



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

JULIANA MARTINS GUIMARÃES

**“O IMAGINÁRIO NO PODER”:
EM BUSCA DE UM OBJETO
QUASE PERDIDO**

Salvador
2008

JULIANA MARTINS GUIMARÃES

**“O IMAGINÁRIO NO PODER”: EM BUSCA DE UM OBJETO
QUASE PERDIDO**

**Monografia apresentada ao Colegiado de
Graduação em Pedagogia da Faculdade de
Educação, Universidade Federal da Bahia, sob
orientação da Profª Drª Lícia Maria Freire Beltrão,
como requisito parcial para obtenção do grau de
Licenciado em Pedagogia.**

Salvador
2008

JULIANA MARTINS GUIMARÃES

**“O IMAGINÁRIO NO PODER”: EM BUSCA DE UM OBJETO
QUASE PERDIDO**

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Emília Helena Portella Monteiro de Souza (FACED/ UFBA)

Profa. Mrs. Janine Fontes de Souza (UNEB)

Profa. Dra. Lícia Maria Freire Beltrão – Orientadora

À

Minha família que, através do Amor, da Educação e do convívio diário, proporcionou-me a possibilidade de amar, construir conhecimentos, questionar e lutar por meus desejos.

À minha orientadora, Lícia Beltrão, com quem tanto aprendi e fiz muitas trocas, pela confiança, incentivo e orientação;

às professoras Janine e Emília Helena por participarem da banca, acrescentando contribuições ao estudo;

à minha mãe, Iara e a meu pai, Peixinho, por possibilitarem minha vinda ao mundo, pela Educação e pela confiança;

às minhas irmãs, Tati e Dani, pelas vivências de infância e de toda a vida;

às minhas sobrinhas, Laura, Alice e Isabela, e às crianças da Casa Via Magia, que me proporcionaram e me proporcionam um contato mais íntimo com o ser criança;

a meu marido, Fábio, que acredita e se orgulha de mim como educadora e buscou me ajudar nos momentos difíceis dessa caminhada;

a todos os amigos que, de uma forma ou de outra, contribuíram na (des) construção de conhecimentos importantes para esse trabalho e para minha vida, em especial: Deise, Dani, Daniele, Jorge, Milena, Tatiana, Lorena, Têba, Patrícia, Daniela, Marta, Valéria e Daiane,

agradeço!

RESUMO

Este estudo monográfico buscou responder se o fato de ser privada de um dos sentidos, a visão, a criança torna-se incapaz de fantasiar, imaginar e mergulhar no mundo da literatura. Para isso foi realizada uma pesquisa de natureza bibliográfica, tendo-se a leitura e a produção de resenhas, como procedimentos metodológicos predominantes. Para atender ao que se objetivou com a pergunta, tomou-se como referencial teórico questões sobre aprendizagem, leitura, literatura, literatura infantil e imaginário. Na perspectiva de se ter um cenário, ainda que simulado, sobre a experiência de contação de histórias com a participação de crianças não videntes, apresenta-se uma proposta de oficina, baseada em *Reinações de Narizinho*, obra de Monteiro Lobato. Os resultados obtidos com a pesquisa bibliográfica apontam que para a criança cega as vivências pessoais e sociais se tornam ainda mais importantes, pois já que não possui o sentido da visão, são nos momentos de interação com o meio, pessoas e objetos, que ela busca informações suficientes, através dos outros sentidos para compreenderem seus significados, contando com a mediação de um adulto ou criança mais experiente, e sugerem que se ampliem os debates sobre práticas pedagógicas que visam à aprendizagem e ao ensino de crianças sem visão.

Palavras-chave: criança, imaginário, literatura, literatura infantil, deficiência visual.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: problematizando o estudo, dimensionando o objeto e definindo o processo metodológico.....	8
2. DA APRENDIZAGEM À LEITURA: considerações teóricas de base.....	13
3. O IMAGINÁRIO.....	25
4. OFICINA: Um passeio imaginário ao Sítio do Picapau Amarelo.....	30
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
REFERÊNCIAS.....	38

1. INTRODUÇÃO: problematizando o estudo, dimensionando o objeto e definindo o processo metodológico

No ano passado, mais especificamente em maio de 2007, durante uma atividade, intitulada de Programas de Leitura, específica da disciplina Leitura e Produção de Textos, EDC 306, ministrada pela professora Lícia Beltrão, no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, tive a oportunidade, junto com mais quatro colegas, de contar histórias para crianças deficientes visuais na Biblioteca do Instituto de Cegos da Bahia (ICB). Para isso criamos a seguinte estratégia: escolhemos quatro histórias diferentes e com a ajuda de professores do ICB obtivemos a transcrição de alguns trechos delas em braille, dispusemos sobre as mesas da biblioteca os fragmentos e sugerimos às crianças leitoras que lessem os fragmentos, motivação para a leitura oral das histórias, integralmente, por nosso grupo. O efeito, porém, não foi o esperado. Nada, ou quase nada, aconteceu como havíamos planejado. Naquele dia estava acontecendo paralisação de professores e as poucas crianças que estavam no ICB, naquela manhã, tinham entre cinco e sete anos e ainda não eram alfabetizadas, por isso não pudemos usar os trechos das histórias que havíamos levado.

Iniciamos nossa Contação de Histórias para, mais ou menos, doze crianças, acompanhadas de seus responsáveis, duas professoras e uma estagiária do Instituto. O grupo era formado por crianças cegas e baixa visão. Segundo Gonçalves (2004, p.24),

O fenômeno da cegueira tem concentrado as mais diversas definições de acordo com o olhar que sobre ela é lançado. Para as ciências médicas, por exemplo, a cegueira é a medida da capacidade visual das pessoas portadoras de deficiência do órgão da visão. Essa deficiência visual é um termo que designa impedimentos, de origem orgânica, relacionados a patologias

oculares que podem levar a um mau funcionamento visual ou à ausência da visão. São também, utilizados os termos além de *cegueira* o de “baixa visão” (ou “visão subnormal”), para se referir às diferentes modalidades de deficiência visual.

As crianças mostraram-se muito empolgadas e envolvidas, interagindo bastante conosco e com as histórias. O momento mais forte e marcante, para mim, foi quando perguntamos para elas quais outras histórias que elas já haviam ouvido, além daquelas contadas por nós e, a maioria das crianças ficou em silêncio, afirmando, depois que não tinham essa vivência, pois em verdade elas nunca haviam ouvido histórias antes. Aquela revelação me tocou profundamente. A partir daí e das críticas que recebemos das professoras do ICB com relação à contação de histórias realizada por nós naquela manhã, surgiu em mim um desejo de continuar a realizar atividades de Contação de Histórias no ICB, já que, conforme constatei, não existe no Instituto, um trabalho pedagógico dessa natureza, apesar de existir um número significativo de títulos de livros literários transcritos em braille, tais como *Odisséia*, obra clássica adaptada por Ruth Rocha e *Cangaceiros* de José Lins do Rego, dispostos na biblioteca braille.

Um ponto muito forte colocado pelas professoras do Instituto, ao final da nossa atividade, foi a necessidade de utilização de materiais concretos, como apoio à contação de histórias, visando uma melhor compreensão por parte das crianças ouvintes.

Na expectativa de proporcionar às crianças um contato mais direto com a literatura, mais especificamente com a apreciação de obras literárias contadas por um adulto leitor, desenhei um projeto que corresponderia à produção monográfica, trabalho de conclusão do curso de Pedagogia.

Agora, em 2008, percebi a possibilidade de alteração do desenho preliminar, incluindo nele outros traços, isso porque, como estudante que cursa Oficina de

Literatura: Porque Ler..., EDC 326, também ministrada pela professora Lícia Beltrão, me transportei para O Sítio do Picapau Amarelo, lendo a obra lobatiana, *Reinações de Narizinho* (volume 1). Através das peripécias de Emília, Narizinho e companhia, tenho mergulhado fundo na fantasia permitida pela literatura.

