

# A brincadeira de faz de conta e sua influência no processo de alfabetização de crianças cegas

*The make-believe play and its influence in the literacy process of blind children*

Fabiana Alvarenga Rangel<sup>1</sup>

Sonia Lopes Victor<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo apresenta considerações de natureza histórico-cultural, basicamente assentadas em Vygotski, quanto ao desenvolvimento da brincadeira de faz de conta e seus possíveis atravessamentos no processo de alfabetização de crianças cegas. Toma-se por pressuposto a importância da brincadeira de faz de conta no desenvolvimento das funções psicológicas da criança cega, abordando particularidades do desenvolvimento psíquico dessas crianças, bem como a brincadeira de faz de conta e respectivas implicações na aquisição da linguagem escrita e em seu processo de alfabetização. Conclui-se que o processo de alfabetização da criança cega é potencializado nas brincadeiras de faz de conta, em face das operações envolvidas, levando ao desenvolvimento da função simbólica – elemento primordial no aprendizado da leitura e da escrita. Observa-se, ainda, pouco investimento na brincadeira de faz de conta tanto nas práticas pedagógicas apresentadas à criança cega como nos estudos e pesquisas sobre as particularidades presentes na brincadeira de faz de conta e entroncamentos com o processo de alfabetização dessa criança.

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

---

1 Graduada em Pedagogia, é doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, na linha “Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas”. Atualmente, realiza estágio de pós-doutorado pela Universidade Federal do Espírito Santo. É professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Instituto Benjamin Constant, tendo assumido, em 2016, a supervisão do Departamento de Educação desse Instituto. Coordena o grupo de pesquisa “Trajetórias, histórias e vida de alunos do Instituto Benjamin Constant” e tem, como foco de pesquisa, os aspectos diversos da educação de pessoas com deficiência visual e deficiência intelectual. E-mail: [alvarengarangel.fabiana@yahoo.it](mailto:alvarengarangel.fabiana@yahoo.it).

2 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo, mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos, doutora e pós-doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Atualmente, é professora Associada IV do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, vinculada ao Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais e credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da referida universidade na linha de “Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas”. Coordena o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial CE/UFES. Coordena o Grupo de Pesquisa em Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade (Grupicis), registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Desde 2010, é membro da Rede Nacional de Pesquisadores em Educação Especial, no Observatório Nacional de Educação Especial. Organizou livros e publicou artigos sobre formação de professores, jogo infantil, avaliação, políticas e práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão, com foco na área de Educação Especial. E-mail: [sonia.victor@hotmail.com](mailto:sonia.victor@hotmail.com).

**ABSTRACT**

The article presents considerations of the historical-cultural approach basically settled in Vygotsky about the development of make-believe play and its possible penetrations in the literacy development process of blind children. We assume the importance of playing make-believe in the development of psychological functions of the blind child. Since then, the text discusses peculiarities of psychic development of the blind child as well as the make-believe play and its implications for the acquisition of literacy and then the text goes to considerations about the make-believe play of blind children in their literacy acquisition process. We conclude that the blind child's literacy process is potentiated in the make-believe plays, given the required operations on them, which lead to the development of the symbolic function, this one essential for the reading and writing learning. It is observed also little investment in the make-believe play as much in teaching practices with the blind child as in studies and researches about the peculiarities of the make-believe play and its influence on the process of literacy of this child.

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

**1. Introdução**

Este artigo apresenta considerações acerca do desenvolvimento da brincadeira de faz de conta e seus entroncamentos no processo de alfabetização das crianças cegas. Tomamos por base a abordagem histórico-cultural, marcadamente os postulados de Vygotski,<sup>3</sup> que lançou algumas discussões em torno da brincadeira simbólica no desenvolvimento infantil e sistematizou investigações acerca do desenvolvimento de crianças cegas.

Consideramos, de antemão, a precariedade de estudos sobre o tema, mais especificamente quando se trata de crianças cegas. O desenvolvimento da criança pequena cega ainda tem sido marcado pela perspectiva organicista que se estende às outras deficiências e mesmo opera na base de outras abordagens sobre o desenvolvimento infantil fora do debate da deficiência.

