

Artigo 1

TEMA
PEDAGOGIA

Problemas das crianças portadoras de deficiência visual congênita na construção da realidade

*Sylvia Santin
Joyce Nesker Simmons*

RESUMO

As autoras argumentam que, pelo fato de ter um equipamento sensorial diferente, a criança portadora de cegueira congênita necessariamente desenvolve e organiza suas percepções do mundo de maneira intrinsecamente diferente da dos videntes. Aspectos do desenvolvimento sensorial, cognitivo e afetivo são examinados dentro desse esquema conceitual.

ABSTRACT

The authors explain that, for having a different sensorial equipment, the child with congenital blindness necessarily develops and organizes his/her perceptions of the world in a way diverse from that of the sighted. Aspects of sensorial, cognitive and affective development are examined in this conceptual scheme.

Introdução

O mundo dos cegos não pode ser criado com o fechar de olhos. Esta simples afirmação tem profundas implicações para aqueles que parecem considerar as crianças cegas como crianças “normais” sem a visão (Gruber & Moor, 1963; Norris 1961; Norris, Spaulding & Brondie, 1957). A suposição de que, se contarem com um ambiente de apoio, as crianças cegas se desenvolvem como crianças normais, porém, sem a visão, está subjacente na maior parte da literatura a respeito dos cegos, na área de avaliação (Maxfield & Butchous, 1957; Williams, 1967), planejamento educacional (Lowenfeld, 1962; Meyer, 1962) e orientação vocacional (Lende, 1962; Gesell & Amatruda, 1941). Essa premissa de normalidade ou desenvolvimento sem a visão é ainda mais óbvia na área do aconselhamento aos pais de crianças cegas, proveniente de disciplinas tais como assistência social, medicina, psicologia e educação. Por exemplo, Gesell & Amatruda, 1941, em sua obra clássica “Developmental Diagnosis” (Diagnóstico do Desenvolvimento), sugerem que “Algumas das falhas e dificuldades da criança devem, naturalmente, ser atribuídas a essa desvantagem: não se deve, porém, atribuir demasiada importância ao efeito retardante da cegueira por si só. Se a criança tiver potencialidades normais, irá demonstrá-las pela sua tendência e, em última análise, pela sua capacidade de estabelecer um bom relacionamento com os pais e com o examinador” (pág. 256).

Mais duvidosas ainda são as orientações dadas aos pais, tais como: “As necessidades básicas de todos os bebês e crianças pequenas são as mesmas, quer elas possam ver, quer não” (Siegelman & Kenyon, 1959) ou “Recomendamos com insistência que considerem seu filho cego como considerariam qualquer criança. Ele faz parte da família. O fato de ser cego não o priva dos outros sentidos, tão necessários ao seu crescimento e desenvolvimento. Ele cresce da mesma maneira que as outras crianças, tem os mesmos sentimentos, e responde como qualquer criança ao amor, afeição e atenção que os pais naturalmente dão a seus filhos” (“American Foudation for the Blind” pág. 2). Comentários como esse atraem atenção por terem como base o humanismo, uma filosofia na qual todas as diferenças devem ser minimizadas.

Normalização

A minimização do efeito das deficiências também encontra apoio nas atuais práticas educacionais. A tendência recente de normalização dos deficientes resultou na ênfase dada às semelhanças e não às diferenças; em movimento em favor da integração de crianças deficientes, e no descrédito da idéia da excepcionalidade que impõe práticas educacionais específicas, tais como as referentes a surdos e cegos, as práticas são freqüentemente consideradas como uma emenda à educação normal. Assim, no caso de cegos, o grande ajuste educacional é o ensino de Braille.