Não tive acesso, durante minha infância e, até então, no meu percurso dentro Faculdade de Educação, à obra lobatiana e, a partir da primeira leitura que fiz de *Reinações de Narizinho* encantei-me com o jeito de escrever de Lobato, assim como por seus personagens, tão fantasiosos e tão reais ao mesmo tempo. Naquele momento O Sítio do Picapau Amarelo tornou-se um ambiente onde passei a morar e a obra de Lobato, para mim, nasceu naquele instante. Segundo Debus (2001, p. 141),

A historicidade da obra literária se consolida pela atualidade que é determinada pelo leitor, pois não depende, nesse caso, da época em que foi escrita, mas quando foi lida. Essa postura rompe com a noção da cadeia temporal, uma vez que o autor e a obra começam a fazer parte da história no momento em que são lidos, no momento em que são aceitos pelo público leitor. Em sua primeira tese, Jauss enfatiza a relação dialógica, entre o leitor e o texto, que constitui a produção literária.

Após um estudo teórico relacionado à Contação de Histórias, Leitura e à obra lobatiana, morando cada vez mais nela, segui para o próximo passo em busca de um contato direto com o ICB, que havia, através da professora responsável pela biblioteca, interesse na instalação de um projeto de contação de histórias, no contato estabelecido por nós durante a contação realizada no primeiro semestre do ano de 2007.

A primeira conversa relacionada ao projeto de contação de histórias se deu com a diretora do Instituto que, logo, me encaminhou para um contato com duas professoras responsáveis por um grupo formado por cinco crianças, sendo duas cegas e três com baixa visão. Esse grupo é o grupo inicial, o primeiro por onde

passam as crianças que chegam à instituição buscando apoio. Por isso, nele, havia crianças, aproximadamente entre cinco e sete anos.

O objetivo do contato com essas duas professoras era explicitar as bases empíricas e teóricas do trabalho monográfico, assim como os objetivos do trabalho a ser realizado com as crianças daquela instituição.

Como já era esperado por mim, as duas professoras mostraram-se disponíveis a abrir o espaço no grupo para a realização da contação de histórias, mas trazendo um precedente: a necessidade de utilização de materiais concretos, como apoio à contação de histórias. Nesse momento percebi que era a hora de trazer os argumentos sobre os quais já (eu e Lícia) havíamos conversado. Então coloquei para as professoras que nossa proposta era proporcionar às crianças do ICB um momento de convívio entre nós – crianças e adulto leitor – através da escuta, da apreciação da obra lobatiana, sem apoio de nenhum tipo de material concreto.

Esse diálogo entre nós, uma das professoras do grupo e eu, foi um momento intrigante. Fui surpreendida por um posicionamento incipiente daquela professora, que tentava, a todo o momento, me convencer que uma criança cega não é passível de fantasia e imaginação a partir da escuta de uma narrativa, sem tocar em objetos representativos dos personagens da história, segundo os critérios estabelecidos por videntes.

Finalizei meu contato com o ICB dizendo-lhes que precisava pensar que rumo meu trabalho monográfico tomaria, pois não pretendia, a partir do que me foi trazido naquele momento, adequar-me ao modelo de contação de histórias, julgado por elas, o único possível para ouvintes cegos.

Depois de alguns dias de angústia diante do obstáculo encontrado, tomamos¹ essa negação como parte do nosso trabalho, que se transformou numa pesquisa bibliográfica, com um novo problema, portanto com uma nova pergunta: Por ser privada de um dos sentidos, a visão, torna-se a criança incapaz de fantasiar, imaginar e mergulhar no mundo da literatura?

Essa pergunta orientou o levantamento de títulos com os quais dialogaríamos. A leitura e a produção de resenhas passaram a ser procedimentos de pesquisa invariáveis. Com as leituras e escritas, constituímos os capítulos em número de quatro. No primeiro, tratamos da aprendizagem à leitura, no segundo, do imaginário e no terceiro apresentamos uma proposta de oficina de contação da obra de Monteiro Lobato *Reinações de Narizinho* (volume 1), a qual seria realizada no Instituto de Cegos da Bahia e, por fim, as considerações finais.

Todos eles podem ser lidos e apreciados a seguir.

¹ Iniciamos o texto utilizando a primeira pessoa do singular e a partir de agora utilizaremos a primeira pessoa do plural, já que a introdução trata de uma experiência individual e pessoal da autora, mas o desenvolvimento do estudo se deu através de leituras e escrituras feitas pela autora em diálogo e sob revisão da orientadora.

2. DA APRENDIZAGEM À LEITURA: considerações teóricas de base

O debate que estabelecemos para responder à pergunta: Por ser privada de um dos sentidos, a visão, torna-se a criança incapaz de fantasiar, imaginar e mergulhar no mundo da literatura? nos impôs considerações teóricas que aqui chamo de “considerações teóricas de base”, ainda que tratadas de modo amplo, sobre como a criança aprende, a partir das teorias de Vygotsky e Piaget. Portanto passo a essas considerações, para delas ir às outras sobre leitura e literatura.

Segundo a teoria histórico-cultural de Vygotsky, o processo de desenvolvimento humano resulta do processo de aprendizagem. Para essa teoria, o homem tem três fontes essenciais de conhecimento que são: a herança biológica, a experiência individual e a experiência humana ou social. É através dessas fontes essenciais que ocorre a aprendizagem (MELLO, 2004, p. 139).

Para Vygotsky, o adulto ou uma criança mais experiente tem papel fundamental na aprendizagem, como mediador desse processo, entre a criança e o meio social e cultural em que vive e do qual irá apreender seus significados que, certamente, subsidiarão a produção de sentidos (MELLO, 2004, p. 140).

Na perspectiva de Gonçalves,

Pode-se perceber facilmente que a aprendizagem, segundo os pressupostos desse estudioso, é um fenômeno que se dá de forma compartilhada. Desse modo, o isolamento se apresenta como elemento que obstaculariza a aprendizagem, o que empresta ao componente social uma importância fundamental. Por outro lado, vem fortalecer a máxima de que o homem é, por excelência, um ser social. Assim, o funcionamento psicológico típico da espécie humana, realiza-se pelo processo de desenvolvimento daquele que interage com o meio físico e social nos quais está inserido. Além da troca verbal, o indivíduo pode interagir com o mundo através da cognição sensitiva que é possibilitada pelos sentidos. Os sons, informações tátil-cinestésicas, o olfato e, sobretudo a percepção imagética que só é possível pelo ato de ver, constituem-se nas variadas formas de que o homem pode dispor para se relacionar com o cosmos. (GONÇALVES, 2004, p.135).

A partir do que propõe a teoria histórico-cultural de Vygotsky, compreendemos a importância da interação da criança com o meio social e cultural em que vive, mediada por um adulto ou criança mais experiente, para que conheça os objetos desse meio e ocorra a aprendizagem e um posterior desenvolvimento.

Isso se aplica a qualquer criança, seja ela vidente ou cega, pois como propõe Vygotsky (1989, p. 60) citado por Gonçalves (2004, p. 25) é preciso “não esquecer que, antes de tudo, é necessário educar não o cego, mas a criança”.

Consideraremos, também, os estudos de Piaget sobre o desenvolvimento humano que estabelece quatro períodos ou estágios de desenvolvimento cognitivo: o primeiro é o Sensório-motor, o segundo é o Pré-operatório, o terceiro é o Operatório concreto e o quarto é o Operatório formal.

Nos concentraremos, neste trabalho, no segundo estágio, o pré-operatório, que vai, aproximadamente, dos dois aos sete anos de idade. É nesse estágio que se consolida a função simbólica na criança, o que permite que a criança represente situações e objetos exteriores a ela. Segundo Furth (1997, p. 60), “para Piaget, o termo “símbolo” é muito amplo, abrangendo qualquer fato (inclusive linguagem verbal) que representa alguma coisa que a pessoa conheça”.

É nesse estágio que a criança utiliza o faz-de-conta, representando situações e atitudes observadas no meio em que vive. Ortega (2003) considera que, aproximadamente aos quatro anos de idade, uma menina cega consegue, como é muito comum observarmos em meninas videntes, por volta dos dois aos três anos de idade, representar o papel da mãe, utilizando uma boneca para representar a filha. Além disso,

Um pouco mais tarde, é capaz de brincar com um amiguinho imaginário. Paralelamente, começa a utilizar frases mais complexas e o uso dos pronomes se estabiliza. O “eu” surge como conceito e forma gramatical.