Com isso, a brincadeira, que, na perspectiva histórico-cultural, assume a centralidade do desenvolvimento da função simbólica, tem seu valor secundarizado nas práticas de educação. Se, por um lado, temos um corpo mais consistente de trabalhos aplicados à adaptação e à produção de material especializado voltado a alunos com

---

3 Encontram-se diversas grafias para o nome do autor. Optamos por grafar "Vygotski", por ser o modo apresentado nas obras do autor traduzidas diretamente do russo para o espanhol, as quais constituem a base do presente estudo.

deficiência visual, por outro ainda carecemos de investimento em estudos sobre o desenvolvimento da criança pequena cega.

Convém destacar que, na perspectiva vigotskiana, a criança, ao contrário do que se lança em outras teorias, não é um ser biologicamente determinado, mas um sujeito ativo em processo de desenvolvimento, o qual está intrinsecamente associado às interações sociais. É no conjunto dessas relações que a criança se apropria do universo cultural historicamente construído e passa, igualmente, a transformar as relações, portanto reproduzindo e criando cultura.

[...] mudanças qualitativas ocorridas no psiquismo decorrem do conjunto complexo da atividade da criança na sua relação com o entorno. Nesse processo, a criança apropria-se da cultura e história humanas, processo este que a enca-minha para uma nova *situação social*, levando-a à reprodução do especificamente humano. Neste sentido, a criança modifica seu psiquismo num todo sistêmico, pois ao mesmo tempo em que vive para si transformações, também transforma seu meio cultural. O movimento permanente dessas modificações indica a organização de todo o conjunto de sua personalidade (SOUZA, 2007, p. 130-131, grifos do autor).

Assim, trazemos considerações não tão abrangentes, em função da composição de um artigo, mas pontuais, sobre as implicações da brincadeira de faz de conta no desenvolvimento da criança cega e em seu processo de aquisição da linguagem escrita partir da abordagem histórico-cultural, precisamente assentadas nos construtos vigotskianos.

O texto está organizado em três tópicos: o desenvolvimento da criança cega sob a perspectiva vigotskiana; a brincadeira de faz de conta e suas implicações para a aquisição da linguagem escrita; e considerações sobre a brincadeira de faz de conta no processo de alfabetização da criança cega.

Note-se que Vygotski trata do jogo simbólico em toda a sua abrangência, destacando-se aqui a brincadeira de faz de conta, por entender que é aquela que apresenta, de modo mais claro, o desenvolvimento da função simbólica.

De início, destaquemos a perspectiva vigotskiana sobre o desenvolvimento da criança cega.

## 2. Vygotski e o desenvolvimento da criança cega

Vygotski (2012a) apresenta uma série de estudos sobre o desenvolvimento de crianças com deficiência. De modo geral, independentemente da deficiência, assume-se que a criança com deficiência apresenta um desenvolvimento próprio. Desse modo, não cabe avaliá-la tomando como parâmetro a criança sem deficiência.

Vygotski enfatiza a crítica sobre a psicologia vigente nas primeiras décadas do século XX, a qual, sustentada em avaliações e escalas quantitativas sobre o desenvolvimento do sujeito, alicerça programas *menores* para crianças com deficiência, a partir do entendimento de que a criança com deficiência, por ter um órgão ou uma função *a menos*, ou prejudicada, deveria dispor, seguindo a análise quantitativa, de mais tempo e menos conteúdo.

Contrapondo-se a essa linha, Vygotski defende o que chamou de “defectologia moderna”, segundo a qual o *desenvolver-se de outro modo* implica processos cognitivos diferenciados para a realização das mesmas atividades, caracterizando-se como processos de compensação:

[...] A tese central da defectologia atual é: qualquer deficiência cria os estímulos para elaborar uma compensação. Por isso, o estudo dinâmico da criança com deficiência não pode se limitar a determinar o nível e a gravidade da falha, mas inclui obrigatoriamente a consideração dos processos compensatórios, ou seja, substitutivos, superestruturados e niveladores no desenvolvimento e na conduta da criança [...] (VYGOTSKI, 2012a, p. 14, tradução nossa).