A criança “total”

Ninguém questiona os motivos dos educadores em seus esforços para proporcionar experiências normais às crianças excepcionais e para reduzir os efeitos estigmatizantes da educação especial. No entanto, a teoria de normalidade pode distorcer o entendimento da contribuição particular de uma deficiência para o desenvolvimento total da criança. Não se pode realisticamente assumir o compromisso de educar a criança “total” enquanto não se tiver compreendido o desenvolvimento exclusivo de cada criança. Considerar a criança que nasceu cega como sendo uma criança normal sem a visão será impor a ela um conjunto artificial de dimensões, tais como o desenvolvimento sensorial sem a visão, ou o desenvolvimento afetivo sem a visão. Somente pela compreensão e pela aceitação de um desenvolvimento sensorial, um desenvolvimento cognitivo da linguagem, e um desenvolvimento afetivo que lhe são peculiares, é que admitimos que a criança cega seja uma criança “total”.

Nessa mesma direção, Hans Furth (1973) argumentou energicamente pela aceitação de um desenvolvimento especial de surdos: “Para a pessoa surda, a surdez não significa que algo lhe foi tirado. Pelo contrário, a surdez é parte do seu ser; se ela não fosse surda, não seria ela mesma. Esse raciocínio pode parecer estranho aos nossos ouvidos amantes da conformidade...”.

Para chegar a uma compreensão do desenvolvimento da criança cega, são fatores cruciais o grau de deficiência e a idade em que essa deficiência ocorreu. Mesmo dentro do grupo de crianças classificadas como legalmente cegas, devem ser feitas importantes distinções (Lowenfeld, 1963; Bateman, 1967), porque algumas podem ler matéria impressa e, portanto, podem ser consideradas videntes parciais num contexto educacional.

O grupo de crianças de que trata o presente exame é aquele de crianças totalmente cegas ou que têm apenas a percepção da luz. Além disso, a discussão fica limitada àquelas crianças que nasceram cegas ou que perderam a visão antes de atingirem a idade de cinco anos; em outras palavras: àquelas que não têm a visão como padrão de referência (Lowenfeld, 1963).

O conceito da diferença

Propõe-se que uma conceituação de cegueira como diferença e não como déficit é fundamental para se compreender como uma criança que nasceu totalmente cega conhece o mundo, obtém informações sobre ele, e constrói a sua realidade. Neste ponto de vista, fica implícita a idéia de um sistema integrado de processamento de informações, gerado por insumos singulares. Apesar de serem reconhecidas as limitações da análise de um processo dinâmico, é preciso isolar aspectos do desenvolvimento, a fim de evitar suposições simplistas. Torna-se necessário focalizar os elementos importantes, sensoriais, cognitivos e afetivos, para avaliar esta construção diferente do mundo.

Desenvolvimento sensorial

A visão não pode ser considerada isoladamente, mas somente conforme a sua contribuição ao funcionamento sensorial total. A visão é o que nos une primariamente com o mundo objetivo, proporcionando informações constantes e verificação imediata, e permitindo que os elementos sejam apreendidos em forma já integrada (Piaget, 1952). Faltando a visão, os sentidos restantes – audição, tato, olfato e paladar – têm de funcionar sem a informação e a integração que a visão proporciona. Por conseguinte, os dados originados dos outros sentidos são intermitentes, fugidios, seqüenciais e necessariamente recebidos de forma fragmentada. Não existe uma compensação sensorial mágica (Gibson, 1969). Com efeito, inicialmente os outros sentidos parecem diminuídos na ausência da visão, e as crianças cegas freqüentemente parecem não ter a percepção de seu ambiente e necessitam de estimulação adicional (Carolan, 1973; Chase, 1972; Keeler, 1958).

Dentre as outras modalidades sensoriais, a audição é o único sentido de distância de que os cegos dispõem, e tem de funcionar de maneira inteiramente diferente, sem a informação da visão. Inicialmente, o bebê cego não tem controle sobre a presença ou a ausência do som em seu ambiente.

“... Vozes saem do nada e voltam ao nada quando cessam” (Cutsforth, 1951:5).

