

CAPÍTULO II

A DEFICIÊNCIA VISUAL E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL DA CRIANÇA: Desvantagens e Possibilidades.

1. Considerações Iniciais

Os assuntos tratados neste capítulo, buscaram elucidar que pontos, ainda hoje, tornam-se obscuros para os professores que recebem em suas turmas, crianças com deficiência visual.

Dúvidas, mitos, preconceitos aliam-se à falta de conhecimento específico desta área educacional, pondo em risco o êxito do processo educativo desse alunado que precisa ter um atendimento pedagógico que, de fato, supra inúmeras demandas para seu desenvolvimento global.

Com o estabelecimento e a implementação da política de Educação Inclusiva na Rede Regular de Ensino, os problemas acumulam-se e trazem à luz, a fragilidade e as deficiências da Escola brasileira dos nossos dias.

Para que se tenha uma educação voltada aos reais interesses e necessidades da criança com qualquer tipo de deficiência, impõe-se que o professor se qualifique e fundamentalmente se abra para essa nova vertente profissional e procure embrenhar-se nos meandros desse processo de aprendizagem e da apropriação de saberes em diferentes esferas.

A complexidade existe, mas as descobertas são surpreendentes e extremamente valiosas. O período do letramento/alfabetização planta os alicerces da aprendizagem. A relevância que lhe deve ser conferida é ilimitada. No decurso desse processo, desenvolve-se um indivíduo. Faz-se imperativo, portanto, trabalhar para que se integrem satisfatoriamente os vários compartimentos que compõem esse ser em crescimento afetivo, social e intelectual.

As diferentes facetas dessa fase, exigem que os professores alfabetizadores tenham uma formação diversificada e sólida para que possam compreender, em profundidade, os mecanismos intrínsecos e extrínsecos do processo de alfabetização. Dentro da vida escolar, é inquestionável ser esse período, aquele que projeta maiores dúvidas e pede cuidados especiais. O alfabetizando é o indivíduo no “estado bruto”; mas sabe-se que ao chegar à escola, a criança já traz

consigo um considerável conjunto de saberes. Entretanto, essa bagagem de conhecimento armazenou-se de forma assistemática. A aprendizagem, nesse caso, ocorreu empiricamente, sem haver o princípio de uma sistematização educacional. Sua experiência, é importante mas carece de orientação pedagógica.

Levando-se tal fato em conta, é preciso que o professor descubra na criança suas verdadeiras potencialidades, respeite sua cultura de origem e compartilhe com ela o acervo que lhe pertence e que foi acumulado desde o nascimento.

Este procedimento integra, efetivamente, o alfabetizando ao processo educativo. É uma tarefa de fôlego que reclama permanente vigilância. Compreende-se, então, que para lograr êxito, o professor alfabetizador necessita mergulhar no processo de aprendizagem da criança.

Quando se alfabetiza, transmitem-se os fundamentos que estruturam uma determinada língua. Desse foco, a estrutura linguística, derivam algumas variáveis como o ambiente social, a herança cultural, os registros locais da fala, fatores de ordem física e até emocionais, que ajudam a compreender a intrincada aquisição da faculdade de ler e escrever.

A educação, como via de desenvolvimento e superação de obstáculos, requer ações conscientes e planejadas a fim de que o processo educativo ganhe corpo e alcance sua verdadeira dimensão humanizadora. Quando se educa, firmam-se compromissos, responsabilidades são assumidas.

Entende-se, assim, que o professor não deve ser um mero repassador de informações, um simples repetidor de modelos já experimentados e de conteúdos diversos, e muito menos, uma presa ingênua de modismos educacionais estéreis. Seu papel é muito mais relevante. De sua atuação, exige-se desenvoltura; de sua prática pedagógica, impõe-se uma compreensão constante do ofício que exerce.

Em meio a tantas teorias que servem de apoio pedagógico aos educadores, destacam-se as pesquisas de Vygotski e de Piaget. Através de estudos que privilegiam aspectos concernentes à ontogenética e a psicogenética do desenvolvimento infantil.

A formulação de conceitos, o processo de desenvolvimento da linguagem e do pensamento, trabalhados por Vygotski, oferecem uma excelente base de dados na qual buscamos respostas para a compreensão das etapas transformadoras dessa criança. Os fatores sócio-históricos, portanto, as condições de vida da criança, determinarão seu patrimônio cultural e a qualidade da aquisição de saberes.

Por sua vez, o Construtivismo e Interacionismo de Piaget revelam grandes possibilidades na educação de criança cegas e ou baixa visão.

Os pressupostos teóricos de Vygotski e de Piaget, juntar-se-ão às linhas de pesquisa, desenvolvidas por pensadores que tiveram na Educação Especial seu campo de estudo e de experimentos.

A fase de Letramento/Alfabetização de uma criança cega ou com baixa visão, em especial, suscita criteriosa postura pedagógica e diferentes recursos didáticos e metodologias que façam frente às dificuldades encontradas na caminhada educacional desse educando.

O conhecimento profundo desse período, tão complexo e mágico na vida escolar de uma criança com deficiência visual, é imprescindível para que se despertem ideias, nasçam fabulações, levantem-se curiosidades. A criança precisa ficar frente ao universo dos objetos, da natureza, dos sentimentos e da imaginação.

No presente estudo, educação e literatura conjugam-se formando um todo harmônico. O trabalho aponta que a educação é o arcabouço que sustenta a construção do ser e a literatura é o instrumento que burila a sensibilidade, instiga a força criadora e refina o seu espírito.

1.1 Educação e Deficiência Visual

O conhecimento humano forja-se na fusão de muitos elementos, saberes múltiplos que determinam o perfil do patrimônio adquirido.

Aspectos de diferentes ordens agregam-se, fatores de diferentes esferas crescem em grau de importância; cruzam-se áreas, entrelaçam-se ciências: nasce a **consciência do saber**.

O pensamento que se vai fazendo linguagem, torna-se instrumento de transformação, ponto de apoio onde surge o poder criador, o senso estético, a formulação de conceitos, a fonte geradora do raciocínio lógico, a criticidade, como também, o extravasamento da emoção.

A cognição, a cultura, o desempenho corporal, a afetividade e a socialização, mesclam-se promovendo a inteireza de um projeto educacional que conduz o homem à inserção na sociedade, fazendo dele um membro efetivo e responsável pelo papel social que lhe cabe frente ao grupo a que pertence.

O processo educativo coloca educadores e educandos diante de um amplo campo de trocas simbólicas. É uma construção recíproca e multifacetada, uma etapa em que os desafios andam lado a lado com as descobertas e com a busca da autoconfiança.

É uma fase de profundas mudanças e incontáveis ganhos, mas que impõe constante reflexão e aprimoramento. É importante ressaltar a necessidade da adoção de uma linha pedagógica aberta, novos procedimentos didáticos e a observância aos fundamentos essenciais que levam o educando a perceber com maior consciência e prazer a construção do próprio conhecimento.

Esperamos que este trabalho traga alguma contribuição aos educadores que irão atuar na escolarização de crianças com deficiência visual.

Sabemos, todavia, que o processo de aprendizagem de um educando com deficiência visual requer procedimentos e recursos didáticos especializados. Para que seu crescimento educacional se efetive, verdadeiramente, é necessário que lhe sejam oferecidas oportunidades de aprendizagem e experiências concretas.

Isto aponta para o exercício de uma pedagogia que favoreça a multidescoberta, que busque o caminho da compreensão efetiva do mundo, que incentive o uso pleno das potencialidades da criança.

A criança com deficiência visual precisa ser percebida como um ser capaz de desenvolver seu pensamento e adquirir competências ainda que em condições particulares, do seu próprio conhecimento. Vê-la como resultante de ações pautadas em condicionamentos infundáveis, é uma atitude que deve ser banida.

A relevância do aprofundamento deste universo, liga-se à necessidade de inserir a Educação Especial de pessoas cegas ou com baixa visão a discussões educacionais mais amplas. A educação de alunos com deficiência não é “especial” em si mesma. Toda educação tem esse caráter, uma vez que promove a ascensão social, intelectual e humana do indivíduo, independentemente das condições físicas ou mentais que o afetam. A palavra “especial” como é utilizada, guarda um significado de exclusão que esvazia sua maior representatividade no contexto educacional. A educação dos grupos de pessoas com deficiência atende às especificidades de cada grupo. “Especiais”, pode-se afirmar, são as técnicas, metodologias e os recursos didáticos. O assunto é polêmico, entretanto, necessita ser discutido. A validade dessa discussão, prende-se ao fato de que é necessário compreender o processo de aprendizagem de uma criança com deficiência visual.