Grosso modo, os processos de compensação reestruturam o funcionamento psíquico do sujeito, de maneira que outras funções psicológicas passem a assumir a função prejudicada. É preciso ainda enfatizar que esses processos são movidos justamente nas relações sociais do sujeito. Tomando como base para seus estudos o pensamento de Marx, Vygotski delineou toda a sua teoria a partir da concepção do homem como ser genérico, ou seja, um ser necessariamente constituído na – e transformador da – própria cultura, pressupondo a presença das relações históricas que a humanidade desenvolveu. Operando por meio de processos de compensação, a pessoa com deficiência pode realizar atividades demandadas no plano cultural:

O que vai se esboçando é: o argumento da heterogeneidade do desenvolvimento, a variedade de caminhos a seguir; a orientação para as transformações qualitativas de uma forma em outra, para a metamorfose do desenvolvimento, suas mudanças; a diversidade de funções psicológicas e a multiplicidade de formas de relações entre elas – relações interfuncionais (DAINEZ e SMOLKA, 2014, p. 1.102).

Em se tratando de cegueira, Vygotski igualmente aponta para a deficiência como força criadora. A falta de visão é, sobretudo, estímulo para outras formas de desenvolvimento.

A cegueira, ao criar uma nova e peculiar configuração da personalidade, origina novas forças, modifica as direções normais das funções, reestrutura e forma criativa e organicamente a psique do homem. Por conseguinte, a cegueira é não somente um defeito, uma deficiência, uma debilidade, mas também, em certo sentido, uma fonte de revelação de atitudes, uma vantagem, uma força [...] (VYGOTSKI, 2012a, p. 99, tradução nossa).

Nesse sentido, compreende-se que a criança cega é, segundo Vygotski, um sujeito ativo em seu processo de desenvolvimento, um sujeito que encontra na deficiência não uma falha orgânica limitadora, mas uma condição para reestruturar sua psique e reorganizar sua interação com o meio cultural, pois vive em um mundo majoritariamente orientado à fruição de videntes.

As outras formas de desenvolvimento apontadas pelo teórico ganham tamanha importância que se observa que, não fosse o fato de estar inserida em uma sociedade com elementos, instrumentos e uma organização toda construída para videntes, uma sociedade de cegos daria lugar a uma nova espécie de pessoas, uma vez que todo o sistema cultural seria construído, originariamente, sobre outros sentidos que não a visão.

É importante notar que a própria condição de infância sinaliza, por si, um estado de energia criadora. A infância marca a insuficiência do sujeito diante do mundo adulto. Tanto para uma criança sem deficiência como para uma criança cega, todo o desenvolvimento concorre para atender a determinada posição do sujeito na sociedade, de modo que é possível compreender, a partir da insuficiência, “[...] todo desenvolvimento como orientado para a superação desse estado por meio da compensação

[...]” (VYGOTSKI, 2012a, p. 21). Com isso, torna-se claro que não é exatamente a cegueira, como componente exclusivo, a encadear a compensação, mas as vivências do sujeito é que exigem resposta diante dos desafios de um mundo permeado por instrumentos culturais que medeiam suas relações.

Vygotski assinala quanto o aprendizado da leitura e da escrita por meio do sistema Braille trouxe maior avanço para a pessoa cega do que os ditos sentidos aguçados: “Um ponto do alfabeto Braille fez mais pelos cegos do que milhares de benfeitores; a possibilidade de ler e escrever resulta mais importante do que ‘o sexto sentido’ e a sutileza do tato e do ouvido” (2012a, p. 102, tradução nossa). Nesse sentido, observa-se que o Braille, artefato cultural, não só medeia, como também impulsiona o desenvolvimento do sujeito. Cabe ressaltar, contudo, que não se trata do Braille em si, mas da representação da leitura e da escrita na sociedade em que ele se insere. Mais ainda: essa combinação entre os processos de leitura e escrita oportunizados pelo sistema Braille ou pela tinta sinaliza para o fato de que está na apropriação da linguagem a base de seu desenvolvimento.

A linguagem guarda, portanto, relação especial com o aprendizado e o uso da escrita e da leitura, cujo acontecimento, na atual sociedade brasileira, fixa contornos para a escolarização dos sujeitos, marcadamente durante a infância. Em relação à criança cega, a linguagem aponta para a mesma relação. Vale destacar que “[...] a principal força motriz da compensação da cegueira – a aproximação, através da linguagem, da experiência social dos videntes – não tem limites naturais, inerentes à própria natureza da cegueira, para se desenvolver [...]” (VYGOTSKI, 2012a, p. 107).