Primeira infância

Nos primeiros meses de vida de um bebê cego, o som sem a visão não proporciona informações adequadas. Por exemplo, a localização, a fonte e a causa são inacessíveis, e não está no poder do bebê repetir o estímulo a fim de examinar, explorar e verificar as informações (Piaget, 1952). O ambiente permanece indistinto até que a criança possa movimentar-se para conhecer suas características. Isto é, até que a criança possa dirigir-se à fonte sonora por si mesma, não começará a explorar ativamente o mundo. Mas por que haveria uma criança de se esforçar para descobrir um mundo sem traços característicos e, portanto, nada estimulante? Com efeito, os estudos de Fraiberg, Siegel & Gibson (1966) sobre crianças cegas mostraram que no primeiro ano de vida o bebê cego só se dirige para o som meses depois que um bebê vidente se dirige para um estímulo visual.

Quanto às posturas, as fases de desenvolvimento se cumprem dentro dos limites normais, porém o progresso nos movimentos apresenta atraso (Adelson & Fraiberg, 1974). Assim, o bebê cego consegue sentar-se e manter-se de pé com a mesma idade que os bebês videntes, mas demonstra atraso significativo no que diz respeito a estender as mãos, engatinhar e caminhar (Fraiberg *et al.*, 1966). Este atraso no desenvolvimento dos movimentos é compreensível em vista do fato de que o bebê cego tem de aprender a conhecer seu ambiente de maneira incomum e difícil; ele precisa aprender a se dirigir para um estímulo já diminuído, fornecido pela audição, para tentar explorar um mundo desconhecido e confuso.

Integração visual

O tato sem a visão sofre limitações semelhantes às da audição sem a visão. O incentivo para a exploração tátil é normalmente proporcionado pela visão. A cor, o padrão decorativo, a forma e a localização são percebidos visualmente e servem para informar e atrair; estas dimensões não estão disponíveis para o bebê cego. Aquilo que é percebido somente pelo tato carece da integração que a visão possibilita. Os estímulos táteis são encontrados e reencontrados apenas por acaso nos primeiros meses. A atividade tátil proposital do bebê é mínima porque o ambiente continua desconhecido e pouco convidativo.

Autopercepção

Nos primeiros meses, a única informação presente é a do “eu” tanto quanto ele é percebido. Esta percepção de si mesmo permanece ininterrupta pela visão e disputada somente por confusas informações auditivas e táteis. A boca é, durante muito tempo, o principal órgão sensorial, e a atenção do bebê que nasceu cego fica focalizada internamente e assim se mantém por causa da ausência de estimulação alternativa (Burlingham, 1964; Lowenfeld, 1962; Scott, 1969).

A exploração ativa ocorre somente quando a criança cega se desloca no sentido de descobrir o mundo exterior, e este desenvolvimento de mobilidade depende principalmente da informação fornecida pela audição. No decorrer do desenvolvimento infantil normal, pouca razão existe para se examinar o conceito de mobilidade. Mesmo nos casos de desenvolvimento retardado, os marcos do desenvolvimento motor não têm uma ligação crítica com o desenvolvimento sensorial. No caso extremo de restrição total de mobilidade, a criança vidente ainda pode explorar e conhecer seu ambiente. O desenvolvimento sensorial prossegue mesmo sem a mobilidade.

Para a criança cega, no entanto, a mobilidade é necessária para estabelecer uma ligação primária com o mundo exterior – ligação sem a qual fica impedido o desenvolvimento auditivo e tátil. A criança cega tem pouca evidência da estrutura do espaço que a rodeia, até poder movimentar-se no sentido de descobrir essa evidência. Aumenta a necessidade de mobilidade para adquirir informações mas, ao mesmo tempo, há uma ausência de motivação, que é normalmente proporcionada pela visão. Na última parte do primeiro ano de vida do bebê, existe pouca motivação para explorar um ambiente imprevisível, e mais razão para recear as conseqüências da exploração. As reações naturais à imprevisibilidade, o retraimento, o medo e a desconfiança são fatores que retardam a mobilidade e o comportamento exploratório.