Muitos postulados e concepções aparecem para que os educadores possam refletir. São princípios a serem analisados e não soluções apontadas, modelos experimentados ou aprovados sem restrições. Contudo, é preciso levantar tais questões e procurar uma nova conduta pedagógica que se compatibilize com a ordem vigente.

A educação reflete os anseios de uma época, a necessidade de crescimento do homem que, a cada período modifica o perfil da sociedade. Não é possível ignorar que uma criança cega ou com baixa visão precisa enfrentar os mesmos desafios, desenvolvendo suas reais potencialidades, sem ser alijada do seu momento histórico. A criança que toma consciência de si mesma, do alcance de suas probabilidades, não se sentirá menor nem excluída.

A ação educativa impõe constantes transformações e a procura inesgotável de novas tentativas e posturas frente às peculiaridades e dificuldades do aluno. O educador, ao conduzir o processo de aprendizagem de um educando cego, principalmente, deve estar cômico de que uma pessoa não é mais ou menos capaz por ser cega. A cegueira não confere a ninguém nem atributos menores, nem potencialidades extraordinárias ou compensatórias. Seu crescimento efetivo dependerá exclusivamente das oportunidades que lhe forem dadas, da maneira pela qual a sociedade a vê, da forma como ela própria se aceita.

Penetrando melhor na teoria da construção do conhecimento, compreende-se que só a educação fornecerá dados concretos para que se cumpra, em essência, o desenvolvimento intelectual do educando com deficiência visual.

1.2. A Criança com Deficiência Visual Frente aos Desafios da Educação

Nas diversas fases dessa trajetória histórica, percebe-se a complexidade e as múltiplas faces reveladas por esse processo de humanização. Das experiências vividas, das diferenças ressaltadas, da supremacia física, da força criadora, da capacidade de adaptação, nasce no ser humano o dom de transmutar-se. Despertam-se ideias, avolumam-se desejos, rompem-se barreiras, abre-se um veio de inesgotáveis possibilidades. O homem adquire pois, condições de pensar, de modificar situações, de criar novos paradigmas, de projetar seu imaginário na concretização de ações fomentadas por seus sonhos e necessidades internas.

Dos aglomerados primitivos, emergem os grupos sociais, as comunidades, a *grande sociedade*.

Com a aquisição e o desenvolvimento das linguagens, estabelece-se a *comunicação*. Os grupos ou comunidades passam a irmanar-se por interesses comuns, traços culturais afins que fortalecem relações, formulam conceitos e ampliam conquistas. A *fala* articulada, pode considerar-se, deflagradora da legítima ascensão intelectual da humanidade.

O homem só cresce quando em contato com o outro homem. O vínculo social firmado, através da comunicação, une indivíduos, constrói pensamentos, incrementa discussões, diferencia juízos, alarga as fronteiras do conhecimento e aprimora o burilamento do espírito. Educar, não é tão somente ensinar. Buscando-se a raiz da palavra, provinda do latim *educere*, (conduzir), compreende-se que o ato de educar merece revisão. Revisão essa que os educadores ou assumem como um compromisso de renovação de pressupostos para a consecução de uma postura pedagógica compatível com a contemporaneidade ou será inócua.

Conduzir não é impor, ensina Paulo Freire: “Não há educação imposta, como não há amor imposto.” (1983)

O processo educativo apóia-se nos pilares da *formação* e da *transformação* do homem. É um processo, que só se fará representativo e verdadeiro, quando construído em harmonia entre educador e educando, mesmo diante de conflitos.

A sociedade dos nossos dias, apresenta-se extremamente competitiva. O avanço da tecnologia e a vertiginosa velocidade da informação, tornam os valores voláteis e o conhecimento massificado, sem uma análise mais profunda.

A educação exige bom senso. O êxito escolar requer formação do educador e formulação de políticas públicas que estruturam melhor os sistemas educacionais, sobretudo, quando se vive um processo de inclusão dos alunos com deficiências.

1.3. Deficiência Visual: Caracterização

O conceito de deficiência refere-se a qualquer perda ou anomalia da estrutura ou função psicológica, física ou sensorial. Desses fatores, pode ocorrer uma limitação ou incapacidade do desempenho normal de uma determinada

atividade. Tais fatores não dependem de faixa etária, sexo, condições sociais e meio cultural.

A limitação ou incapacidade caracterizam uma “deficiência” em qualquer nível e sob qualquer manifestação. Reportando-nos à visão, uma patologia ou trauma que atinja a estrutura e o funcionamento do sistema visual, pode provocar no indivíduo a incapacidade de “ver” (cegueira) ou de “ver com limitações” (baixa visão).

Nos dois casos, havendo impedimentos ou limitações, o indivíduo se vê frente a problemas quanto à aquisição de conceitos, acesso direto à escrita e à leitura, desembaraço necessário à orientação e mobilidade independente, à interação social e ao controle do meio ambiente.

Estudos na área, revelam que, ocorrendo falhas na construção desses fatores, poderão acontecer significativos atrasos no desenvolvimento normal do indivíduo.

A criança com deficiência visual precisa contar com um conjunto de medidas que lhe dê possibilidades de desenvolver-se satisfatoriamente, segundo suas potencialidades reais. Dentre essas medidas, impõem-se: professores especializados, escolas aparelhadas, ferramentas tecnológicas e materiais didáticos adicionais especializados que apoiem os conteúdos das diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar.

Os alunos com deficiência visual não constituem um grupo homogêneo. A deficiência não determina, como muitos supõem, uma padronização no comportamento geral dessas pessoas. Em se tratando do processo de aprendizagem, é outro erro imaginar-se que todas as crianças com deficiência visual tenham as mesmas características. Essa visão distorcida cria mitos e aprofunda a generalização, na qual as diferenças individuais não são consideradas. Assim, é importante que o professor perceba esse grupo com toda a sua gama de possibilidades e diferenciações. As necessidades educacionais básicas são iguais para crianças com deficiência visual ou videntes.

As pessoas com deficiência visual também apresentam grandes diferenças quanto ao aspecto da perda da visão. São variações que se manifestam em diferentes graus da acuidade visual, que podem ir até a ausência total da percepção de luz.

Em abril de 2002, o Conselho Internacional de Oftalmologia estabelece algumas normas referentes às definições de deficiência visual, terminologia esta a ser adotada pela comunidade de oftalmologistas.

Cegueira – empregado para perda total da visão e para condições nas quais o indivíduo se utilize, de modo predominante, dos recursos de substituição da visão.

Baixa Visão – empregado para níveis menores de perda visual, nos quais o indivíduo possa ser auxiliado, de maneira significativa, por recursos para melhor resolução visual.

Deficiência Visual – empregado quando a diminuição da visão é caracterizada por perda da função visual (como a acuidade visual, campo visual, etc) por alterações orgânicas. Muitas dessas funções visuais podem ser mensuradas quantitativamente.

Visão funcional – empregado para descrever as habilidades da pessoa no uso de sua visão para o desempenho de tarefas de sua vida diária. Essas atividades podem ser descritas de maneira qualitativa.

Perda Visual – empregada como termo genérico, para perda total ou perda parcial, caracterizado pela deficiência visual ou perda funcional.

No processo educativo de crianças cegas ou com baixa visão, é preciso que se tenha conhecimento científicopedagógico de cada um dos grupos. Esse conhecimento propiciará a formulação de planos educacionais verdadeiramente ligados ao atendimento das peculiaridades e necessidades desses educandos.

Nesse trabalho, o concurso da família ou responsáveis pela criança, é de suma validade. O histórico da criança, suas características, reações, desempenhos fornecem informações que devem ser acolhidas e analisadas. As expectativas dos familiares ante essa criança podem servir, da mesma forma, como índices reveladores do estágio evolutivo em que se encontra o educando e as linhas da ação pedagógica pelas quais ele deverá ser trabalhado durante as etapas do desenvolvimento de sua aprendizagem.

Além dos efeitos da deficiência visual, que atingem diretamente o indivíduo, Lowenfeld e Ochaita (1963) alertam quando à existência de algumas variáveis intervenientes que afetam o grau da perda visual.

Pode-se apontar, dentre elas, algumas que foram destacadas por Scholl (1982); são elas:

- idade em que se manifestou o problema visual;

- forma como se manifestou o problema;
- etiologia;
- tipo e grau de visão, quando há resíduo visual;

Idade em que se manifestou o problema visual

Uma criança afetada por cegueira congênita, precisa, fundamentalmente, dos sentidos da audição e do tato para adquirir conhecimentos e formar imagens mentais.