De todo modo, interessa-nos concluir que, seguindo os estudos de Vygotski, a cegueira conduz à reestrutura do aparato psíquico do sujeito, mas na direção de e resultando em, no conjunto, *um tipo social normal*:

[...] a cegueira como insuficiência orgânica dá impulso aos processos de compensação, os quais levam à formação de uma série de particularidades na psicologia do cego e que reestruturam todas as funções singulares, particulares [...]. Sob a pressão das exigências sociais dos videntes, dos processos de supercompensação e da utilização da linguagem idêntica nos cegos e nos

videntes, todo o desenvolvimento dessas peculiaridades se conforma de tal modo que a estrutura da personalidade do cego, em seu conjunto, tende a conquistar determinado tipo social normal [...] (2012a, p. 109-10, tradução nossa).

Seguindo o mesmo caminho e as mesmas leis de desenvolvimento do sujeito, a linguagem efetua a mediação entre a criança e o universo cultural de que faz parte. A linguagem escrita, por sua vez, assume formas de signo de segunda ordem nesse processo inicial do aprendizado da leitura e da escrita. E, acerca desse processo, podemos destacar o papel da brincadeira de faz de conta, em que, necessariamente, se desenvolvem e prevalecem atribuições de sentidos alijados do sentido original de um mesmo objeto. A relação primeira entre objeto e significado é flexibilizada para a assunção de novas esferas de uso e apreensão de sentido em relação ao objeto, traçando-se, então, um caminho preliminar para o aprendizado da leitura e da escrita.

Passemos, pois, à compreensão dessa relação e às críticas que Vygotski aplicava ao ensino da leitura e da escrita, as quais ainda se fazem presentes em nosso contexto educacional.

### **3. A brincadeira de faz de conta e os processos implicados no aprendizado da leitura e da escrita**

É certo que os processos envolvidos na brincadeira simbólica estão carregados de marcas culturais, integrando, de forma intrínseca, o processo de alfabetização. No entanto, a despeito dos muitos avanços nessa área, ainda observamos algumas práticas na área da Educação que se orientam, sobretudo, por atividades mecanizadas, apartando da alfabetização sua gênese cultural. Ainda nas primeiras décadas do século XIX, Vygostki (2012) criticava a perspectiva mecanicista lançada à prática de ensino da linguagem escrita. Para ele, “[...] até agora, o ensino da escrita se instala em um sentido prático restrito. Ensina-se a criança a traçar as letras e a formar palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita [...]” (p. 183). Assim, embora estejamos no século XXI, ainda temos um panorama bem próximo do criticado por Vygotski. Victor (2009, p. 118), por exemplo, avalia pesquisas em que

[...] os profissionais da escola de nível de ensino visam a uma proposta pedagógica que valorize as habilidades de leitura e escrita, na maioria das vezes, constituídas a partir de atividades relacionadas a uma “prontidão” necessárias à aprendizagem dessas, o que afastam ainda mais o projeto pedagógico do objetivo da educação infantil [...].

Seguindo o pensamento de Vygotski, alguns estudos vêm apresentar a importância da brincadeira no desenvolvimento da criança, colocando em relevo principalmente a importância da brincadeira na apropriação da cultura. Sustentado no gesto, que é propriamente cultural, todo traço da brincadeira está marcado pela experiência social da criança.

[...] Uma bola de pano ou um pedaço de madeira se convertem em um bebê durante a brincadeira porque permitem que se façam os mesmos gestos que representam a nutrição e o cuidado com as crianças pequenas. É o próprio movimento da criança, seu próprio gesto, que atribuem a função de signo ao objeto correspondente, o que lhe confere sentido (VYGOTSKI, 2012, p. 187-188, tradução nossa).

Dá-se tem que a brincadeira é uma atividade educativa por natureza (VICTOR, 2001; HUEARA et al., 2006; FRANÇA, 2008). Desse modo, não se limita a um pré-requisito para a alfabetização da criança. Mais do que isso, a brincadeira faz parte de um processo cultural que traz marcas históricas de uma sociedade; marcas que se vão refinando e construindo outras elaborações, cada vez mais complexas. Nessa perspectiva, o ato da escrita se torna uma atividade cultural, marcada de sentidos que dialogam com o universo da criança que escreve e que lê. Tem-se, portanto, que “[...] o desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural, já que está relacionado ao domínio do sistema externo dos meios elaborados e estruturados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade [...]” (VYGOTSKI, 2012, p. 185, tradução nossa).