Desenvolvimento cognitivo e afetivo

Que significa traduzir experiência em termos de um modelo do mundo? (Bruner, 1966). Considerem-se as implicações desta indagação para a criança portadora de cegueira congênita que precisa construir um modelo do mundo a partir de fragmentos de informações inconsistentes, não-relacionadas e geralmente não-verificadas. Como a informação de que dispõe a criança cega não é a mesma informação de que dispõe a criança vidente, a construção da realidade pela criança cega é necessariamente diferente daquela da criança vidente. A criança que nunca teve visão não tem campo visual estável (normalmente a base de permanência do objeto), carece da capacidade de coordenar e organizar os elementos para formar níveis mais altos de abstração; sua capacidade de verificar as informações fica severamente limitada.

Linguagem

Além disso, a dificuldade de construir a realidade não é uma simples questão de recebimento de informações sensoriais e, conseqüentemente, diferentes estruturas cognitivas. É preciso levar em consideração a influência da linguagem dos videntes, quando se discute como a experiência de uma criança cega se traduz em um modelo do mundo. A criança cega vivencia o mundo por meio do tato, da audição, do olfato e do paladar e, ao mesmo tempo, o mundo lhe está sendo explicado numa linguagem que talvez não corresponda à sua experiência sensorial.

A experiência que uma criança cega tem de um grande edifício, por exemplo, é basicamente uma experiência de textura (áspera, estriada), de maleabilidade (dura), de som (tráfego, pessoas caminhando e conversando), e de olfato (argamassa, madeira). Para um vidente, a experiência do mesmo edifício é basicamente visual, focalizada simultaneamente no tamanho, no formato e na cor. Qualquer tentativa do vidente no sentido de explicar o edifício ao cego dará ênfase, automaticamente, àquelas características aparentes aos videntes, características essas que não têm significado para a criança cega. Existe, portanto, má correspondência entre o que a criança cega entende do edifício (como sendo áspero, duro, cercado do ruído do tráfego e dos transeuntes, e tendo um cheiro característico) e a descrição publicamente aceita do edifício: grande, retangular e marrom.

Solução de problemas

Este problema central que se dá entre a percepção do mundo por parte de videntes e dos cegos força a criança cega a se envolver em um contínuo processo de solução de problemas. Suas informações sensoriais, por si sós, não são suficientemente completas para permitir o desenvolvimento cognitivo; suas informações sensoriais somadas à linguagem do mundo dos videntes, que lhe é imposta, talvez sejam demasiadamente complexas para que ela possa processá-las eficientemente.

Nos primeiros três anos de vida, quando a criança vidente está procurando entender o mundo e está expressando suas percepções por meio de sua linguagem em desenvolvimento, as dificuldades ocorrem principalmente na fase da elaboração da fala. A linguagem usada para explicações pela pessoa que está mais próxima da criança, cuidando dela, ou com o papel de mediador entre ela e o ambiente, é adquirida pela criança vidente e usada na percepção de seu ambiente. Mesmo quando a criança vidente sente dificuldades de elaboração, o mediador tem as mesmas informações sensoriais da criança e, com base nessa percepção comum, pode prestar assistência. Quando uma criança vidente de dois anos de idade chama um cachorro de gato, o erro é facilmente compreendido pelo mediador, que pode ajudar a desfazer a confusão.

Paradoxalmente, a criança cega é, por um lado, completamente dependente do mediador vidente e, por outro lado, divorciada da concepção que o mediador tem do mundo. Por exemplo, quando uma criança cega, de dois anos de idade, identifica uma cadeira na qual um gato estivera deitado como sendo o próprio gato, o mediador talvez não entenda o erro e responda com uma explicação que não leva em consideração a importância da informação fornecida pelo cheiro. Em vez de facilitar a elaboração, o mediador, sem querer, desvalorizou a experiência particular da criança e impôs uma regressão no nível da informação sensorial. Uma vez que a tentativa da criança no sentido de elaborar sua experiência sensorial na formulação de um conceito mais abrangente não foi reconhecida, ela é forçada a reexaminar suas informações sem a vantagem das orientações de um mediador que compartilha de seu particular sistema de coleta de informações. Parece, portanto, que o processo de se estabelecer atributos e relações definidoras de conceitos é mais problemático para a criança cega e menos passível de orientações. Pode resultar, então, que, embora a criança cega esteja continuamente envolvida na solução de problemas, este processo, que é essencial ao desenvolvimento futuro, seja mais difícil e que a sensação gratificante seja menos imediata. A cada fase do desenvolvimento da criança provavelmente ocorrerá confusão quando ela tenta resolver o conflito entre suas experiências privada e pública.