Já uma criança que adquiriu a cegueira ou perda significativa da visão depois do nascimento, pode reter imagens visuais e ser capaz de estabelecer relação entre elas e as impressões recebidas através dos outros sentidos. Segundo Lowenfeld (1963), as crianças que perdem a visão antes dos cinco anos, não são capazes de reter qualquer imagem visual.

Outro ponto relevante é verificar se a deficiência foi adquirida antes ou depois do período de alfabetização. Isto porque a criança, já alfabetizada, pode rejeitar ou mesmo sentir maiores dificuldades diante da necessidade de aprender o Sistema Braille.

Tais informações são indispensáveis tanto visando os aspectos educacionais, bem como os aspectos psicológicos, uma vez que efeitos danosos podem verificar-se no aparecimento da deficiência e afetar gravemente o estágio de desenvolvimento em que se acha a criança.

Forma como se manifestou o problema

A criança ou jovem com baixa visão, quando afetados por uma patologia progressiva, podem receber como menor trauma a perda total da visão. Todavia, aqueles que a perdem abruptamente, sofrem reações, via de regra, bastante fortes. A aceitação da deficiência torna-se mais difícil e compreender essa nova situação em que se encontram, demanda mais tempo e requer maior apoio por parte de todos.

Fica claro, contudo, que em ambos os casos, acontecem problemas emocionais cujo ajustamento do equilíbrio interno não é fácil, e às vezes, transforma-se numa passagem longa e penosa.

A experiência no trabalho com crianças, jovens ou adultos cuja perda da visão é recente, mostra que somente havendo aceitação da deficiência esse

trabalho poderá obter êxito. O indivíduo precisa convencer-se do seu novo estado físico e aprender a conviver com a deficiência, principalmente, quando esta tiver um caráter definitivo.

Etiologia

Há certos tipos de patologias que necessitam cuidados especiais, com observação atenta e controle permanente.

O glaucoma congênito, além de doloroso, em muitas ocasiões, interfere no comportamento da criança. O mal estar causa mudanças de humor, sonolência, uma certa irritabilidade, desconforto geral.

Os cuidados especiais com algumas patologias ou problemas decorrentes dessas afecções que modificam a conduta da criança, precisam ser do conhecimento do professor para que ele possa ter a compreensão do comportamento do aluno e condições de ajudá-lo.

Vê-se, por exemplo, nas deficiências provenientes de doenças sexualmente transmissíveis, interferências no comportamento entre os pais e entre esses e a própria criança. O fator da hereditariedade levanta um grave complexo de culpa. Essa culpa alimenta sentimentos de frustração e rejeição. A relação familiar, muitas vezes é rompida.

Outro aspecto freqüente que poderá interferir no grau de eficiência da visão, é o fator iluminação. Há patologias que requerem pouca incidência de luz, ao passo que outras, exigem maior incidência de iluminação. É tarefa do professor observar e decidir, juntamente com o aluno, em que lugar deverá ele sentar-se na sala de aula.

No que diz respeito à iluminação, é bom ressaltar que os problemas trazidos pela catarata, glaucoma, aniridia, seratocone e albinismo encontram melhor resposta em ambientes cuja intensidade de luz é menor.

Em contrapartida, alguns problemas de refração, retinose pigmentar, atrofia óptica e degeneração macular precisam de maior intensidade de luz. Tal intensidade estimula as células da fóvea (componente do sistema visual). Esses estímulos melhoram a clareza e eficiência visual.

No entanto, afirma Barraga (1971) que dois indivíduos acometidos pela mesma etiologia poderão ter variações em suas necessidades de iluminação: um poderá exigir mais luminosidade, o outro, precisará de menos luminosidade.

Tipo e grau de visão residual

O grau de baixa visão, acrescido do tipo de afecção existente, poderá ocasionar interferências no desempenho e aproveitamento do aluno, levando-se em conta o grande esforço que faz para enxergar longe de suas condições reais. São tentativas muitas vezes dolorosas que acarretam sérias frustrações. Acrescente-se, ainda, que esse aluno acaba por sofrer enorme tensão física e emocional.

A necessidade da utilização de materiais impressos em tipos ampliados, o uso de recursos ópticos, às vezes, pouco estéticos, trazem dificuldades para esse indivíduo aceitar tal situação com grandes diferenças em relação aos demais colegas de classe. Constrangimento e inadequação ao contexto escolar, provocam o baixo rendimento educacional desse aluno.

Alguns estudos demonstram que alunos com cegueira total, ajustam-se melhor à escola do que alunos com baixa visão. Este fato pode explicar-se através da dicotomia entre indivíduos videntes e cegos. O educando com baixa visão transita entre essas duas realidades. Por outro lado, os pais, como também os professores, acreditam no maior sucesso dessas pessoas por terem na visão, ainda que apresentando déficits, uma fonte mais rica de probabilidades positivas.

“É uma interpretação defeituosa e equivocada, pois não analisa as particularidades e características que cercam esta deficiência”, alerta-nos Zimmerman (1965). Nos últimos anos, as pesquisas aumentaram as possibilidades de sucesso das pessoas com baixa visão através do desenvolvimento e aperfeiçoamento de recursos ópticos e não ópticos, eletrônicos e tecnológicos (recursos da informática).

Oportunidades de Aprendizagem

Uma pessoa, principalmente uma criança privada da visão, sentido que propicia um volume extraordinário de informações e dados na construção do conhecimento, necessita do apoio dos demais sentidos a fim de que possa vivenciar experiências de aprendizagem no mundo concreto que a rodeia. Tais experiências precisam ser significativas para enriquecer o processo de aquisições que viabilizará os meios de interpretação responsáveis pela formulação dos conceitos básicos que estruturam o saber humano.

Lowenfeld (1973), estabelece cinco princípios que deverão reger a educação da criança com deficiência visual.

O princípio da concretização é aquele que norteia a aquisição de conceitos.

A criança cega, para aprender de fato, precisa vivenciar, experimentar, atuar sobre o objeto de sua aprendizagem. Tudo que a rodeia deve chegar-lhe às mãos. Assim, juízos podem ser aflorados, conceitos podem ser construídos.

Norris e colaboradores (1957) realizaram um estudo com a duração de cinco anos, tendo como campo de pesquisa o conjunto de trezentas crianças da Educação Infantil; os pesquisadores concluíram que essas crianças precisavam, fundamentalmente, de oportunidades de aprendizagem e não, de meros trabalhos de estimulação. Entenderam assim, que a estimulação prendia-se a algo que se dá à criança como conhecimento prévio dos seus mecanismos de motivação, assim aquilo que lhe é apropriado pelo seu grau de desenvolvimento.

Oportunidade para aprender para eles, implica “um clima emocional dentro do qual é dada à criança orientação e liberdade em proporções justas e relativas às suas necessidades como uma personalidade em desenvolvimento”.

De acordo com tais colocações, depreende-se como uma criança com deficiência visual pode ser mal conduzida em seu processo evolutivo de aprendizagem, quando fica a mercê do despreparo, insegurança, superproteção e mesmo, rejeição das pessoas que com ela convivem.

Um dos aspectos mais importantes causados pela falta de oportunidades de aprendizagem, é o desenvolvimento de comportamentos e atitudes indesejáveis e atípicas que foram denominadas como ceguismo ou anopcismo. Alguns cegos apresentam procedimentos dessa natureza, fato que marca negativamente sua presença.

Ceguismo ou anopcismos mais freqüentes:

- a. balançar o tronco para frente e para trás;
- b. movimentar a cabeça para os lados em movimentos circulares;
- c. sacudir ou esfregar as mãos;
- d. pressionar um ou ambos os olhos, com as mãos ou com as pontas dos dedos;
- e. estar sempre com a cabeça baixa.

Essas atitudes ocorrem pela falta de atividades e interesses mais imediatos e compatíveis com seu grau de desenvolvimento. O indivíduo adquire estes

comportamentos para descarregar em si mesmo as energias e tensões. É uma forma, em última análise, de ele se auto-estimular.

Eis a importância de uma educação de qualidade e especializada desde os primeiros dias de vida do bebê com deficiência. A intervenção através de um bom programa de estimulação precoce favorecerá o melhor desempenho das etapas evolutivas dessa criança.

2. Alfabetização – Uma Reflexão Necessária

O que é alfabetizar?