O uso do “eu” de forma estável e a representação de si mesmo na brincadeira por meio de uma boneca ou de um amiguinho imaginário supõe uma exteriorização de si mesmo, reconstrução de si mesmo como objeto. Ambas as capacidades surgem finalmente formando uma estrutura cognitiva coerente e, apesar das dificuldades surgidas no processo, temos de ressaltar o fato de que a criança cega consegue um desenvolvimento que, por volta dos cinco anos de idade, é comparável ao dos companheiros que encontrará no colégio. (ORTEGA, 2003, p. 90).

Para a criança cega a mediação, feita através do adulto ou da criança mais experiente, torna-se ainda mais importante, visto que a falta da visão a impossibilitará de desenvolver-se como uma criança vidente, que, através do sentido da visão, recebe informações a todo o momento, pois as imagens vão até ela, mesmo, quando delas não necessita. Assim, é próprio que a criança cega precise buscar informações do seu meio social e cultural através dos outros sentidos (GONÇALVES, 2004, p.41).

Na opinião de Bueno, Cobo e Rodriguez,

Se é verdade que tradicionalmente a cegueira foi considerada elemento inibidor do desenvolvimento cognitivo, também é verdade que hoje essa idéia carece de fundamento. A estimulação multissensorial desde os primeiros momentos da vida é de extrema importância, embora por meio dela não se alcance um nível de desenvolvimento equiparável ao que seria conseguido por meio da visão. (...) (BUENO; COBO; RODRÍGUEZ, 2003a, p. 98).

Considerando que a criança cega terá uma interação com o meio limitada pela falta do sentido da visão e também e, na hipótese de não ter um incentivo familiar para que essa interação aconteça, através dos outros sentidos, como tato, audição, olfato e paladar, é extremamente importante, no desenvolvimento da criança cega, a presença da linguagem através de sua própria palavra, e da intervenção de um adulto, usando a palavra para mediar as informações recebidas pela criança. A linguagem proporcionará à criança cega uma vivência com o meio

social e, a partir dela, a formação de sentido dessas vivências. Para Gonçalves (2004, p. 47),

(...) a manifestação lingüística pode ter suas funções diversificadas de acordo com as necessidades do falante, ou seja: pode funcionar como a expressão de sentimentos, ou como o *olho* daquele que não vê.

A criança, antes de entrar em contato direto com a língua escrita, precisa conhecê-la através de uma leitura partilhada por um adulto leitor, seja ele da família ou não. Geralmente, as mães gostam de contar histórias para seus filhos, e durante esses momentos, a criança se relaciona com a linguagem escrita e com a literatura (BAJARD, 1994, p.78).

Rapidamente ela poderá ter contato com o livro, pelo tato, pelo olhar, pelo olfato e mesmo pelo paladar. A escrita, transbordando a audição, investe todos os sentidos. O livro-objeto encontra aí sua função: ele é feito para ser manipulado, consumido. (...).(BAJARD, 1994, p.78).

A partir do momento em que a criança adquire a linguagem escrita, seja ela através da escrita à tinta ou relevo, através do sistema braille, o adulto tende a incentivar, cada vez mais, leituras silenciosas, individuais, em detrimento dos momentos de leitura partilhada, assim como leituras mais sérias, menos fantasiosas.

Comumente, as instituições especializadas em educação de deficientes visuais, tendem a supervalorizar a importância da aprendizagem da leitura através do sistema braille, como se ela fosse suficiente para uma aprendizagem e desenvolvimento pleno das crianças.

Acreditamos ser importante a alfabetização em braille para que a criança deficiente visual, possa fazer leituras, disponíveis nesse sistema, mas a leitura silenciosa, onde o leitor interage com a história escrita, não deve acontecer em detrimento de momentos de contação de histórias, em que um adulto leitor, leva às

crianças narrativas que condigam com seus interesses. Para Bajard (1994, p.50) a leitura em voz alta é uma

(...) atividade que envolve convivência, o que não é o caso da leitura silenciosa, que é uma leitura para si. A “leitura em voz alta” é partilhável. Ela comunica a emoção e, através desta, o gosto de ler.

Bajard (1994, p.74), por considerar inadequado o uso do termo “leitura em voz alta”, já que tem por objetivo a comunicação de um texto preexistente e não do conhecimento deste, como acontece na leitura silenciosa, propõe:

(...) o emprego de uma terminologia simples, precisa, não ambígua:
1 – *Oralizar*, para a atividade de *identificação* das palavras através da voz.
2 – *Ler*, para a atividade silenciosa de construção de sentido a partir do significante gráfico.
3 – *Dizer*, para a atividade de comunicação vocal de um texto preexistente.

Aqui, em nosso trabalho, por uma questão de familiarização com o termo e por considerá-lo adequado, sem deixar de concordar com a proposição de Bajard, utilizaremos o termo leitura partilhada, no que diz respeito à contação de histórias por um adulto leitor para crianças ouvintes.

No intuito de abordar sobre o acesso da criança cega à linguagem verbal escrita, trazemos, através de Díaz, Piñero e Quero (2003b, p. 227-228) algumas informações sobre o sistema braille.

O sistema braille foi criado por Louis Braille, cego desde os três anos de idade, após um acidente. Ele criou o sistema a partir de dois outros sistemas de escrita e leitura para cegos, mais complexos e menos eficientes. O primeiro, criado por Valentin Haüy, apresentava as letras em alto relevo para que pudessem ser lidas pelos cegos, mas sua escrita era mais difícil. O segundo, criado por Charles Barbier, já foi concebido pela leitura de pontos em relevo, mas apresentava uma quantidade muito grande de pontos, o que dificultava a apreensão destes por um único dedo.

O sistema braille é considerado um sistema de leitura e escrita tátil para cegos e utiliza a combinação de seis pontos em relevo organizados em duas colunas verticais, contendo três pontos, cada uma. Com esses seis pontos é possível fazer sessenta e quatro combinações diferentes. Com relação à aprendizagem da leitura através do sistema braille, Díaz, Piñero e Quero (2003b, p. 234-235) afirmam:

(...) Devemos considerar que uma criança vidente já viu livros, revistas, cartazes nas ruas, sinais, indicadores, etc.; ou seja, encontra vários estímulos na vida diária que a levarão a ter certo interesse pela atividade de leitura. A criança cega, por sua vez, não tem esses estímulos. Para que vai lhe servir essa atividade estranha?

A partir do que trazem os autores, na citação feita, confirmamos a importância dos momentos de leitura partilhada para a criança cega, pois a criança, seja ela vidente ou cega, precisa compreender o sentido da leitura e da escrita para desejar adquirir essas linguagens. A criança vidente, ao contrário da cega, estabelece contato com a linguagem escrita através do sentido da visão, já a criança cega, antes da aquisição do braille, estabelecerá esse contato através do sentido da audição, por meio de escuta de histórias contadas por um adulto leitor.

Gonçalves (2004, p. 28-29) afirma que,

(...) na contemporaneidade, novos entendimentos a respeito desta necessidade especial, têm provado que não são os olhos que possibilitam ao indivíduo adquirir a linguagem, e conseqüentemente, perceber e compreender o mundo que o cerca, mas sim, a necessidade de comunicação e, assim a linguagem funciona como o elo de manutenção das relações sociais entre aquele que vê e o que não vê.

Assim, acreditamos na importância da linguagem, em geral, onde incluímos a leitura partilhada, como elemento fundamental para a manutenção das relações sociais entre crianças cegas e videntes, através das quais, será adquirida e

desenvolvida a linguagem e outros aspectos cognitivos das crianças, já que, ainda para Gonçalves (2004, p. 39-40):

(...) não são exatamente os olhos ou a capacidade de enxergar que possibilitam ao indivíduo adquirir a linguagem e, conseqüentemente, perceber e compreender o mundo. Uma vez que se considera que os significados não têm a sua origem na experiência visual, mas na elaboração intelectual, da linguagem, tanto a pessoa com cegueira, como aquela que vê são, em tese, iguais.

Os momentos de leitura partilhada, em que se comunica aos ouvintes uma história criada pelo autor, mas que só quando é recebida pelo leitor, toma forma e ganha sentido a partir das vivências deste, proporcionam à criança a possibilidade de contato com a linguagem verbal oral e escrita, o convívio com outras crianças e com um adulto leitor e uma aproximação com a literatura, através do seu imaginário.