Enfoque sobre a audição

Estas dificuldades específicas, relativas à construção de um modelo do mundo, se refletem na linguagem em desenvolvimento da criança cega. Uma vez que a linguagem espelha o conhecimento que a criança tem do mundo (McNamara, 1972; Nelson, 1974) e que as primeiras palavras e frases demonstram a compreensão que ela tem de funções, atos e relações (Brown, 1973; Chafe, 1970), não é de surpreender que a linguagem da criança cega tenha sido tipicamente caracterizada como ecológica, perseverativa e sem sentido (Chase, 1972, Harley, 1963; Keeler, 1958).

Embora a criança cega seja dependente da linguagem dos videntes, muitas das suas experiências sensoriais talvez não sejam facilmente codificadas em forma de linguagem. Ao mesmo tempo, a atenção dela se concentra no que ouve, por causa da falta de estimulação alternativa. Isto sugere não uma compensação sensorial, mas sim uma maior dependência da audição e um campo auditivo ininterrupto. Pode-se considerar isso uma preocupação no nível do que Chomsky (1957) descreveu como estrutura de superfície da linguagem.

Daí resulta que a criança cega recebe os sons que constituem a linguagem, porém talvez não aprenda o significado do que o interlocutor quis dizer. A concentração no nível do som é demonstrada pelas repetições exatas de seqüências verbais inteiras (*jingles* de publicidade, programas de televisão, conversas ao telefone), que parecem carecer de significado e têm uma finalidade que não é a de comunicação. Por exemplo, as autoras observaram crianças cegas, de 3 e 4 anos de idade, repetir palavras que obviamente foram dirigidas a elas, tais como “Seja boazinha”, “Sente-se na cadeira”, “Malcriado!” ou mesmo sentenças mais longas, ouvidas em programas de televisão, tais como: “O relógio está andando, tique-taque, ande depressa, só faltam alguns segundos, será que vai dar tempo? tique-taque, tique-taque” (Nesker, 1974). A linguagem inicial da criança cega não parece refletir o desenvolvimento de seu conhecimento do mundo, mas sim o seu conhecimento da linguagem dos outros. Frases e sentenças são arquivadas intactas e são repetidas fora do contexto. Pode ser mesmo que essas crianças desenvolvam uma especial sensibilidade e uma percepção do som que podem ajudar a estimular a capacidade de memorizar. No entanto, parece mais provável que, se essa sensibilidade existe, ela existe à revelia, e à custa do desenvolvimento da interação social, da curiosidade e do comportamento exploratório.

O uso dos pronomes pessoais

Um exemplo das dificuldades que uma criança que nasceu cega tem ao usar a linguagem para se comunicar está no uso dos pronomes pessoais (Burlingham, 1965; Adelson & Ulrich, 1972; Keeler, 1958). Se este problema for considerado no contexto das dificuldades em geral das crianças em entender o mundo, pode-se facilmente compreender este atraso específico. Para usar a forma da linguagem do agente primário, “Eu”, o ego precisa ser compreendido como agente e isso implica causalidade intencional (Ginsberg & Oppen, 1969). A forma “eu” é geralmente usada por crianças videntes de dois e três anos de idade, ao passo que a criança cega estende o uso de pronomes de segunda e terceira pessoas ou de seu próprio nome, para se referir a si própria. Ela freqüentemente se refere a outras pessoas pelo nome e não pelo pronome. São numerosos os exemplos dessa prática: verificou-se que crianças cegas já com cinco anos de idade dizem, referindo-se a si próprias: “Você quer ir ao banheiro?”, “Ele não gosta”, “Ele quer a mamãe”, e quando falam diretamente com a mãe: “Mamãe quer ir para casa?” (Nesker, 1974). Somente quando a criança cega compreende que fora dela existe um mundo complexo, do qual ela é separada, e que ela tanto pode agir sobre o mundo como sofrer a ação dele, somente então é que ela começará a usar corretamente as formas pronominais do idioma.