A língua escrita se insere nessa complexidade e nesse refinamento da sociedade atual. E, quando falamos refinamento, referimo-nos a processos engendrados no curso da história da humanidade. Não somente aparatos tecnológicos apresentam esse refinamento. A relação das pessoas com o texto escrito, seja no papel de leitor, seja no de autor, é marcada por facetas que vão apresentar essa complexificação das relações sociais (CHARTIER, 1999). Se, até o século XIX, a escrita e a leitura não configu-



ravam obrigatoriedade legal — embora a educação já fosse reconhecida como um direito —, a partir da segunda década do século XX, passa a constituir, gradativamente, políticas de desenvolvimento no Brasil (CURY; FERREIRA, 2010; CARVALHO, 2000). E, quando nos referimos à leitura e à escrita, compreendemos que aparecem na linha de base — e de “passe” — para os demais níveis da educação escolar.

Ler e escrever estão no centro das relações sociais mais abrangentes. Seu sentido é, por excelência, dado na cultura da qual o sujeito que lê e escreve participa. Para muito além das relações de emprego, que assumem a primazia das políticas em torno da alfabetização, alfabetizar-se é uma busca ou, minimamente, um desejo de uma parcela da população, que encontra no texto escrito a ampliação de sua participação social. Nesse sentido, poderíamos apontar, por exemplo, os programas de Educação de Jovens e Adultos, que surgem no acolhimento de pessoas que não frequentaram a escola na idade atualmente considerada correta ou que, por diversos motivos, dela se afastaram. Assim, com toda essa centralidade na sociedade letrada, a alfabetização demanda avaliação constante de seus processos.

Constante, porque atende à dinâmica do desenvolvimento de uma cultura. A linguagem escrita guarda estreita relação com a linguagem falada. E, nessa estreita relação, encontramos o elo entre brincadeira, simbolismo, compreensão e aquisição da linguagem escrita. Todo o processo de significação construído na brincadeira simbólica, a flexibilização em torno do significado de um objeto, é o que norteia a base da linguagem escrita.

A linguagem oral já é, por si, fruto de um processo de significação, em que conjuntos de fonemas atribuem sentidos a objetos, situações etc. Mas a língua escrita assume outro patamar nessa relação; ela simboliza o que já resulta de um signo assumido na relação comunicacional entre os sujeitos. E Vygotski (2012) chama esse processo de *simbolismo de segunda ordem*, “[...] que consiste na utilização de signos da escrita para representar os símbolos verbais da palavra” (p. 197, tradução nossa). Por outro lado, o avançar da escrita caminha para uma reapropriação como signo de primeira ordem, sinalizando “[...] denominações diretas de objetos e ações [...]” (p. 197, tradução nossa), prescindindo da relação grafo-fonética para uma relação direta com

o objeto a representar. Portanto, passa-se de uma representação da palavra oral para a representação direta que a própria palavra traduz, um simbolismo direto:

[...] a linguagem escrita – de ser simbólico em segunda ordem se converte de novo em simbólico de primeira ordem. Os símbolos primários de escrita já se utilizam para designar os verbais. A linguagem escrita se compreende através da oral, mas essa mudança vai acontecendo pouco a pouco; o elo intermediário, que é a linguagem oral, desaparece e a linguagem escrita se faz diretamente simbólica, percebida do mesmo modo, que a linguagem oral [...] (VYGOTSKI, 2012, p. 197, tradução nossa).

A brincadeira, portanto, favorece os primeiros movimentos do processo de significação, do simbolismo. Como apresentado por Vygotski (2012), o desenvolvimento da linguagem escrita pressupõe etapas, das quais o gesto constituiria a primeira e o jogo simbólico indicaria o chamado nexos genético entre o gesto e a linguagem escrita.