Para Costa (2007, p. 23), a literatura é

uma forma expressiva em imagens verbais, que, por sua vez, criam imagens mentais nos leitores. Essa relação comunicacional entre imaginários busca sempre o entendimento, a identificação e a visão crítica. Há, pois, nessa expressão do imaginário em formas estéticas o encontro entre indivíduos e, portanto, um processo de socialização.

E, ao citar Rösing (1999, p. 19), essa mesma autora (2007, p. 29-30) aponta para uma das funções da literatura infantil relacionada à educação da sensibilidade da criança:

(...) Aprendendo o mundo a partir de suas sensações e de sua imaginação criadora, e não a partir de conceitos e de relações lógicas, o sentido do mundo encontra-se, para a criança, cifrado no sensível. É através da sensibilidade, e não do pensamento abstrato, que ela tem acesso ao verdadeiro, com o que se repete, de certa forma, em sua existência particular, um momento de evolução da humanidade, quando cabia à arte e à mitologia, esclarecer o homem sobre a verdade. Ora, se a forma artística é, de fato, como quer Hegel, o lugar em que a verdade se revela de maneira concreta, presentificando-se nos elementos sensíveis que lhe dão corpo, a literatura infantil, como arte, deve trabalhar justamente a sensibilidade da criança, seja em relação à linguagem, seja em relação aos aspectos imaginativos presentes no mundo representado pela obra. Esse exercício da sensibilidade não possibilitará à criança somente uma compreensão mais adequada

de sua própria realidade, mas lhe fornecerá os elementos para desenvolver, gradativamente, uma relação mais criativa com a linguagem e uma concepção mais racional da existência.

Duarte Júnior (2003, p. 23), autor que defende uma educação sensível, considera que

(...) a arte pode consistir num precioso instrumento para a educação do sensível, levando-nos não apenas a descobrir formas até então inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também desenvolvendo e acurando os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida.

Com relação ao termo “literatura infantil”, trago as considerações, de Beltrão (2003, p.170-171):

Vulgarmente, a expressão literatura infantil sugere de imediato a idéia de belos livros coloridos destinados à distração, ao prazer das crianças em lê-los, folheá-los ou ouvir suas histórias contadas por alguém. Devido a esse pensamento, até bem pouco tempo, essa literatura foi minimizada como criação literária e tratada pela cultura oficial como gênero menor.

Muito embora o adjetivo assegure discussões polêmicas, quero afirmar aqui a minha compreensão definitiva. A literatura infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que se vincula ao Mundo, ao Homem, à Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização. A literatura é uma só. Costuma-se classificar como literatura infantil o que para as crianças se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que as crianças lêem com utilidade e prazer. Não haverá, pois, uma literatura a priori, mas a posteriori.²

Como ainda as de Andrade (1997, p. 18), citado por Costa (2007, p. 61-62) :

O gênero ‘literatura infantil’ tem, a meu ver, existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto a obra literária deixa de constituir alimento para o espírito da criança ou do jovem e se dirige ao espírito do adulto? Qual o bom livro para criança que não seja lido com interesse pelo homem feito? Qual o livro de viagens ou de aventuras, destinado a adultos, que não possa ser dado à criança, desde que vazado em linguagem simples e isento de matéria de escândalo? Observados alguns cuidados de linguagem e decência, a distinção preconceituosa se desfaz. Será a

² A produção de Beltrão, 2003, p. 170-171 se constitui, segundo diz, em um exercício polifônico. Compreenda-se, portanto, que essas considerações são suas como uma releitura. No caso, a exemplo, de a literatura ser categorizada como infantil a priori ou a posteriori é uma referência sua ao pensamento de Cecília Meireles exposto em MEIRELES, Cecília. Problemas de Literatura Infantil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

criança um ser à parte, estranho ao homem, e reclamando uma literatura também à parte? Ou será a literatura infantil algo de mutilado, de reduzido, de desvitalizado – porque coisa primária, fabricada na persuasão de que a imitação da infância é a própria infância?

Muito embora comungue com ambas, respectivamente, aqui, neste trabalho, continuaremos utilizando o termo literatura infantil para um melhor entendimento.

Costa (2007, p. 47) considera que, na atualidade, os livros de literatura infantil são compostos, na grande maioria das vezes, além do texto escrito, pelas ilustrações, o que permite que as crianças ainda não alfabetizadas, no sentido lingüístico do texto, possam manusear os livros e ler as imagens. Muito embora traga a concepção de Costa para o debate, expresso aqui a minha compreensão: no caso, seria a alfabetização no sentido restrito, vista com o domínio do código escrito. Mas a criança, que ainda não domina esse código, pode atribuir sentido a essas leituras que faz, ampliando o conceito de alfabetização.

Mas isso nem sempre foi assim, há décadas, os livros de literatura infantil traziam muito poucas ou nenhuma imagem, ilustrando o texto escrito. Será que as crianças desse tempo ficavam “prejudicadas” por não poderem ver uma ilustração criada por um adulto, para que representasse o texto escrito? Será que essas crianças não adentravam as histórias através da leitura, fosse ela silenciosa ou partilhada?

Assim, também acreditamos que a criança cega, por não ter acesso às ilustrações dos livros de literatura infantil impressos à tinta, quando lidos por um adulto leitor ou até mesmo por não sentirem, através do tato, objetos representativos dos personagens da história, segundo os critérios estabelecidos por videntes, não seja “prejudicada” no que diz respeito à compreensão e apreensão do imaginário presente na história. Segundo Bueno, Cobo e Rodríguez (2003b, p. 126) “A vida

imaginativa do cego não deriva de sua incapacidade física primária, mas das relações sociais que tal incapacidade traz consigo. (...).”

Consideramos importante, sim, o uso de todos os outros sentidos da criança cega como uma forma de interagir e apreender o significado dos objetos e das situações vivenciadas no seu cotidiano, emprestando-lhes sentido. É desejável que uma criança cega, ao ouvir uma história sobre uma árvore, por exemplo, saiba o que ela é de experiências vividas anteriormente; que já tenha sentido uma árvore: a textura de seu tronco, de suas folhas, o tamanho destas, o seu cheiro... possibilitadas pela mediação de um adulto ou de uma outra criança vidente através da linguagem.

À medida que o sujeito lê uma obra literária, vai construindo imagens que se interligam e se completam – e também se modificam – apoiado nas pistas verbais fornecidas pelo escritor e nos conteúdos de sua consciência, não só intelectuais, mas também emocionais e volitivos, que sua experiência vital determinou. (AGUIAR, 1988, p. 16 apud COSTA, 2007, p. 97).

Com relação ao conhecimento do ambiente que rodeia a criança cega, através dos outros sentidos, especificamente do tato, que, segundo Díaz, Piñero e Quero (2003a, p. 194-195) não se concentra apenas na mão, apesar desta apresentar variadas possibilidades, como abrir, fechar, apertar... é preciso proporcioná-la experiências táteis com todas as partes possíveis do seu corpo, visando um conhecimento deste e das sensações que ele é capaz de perceber a partir do ambiente que o circunda.

É preferível proporcionar objetos reais quando se for oferecer diversas experiências táteis; raramente devem ser usadas representações simbólicas de objetos reais. Os objetos devem ser chamados pelo nome: uma moto de brinquedo não é uma moto (...).

Em seu trabalho, Gonçalves (2004, p. 147) propõe um programa denominado PRONARRO, com o objetivo de desenvolver a narrativa de crianças com cegueira.

Para o sucesso do programa, ela acredita, dentre outros fatores, ser importante a exposição das crianças a textos narrativos lidos pelo adulto, o relato dessas narrativas feito pelas crianças, assim como a ausência de objetos no ambiente, que possam dispersar as crianças da atividade vivenciada.

(...) No que respeite aos aspectos qualitativos, observou-se que objetos presentes em situações de interação, quando ao alcance da percepção tátil da criança com cegueira, interferem na produção das narrativas, porque tais crianças se voltam a eles com intenção de descobrir sua natureza e finalidade, e, assim, interrompem o *relato* para se dedicarem a explorá-los. Este fenômeno, dada a intensidade e frequência diferencia tais crianças das videntes, as quais não são afetadas da mesma forma por objetos que compõem o ambiente no qual se encontram. (GONÇALVES, 2004, p.158-159).