Por que essa etapa, dentro do processo educacional, externaliza as mais graves preocupações de educadores, psicólogos, cientistas sociais, e políticos?

Como envolver crianças, jovens e adultos nessa conquista?

Tais perguntas poderiam juntar-se a outras mais, que no entanto, convergiriam para um único ponto: o indivíduo, a pessoa humana, o sujeito em construção.

Fala-se de cidadania, de justiça social, de liberdade, de democracia...

Inscvem-se nessas palavras e processos, ainda que complexos, concretos, conceitos que vão ser os pilares onde a educação, em todos os níveis, precisa apoiar-se.

Faz-se necessário estudar a problemática da alfabetização à luz dessas vertentes; de forma contrária, a tarefa esvazia-se de conteúdos significativos, forja discussões inócuas, incrementa ideias distorcidas, gera uma visão superficial de assuntos tão sérios e relevantes.

A alfabetização passa pela aquisição de práticas e saberes que inserem o homem no mundo das letras, assim, compõem o seu letramento.

Alfabetizado, não é aquele que reconhece sinais gráficos, depreende fonemas, mecaniza procedimentos de leitura e de escrita.

Alfabetizar é rasgar horizontes, é abrir atalhos, é apontar saídas, é descobrir soluções, é criar situações, é propor desafios, é fazer o educando trilhar o caminho do conhecimento formal, é levá-lo a aprender, a apropriar-se de sua cultura.

Não se trata de uma linguagem metafórica, em cujo cerne repousam meras comparações de efeito literário. Estas palavras guardam a justeza do exercício educativo.

O vislumbre de novas possibilidades provém da consciência viva e clara da proposta de trabalho do professor alfabetizador.

O despreparo dos professores, a repetência e a evasão escolar sinalizam para uma realidade insustentável: desqualifica-se a educação e amesquinha-se a cidadania.

O sistema educacional brasileiro reclama uma revisão extensa e profunda dos seus mais íntimos valores. Constata-se a necessidade de mudança imediata. O descrédito enfraquece e desestabiliza toda e qualquer investida educativa.

Para que isso tome corpo, urge que se faça um exame lúcido e criterioso das causas que provocam e determinam a situação vigente. Paralelamente à reflexão filosófica, torna-se indispensável a busca dos pontos agudos que afrouxam e deterioram o processo educacional.

Um contingente enorme de brasileiros arrasta o vergonhoso estigma do analfabetismo. É a massa dos “incapazes”, dos “incompetentes”, dos analfabetos funcionais.

Como avaliar conscientemente esse quadro no que se refere às crianças com deficiência visual?

É importante ficar claro, entretanto, que a educação voltada às especificidades da criança cega ou com baixa visão não difere em essência da educação voltada às crianças videntes. Como pode depreender-se, o desenvolvimento global de uma criança cega, é fundamental que seja acompanhado de forma precisa e venha a propiciar-lhe uma evolução real, fazendo-a adquirir graus desejáveis de eficiência. Por tal razão, nessa fase, dá-se grande ênfase ao desenvolvimento de habilidades e capacidades que se constituem como prerequisites para o sucesso na aquisição da leitura e da escrita através do Sistema Braille.

Capacitar uma criança não é condicioná-la, transformando-a num ser automatizado, com respostas predeterminadas e resultados esperados. A capacitação ressaltada, nasce da independência, do domínio de si mesma. Quando se fala na importância de desenvolverem-se habilidades e capacidades básicas, fala-se da finalidade máxima da Educação Especial: dar ao sujeito com deficiência as condições essenciais para torná-lo um ser harmônico, uma pessoa plena, um homem com consciência de si próprio. Tais prerequisites são trabalhados a partir das dificuldades geradas pela cegueira ou déficit visual.

Assim, ao acionarem-se mecanismos capazes de mobilizar estruturas internas, podem ampliar-se movimentos corporais, fortalecer músculos, refinar percepções, estimular a atenção, a concentração, a memória e amadurecer condutas físicas e emocionais.

Para o alfabetizador lograr êxito em sua tarefa, é importante seu trabalho revestir-se de inúmeros aspectos: conteúdos bem definidos, métodos e técnicas adequados, material didático apropriado, enriquecimento de informações, liberdade de criação e expressão.

Aquele que se alfabetiza desvela segredos, soluciona enigmas, desvenda mistérios, conquista espaço. Aquele que alfabetiza rasga horizontes, oferece oportunidades, desata nós, solta amarras. É uma fase de profundas mudanças de incontáveis ganhos, mas que impõe constante reflexão e aprimoramento.

O período da alfabetização finca as bases da aprendizagem. A relevância que lhe é conferida é ilimitada. Neste período, plantam-se os alicerces para a construção da leitura, bem cultural no qual se assentam a sensibilidade e o conhecimento humanos.

2.1 Língua e Linguagem

A linguagem é uma faculdade que tem o homem de exprimir seus estados mentais, suas emoções, seus sentimentos por meio de um sistema de sons vocais, a língua que os organiza numa representação significativa diante do mundo exterior (objetivo) e do mundo interior (subjetivo).

Conclui-se por conseguinte, ser a língua um fenômeno cultural, que não existe em si mesma. Realiza-se entre homens e é o resultado de um patrimônio forjado pela sociedade a que pertencem. Fora do homem a língua seria uma simples abstração.

Bechara cita Sapir (1977)

“É evidente que, até certo ponto, o indivíduo humano está predestinado a falar, mas em virtude da circunstância de não ter nascido meramente na natureza e sim no regaço de uma sociedade, cujo escopo racional é chamá-lo para as suas tradições.”

Depreende-se que a língua seja um instrumento de utilização social da linguagem, criação da sociedade; não é imutável, pelo contrário, deve estar em

permanente evolução, acompanhando o progresso do organismo social que a forjou.

É importantíssimo que os alfabetizadores percebam o sistema da escrita como um elemento de pertença social. É, no dizer de Ferreiro (1991): “Um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade.”

Para estabelecermos as diferenças entre língua e linguagem recorreremos a definições que elucidam o conceito de ambos os termos:

Para Ferdinand Saussure a língua é o “produto social da faculdade da linguagem”, pode ser também definida como “um conjunto de conversões necessárias, adotadas pelo corpo social, para permitir o exercício da linguagem”.

Para definir melhor, temos a contribuição do teórico francês Roland Barthes, mestre de Semiologia, a língua é “uma instituição social, ela é parte social e não premeditada da linguagem; o indivíduo, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la, trata-se essencialmente de contrato coletivo do qual temos que nos submeter em bloco se quisermos comunicar”.

Saussure explica: “Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada. Ela é, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de conversões necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. A língua constitui-se algo adquirido e convencional. Pode-se dizer, faz a unidade da linguagem”. (Cours de Linguistique Générale).

A criança vidente, desde muito cedo, entra em contato com o objeto escrito. É um encontro valioso onde aqueles novos símbolos vão devagar sendo introjetados, adquirindo pouco a pouco significados inimagináveis.

Para elas, a língua escrita é um meio significativo de comunicação, um instrumento capaz de promover intercâmbios sociais, fornecendo dados, informações, integrando as pessoas no seu grupo social de origem.

Esses contatos são muito fáceis e intensos nos centros urbanos e nas camadas sociais mais elevadas.

Os livros, as revistas, os jornais, os letreiros, os rótulos de produtos, as etiquetas de roupas, a correspondência de modo geral, a televisão, tudo comunica algo; as mensagens se multiplicam e a interação entre a criança e o mundo se faz plena e geradora de múltiplos conceitos.

A língua é um instrumento de comunicação que estabelece um padrão cultural e atos individuais de comportamento social.

A linguagem é o tipo mais claro da ação comunicativa. Diz Cardoso (1975):

“Quaisquer que possam ser as deficiências de uma sociedade primitiva julgada do ponto de vista de nossa civilização – sua linguagem constitui inevitavelmente um sistema simbólico de referência. Por outro lado, este sistema é tão seguro, tão completo e tão potencialmente criador como a linguagem mais refinada de que temos conhecimento.

Tudo isto significa para a teoria da comunicação que os mecanismos de um entendimento significativo entre seres humanos são de tal forma complexos e ricos em harmonia numa sociedade refinada como numa sociedade primitiva”.

Entende-se por comunicação o mecanismo pelo qual existem e se desenvolvem as relações humanas em todos os níveis. Afirma Cardoso (1975) “Sem comunicação, a mente não desenvolve uma verdadeira natureza humana, permanecendo num estado anormal, e indescritível, nem humano, nem animal.”