[...] durante a brincadeira, alguns objetos passam a significar muito facilmente outros, substituindo-os, convertendo-se em signos próprios. Sabe-se igualmente que o importante não é a semelhança entre o brinquedo e o objeto que designa. O que tem maior importância é sua utilização funcional, a possibilidade de realizar, com a sua ajuda, o gesto representativo. cremos que tão somente nisso está a chave da explicação de toda a função simbólica das brincadeiras infantis [...] (p. 187, tradução nossa).

Na operação simbólica própria à brincadeira, a criança passa a organizar um sistema de signos que vai aplicar em diversas outras situações, até alcançar o sistema que constitui a escrita. Mais uma vez, “[...] a representação simbólica na brincadeira e em etapa anterior é, em essência, uma forma peculiar da linguagem que leva diretamente à linguagem escrita” (VYGOTSKI, 2012, p. 191, tradução nossa).

Nota-se, que na relação posterior entre linguagem falada e escrita, a brincadeira marca não somente os contornos da aquisição do código, mas também sua apropriação cultural. É preciso, portanto, acompanhar esse processo. E acompanhá-lo em suas diferentes nuances, no seu acontecimento a partir da experiência dos diferentes sujeitos. Por outro lado, é preciso reforçar que o foco está nos primeiros movimentos que carregam as possibilidades de uma sociedade letrada. Como nos diz Vygotski,

escrever e ler são ações que trazem processos muito anteriores àqueles que temos na superfície do que hoje concebemos como alfabetização. Assim, o autor traz um estudo da pré-história da escrita na humanidade e sinaliza a importância de se compreender essa pré-história a partir das crianças que estão em pleno desenvolvimento em relação a esse processo. Tal compreensão ensejaria práticas mais precisas e enriquecedoras acerca do processo de alfabetização da criança, com ou sem deficiência.

#### **4. A brincadeira de faz de conta e a criança cega**

Embora crescente, o tema da brincadeira no desenvolvimento de crianças cegas ainda demanda maior investimento por parte de pesquisadores de diferentes áreas. Já nos primórdios do século XX, Vygotski alertava para a importância de se desenvolver a escrita em crianças cegas a partir do gesto e da brincadeira simbólica, uma vez que, assim como não se trata de um hábito motor na criança sem deficiência, também não constitui um hábito motor na criança cega. Aspectos referentes ao desenvolvimento do simbolismo presente nas brincadeiras infantis e também aos respectivos fatores motivacionais cooperam da mesma forma nas crianças 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:

[...] o aprendizado da leitura e da escrita não é um simples hábito motor, uma simples atividade muscular, já que o hábito entre os cegos é completamente distinto, e o significado da atividade muscular se diferencia profundamente em comparação à dos videntes. Entretanto, apesar de a leitura revestir-se de um caráter motor completamente distinto, o aspecto psicológico da escrita da criança cega é o mesmo. O cego não pode dominar a escrita como um sistema de hábitos visuais e, por isso, sofre considerável atraso no desenvolvimento de toda a atividade relacionada aos signos, como comprovamos em relação ao desenvolvimento da linguagem. A ausência do desenho freia sensivelmente o desenvolvimento da linguagem escrita na criança cega, mas suas brincadeiras, nas quais o gesto também confere significado e sentido ao objeto, levam-na à escrita por via direta [...] (VYGOTSKI, 2012, p. 204-5, tradução nossa).

Em que pesem as considerações vigotskianas acerca do desenvolvimento da escrita na criança cega e o reconhecimento nacional e internacional das áreas educacional e da psicologia, entre outras, no que se refere à importância do ato de brincar no desenvolvimento infantil, poucos estudos trazem a criança cega como sujeito (FRANÇA, 2008; FERRONI; GIL, 2012).

De modo geral, os estudos sobre o desenvolvimento de crianças cegas direcionam seu foco para a compensação do sentido da visão e a criação de estratégias e métodos de ensino ancorados na exploração de conceitos básicos, muito afeitos a uma perspectiva de atendimento clínico. É compreensível que seja assim por causa da própria história da educação de pessoas com deficiência, que tem suas raízes na medicina – a pessoa com deficiência é compreendida como um organismo anormal e defeituoso, que precisa ser corrigido (RANGEL, 2010; JANNUZZI, 2012).