A partir das citações feitas, entendemos que a presença de materiais concretos, representações simbólicas de objetos reais, como por exemplo, uma árvore em miniatura, representando uma árvore, durante a contação de história, onde essa é uma das personagens, não proporcionam à criança cega melhor compreensão e não dão a ela uma verdadeira dimensão do que seria o objeto real. Vale ressaltar a importância do imaginário nesse momento. A criança, a partir da narrativa feita pelo adulto, é capaz de imaginar e criar sua própria árvore, ou seja qual for o personagem ou objeto, percorrendo os caminhos sugeridos pelo autor da história, numa relação dialógica com suas imagens mentais construídas a partir de suas vivências sociais e pessoais.

Para Held (1980, p. 25-26), para cada um de nós existe um fantástico que só é fantástico a partir do real produzido por nós mesmos:

À falta de um “real tangível exterior ao espírito”, o fantástico reuniria um real psíquico. Do ponto de vista do bom senso, como vimos, o fantástico só existe em relação a uma realidade que se poderia qualificar de “não fantástica”. O real seria então primeiro, o fantástico segundo. Mas, de fato, jamais existiria um real bruto, objetivo, percebido como não-eu, não modificado e nem modificável por mim? (...) “Ver o mundo como eu sou, não como ele é”, dizia Eluar. Não seria essa, mais ou menos, atitude inevitável e primeira? Cada um de nós retira do real seu próprio universo. (...) De certa

maneira, e em resumo, produzo meu próprio real. Por isso mesmo meu real é fantástico e meu fantástico é real.

Para esclarecer o leitor sobre o uso do termo fantástico, tomemos mais uma citação de Held (1980, p. 23), em que nos faz refletir sobre o uso comum que damos às palavras.

(...) Abramos um dicionário: o fantástico seria o “extraordinário, o insensato, o incrível, o inimaginável”?... Paremos por um instante: o *inimaginável*... Tratando-se do fantástico na literatura, na pintura, na música... enfim, na obra de arte, tal definição é, na realidade, contraditória, pois um caráter incontestável da obra fantástica é precisamente ter sido criada, *imaginada* pelo espírito do autor. A obra fantástica – bem como qualquer outra – é, ao contrário, a obra *imaginável*. (...).

Sendo assim, acreditamos que a criança deficiente visual, assim como a criança vidente, produz o seu real a partir das suas vivências com o meio social e, a partir daí surge o seu fantástico, numa relação dialógica com o real.

3. O IMAGINÁRIO

A linha que separa os termos imaginário e imaginação é muito tênue, tornando o estudo do tema um tanto complexo. Para Postic (1993, p. 13) “(...) A imaginação é um processo. O imaginário é seu produto”.

Para falarmos sobre imaginário, fantástico, utilizamos dois autores, Jacqueline Held e Marcel Postic que dialogam muito bem sobre o tema. Ao contrário do que estamos acostumados a pensar, do que conhecemos do senso-comum referente ao imaginário, este não é oposto, não está totalmente desvinculado do real. Como já disse Held (1980, p. 25-26) no primeiro capítulo deste trabalho, também diz Postic (1993, p. 13) que

Imaginar é uma atividade de reconstrução, até de transformação do real, em função dos significados que damos aos acontecimentos ou das repercussões interiores que eles têm em nós. Não é afastar-se em relação ao mundo real; é seguir ao mesmo tempo uma via paralela. (...).

Para Held (1980, p. 59), o fantástico está em todo lugar e em nenhum lugar, pois acredita que “o fantástico existe sempre e somente para um olhar humano e com relação a ele”. Então só existe fantástico, para quem o vê e a partir do seu próprio olhar, que é impregnado da sua própria realidade. O que é o fantástico de um, pode ser o real do outro.

A natureza, antes da presença e da intervenção do homem, não é em nada fantástica. Ela é, simplesmente. Não seria o paradoxo do próprio homem, “natureza” e também “cultura”, “sociedade”, o ser capaz – por defasagem entre o dado e o sonhado, mas também, e talvez mais ainda, por defasagem entre o dado e o construído – de fazer surgir o fantástico?(...).

Para Postic (1993, p. 13), imaginar é um ato criador, em que se faz o que bem quer, o que lhe dá prazer, criam-se personagens, lugares. “Tudo é possível. Tudo acontece. (...)”.

O imaginário faz parte da vida da criança, esta, naturalmente, é passível de imaginar, fantasiar, representar simbolicamente, seja através da linguagem oral ou escrita, do desenho, do jogo dramático. O imaginário precisa e pode ser alimentado, proporcionando à criança vivências diferenciadas que a levem ao contato com a fantasia.

Alimentar o imaginário da criança é desenvolver a função simbólica por meio de textos, de imagens e de sons. Tal situação, frase, melodia provoca em nós uma ressonância, leva-nos a estar em comunidade com o outro, o nosso duplo, e confere uma dimensão universal ao que sentimos. (POSTIC, 1993, p. 21-22).

A Escola, comumente, ignora a função de alimentar o imaginário da criança e a imaginação é, muitas vezes, temida nessa instituição social, pois não se sabe até onde a criança pode ir através dela.

Na escola, a imaginação da criança é constantemente contida, sofreada pelas atividades que lhe são propostas. Quando essa imaginação é solicitada, permanece sob vigilância, tanto no domínio do texto como no das atividades principais. Procura-se apelar para a criatividade da criança, mas há o temor de que ela não domine sua criação, e são-lhe fornecidos limites para canalizá-la. Segundo a expressão de P. Emmanuel, o imaginário é colonizado pela razão.³ (POSTIC, 1993, p. 24).

Segundo Postic (1993, p. 23-24) narra, numa observação feita na França, B. Duborgel (1983) constatou que uma das exigências das escolas em, aos poucos, levar à criança do estágio fantástico ao real. Nas séries da Educação Infantil, são mais comuns a presença de livros de literatura infantil e momentos de contação de histórias, quando as crianças ainda não adquiriram a linguagem escrita. Mas, à

³ “Fazer uma história do racionalismo, ou seja, do imaginário colonizado pela razão” (Pierre Emmanuel, *Pour une politique de la culture*. Paris: Seuil, 1971, 204 pp., p. 148).

medida que a criança vai crescendo, que já consegue, por si só fazer uma leitura individual e silenciosa, vai sendo incentivada a realizar as leituras mais “sérias”, mais realistas. Aos poucos, tanto as leituras quanto as escritas de narrativas fantásticas vão sendo substituídas pelas realistas.

Pensando sobre como a imaginação é temida na sociedade, com receio de que a criança permaneça nesse mundo de sonhos e fantasia, trazemos a reflexão de Jaqueline Held (1980, p. 45) com relação ao faz-de-conta, artifício utilizado pela criança no período pré-operatório, segundo a teoria de Piaget, durante o desenvolvimento da função simbólica.

Por que se assustar quando a criança sonha e brinca? Ela experimenta suas forças novas. Exercita sua imaginação, assim como exercita seus músculos, ou descobre e constrói, pouco a pouco, os mecanismos lógicos. Mas, frente a esse brinquedo do imaginário, o adulto fica inquieto, desconfiado, fica na defensiva. Admite *alguns* dos processos do imaginário e da representação imaginária, porque são antigos, socializados, tornaram-se clássicos, constituem agora atividades sociais reconhecidas e catalogadas. Todos sabem que a criança atravessa, inelutavelmente, uma longa fase de “brinquedo simbólico”, e ninguém se espanta ao vê-la brincar com boneca, de casinha, de fazer compras, de cavaleiro ou de guerra. A criança, no entanto, está em pleno imaginário: fala com um cavalo... que é um cabo de vassoura ou transforma a pedra em pássaro. (...).

Esse temor ocorre porque, segundo o senso comum, real e imaginário andam na contramão um do outro, é como se fossem impenetráveis, como se, por alimentar e exercitar o imaginário, a criança não pudesse perceber e construir o real. Para Held (1980, p. 48-49),

(...) razão e imaginação não se constroem uma contra a outra, mas, ao contrário, uma pela outra. Não é tentando extirpar da infância as raízes da imaginação criadora que vamos torná-la racional. Pelo contrário, é auxiliando-a a manipular essa imaginação criadora cada vez com mais habilidade, distância. O que supõe, quase sempre possível, mediação do adulto, diálogo. (...) É capital, entre outras, a leitura da história em voz alta. Pois é a voz do adulto que não só informa a criança quando poderá haver inquietude, mas a auxilia também, por suas entonações, a traçar a linha de demarcação entre o real e o ficcional, a prender o humor de um texto em vez de tomá-

lo “ao pé da letra”, que prepara, enfim, esse verdadeiro leitor que será capaz de uma leitura “entrelinhas”, que é a verdadeira leitura⁴.