Serve como exemplo, o caso de Helen Keller. Aos oito meses viu-se ela privada ao mesmo tempo, dos sentidos da visão e da audição. A partir desse fato, criou-se para a menina um estado de isolamento, que veio a romper-se quando Helen chegava aos sete anos de idade. Retomou-se aí o contato social, porém, seus impulsos eram primitivos e incontrolados. Seu pensamento era desconexo e ela de quase nada lembrava até o momento do despertar aos sete anos. Vale dizer, entretanto, que nesse período de isolamento sua mente não ficou alijada da convivência humana, se isto tivesse ocorrido teria causado consequências danosas, mesmo irrecuperáveis. Lembremos Kaspar Hausen.

Durante a primeira infância Helen Keller desfrutou de uma série de contatos sociais, isto no grupo familiar, fato que promoveu a natureza humana de sua mente, possibilitando-lhe um posterior desenvolvimento. O relato da professora de Helen, Mss. Sullivan, demonstra a importância da comunicação para o desenvolvimento da mente individual.

Semanas e semanas, Mss. Sullivan soletrou palavras nas mãos de Helen, que as relacionava com os objetos manipulados. No entanto, a compreensão nítida da imagem não veio logo. A professora ensinava-lhe que tudo que a cercava tinha um nome e que cada coisa tinha um significado. Através desse conhecimento, ela

poderia compartilhar com outras pessoas suas próprias experiências, aprendendo também com as experiências alheias.

O despertar de Helen Keller partiu do contato concreto e significativo entre ela e as coisas e as pessoas que a rodeavam. Essas experiências fizeram-na desenvolver-se intelectual e socialmente.

A palavra tem força reveladora de diferentes contornos; reveste de significação todas as coisas existentes. O sistema de escrita, dentro do processo global da comunicação, é o mais forte agente de crescimento mental e social do homem. É imprescindível que os alfabetizadores de uma criança, pertença ela a uma classe social desfavorecida ou elevada, a reconheça como possuidora de uma herança cultural, com um padrão linguístico próprio.

A Escola encarrega-se de sistematizar o aprendizado desses dois instrumentos língua e linguagem. Suprindo deficiências, minimizando diferenças, ampliando dados, trabalhando novas formas linguísticas, contextualizando ideias, provocando mudanças, descobrindo interesses, diversificando e universalizando saberes; é na linguagem que o aprendiz se ancora.

A leitura e a escrita são produtos sociais, dos quais mais cedo ou mais tarde, a criança vai apropriar-se.

O desenvolvimento infantil, varia de acordo com o volume de experiências vivido. Os indivíduos não são iguais. As diferenças individuais precisam ser respeitadas, bem como os níveis social, econômico e cultural.

Muitas crianças atingem o período da alfabetização conseguindo elaborar esquemas representativos para a língua escrita, formulando hipóteses para a representação gráfica de sílabas, palavras e até mesmo frases. Toda essa conquista vai depender da carga de estímulos e de motivação recebida. Dentro de ambientes favoráveis, há crianças que chegam a alfabetizar-se sozinhas.

Em contrapartida, há que se examinar o outro lado da questão: pensar no grande número de crianças que chega ao processo de alfabetização com seu desenvolvimento cognitivo empobrecido, até mesmo atrasado. Crianças que provêm de camadas sociais carentes, cujos pais carregam o pesado fardo do analfabetismo. Crianças cegas cujo crescimento humano, social e intelectual vai depender de uma ação educativa consciente e ajustada às suas necessidades específicas.

E a escola, qual o seu papel?

Para uma criança cega, a Escola significa uma poderosa alavanca, puxando-a do vácuo do desconhecimento para o mundo das coisas palpáveis e reais.

O professor que alfabetiza uma criança cega precisa estar esclarecido quanto à sua tarefa. A educação de uma criança com deficiência visual exige profundo conhecimento dos métodos e técnicas que favoreçam seu processo de aprendizagem. A multiplicidade de problemas que surge no decurso desse processo deve ser analisada com coerência e abertura. É importante que o professor alfabetizador não tema fracassos ou recomeços.

Professor e Escola têm de preparar-se para a responsabilidade que lhes é reservada. A preocupação com esse profissional e com essa Escola mobiliza aqueles que desejam um ensino de qualidade, que acreditam na educação como fator de ajustamento entre o indivíduo e sociedade.

A evolução global da pessoa cega ou com baixa visão passa por tais caminhos, que trazem e demandam um trabalho renovado constantemente.

2.2 Implicações Pedagógicas à Luz da Teoria de Piaget

Considerando a Teoria Epistemológica de Jean Piaget e o Construtivismo dela decorrente, além de Vygotski e seu Sociointeracionismo pode-se traçar algumas linhas de conduta com base no desenvolvimento da inteligência e do seu funcionamento na vida real da criança.

Destacam-se as implicações pedagógicas de Piaget em dois campos:

1º Campo – Sócio-afetivo

No domínio sócio-afetivo, é bom salientar-se três princípios:

- encorajar a criança a tornar-se gradativamente autônoma frente aos adultos;
- encorajar a criança a interagir e a resolver os seus conflitos;
- encorajar a criança a ser independente e curiosa, tomando iniciativa na procura dos seus interesses, a ter confiança na sua capacidade de construir uma idéia particular das coisas, a exprimir suas ideias com convicção, a acabar com seus medos e as suas angústias de forma construtiva e não se desanimar com facilidade.

2º Campo - Cognitivo

Os campos sócio-afetivo e cognitivo são, dentro da Teoria de Piaget, inseparáveis. Assim, a autonomia é afetiva, social, moral e intelectual. A

inteligência se desenvolve na medida exata como é utilizada. As considerações sócio-afetivas de uma pessoa são de fundamental importância para o seu desenvolvimento cognitivo.

No domínio cognitivo é bom salientar-se os princípios do ensino:

- ensinar dentro do contexto do jogo da criança;
- encorajar e aceitar as respostas “erradas” da criança;
- pensar no que a criança pensa e ensinar seguindo os três tipos de conhecimento: social, afetivo e cognitivo;
- ensinar tanto os conteúdos como os processos.

3. Aspectos Cognitivos da Criança Cega

As pesquisas demonstram, a partir dos estudos de Piaget, que a função cognitiva de crianças com deficiência visual desenvolve-se bem mais lentamente, comparando-se com o desenvolvimento de crianças videntes. Assim, é normal verificar-se alguma falha de desenvolvimento entre os aspectos operacional e simbólico do seu pensamento. Isto traz como consequência mais grave a dificuldade de formulação dos conceitos.

As pesquisas enfatizam a necessidade de as crianças terem experiências físicas e diretas com objetos reais e interação verbal com adultos e com crianças membros do seu próprio grupo, para aprender sobre o mundo que a rodeia.

A obra de Piaget oferece à educação de crianças cegas uma base de referência para o entendimento das manifestações comportamentais e do funcionamento cognitivo. Os estudos sobre o desempenho do pensamento ajudam a compreender o potencial intelectual de crianças cegas e a analisar as estruturas e os processos de pensamento pré-operacional e operacional. Afirma Luhelder (1966) “Uma operação é definida como uma ação capaz de ocorrer internamente, e da qual, segundo Piaget, a característica essencial é a reversibilidade.”

Isto serve de dado para que se possa diferenciar mais facilmente, entre o potencial intelectual e certas deficiências na imagem mental simbólica. Estudos neste campo parecem indicar que crianças cegas sofrem um atraso no seu desenvolvimento, isto é, há uma comprovada lentidão na velocidade do desenvolvimento através dos diferentes estágios evolutivos. Dessa forma, pode

abrir-se uma lacuna do desenvolvimento entre o aspecto operativo e figurativo do pensamento.

O conhecimento dos atrasos, das falhas cognitivas, das dificuldades de formar conceitos simbólicos, leva os professores a compreender como se dá o processo de aprendizagem da maioria das crianças cegas e as deficiências que nele se verificam.

Entretanto, este padrão de desenvolvimento pode ser alterado; quando bem estimuladas, crianças cegas podem ter um desenvolvimento bastante satisfatório. A criança com deficiência visual, principalmente a totalmente cega, apresenta necessidades especiais no decurso dos estágios cognitivos do desenvolvimento intelectual.

Para os professores alfabetizadores é de grande importância a interpretação correta das pesquisas de Piaget. Tendo-as como base do seu trabalho, elas puderam assumir perante o alfabetizando uma postura pedagógica coerente e realmente voltada para o seu crescimento global. Assim, as ações pedagógicas precisam compatibilizar-se com essa visão mais ampla e aberta da educação que deve favorecer o verdadeiro desenvolvimento da criança cega.

