mediado, enquanto signo, na relação com outros. Os outros lhe dão significado, os outros apresentam cultura. As funções psicológicas superiores são funções sociais, elas vêm das relações externas e somente depois são estabelecidas como funções internas. Mais do que isso, nessa relação com o outro está claramente defendida a formação da personalidade:

[...] A personalidade vem a ser para si o que é em si, através do que significa para os demais [...] todo o interno nas formas superiores era forçosamente externo, ou seja, era para os demais o que é agora para si. Toda função psíquica superior passa inevitavelmente por uma etapa externa de desenvolvimento porque a função, a princípio, é social [...] (2012, p. 149-150).

O domínio do sistema escrito, então, deve ser apresentado em sua função social. Critica Vygotski (2012, p. 183) que “[...] Nosso ensino da escrita não se baseia ainda no desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa: chega de fora, das mãos do professor e remete ao aprendizado de um hábito técnico”.

A crítica não está nos aspectos técnicos que existem na linguagem escrita. A crítica está na restrição de seu aprendizado a um jogo de traçados e fonemas, em caligrafia e ortografia. Há a apropriação das técnicas de escrita, compreendendo aí já uma passagem de signo de segundo grau para um simbolismo direto:

[...] a linguagem escrita está formada por um sistema de signos que identificam convencionalmente os sons e as palavras da linguagem oral que são, por sua vez, signos de objetos e relações reais. O nexos intermediário, ou seja, a linguagem oral pode se extinguir gradualmente e a linguagem escrita se transforma em um sistema de signos que simbolizam diretamente os objetos designados, assim como suas relações recíprocas (VYGOTSKI, 2012, p. 184).

Nesse aspecto, importa observar o papel da brincadeira simbólica. Para Vygotski (2012), os jogos infantis constituem um segundo momento na relação entre o gesto e a linguagem escrita. A atividade simbólica se orienta em gestos indicadores, representativos. Nisso está que o jogo simbólico indica um complexo sistema de linguagem marcado por representações simbólicas, sendo consideradas uma forma de linguagem que avança para a linguagem escrita.

A representação simbólica é inerente à brincadeira, aqui recebendo destaque a brincadeira de faz de conta. Como dado em outro momento deste texto, a atribuição de diferentes sentidos para um mesmo objeto durante a brincadeira e sobretudo o distanciamento do significado deste objeto para que ele se integre à

brincadeira com um novo sentido, esse jogo de signos é, por excelência, aquele que promove condições para a representação da linguagem em um sistema escrito.

[...] A linguagem escrita se compreende através da oral, mas essa mudança vai se aproximando pouco a pouco; o elo intermediário, que é a linguagem oral, desaparece e a linguagem escrita se dá diretamente simbólica, percebida do mesmo modo que a linguagem oral [...] (VYGOTSKI, 2012, p. 197).

Além do gesto e da brincadeira, outra etapa do simbolismo estaria no desenho. O desenho atua como signo de primeiro grau, representa gráfica e diretamente o objeto, mas não ainda nas complexas condições dadas no sistema escrito. Para Vygotski (2012), a precariedade da ação de desenhar, para a criança cega, implica em atrasos no desenvolvimento da linguagem escrita, mas de nenhum modo determina sua exclusão. As demais atividades simbólicas obtidas no gesto e na brincadeira operam as funções que ensejam o domínio da linguagem escrita.

[...] A ausência do desenho freia sensivelmente o desenvolvimento da linguagem escrita na criança cega, mas seus jogos, nos quais o gesto também confere significado e sentido ao objeto, levam-na diretamente à escrita [...] (p. 205).

Com isso, pode-se afirmar que a criança cega percorre caminhos semelhantes ao da criança vidente para a apropriação da leitura e da escrita. Por seu caráter simbólico, a escrita opera nas mesmas bases para uma e outra. Enquanto a criança vidente encontra um conjunto de signos em tinta, a criança cega o encontra em braile.

Nesse aspecto, Vygotski (2012) destaca a importância das vias colaterais no desenvolvimento e aprendizado da criança com deficiência. O sistema braile representa uma via colateral, uma via de acesso ativo ao sistema escrito, onde a criança tanto poderá ler quanto escrever, diferentemente do sistema anterior ao braile, de letras em relevo, que tornava a escrita mais difícil.

[...] esta função cultural de tão grande importância para o desenvolvimento da linguagem interna e do pensamento (a leitura), assim como das formas culturais da memória etc. eram inacessíveis para a criança cega até que se criou e colocou em prática a via colateral do desenvolvimento da linguagem escrita, a chamada escrita em relevo de L. Braille [...] (p. 43).

Notemos que, ao analisar o desenvolvimento cultural na criança com deficiência, Vygotski parte de quatro teses: o reconhecimento da base natural das formas culturais do desenvolvimento; a substituição entre as funções e o esquema de vias colaterais, criando-se a compensação; a atividade mediadora como base estrutural das formas culturais do comportamento; e o investimento na função de autodomínio, de domínio da própria conduta.

