

## Artigo

### PROBLEMAS DAS CRIANÇAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA VISUAL CONGÊNITA NA CONSTRUÇÃO DA REALIDADE

Sylvia Santin  
Joyce Nesker Simmons  
Tradução De Ilza Viegas

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

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.

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 e Moor, 1963; Norris 1961; Norris, Spaulding e 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 e Butchous, 1957; Williams, 1967), planejamento educacional (Lowenfeld, 1962; Meyer, 1962) e orientação vocacional (Lende, 1962; Gesell e 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 e 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” (pag. 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 e 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 Foundation for the Blind” pag. 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 não 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 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 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 05 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 nosso elo primário de ligação 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 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 necessitar 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 ausência do som em seu ambiente. “... vozes saem do nada e voltam ao nada quando cessam”(Cutsforth, 1951, pag. 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, 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 a 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 e 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 as posturas, as fases de desenvolvimento se cumprem dentro dos limites normais, porém o progresso nos movimentos apresenta atraso (Adelson e Fraiberg, 1974). Assim, o bebê cego consegue sentar 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 à 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 ao 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.

## **AUTO-PERCEPÇÃO**

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 um elo primário de ligação com o mundo exterior - um elo sem o 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 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 como o papel 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 2 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 2 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. Ao invés 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 sua experiência 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 e 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 em causalidade intencional (Ginsberg e Opper, 1969). A forma “eu” é geralmente usada por crianças videntes de 2 e 3 anos de idade, ao passo que a criança cega estende o uso de pronomes de segunda e terceira pessoa 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 5 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 e 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 4 e 5 anos de idade dão ênfase à forma concreta de tratamento: "Bobby quer tomar suco? "Mãe está aqui. Venha com a mãe." "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 auto-conceito 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 auto-determinação?

White (1959) sugeriu que a ansia 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, e 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 de tempo 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 mesmo 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 aparentes 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 um 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 estimulam ao máximo o crescimento.

**As Professoras Santin e Simmons são Mestras em Educação e co-diretoras dos Serviços Educacionais Especiais, Toronto, Canadá.**