Sabe-se que Piaget não se envolveu em pesquisas ligadas à educação, nem sequer dirigiu seus estudos para grupos de crianças com necessidades educativas especiais. Todavia, outros pesquisadores vêm investigando os aspectos cognitivos de crianças cegas ou com baixa visão. São experiências ainda insuficientes, mas que até certo ponto, servem como apoio às diretrizes traçadas pelos educadores.

O resultado de muitas pesquisas apontam que crianças cegas possuem algum atraso nas etapas do seu desenvolvimento ou têm falhas simbólicas. Ainda hoje são poucas e ineficazes as recomendações que poderiam remediá-los. Os estudos de Piaget são uma grande contribuição, mas se tomados literalmente, não oferecem aos professores de classes de educandos cegos informações precisas e definitivas quanto ao assunto. Se faz necessário dessa maneira, que a educação desenvolva seus próprios fundamentos e busque nas descobertas relevantes das pesquisas concernentes ao desenvolvimento cognitivo e na psicologia da aprendizagem os princípios que possam norteá-la.

Para que a educação de crianças cegas tenha o resultado desejado, é indispensável que se conheça os efeitos trazidos pela limitação imposta pela cegueira e pela baixa visão. Os atrasos do desenvolvimento intelectual segundo

Tobin (1972) se relacionam com as poucas experiências de aprendizagem e interação com o meio-ambiente.

Já Cromer, em trabalho publicado em 1973, confirma que não encontrou nenhuma diferença significativa no conceito de conservação entre cegos e videntes no uso da dimensão do raciocínio. Diz ele: “A realização de conservação total pode ser atrasada para os cegos devido ao empobrecimento de esquemas perceptuais.”

É preciso esclarecer que o atraso revelado no desenvolvimento cognitivo de crianças cegas, é provocado pela falta de oportunidades de aprender naturalmente sobre as coisas. O que deve estar presente na meta de trabalho daqueles que educam crianças cegas é que essa criança tem um ritmo próprio, característica inerente da cegueira, a lentidão.

3.1. O Desenvolvimento Cognitivo de Crianças Cegas

Dentro dos estágios de evolução mental da criança cega, alguns aspectos importantes precisam ser estudados. A comparação entre ela e uma criança vidente é importante para que se tenha a dimensão exata dos procedimentos que se deve e se pode adotar.

A maturação é relacionada ao crescimento físico e ao amadurecimento do sistema nervoso central. Ela representa um fator preponderante no decurso de todo o desenvolvimento mental estando intimamente ligada às ações e experiências vividas pelas crianças. Certos comportamentos dependem, entretanto de um funcionamento de estruturas específicas.

A coordenação olho-mão, ocorre mais ou menos aos quatro meses e meio de idade. O bebê cego não tem a coordenação ouvido-mão antes dos dez-onze meses.

Os bebês cegos, em geral, têm um comportamento típico até os seis meses: eles mantêm as mãos fortemente fechadas na altura do ombro, numa postura neonatal. Esta posição dificulta a criança a interagir com as pessoas e a encontrar os objetos. A movimentação simultânea dos dedos, já encontrada em bebês videntes com dezesseis semanas, requer o recurso da visão praticada e repetida de forma agradável. Com a ausência da visão, como elemento organizador do ajuste entre as mãos na linha média do corpo e sem a ajuda dos pais, as mãos do bebê totalmente cego podem nunca se unir. É a sequência maturacional que leva ao uso

coordenado das mãos; faltando estimulação, a reciprocidade de movimentos entre elas pode ser impedida ou retardada.

A aprendizagem é o segundo fator do desenvolvimento mental a ser analisado. A aprendizagem resulta das experiências vividas e da formulação de conceitos provindos de ações realizadas sobre os objetos. Piaget fala a respeito de dois tipos de experiências de aprendizagem:

- Experiência Física: consiste na ação sobre os objetos de forma a abstrair suas propriedades.
- Experiências Lógicomatemática: consiste na ação sobre objetos de forma a aprender o resultado das ações.

Explicam Piaget e Luhelder (1969)

“Os conceitos lógicomatemáticos pressupõem um conjunto de operações que são abstraídos não dos objetos percebidos mas das ações realizadas com esses objetos, o que de forma alguma é o mesmo.”

A aprendizagem tanto física como lógicomatemática, pode ser seriamente afetada se não houver intervenção, o mais cedo possível, da estimulação precoce, desde o período sensório motor no processo de desenvolvimento de crianças cegas.

Os estudos de Fraiberg (1966-1969) mostram que os bebês cegos, apropriadamente estimulados aos cinco meses de idade, agarrarão objetos com os quais têm contato, fazem tentativas de movimentos e exploram a superfície de uma mesa.

Por outro lado, um bebê cego mentalmente sadio, mas que foi privado da estimulação tátil e de experiências de agarrar objetos, tinha as mãos fracas e os dedos não eram utilizados para o uso exploratório das coisas. As mãos da criança cega precisam ser trabalhadas e os dedos alongados para que possam sustentar o corpo no momento em que o bebê começa a engatinhar. Existe um atraso sensível na hora em que a criança vai subir e descer, e andar independentemente. Fraiberg diz que esse atraso é devido a ausência de estímulos, recursos esses trazidos pela visão.

Quando a criança cega começa a reagir às pistas sonoras sozinha, ela será impelida a ir adiante, por iniciativa própria. Nesse momento, ela deve desenvolver o conceito da permanência do objeto.

Com a ausência da visão, é preciso um incentivo para que o bebê sustente a cabeça erguida. Tanto o controle da cabeça quanto o do tronco são requisitos para a futura locomoção. A criança que não está fisicamente madura irá atrasar-se na locomoção e no ato de agarrar e manipular as coisas com as mãos; por isso, perderá o número significativo de experiências necessárias para desenvolver: conhecimento físico (conhecimento das propriedades dos objetos) e conhecimento lógico-matemático (conhecimento das funções e significados dos objetos).

Não é de estranhar, portanto, que uma criança cega apresente atrasos no desenvolvimento cognitivo ao longo do processo da aprendizagem.

A educação social pode ser apontada como um terceiro fator do desenvolvimento onde se incluem a linguagem e a interação social.

Desde o início, a criança cega é muito mais dependente da presença materna do que a criança vidente para estimular o contato social. Tem sido demonstrado, através de crianças que enxergam, que o desenvolvimento do conceito da permanência do objeto é influenciado pela qualidade da interação mãe-criança. Entende-se assim, que uma criança cega sairá prejudicada se a mãe não estiver envolvida num programa bem dirigido de estimulação do seu bebê.

A transmissão social depende da habilidade da criança operar efetivamente durante o contato social. A criança cega que está matriculada em programas educacionais, precisa passar por uma interação intensa e ativa e participar de todas as atividades dentro e fora da classe. A ação social é ineficaz sem uma assimilação real por parte da criança, pois que essa assimilação pressupõe estruturas operacionais.

Outro problema importante é ter-se a compreensão de que a privação da visão afeta a aprendizagem imitativa. A criança cega não imita expressões, gestos, movimentos, comportamentos, etc. Por isso, pessoas cegas mostram menos expressões faciais e menos padrões de gestos.

A maturação, a aprendizagem e a educação social interagem no desenvolvimento do pensamento e da cognição dos indivíduos. Ensina Piaget (1969): “No desenvolvimento da criança não há nenhum plano pré-estabelecido, mas uma evolução gradual na qual cada inovação depende de uma anterior.”

A equilibração, como quarto fator de desenvolvimento mental, é a chave para a compreensão de efeitos cumulativos dos três fatores precedentes.

Equilíbrio: um mecanismo autoregulador do desenvolvimento mental, que resulta de uma série de compensações por parte do aprendiz ao responder aos estímulos externos. O ajustamento resultante está apoiado num aprendizado prévio sobre um tipo de sistema circular e sobre fatores afetivos antecipatórios, com a **motivação** e os **valores**.

Esses dois aspectos – o afetivo e o cognitivo – são inseparáveis dentro do conceito de equilíbrio, porque depende de uma maturação prévia da aprendizagem e da educação social.

O que se pode depreender dos dados levantados a partir das pesquisas realizadas, é que o desenvolvimento cognitivo de crianças cegas será determinado pelo volume e pela qualidade das experiências a que elas forem submetidas.

O mundo de uma criança cega não tem cor, não tem formas, não tem dimensões. Pessoas e objetos são amorfos; ela mesma, nos primeiros tempos de vida, não tem um significado real.