Não havendo condições de discutir tal desenvolvimento neste texto, destaquemos que a criança cega participa dos mesmos processos que uma criança vidente no que se refere ao aprendizado. Por vias colaterais e processos de compensação (DAINEZ, SMOLKA, 2014), a criança com deficiência assume caminhos diferenciados para o aprendizado, aprende de outro modo (VYGOTSKI, 2012a). Em sua pesquisa, Silva (2015, p. 62) encontra tais postulados, igualmente afirmando:

Assim como as demais crianças sem deficiência, elas também precisam aprender os gestos, realizar as brincadeiras e formar imagens mentais sobre os objetos para desenvolver suas funções psicológicas superiores e apreender os conceitos.

Com isso, põe-se em relevo a importância da atividade simbólica pela brincadeira de faz de conta, pela brincadeira de papeis, nas quais a criança cega ou vidente pode experimentar, vivenciar, imbuir-se de ações e linguagem que ficariam circunscritas ao universo adulto. Luria (2001, p. 29) aponta que

[...] O desenvolvimento da linguagem na ontogênese da criança não transcorre dentro do processo do trabalho, para o qual ela não se encontra preparada; transcorre no processo de assimilação da experiência geral da humanidade e da comunicação com os adultos [...].

Hueara et. al (2006) observa que a brincadeira de faz de conta ainda não é oportunizada nas mesmas condições e frequência às crianças com deficiência visual quando comparada à oportunização feita à criança sem deficiência. Nota-se que tal fato se dá pela falta de conhecimento quanto à importância dessa atividade para a criança com deficiência visual, para a qual os maiores investimentos pedagógicos giram em torno do desenvolvimento dos sentidos remanescentes, muito associado a uma abordagem clínica (RANGEL; VICTOR, 2016). É preciso, portanto, compreender a criança cega como um sujeito social, cujo aprendizado e desenvolvimento está absolutamente atrelado às condições culturais que a cercam.

A experiência simbólica é desde já a humanização do sujeito pela própria humanização de suas funções psicológicas. Tornar o sujeito ativo em sua sociedade faz entender que este sujeito deve compreender ou dominar os diferentes papéis jogados nas relações sociais, notar a si próprio como um sujeito-outro em potencial, como um sujeito em permanente construção. A brincadeira, portanto, opera não somente em condições para a apropriação da leitura e da escrita como na consciência da criança em relação a si enquanto sujeito relacional, no desenvolvimento não somente da linguagem escrita ou oral, mas na linguagem em todas as suas faces. A brincadeira oportuniza que a criança experimente a cultura em todas as suas manifestações.

Conclusões

A partir desta pesquisa, afirmamos que a brincadeira de faz de conta constitui importante contribuição para o desenvolvimento da função simbólica na criança cega, conseqüentemente favorecendo os processos imbricados na aquisição da linguagem escrita. Existem aspectos presentes no desenvolvimento do simbolismo, constante nas brincadeiras infantis, que cooperam da mesma maneira para crianças com e sem

deficiência. À parte a etapa do desenho, a criança cega também encontra no gesto e nas brincadeiras simbólicas fortes operadores para o desenvolvimento da escrita, incluindo-se todo seu potencial criativo e condições para outras formas de domínio da própria cultura.

Contudo, em que pese a concordância quanto ao papel desempenhado pela brincadeira de faz de conta em seu desenvolvimento, ainda há poucas investigações que aprofundam o tema e poucas práticas onde a brincadeira seja compreendida em todo seu potencial para este perfil de alunado. De modo geral, as propostas educacionais voltadas para as crianças com deficiência visual ainda se assentam em processos clínicos que desconsideram ou minimizam as experiências culturais vivenciadas pelo sujeito e, por conseguinte, desprezam as oportunidades de favorecer o desenvolvimento simbólico da criança, este caro às apropriações de conteúdos escolares.

Referências

- Dainez, D.;** smolka, A. L. B. (2016) O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo , v. 40, n. 4, p. 1093-1108. Recuperado de: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000400015&lng=en&nrm=iso>.
- Hueara,** Luciana et al. (2006). O faz-de-conta em crianças com deficiência visual: identificando habilidades. *Revista Brasileira Educação Especial*, Marília, Set.-Dez. v.12, n.3, p.351-368.
- Luria,** Alexandr. (2001). *Pensamento e linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Rangel,** Fabiana A; Victor, Sonia L. (2016) A brincadeira de faz de conta e sua influência no processo de alfabetização de crianças cegas. *Benjamin Constant*, ano 22 n. 59 v. 1 jan.-jun.
- Silva,** Luzia Alves da. (2015). *Aquisição da leitura e da escrita por alunos com deficiência visual: um estudo a partir das contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. (Tesis de maestría) Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.
- Vygotski,** L. (2012) Obras Escogidas. Tomo III. *Problemas de Psicología*. Madrid: Machado Libros.
- _____. (2012a) Obras Escogidas. Tomo V. *Fundamentos de defectología*. Madrid: Machado Libros.