Held (1980, p. 43) destaca a importância de não confundirmos mentira com representação imaginária, quando a criança acredita no seu imaginário e conta para outras pessoas e elas julgam como mentira, sem levar em conta a imaginação da criança. O conto A incapacidade de parecer verdadeiro⁵ de Carlos Drummond de Andrade, nos mostra isso lindamente.

Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões-da-independência cuspidos fogo e lendo fotonovelas. A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de lua, todo cheio de buraquinhos, feito queijo, e ele provou e tinha gosto de queijo. Desta vez Paulo não só ficou sem sobremesa, como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias. Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de Siá Elpídia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico. Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça: “Não há nada a fazer, Dona Coló. Este menino é mesmo um caso de poesia”.

Aguiar (2001, p. 83) citada por Costa (2007, p. 27-28) acredita que

(...) o uso da fantasia na literatura infantil é mais um recurso de adequação do texto ao leitor (...) já que a criança compreende a vida pelo viés do imaginário. A partir da transfiguração da realidade pela imaginação, o livro infantil põe a criança em contato com o mundo e com todos os seus desdobramentos.

O uso da literatura infantil, das narrativas de histórias é uma forma de alimentar o imaginário da criança, pois como considera Held (1980, p. 25) “a narração reúne, materializa e traduz todo um mundo de desejos: compartilhar da vida animal, libertar-se da gravidade, tornar-se invisível, mudar seu tamanho e – resumindo tudo isso – transformar à sua vontade o universo (...)”.

⁴ Ver a análise e a definição da leitura proposta por G. Mialaret, *L'Apprentissage de la lecture*, P.U.F.

⁵ Texto retirado de ANDRADE, Carlos Drummond. *Histórias para o rei*. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1999. p. 26.

Para Held (1980, p. 46) “(...) A imaginação, como a inteligência ou a sensibilidade, ou é cultivada, ou se atrofia”. Ela acredita na existência de uma pedagogia do imaginário, que precisa ser desenvolvida.

Held (1980, p. 60-62) aborda a relatividade temporal do fantástico, considerando que o fantástico de uma época pode tornar-se o possível ou real de outra época e vice-versa. Nesse momento, ela traz considerações relativas à ciência e às evoluções tecnológicas, por exemplo, invenções fantásticas em épocas antigas, que hoje se tornaram reais.

Pensamos, neste momento, na obra de Monteiro Lobato *O Sítio do Picapau Amarelo*⁶. Acreditamos ser essa uma obra fantástica em qualquer época. Imaginem só: uma boneca de pano, costurada por tia Nastácia, cozinheira do Sítio, com enchimento de macela, que era muda, mas depois que tomou uma pílula falante receitada pelo doutor Caramujo, médico lá do Reino das Águas Claras, começou a falar e, a partir daí, dá palpite em tudo o que é conversa, gritando aos quatro ventos: -bsurdo! bsurdo! bsurdo!, quando algo não lhe agrada. Depois que se casou com o porco, Marquês de Rabicó, título atribuído por Narizinho, para casá-lo com ela, virou a Marquesa de Rabicó.

Narizinho, a menina do nariz arrebitado, vive incentivando os personagens das histórias de Dona Carochinha a fugirem dos livros embolorados e se casou com o Príncipe Escamado lá do Reino das Águas Claras. E ainda tem mais: O Visconde de Sabugosa, um sabugo de milho velho, que usa uma cartolinha na cabeça e vive investigando coisas lá pela estante de livros de Dona Benta, a avó de Narizinho e Pedrinho, que mora na cidade, mas vai passar as férias lá no Sítio.

Dá para imaginar?

⁶ As informações do texto foram retiradas de LOBATO, José Bento Monteiro. *Reinações de Narizinho*. In: LOBATO, Jose Bento Monteiro. *Obra Infantil Completa*. São Paulo: Ed. Brasiliense.

4. OFICINA: Um passeio imaginário ao Sítio do Picapau Amarelo

O desencontro de idéias a respeito da oficina de contação de Reinações de Narizinho (volume 1), parte do primeiro livro da obra de Monteiro Lobato direcionada ao público infantil, proposta ao Instituto de Cegos da Bahia, não impediu que estruturássemos e a incluíssemos neste trabalho como proposta a ser oferecida às crianças deficientes visuais, com o objetivo de aproximação delas com a literatura, com a obra de Monteiro lobato, possibilitando um momento de convívio entre as crianças e um adulto leitor, assim como, através da escuta da narrativa, uma viagem ao Sítio do Picapau Amarelo e ao Reino das Águas Claras, através da imaginação de cada um.

A aproximação das crianças com a literatura possibilita a elas alimentar seu imaginário, vivenciar situações alheias às suas realidades, mas que ganham sentido a partir delas e que continuam vivas mesmo depois que um livro é fechado.

O livro é um segundo caminho, como o sonho, mas é sonho que dura, pois, sendo legível, tem o poder de se repetir. Ao me representar eu me crio, ao me criar eu me repito. Donde a evidência de que a imaginação é tanto o instrumento da criação quanto da experiência interior, donde a necessidade de reconhecer que o imaginário é o motor do real, o que o movimenta. (HELD, 1980, p. 18)⁷.

A escolha pela obra lobatiana - O Sítio do Picapau Amarelo - se deveu, primeiramente, ao fato de participar de uma situação concreta de estudos e de aprendizagens promovida na disciplina Oficina de Literatura – EDC 326. Durante o semestre letivo 2008.1, que ora concluímos, vivemos no Sítio e convivemos com toda sorte de literatura: a daqui – escritores baianos; a dali – escritores de outros estados nacionais e a de lá – escritores estrangeiros da literatura clássica. Deveu-se

⁷ Trecho retirado do texto-montagem composto com extratos de Ortega y Gasset, Bachelard, Sartre, Freud, Noel, entre outros. Na citação original, a escrita está em itálico, mas para atender ao padrão da escrita deste trabalho alteramos o grifo

também ao que nos disse Coelho sobre a relação entre a história e o contador da história. Segundo ela (2006, p. 14), é preciso apreciarmos, sermos tocados e compreendermos a história para contá-las a nossos ouvintes. Recém apresentada à obra de Lobato, tomada por encantamento e curiosidade, passei a visitar, como nos referimos, freqüentemente o Sítio do Picapau Amarelo que para Manguel e Guadalupi (2003, p. 397-398), é uma

Propriedade rural de não mais de cem alqueires de terra rica em petróleo, situada em lugar bonito do interior do Brasil. Sabe-se que dista légua e meia da vila mais próxima, mas sua localização exata é desconhecida, pois a proprietária, dona Benta Encerrabodes de Oliveira, impede a divulgação do endereço. A sede do sítio, uma casa branca de cômodos espaçosos e frescos, possui quatro quartos: o maior, de dona Benta, o de sua neta Narizinho, o de Pedrinho, primo de Narizinho que lá passa as férias, e o de tia Nastácia, a cozinheira e faz-tudo da casa. Em um canto do escritório, onde ficam três estantes de livros e a mesa de estudo da menina, moram a boneca Emília e o sabugo de milho conhecido como Visconde de Sabugosa. A sala de jantar é bem ampla, com janelas dando para o jardim; depois vêm a copa e a cozinha. A residência dispõe ainda de uma sala de visitas com piano, sofá de cabiúna e palhinha bem esticada, duas poltronas do mesmo estilo e seis cadeiras. A mesa de centro é de mármore e pés também de cabiúna. Na entrada há uma sala de espera, com chão de grandes ladrilhos “cor de chita cor-de-rosa desbotada”, que se abre para uma varanda muito gostosa. Cercada por gradil de madeira muito singelo, pintado de azul-claro, cheia de orquídeas e vasos de avenca miúda, é onde dona Benta costuma sentar na cadeira de balanço, com a cestinha de costura ao colo e óculos de ouro na ponta do nariz. Da varanda desce-se para o terreiro por uma escadinha de seis degraus.