É imprescindível apreender-se tal realidade. Considerando-se esse problema, faz-se importante submeter o bebê cego a um programa correto de estimulação precoce ao desenvolvimento. A família precisa estar presente nesse processo e saber qual a responsabilidade que lhe cabe.

A presença física, o contato com pessoas e a afetividade são os elementos básicos para que se estabeleça uma ligação significativa entre a criança cega e o mundo. Se para uma criança vidente tais procedimentos se colocam numa linha prioritária de conduta, muito mais profundos devem ser os cuidados a serem adotados em relação ao desenvolvimento de uma criança cega.

Diz-se que a visão passa cerca de 80% a 85% das informações recebidas por uma pessoa. Conclui-se, assim, que poderá ocorrer uma enorme perda na aquisição de conhecimento de uma pessoa cega. Partindo dessa constatação, buscam-se instrumentos capazes de minimizar tantos fatores adversos. Os chamados – “sentidos remanescentes” precisam ser trabalhados criteriosamente: audição, tato, olfato e paladar propiciarão à criança cega descobrir as coisas, conhecer as pessoas e objetos, perceber semelhanças e diferenças, estabelecer relações, identificar e conferir atributos, transferir características, adquirir hábitos, desenvolver habilidades e comportamentos, apurar gostos, conceber juízos.

O aprendizado é longo e árduo e tem de começar logo após o nascimento.

O corpo do bebê cego é o seu primeiro ponto de referência quanto ao mundo externo. São recomendáveis exercícios e massagens que favorecem movimentos, ajustam e melhoram jogos articulatórios, fortalecendo a massa muscular. Evitam-se assim, dois problemas: a hipotonia (flacidez dos músculos) e a hipertonia (rigidez dos músculos).

A criança poderá pegar e puxar objetos, manter a cabeça erguida fazendo movimentos de rotação, para frente e para trás, dobrar o tronco, virá-lo para a esquerda e depois para a direita, ficar de pé, andar.

Desde o início o bebê deve ser levado a manusear tudo que o cerca. O rosto da mãe, o berço, os objetos de seu uso diário, brinquedos, etc.

Todos os acontecimentos cotidianos podem transformar-se em situações de aprendizagem. O banho, as refeições, a hora do passeio ao sol. A criança precisa entrar em contato direto com as coisas e com as pessoas. Entretanto, esses contatos devem ser prazerosos: vozes carinhosas, gestos delicados, objetos pequenos e de material agradável ao tato para que o bebê possa pegar e manipular.

Este procedimento visa a fortificar dois compartimentos importantes: o corpo e o lado emocional. Uma criança que passa por experiências dessa natureza tem um desempenho motor satisfatório, amadurece condutas mais facilmente, não internaliza medos exagerados.

A soma dessas atitudes permite à criança fazer-se mais independente. É o momento em que deve ser levada a locomover-se sozinha. Nessa fase, as pistas sonoras, os odores são muito importantes. A criança tem de ser incentivada a explorar o ambiente em que vive, o quarto onde dorme, a sala, os arredores da casa, ela deve sentir-se capaz de descobrir coisas, mesmo estando acompanhada de alguém.

O reconhecimento do espaço é fundamental para seu ajustamento.

A curiosidade é um elemento instigador. O conhecimento implica vivência. Conhecer é saber, quem não sabe, não busca, quem não busca não sabe. A criança tem de ser estimulada a buscar para conhecer. A uma criança cega ensina-se tudo. Educá-la é tirá-la do vácuo, do desconhecido, é trazer-lhe um mundo concretizando ideias, corporificando palavras dando significado real a coisas e fatos.

Os primeiros anos são decisivos na vida de uma pessoa cega. Bem desenvolvidas as áreas psicomotora, cognitiva, social e afetiva, esse indivíduo

desenvolverá, certamente, o intelecto, tornar-se-á um ser social, adquirirá autonomia, formará uma identidade própria.

Os educadores, no entanto, não podem perder de vista que o cego é um ser cognocente como qualquer outra criança. Nele armazenam-se potencialidades, vias de aprendizagem, capacidades a serem descobertas, portanto existe uma inteligência.

Faltando-lhe a visão, falta-lhe a condição para imitar. É inegável que a imitação é um poderoso agente do conhecimento. Por isso, e não por qualquer outra razão, afirma-se tudo que foi dito.

O período da pré-escola deve reservar para essa criança uma participação efetiva no processo de seu aprendizado. A criança cega só aprende quando experimenta, quando atua sobre as coisas. Agindo, ela percebe, toma consciência, constrói um dado verdadeiro. Ninguém aprende sem estar motivado. A motivação está intimamente ligada ao interesse. É de suma importância despertar na criança o desejo da procura, a escolha do brinquedo, a vontade de libertar-se. Estando livre, a criança cresce e expressa sentimentos, principia a usar a linguagem com a intenção definida de atingir um objetivo, exprimir necessidades e emoções. Aí o pensamento começa a organizar-se.

Nessa fase, é necessário que se estimule a criança a ouvir atentamente o que se fala. Assim, ela determinará diferenças de som, diferentes registros linguísticos. É importante fazê-la perceber a própria fala e a maneira como articula os fonemas.

As experiências oferecidas à criança precisam ser concretas e estar dentro do nível de sua compreensão. Um dos problemas mais sérios enfrentados por pessoas cegas é o verbalismo.

O verbalismo é a forma de a pessoa comunicar algo que desconhece. Ela repete o que outros disseram, que sua imaginação fabulou, o que sua fantasia necessita suprir. Por essa razão, é indispensável trabalhar na criança a coerência, o senso da verdade, o objeto real. A aquisição do conhecimento, como se vê levanta vários aspectos e exige estudos em diversas áreas.

O homem forma um conjunto de vários aprendizados. Todavia, esse conjunto tem de formar um todo harmonioso. Compatibilizar as partes do todo é tarefa bastante difícil. A educação precisa encarregar-se de promover a ligação entre essas partes.

É comum ver-se crianças cegas chegarem ao período da alfabetização como pessoas fragmentadas. Algumas apresentam a área motora bem desenvolvida, mas as áreas cognitiva e afetiva lesadas. Outras têm a área cognitiva em padrões desejáveis, mas demonstram retardo social, deficiências motoras etc. aparecem aí as falhas na construção do conhecimento.

É preciso que o alfabetizador entenda a sua posição de orientador na correção ou diminuição dessas falhas.

4. Alfabetização e Construtivismo

A educação é uma das vias mais seguras para a consecução da consciência humana. Educar, como revela a raiz da palavra, quer dizer conduzir. Não se entenda conduzir como um ato arbitrário, atitude de imposição. Compreenda-se o termo como veículo de busca, caminho de conquista.

Seria fundamental que os educadores tivessem sempre em mente a noção exata do processo ensino-aprendizagem. Nele, verifica-se uma troca permanente. Engana-se aquele que julga ser o professor o doador absoluto de todos os conhecimentos.

O educador ministra saberes acumulados, passa experiências valiosas, orienta, mobiliza estruturas várias, é um articulador de conteúdos, de ideias e de ações; o aluno exhibe valores próprios, armazena um acervo cultural que deve ser levado em conta, traz para a sala de aula a vivência da realidade do seu tempo: a perspectiva infantil.

Ao final dos anos setenta, iniciou-se um movimento que procurava recuperar a fase mais problemática do período escolar, a alfabetização. Mediante o fracasso e o mau desempenho dos alunos, encetaram-se pesquisas nesse campo. A compreensão desse fenômeno era imprescindível para que se pudesse analisar a questão.

A alfabetização é o momento em que a pessoa se apropria do objeto escrito. Como e quando a criança adquire consciência do objeto real, absorvendo seu significado e funcionalidade, assim a descoberta do elemento escrito torna-se uma aquisição fascinante, porém complexa.

Chega-se ao construtivismo. Emília Ferreiro, psicóloga argentina, discípula e colaboradora de Jean Piaget, aponta um novo rumo. Seus estudos e experiências

demonstram que a alfabetização é um processo de construção gradativa. Lentamente, a criança vai edificando conceitos, instalando mecanismos, interiorizando procedimentos. Quando atingem as classes de alfabetização, as crianças podem estar mais ou menos aptas para aprenderem a ler e a escrever. Tudo isso será determinado pelo número e pela qualidade das aquisições prévias a que elas tiveram acesso. No entanto, o que não se pode esquecer é que a alfabetização é um processo interno, está estabelecido na própria criança, vem de dentro para fora e não de fora para dentro.