Todavia, o emparelhamento dos serviços da educação especial com os serviços da educação comum é algo crescente na área da Educação, principalmente a partir dos preceitos de inclusão, acompanhando a linha de compreensão sobre o desenvolvimento humano. Perceber na criança cega um sujeito que reúne as possibilidades cognitivas de uma criança sem deficiência é uma necessidade ainda marcante nas práticas pedagógicas, seja na escola comum, seja na escola especializada. Em geral, a compreensão sobre a deficiência como um organismo deficiente acarreta práticas compensatórias sensorialmente orientadas e que se assimilam em torno do suposto déficit.

Neste artigo, contudo, é possível observar uma reestruturação dos sistemas psicológicos a partir da deficiência, em que as funções psicológicas superiores viriam a desempenhar papel diferenciado em relação ao dos videntes, mas sempre com o objetivo de desenvolver um tipo social normal, ou seja, atendendo-se às exigências culturalmente postas ao sujeito, das quais a leitura e a escrita participam. É nesse sentido que Nuernberg critica as abordagens clínicas comumente dirigidas a pessoas com deficiência, inclusive no ambiente educacional:

[...] as propostas de reabilitação centradas na estimulação dos sentidos remanescentes estão longe do que deveria ser seu foco: o funcionamento psicológico superior. O desenvolvimento das funções de atenção concentrada, memória mediada, imaginação, pensamento conceitual, entre outras, deve

ser a prioridade da educação oferecida a esses sujeitos, tanto no âmbito do ensino especial quanto no ensino regular (NUERNBERG, 2008, p. 313).

As propostas educacionais normalmente centradas em processos clínicos desconsideram ou minimizam as experiências culturais vivenciadas pelo sujeito. Hueara et al. (2006), por exemplo, observam, nas brincadeiras de faz de conta de crianças cegas, uma falta de oportunidades pedagógicamente mediadas a lhes favorecer essa prática.

[...] Parece-nos que o central, no caso da criança cega, é a falta de oportunidades para contato com diferentes objetos e situações lúdicas. Talvez, mais importante que ensinar as crianças cegas a brincar, seria oferecer condições propícias para que aconteça a brincadeira, condições essas que favoreçam as iniciativas da criança [...] (HUEARA et al., 2006, p. 354-5).

Mais ainda, esses autores observam que, na brincadeira de faz de conta propiciada pelo jogo infantil, alcança-se a elaboração conceitual tão almejada nas atividades escolares:

[...] O desempenho de Beatriz nesse e nos demais episódios evidencia grande capacidade de elaboração conceitual e aquisição de conhecimentos. Mostra também que o reconhecimento de objetos por crianças cegas não é uma tarefa meramente tátil, mas principalmente conceitual [...] (HUEARA et al., 2006, p. 359).

Acontece que a experiência lúdica encontra na linguagem a porta de mediação de todo o jogo social. Se, por um lado, a experiência tátil, olfativa e auditiva assegura uma das possibilidades da captura de informação que vai constituir o objeto a ser conhecido, a linguagem medeia o sentido social desse objeto.

[...] Ao revisar as perspectivas teóricas de seu tempo sobre o desenvolvimento e educação de cegos, Vigotski nega a noção de compensação biológica do tato e da audição em função da cegueira e coloca o processo de compensação social centrado na capacidade da linguagem de superar as limitações produzidas pela impossibilidade de acesso direto à experiência visual (NUERNBERG, 2008, p. 311).

Assim, é preciso compreender melhor e, igualmente, difundir a brincadeira como importante tema curricular na educação de crianças cegas. Retornando a Hueara et al. (2006), é possível reconhecer na brincadeira uma atividade segundo a qual a

mediação pedagógica pode ampliar o sentido de seu desenvolvimento. Em vez de apresentar os limites de ação da criança, a brincadeira indica seu potencial criativo e sua habilidade no desenvolvimento da função simbólica, a qual se revela fundamental para o aprendizado dos conteúdos escolares.

[...] a situação de brincadeira relativamente livre, mediada por adultos, constituiu-se em ambiente favorável às múltiplas elaborações das crianças. As crianças evidenciaram grande capacidade de representar papéis, criar cenas, estabelecer regras, compreender o uso de objetos cotidianos, reconhecer e transmitir aspectos culturais, sendo reconhecidas, nesse contexto, mais por suas possibilidades que por suas incapacidades (HUEARA et al., 2006, p. 367).