O jardim, nos fundos da sala de jantar, é composto por plantas antigas e fora de moda. No seu centro, há um tanque redondo com uma cegonha de louça toda esverdeada de limo, que deveria esguichar água pelo bico, mas o bico e até a cabeça foram vítimas das pelotadas do bodoque de Pedrinho. Nos fundos da casa, depois do “quintal da cozinha”, do galinheiro, do tanque de lavar roupa e do puxado da lenha, encontra-se o pomar, com a famosa pitangueira da Emília, as três jabuticabeiras de Pedrinho, a mangueira de manga-espada de Narizinho e os pés de mamão da tia Nastácia.

O terreiro é vedado por uma cerca de paus a pique e uma porteira, bem no centro. Para lá da porteira fica o pasto, onde há um célebre cupim de metro e meio de altura; e mais adiante, um velho cedro ainda do tempo da mata virgem.

O Sítio do Pica-Pau Amarelo costuma ser visitado por personagens das fábulas, da mitologia, do folclore e da literatura infantil, bem como por nobres da estirpe de Dom Quixote de la Mancha. Recentemente, dona Benta adquiriu mais 1200 alqueires de terras vizinhas para ali instalar o Mundo da Fábula.

O visitante não deve deixar de provar as jabuticabas e os bolinhos de polvilho de tia Nastácia. Aconselha-se a consumir com moderação o pó de pirlimpimpim, guardado pelo rinoceronte Quindim e administrado pelo burro falante Conselheiro. Trata-se do pó mais mágico que as fadas inventaram, que deixa a pessoa leve como pluma, tonta, dá uma zoeira nos ouvidos e conduz ao País das Fábulas e ao Mundo das Maravilhas. Mas deve-se tomar cuidado para não molhar o pó com água salgada, pois cessa o efeito⁸.

Arapiraca (1996, p. 14-15), ao tecer considerações sobre a obra de Lobato, sobre as possibilidades de caminhos que o leitor pode percorrer durante a leitura, diz que no Sítio,

(...) seu arquiteto compõe espaços e personagens de acordo com uma lógica trabalhada que expressa visões de mundo, de criança, de processos de aprendizagem que podem ser suas ou de seus personagens, que também são suas, pelo menos no instante da criação. Essa composição, por vezes encoberta para esconder aquilo que seu autor não oferece gratuitamente, possui chaves. E as chaves estão com os leitores, que vão abrindo e fechando portas, entrando e saindo, às vezes nas pontas dos pés para não interromper o ronco do sábio ou perturbar a concentração da vovó e nem espantar as crianças durante seus mais perigosos processos de “reinações” ou de “catástrofes”. Com essas chaves eles também abrem as portas tanto de seu raciocínio lógico como de seu imaginário ou do seu lado trocista, brincalhão, lúdico, muitas vezes adormecido. Através dessas chaves os leitores desenvolvem sua prática hermenêutica. Está lá no “Sítio” o posto, a linguagem em movimento como a cena de um palco, cheia de espaços vazios, de ditos e não ditos, de descobertos e escondidos, e os leitores vão lá, pacientemente ou não, preenchendo as faltas, interagindo com os personagens e suas tramas e dando outras vidas àquelas vidas. Nem sempre o dito é para ser totalmente revelado. Onde fica a subjetividade do leitor? Afinal, os personagens e narradores lobatianos não são autoritários. Ou são? Podem até ser algumas vezes, mas o leitor não precisa ser o tempo todo bem comportado, pode se rebelar, uma vez que uma obra literária não é uma propriedade privada do autor.

Pretendíamos levar a oficina a um único grupo de crianças deficientes visuais, durante quatro semanas, contando a elas capítulos do livro de Lobato, seguindo uma seqüência selecionada por nós, que levasse as crianças a iniciar o contato com

⁸ Esse texto, segundo Manguel e Guadalupi, foi composto a partir das obras O Saci, de 1921; Reinações de Narizinho, de 1931 e O Picapau Amarelo, de 1939.

a obra do autor e, quem sabe, despertar o desejo de continuarem essas leituras posteriormente. O objetivo de realizarmos a oficina em um único grupo de crianças, seguindo uma seqüência de capítulo durante algumas semanas era de poder, ao final da oficina, colher informações e impressões das crianças após a vivência compartilhada por todos nós.

A leitura, feita pelo adulto, seria onde todos nós, acomodados, como preferíssemos: sentados, deitados... Enfim, como pudéssemos estar confortáveis para iniciarmos nossa viagem ao Sítio do Picapau Amarelo e ao Reino das Águas Claras.

A contação aconteceria através da leitura do livro, sendo que o adulto leitor, ou o contador de histórias, poderia fazer algumas adaptações na história escrita, do livro, de modo a torná-la mais acessível, compreensível e interessante para as crianças ouvintes, de acordo com as vivências do grupo (COELHO, 2006, p.13).

Lembramos que para Coelho (2006, p. 26), “Adaptar não significa modificar o texto aleatoriamente. As adaptações devem tornar mais espontânea a linguagem escrita e dar um tom harmônico à narrativa como um todo.”

As emoções se transmitem pela voz, principal instrumento do narrador.

(...)

E a voz sugere o que aconteceu, ora mais forte, vibrante, intensa, ora mais pausada, suave, num tom mais baixo, que volta a crescer, sem jamais tornar-se estridente, irritante ou de falsete. (COELHO, 2006, p. 50-51).

No início da oficina, faríamos uma Roda de Conversa, antes de iniciarmos a história, onde falaríamos um pouco das intenções, do autor; anteciparíamos informações, hipóteses, sobre a história que ainda iríamos conhecer. Para Coelho (2006, p. 49) “Uma conversa informal estabelece, portanto, a empatia indispensável

e ainda permite ao narrador conhecer melhor as crianças, além de dar-lhes oportunidade para falar”, evitando interrupções durante a leitura da história.

Ao final da oficina de contação de parte da obra *Reinações de Narizinho* (volume1), tínhamos uma Roda de Conversa Final, quando poderíamos falar sobre a vivência no Sítio do Picapau Amarelo, o que sentimos durante os momentos de leitura, quais os momentos mais interessantes da história e por quê? Enfim, seria um último momento de interação entre crianças e adulto leitor, momento em que poderíamos compartilhar nossas impressões e sensações uns com os outros e, além disso, seria um momento em que o adulto leitor poderia, a partir da escuta das falas das crianças, fazer uma avaliação das atividades que foram próprias da oficina, sem perder de vista o objetivo referente ao exercício da imaginação e, conseqüentemente, do imaginário.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendemos com este estudo monográfico responder se o fato de ser privada de um dos sentidos, a visão, a criança torna-se incapaz de fantasiar, imaginar e mergulhar no mundo da literatura. Para isso, realizamos uma pesquisa de natureza bibliográfica que se foi constituindo pela leitura e produção de resenhas, síntese dos conteúdos selecionados para fundamentar nosso debate. Apresentamos algumas considerações importantes, ainda que amplas, sobre aprendizagem, leitura, literatura, imaginação e imaginário, e a capacidade de imaginação da criança cega.

Buscamos mostrar, através de autores como Costa, Held, Postic e Duarte Júnior a importância da leitura partilhada de narrações da literatura infantil, em que a criança, através de sua imaginação, dialogando com sua realidade, entre em contato com um mundo fantástico.

De pronto e ao longo da vida aprendemos sempre com o “mundo vivido”, através da nossa sensibilidade e nossa percepção, que permitem nos alimentarmos dessas espantosas qualidades do real que nos cerca: sons, cores, sabores, texturas e odores, numa miríade de impressões que o corpo ordena, na construção do sentido primeiro. O mundo, antes de ser tomado como matéria inteligível, surge a nós como objeto sensível. (...) (DUARTE JÚNIOR, 2003, p. 12-13).

Concluimos que é a partir de nossas vivências pessoais e sociais, que nos relacionamos com o meio em que vivemos, através da linguagem verbal podemos interagir, apreendendo os significados dos objetos e emprestando sentido a eles. Concluimos ainda que para a criança cega essas vivências se tornam ainda mais importantes do que para a criança vidente, pois já que não possui o sentido da visão, são nos momentos de interação com o meio, pessoas e objetos, que ela

busca informações suficientes, através dos outros sentidos para compreender seus significados, contando com a mediação de um adulto ou criança mais experiente.