A linguagem dos pais

A dificuldade com os pronomes pessoais pode ser inadvertidamente prolongada pelo mediador. O grande desejo de se comunicar com a criança cega pode resultar no uso de uma linguagem clara e precisa mas, paradoxalmente, enganosa. Observa-se que os pais de crianças cegas de quatro e cinco anos de idade dão ênfase à forma concreta de tratamento: “Bobby quer tomar suco? “Mamãe está aqui. Venha com a mamãe.” “Brenda vai para casa agora” (Nesker, 1974). Tentando ser direto, o mediador pode causar confusão para a criança, tanto com os pronomes pessoais quanto com o senso de ser a criança algo à parte de seu ambiente.

A criança cega de nascença tem uma dependência incomum do mediador e da linguagem para a integração de suas experiências sensoriais. Uma vez que ela, por si só, não pode construir um modelo do mundo e precisa abrir mão de parte de seu controle em nível muito básico para permitir que um mediador a ajude a dar forma à realidade, a noção de dependência deve ser considerada importante fator de desenvolvimento. À luz dessa dependência necessária, como é que a criança cega consegue um autoconceito adequado? Como é que ela mantém a opinião de sua própria competência? E como é que ela atinge o equilíbrio entre a dependência obrigatória e o abandono completo da autodeterminação?

White (1959) sugeriu que a ânsia de competência pode ser importante fator de motivação, isto é, à medida que as crianças se desenvolvem, elas exercem um controle cada vez maior sobre seu ambiente e desenvolvem um senso de domínio. Este senso de domínio ou competência é necessário para o crescimento contínuo. Se a criança não se considera competente ou capaz de dominar novas experiências, o resultado poderá ser uma menor interação com o ambiente.

Já que o controle diminuído sobre o ambiente é inerente à cegueira e já que os padrões de educação infantil aplicados às crianças deficientes são freqüentemente superprotetores, o resultado pode ser um desenvolvimento emocional e social atípico. De fato, crianças cegas têm sido freqüentemente caracterizadas como retraídas, pouco comunicativas e até mesmo autistas (Burlingham, 1965; Keeler, 1958; Norris *et al.*, 1957; Wills, 1965).

Enquanto a criança vidente em desenvolvimento está continuamente ampliando o seu controle sobre o mundo e exercitando sua crescente independência por meio de relacionamentos sociais, bem pode ser que a criança cega se retire para o único mundo que ela pode controlar: seu mundo interior. Dentro desse mundo interior, ela pode se dedicar à auto-estimulação que lhe é de fácil acesso (balançar-se, esfregar os olhos), diminuindo assim a necessidade de interação social.

Ambiente imprevisível

O ambiente é não só menos atraente, menos controlável e menos significativo para a criança cega – fatores que encorajam o retraimento – mas também pode apresentar muitos perigos. Obstáculos desconhecidos, ruídos imprevisíveis, e o desaparecimento inexplicado de objetos e pessoas são vivências freqüentes. A criança vidente tem mais facilidade em se movimentar, mas a criança cega precisa planejar seus movimentos usando a memória, a concentração, informações sensoriais e, ao mesmo tempo, lidar com o ambiente que vai mudando. Mesmo uma criança cega sabe que os outros funcionam com mais facilidade e realizam com maior rapidez atividades que exigem mobilidade. À medida que aumenta sua percepção da diferença, mais limitações são impostas à manifestação de um senso de competência, e isso pode levar a criança a ficar mais dependente. Todos esses fatores – o senso de incompetência, uma dependência necessária, a superproteção e a baixa capacidade de mobilidade – encorajam um comportamento passivo.