Nessa perspectiva, é importante compreendermos que a brincadeira, especialmente a de faz de conta, aparece como elemento constitutivo e fundamental para essa etapa do desenvolvimento, e é nessa abertura que se deve dialogar com o trabalho pedagógico, observando e analisando os processos engendrados nas experiências em que a brincadeira assume o centro da atividade.

## 5. Conclusão

Ao longo deste texto, analisamos os aspectos mais pontuais que entrecruzam a brincadeira e o desenvolvimento da criança cega durante o processo de aquisição da linguagem escrita. Observamos quanto a brincadeira simbólica representa oportunidade ímpar para o desenvolvimento da função simbólica na criança, favorecendo, assim, os processos imbricados na aquisição da linguagem escrita. Na criança cega, porém, em que pese a concordância quanto ao papel desempenhado pela brincadeira de faz de conta em seu desenvolvimento, poucas são as investigações que aprofundam esse tema e poucas também parecem ser as práticas pedagógicas voltadas a elas em que a brincadeira seja compreendida em todo o seu potencial.

Assim, é necessário intensificar as práticas pedagógicas orientadas à oportunidade de a criança cega participar ativamente das brincadeiras de faz de conta e aprofundar os estudos acerca do modo como se vêm desenvolvendo as situações de brincadeira no espaço escolar destinado às crianças cegas, bem como os respectivos aspectos que participam desse processo.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, Marta Maria C. "Reformas da instrução pública". In LOPES, E. M. T, FARIA FILHO, L. M. e VEIGA, C. G. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CHARTIER, Roger. "As revoluções da leitura no Ocidente". In ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

CURY, Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio M. "Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento?", *Nuances: estudos sobre Educação*, São Paulo, v. 17, n. 18, pp. 124-45, jan./dez. 2010.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. "O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência", *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 40, n. 4, pp. 1.093-1.108, dez. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022014000400015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000400015&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 08 maio 2016.

FERRONI, Giovana M.; GIL, Maria Stella C. de A. "A importância da mediação do adulto na brincadeira de uma criança cega", *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, São Paulo, v. 7, n. 3, 2012.

FRANÇA, Maria Luiza P. de. "Crianças cegas e videntes na educação infantil: características da interação e propostas de intervenção". 126 f. Dissertação (mestrado em Ciências Humanas). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

HUEARA, Luciana et al. "O faz-de-conta em crianças com deficiência visual: identificando habilidades", *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília-SP, v.12, n. 3, pp. 351-68, set./dez. 2006.

KUHLMANN JR., Moysés. "Educando a infância brasileira". In LOPES, E. M. T, FARIA FILHO, L. M. e VEIGA, C. G. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

NUERNBERG, Adriano. *Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com Deficiência visual, Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 2, pp. 307-16, abr./jun. 2008.

RANGEL, Fabiana A. *Da formação do anormal*. In Reunião Anual da ANPEd, 33., 2010, Caxambu-MG. *Anais...* Caxambu, pp. 1-15. 1 CD-ROM.

SÁ, Elizabet D. de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz C. *Inclusão escolar de alunos cegos e com baixa visão*. In \_\_\_\_\_. *Atendimento educacional especializado: deficiência visual*. Brasília/DF: SEESP/SEED/MEC, 2007.

SOUZA, Maria Cecília B. R. de. *A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural*. 154 f. Tese (doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

VICTOR, Sonia L. *Aspectos presentes na brincadeira de faz-de-conta da criança com Síndrome de Down*. In Reunião Anual da ANPEd, 24, 2001, Caxambu – MG. *Anais...* Caxambu, pp. 1-16. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Sobre inclusão, formação de professores e alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil. In BAPTISTA, Roberto Claudio; JESUS, Denise M. de (orgs.). *Conhecimentos e margens: ação pedagógica e pesquisa em educação especial*. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2009.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas – Tomo III: Problemas del desarrollo de la psique*. Madri: Machado Grupo de Distribución, 2012.

\_\_\_\_\_. *Obras Escogidas – Tomo V: Fundamentos de defectología*. Madri: Machado Grupo de Distribución, 2012a.

---

Recebido em: 18.8.2016

Reformulado em: 11.12.2016

Aprovado em: 21.12.2016