Nesse sentido, retomamos o que diz Vygotsky (1989, p. 60) citado por Gonçalves (2004, p. 25): “não esquecer que, antes de tudo, é necessário educar não o cego, mas a criança”. Essa “verdade” ampliou nossa concepção.

Pensamos que é preciso desvencilharmo-nos das amarras do preconceito e enxergamos a criança cega como um ser completo em suas capacidades, mesmo privado da visão, que precisa e pode se desenvolver, assim como precisa uma criança vidente. Nesse sentido a educação do sensível de que nos fala Duarte Júnior é questão absolutamente importante.

Repetindo, Duarte Júnior (2003, p. 26), para nos dizer que

Mais do que nunca, é preciso possibilitar ao educando a descoberta de cores, formas, sabores, texturas, odores, etc. diversos daqueles que a vida moderna lhe proporciona. Ou, com mais propriedade, é preciso educar o seu olhar, a sua audição, seu tato, paladar e olfato para perceberem de modo acurado a realidade em volta e aquelas outras não acessíveis em seu cotidiano. O que se consegue de inúmeras maneiras, incluído aí o contato com obras de arte. (...).

Entendemos como obras de arte a literatura, a música, o teatro, as artes visuais... Aqui neste trabalho tratamos da literatura infantil, como umas das possibilidades de proporcionar o vivenciar a imaginação, o fantástico, mas consideramos importantes também outras formas de arte.

Retomamos, enfim, na expectativa de concluir, a nossa pergunta: Por ser privada de um dos sentidos, a visão, torna-se a criança incapaz de fantasiar, imaginar e mergulhar no mundo da literatura?

Não, é resposta suficiente e nos desobriga de escritas circulares para justificar a nossa compreensão e argumentar sobre ela. No entanto, nos obrigamos a citar o que Held tem a nos dizer

O escrito traz sua noite, o não-dizer e o vínculo inicial. As palavras escritas são cristas alinhadas de além-voz. Abrir as portas obscuras do que não pode ser lido com os olhos e com os dedos, mas que uma criança adivinhará facilmente por trás do som das palavras e do aço dos espelhos. (HELD, 1980, p.17)⁹.

Transformar em pesquisa de natureza bibliográfica uma pesquisa que nasceu com vocação para ter como base, predominantemente, as experiências interativas com crianças não videntes, com vidas muito especiais, na perspectiva de envolvê-las com as narrativas lobatianas, na companhia da turminha do sítio, de modo que, mergulhando profundamente nas águas claras daquele reino encantado, exercitassem a sua imaginação, seu imaginário, conseqüentemente, e com ela levantar dados conclusivos com aqueles que valorizam a educação, não da cega, mas da criança, nos fortalece, nos faz planejar a continuidade da pesquisa, fortalece a decisão de nos dedicarmos à educação de crianças que somente não têm um dos sentidos.

E quanto aos que impediram a realização da pesquisa como fora idealizada, talvez faça sentido retomarmos o texto de Neruda¹⁰ para dizermos, repetindo-o que *“Levaram o ouro e nos deixaram o ouro... Levaram tudo e nos deixaram tudo... Deixaram-nos as palavras.”*

⁹ Trecho retirado do texto-montagem composto com extratos de Ortega y Gasset, Bachelard, Sartre, Freud, Noel, entre outros.

¹⁰ Alusão ao texto em que Pablo Neruda enaltece a palavra, contido no livro *“Confesso que vivi”* — Memórias, Difel — Difusão Editorial — Rio de Janeiro, 1978, pág. 51, traduzido por Olga Savary,

REFERÊNCIAS

ANDRADE. Carlos Drummond de. **Histórias para o rei**. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1999. p. 26.

ARAPIRACA, Mary de Andrade. **Prólogo de uma Paidéia Lobatiana fundada no fazer lúdico e especulativo: A Chave do Tamanho**. Salvador: UFBA, 1996.

BAJARD, Elie. **Ler e Dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. São Paulo: Cortez, 1994. - (Coleção questões da nossa época; v. 28).

BELTRÃO. Lícia Maria Freire. **Estratégias de produção textual: um exercício polifônico**. In: Caderno de Letras: Revista do Departamento de Letras Anglo-germânicas. Rio de Janeiro: UFRJ, Centro de Letras e Artes. Ano 18, nº. 20, 2003. p. 163-177.

BUENO, Salvador Toro; COBO, Ana Delgado; RODRÍGUEZ, Manuel Gutierrez. Desenvolvimento Cognitivo e Deficiência Visual. In: BUENO, Salvador Toro; MARTÍN, Manuel Bueno (coord.). **Deficiência Visual – Aspectos Psicoevolutivos e Educativos**. São Paulo: Livraria Santos Editora Ltda., 2003a.

BUENO, Salvador Toro; COBO, Ana Delgado; RODRÍGUEZ, Manuel Gutierrez. Personalidade e Auto-imagem do Cego. In: BUENO, Salvador Toro; MARTÍN, Manuel Bueno (coord.). **Deficiência Visual – Aspectos Psicoevolutivos e Educativos**. São Paulo: Livraria Santos Editora Ltda., 2003b.

BUENO, Salvador Toro; COBO, Ana Delgado; RODRÍGUEZ, Manuel Gutierrez. Aprendizagem e Deficiência Visual. In: BUENO, Salvador Toro; MARTÍN, Manuel Bueno (coord.). **Deficiência Visual – Aspectos Psicoevolutivos e Educativos**. São Paulo: Livraria Santos Editora Ltda., 2003c.

COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2006.

COSTA, Marta Morais da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: Ibpex, 2007.

DEBUS, Eliane Santana Dias. **O leitor, esse conhecido: Monteiro Lobato e a formação de leitores**. Tese de doutorado em Letras. Rio Grande do Sul: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2001.

DÍAZ, Francisco Rodríguez; PIÑERO, Dolores María Corbacho; QUERO, Fernando Oliva. Estimulação Multissensorial. In: BUENO, Salvador Toro; MARTÍN, Manuel Bueno (coord.). **Deficiência Visual – Aspectos Psicoevolutivos e Educativos**. São Paulo: Livraria Santos Editora Ltda., 2003a.

DÍAZ, Francisco Rodríguez; PIÑERO, Dolores María Corbacho; QUERO, Fernando Oliva. O Sistema Braille. In: BUENO, Salvador Toro; MARTÍN, Manuel Bueno (coord.). **Deficiência Visual – Aspectos Psicoevolutivos e Educativos**. São Paulo: Livraria Santos Editora Ltda., 2003b.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FURTH, Hans G. **Piaget na sala de aula**. Tradução de Donaldson M. Garshagen. 6ª. edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

GONÇALVES, Isa. **Olhos de não ver: Narrativa oral de crianças com cegueira**. Feira de Santana: UEFS, 2004.

HELD, Jaqueline. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. Tradução de Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.

LOBATO, José Bento Monteiro. Reinações de Narizinho. In: LOBATO, José Bento Monteiro. **Obra Infantil Completa**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 19? .¹¹

LOBATO, José Bento Monteiro. O Sítio do Picapau Amarelo. In: LOBATO, José Bento Monteiro. **Obra Infantil Completa**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 19? .

MANGUEL, Alberto; GUADALUPI, Gianni. **Dicionário de lugares imaginários**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 397-398.

MELLO, Suely Amaral. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester (org.). **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

NERUDA, Pablo. **Confesso que vivi – Memórias**. Traduzido por Olga Savary. Rio de Janeiro: Difel – Difusão Editorial, 1978, pág. 51.

¹¹ A Editora Brasiliense não fez referência, em nenhum dos volumes da obra, à data de publicação. Estimamos que seja a publicação da década de 70.

ORTEGA, María Pilar Platero. Linguagem e Deficiência Visual. In: BUENO, Salvador Toro; MARTÍN, Manuel Bueno (coord.). **Deficiência Visual – Aspectos Psicoevolutivos e Educativos**. São Paulo: Livraria Santos Editora Ltda., 2003.

POSTIC, Marcel. **O imaginário na relação pedagógica**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.