Atividades passivas

Não causa surpresa o fato de que as crianças cegas freqüentemente prefiram formas seguras de entretenimento, de natureza passiva, que exigem pouca mobilidade e oferecem pouca oportunidade de interação humana e exploração ativa. De fato, consta que ouvir discos, brinquedos musicais e programas de televisão são as atividades mais prazerosas; já se observou que até crianças de um ano podem passar longos períodos nesse entretenimento.

Mesmo quando as atividades passivas são mantidas em nível mínimo e quando a exploração ativa é estimulada, as reações iniciais de uma criança portadora de deficiência visual congênita ao ambiente lhe são interpretadas na linguagem dos videntes. Carecendo de controle suficiente sobre a construção de sua realidade, ela pode encontrar dificuldade em desenvolver uma percepção fundamental de si mesma como um ser único. Sem este forte senso de individualidade, a criança cega é menos capaz de estabelecer compromissos emocionais profundos.

Interação social

Além deste envolvimento emocional ambivalente e, em parte, por causa dele, a interação social com a criança cega é forçosamente mais complicada. As pessoas estranhas e até mesmo os parentes podem mostrar reações extremadas, tais como rejeição, por um lado, ou superproteção, por outro. Já se observou que os companheiros evitam a interação social com a criança cega porque ela se mostra desinteressada, não-comunicativa e não-informada sobre os rudimentos de brincadeira. Mesmo os pais altamente motivados enfrentam um constante dilema. Este fato é comprovado por declarações tais como: “Ele foi um bebê muito bonzinho, ficava deitado no berço horas a fio, não dava trabalho nenhum”, declarações que podem indicar problemas de comunicação em nível bem básico. Além disso, faltam os sutis indícios visuais, que iniciam e mantêm relacionamento emocional íntimo. As expressões faciais e os gestos, que constituem um importante componente emocional da comunicação nos primeiros anos de vida, são inúteis para os pais e para a criança (Burlingham, 1964).

Má interpretação

Grande parte do problema que as pessoas têm no trato com crianças cegas pequenas talvez resulte de diferenças básicas na construção de um modelo do mundo. Às vezes, o que parece ser passividade talvez seja uma ativa coleta de informações (Burlingham, 1964) ou a atenção a elementos não-arentes ao mediador. Às vezes, o mediador pode estimular a participação em uma atividade que não é suficientemente atraente para que a criança abandone a segurança da inatividade. Quando os pais falam de comportamento “exploratório”, tal como brincar com o telefone ou com o aspirador de pó, podem estar interpretando mal. Brincadeiras desse tipo, em vez de serem ativas e produtivas, freqüentemente degeneram e se tornam práticas rígidas e repetitivas.

A confusão e a preocupação dos pais são ainda aumentadas pelas reações emocionais da criança cega, tais como conduta fortemente negativa, que pode ser sintomática de um grave distúrbio. No entanto, o que ocorre talvez seja que, na falta de um ponto de referência e pela dependência forçosamente prolongada, a criança sinta mais frustração e reaja com um comportamento extremado. Nos primeiros anos, uma auto-afirmação exagerada poderá render resultados mais positivos com vistas em futura independência e estabilidade do que retraimento e passividade extremos.

Conclusão

A proposição deste trabalho foi a de que, pelo fato de ter um equipamento sensorial diferente e, portanto, uma base de dados diferente, a criança portadora de cegueira congênita desenvolve e organiza o mundo de maneira intrinsecamente diferente daquelas crianças videntes. Aspectos do desenvolvimento sensorial, cognitivo e afetivo foram examinados dentro desse esquema conceitual. Esta proposição tem implicações tanto teóricas como aplicadas, que precisam ser exploradas para que se possam desenvolver estratégias bem-sucedidas de mediação que estimulem ao máximo o crescimento.

Artigo publicado em inglês pela “Visual Impairment and Blindness”, 1977.

Tradução de Ilza Viegas. As professoras Santin e Simmons são Mestras em Educação e co-diretoras dos Serviços Educacionais Especiais, Toronto, Canadá.