Há nos meios educacionais um extremo equívoco quanto ao que seja na verdade, o construtivismo. Embora muitos trabalhos esclareçam o assunto, a dúvida persiste. O construtivismo não é um processo nem um método de alfabetização. Os alfabetizadores precisam ter isso em mente para não traçarem metas confusas, trazendo danos irreparáveis aos alunos.

O construtivismo é uma postura educacional, uma nova linha lógica. Amplia-se a partir do construtivismo a visão do professor. O alfabetizando não é mais um mero receptor de informações; agora é possível vê-lo como um “sujeito” em condições de atuar, produzir, criar. Troca-se a antiga passividade pela ação mobilizadora.

Nas crianças busca-se a origem do seu comportamento, a forma pela qual ela consegue seu próprio saber. No professor busca-se o entendimento de sua importância, ainda que se saiba não ser ele o senhor da aprendizagem do aluno.

É uma opção delicada, porque implica uma mudança de pensamento. Através dos tempos, o professor detém em suas mãos, a fórmula mágica do “ensinar”. Para ele fica difícil perceber que os atos de ensinar e aprender fundem-se numa perfeita simbiose. É uma empreitada árdua, que forja uma outra conduta profissional.

O homem é o alvo da educação. E a educação é um agente de transformação. Leva a criança a encontrar-se, dá-lhe instrumentos para que possa construir suas próprias concepções, inventando e reinventando teorias, descobrindo a “verdade” das coisas.

A tarefa requer abertura e exige dos educadores uma visão nítida do seu ofício. Tradicionalmente, acreditava-se, que a criança só se alfabetizaria quando submetida a um ensino rigoroso e sistemático. Assim, a escrita foi sempre considerada sob o ângulo figural onde se privilegiam os aspectos

grafo-percepto-motores (discriminação visual, auditiva, coordenação motora), em que nada há de verdadeiramente específico do ponto de vista conceitual.

Os programas de preparação dentro de uma visão associacionista não preveem os aspectos construtivos da leitura e da escrita. Restringem-se à aquisição de uma esmerada técnica que não considera os processos cognitivos envolvidos na construção da escrita. A chamada – prontidão para a leitura e para a escrita – dependerá verdadeiramente, das ocasiões sociais de estar a criança em contato com a língua escrita do que qualquer outro fator. Não se pode, então, deixar a criança afastada da língua escrita, esperando que ela fique pronta, madura para tanto. Por outro lado, os exercícios preparatórios não passam de um adestramento motor e perceptivo, quando o nível cognitivo, envolvido nesse processo, é o ponto mais relevante. Desse modo, os aspectos perceptomotores não deixam de ser acessórios de uma aprendizagem conceitual da escrita, não sendo como se pensava no passado, ser o centro do processo.

Baseando-se na forma de como a criança se apropria do conhecimento, Emília Ferreiro leva os professores até a psicogênese da língua escrita, vinculada à psicolinguística à teoria cognitiva de Jean Piaget.

Piaget coloca no centro do processo de aprendizagem o sujeito cognoscente que busca adquirir o conhecimento, tratando de compreender o mundo que o rodeia e de resolver as dúvidas e as interrogações que este mesmo mundo lhe impõem. Não é um sujeito que se contente em esperar alguém que possua todos os conhecimentos e deva transmitir-lhe. É sim, um sujeito que aprende através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento e, concomitantemente, organiza esse mundo.

Tendo em vista o processo histórico da construção do sistema de escrita numa relação entre a fala e sua representação, e o próprio desenvolvimento da criança, a pesquisa de Emília Ferreiro trouxe uma contribuição valiosa para que se possa compreender o processo do desenvolvimento da escrita na criança.

Na criança, assim como na humanidade, a escrita evoluiu de pictogramas, ideogramas, logogramas à escrita alfabética. Tal evolução vem desde o estabelecimento da distinção entre a representação figura-palavra até a fonetização da escrita, passando pelos meios utilizados para diferenciar as representações.

Daí, chega-se à conclusão de que a criança precisa, para iniciar seu processo de alfabetização, ter um instrumental mínimo lógico (hipóteses conceituais) para

entender a estrutura da língua. Se estiver em contato permanente com a língua escrita, ela procurará compreender o que aquela escrita representa e qual a estrutura desse sistema de representação.

Entrando em contato com a língua escrita, a criança começa a levantar hipóteses, que entretanto, podem modificar-se posteriormente. Essas modificações ocorrem à medida que o processo de alfabetização avança.

A criança ao apossar-se da escrita, acaba por reinventá-la; para tanto, procura entender seu processo de construção, suas regras de produção, buscando compreender qual é a sua natureza.

Conclui-se, portanto, que é uma aprendizagem de caráter conceitual que se inicia antes da criança ingressar na escola.

As crianças aprendem a ler e a escrever, não pelo fato de verem ou de escutarem, mas porque elaboram o que recebem, trabalham cognitivamente com tudo aquilo que o meio lhes oferece. Porém, para que esse trabalho tenha sucesso é preciso que o meio traga as oportunidades reais de aprendizagem. Todavia, o que tem que ficar claro, é que não é o meio em si aquele que produz a aprendizagem e sim o sujeito, a criança em desenvolvimento, que é capaz de usufruir os estímulos gerados pelo meio e aprender.

O contato da criança com a língua escrita, em diferentes contextos e em situações práticas, torna a aprendizagem significativa e dá a ela a ideia da função social desse objeto. A criança é conduzida a experimentar, levantar hipóteses, testá-las, confrontá-las com o real.

4. 1. A Teoria Construtivista e a Alfabetização da Criança Cega

A Teoria do Construtivismo aplicada à educação de crianças com deficiência visual exigirá dos alfabetizadores a adoção de procedimentos que se fundamentem em bases científicas. Esses procedimentos educacionais firmam-se na teoria da aprendizagem e construção do conhecimento de Jean Piaget (psicologia cognitiva e epistemologia genética). Tal postura visa ao desenvolvimento da inteligência e do conhecimento, promovendo um melhor ajustamento das pessoas com deficiência visual ao ambiente social.

Esta abordagem contrapõe-se à ação pedagógica que se verificou durante longas e longas décadas. Tradicionalmente, os modelos da Educação Especial se

apoiavam nas teorias psicológicas comportamentais, que entendem “aprender” como treinamento de habilidades, como transmissão de informações de maneira condicionada.

Levando-se em conta a teoria piagetiana, ensino e aprendizagem, revelam-se como dois processos diferentes. Entenda-se assim, que ao ensino nem sempre corresponde a aprendizagem. Isto se explica a partir do fato de se estar ensinando algo ao “outro” e o “outro” estar aprendendo coisa diferente. Compreende-se, pois, que o centro do processo de desenvolvimento cognitivo é a transformação, ou seja, a assimilação/acomodação, segundo o dizer de Piaget. Então, pode-se afirmar que aquilo que se ensina é aprendido, quando processado, transformado pelo aluno. O que se aprende tendo como base o ensino, depende da possibilidade do conteúdo ser processado, sendo que este processamento depende das estruturas cognitivas que o sujeito possui. Esta visão da aprendizagem, é portanto, completamente oposta à visão comportamental, que vê no processo ensino-aprendizagem um processo único.

O pesquisador suíço é um interacionista relativista, isto é, ele acredita na construção do conhecimento pela interação da experiência sensorial e da razão, indissociáveis uma da outra.

A adoção da teoria construtivista pela Educação Especial exige compreender não só o conceito de aprendizagem tal como ele é visto comumente na área dos que têm necessidades educativas especiais, mas impõe mudanças na concepção de educação, mudanças de objetivos, mudanças na dinâmica pedagógica, na postura profissional do professor, na relação professor/aluno.

No início do trabalho com alunos, abrangendo todas as deficiências, detectaram-se imediatamente, as diferenças que estes apresentavam no ato de aprender. Para que essa aprendizagem tivesse resultados satisfatórios, a solução logo encontrada, foi o treinamento de suas percepções. Pensava-se, pois, que a melhoria da percepção garantia a inteligência; para tanto, criaram-se inúmeros programas de treinamento perceptivo, que viam na percepção um instrumento que fixava de imediato a imagem percebida, concepção hoje desmentida através de estudos mais apurados.

Mais tarde, o fator cinestésico (o movimento), foi apontado como ponto primordial para o funcionamento da inteligência. Chega-se aí, ao exagero de se

responsabilizar, quase que exclusivamente, a ação motora pela organização do pensamento. Nasceram dessas ideias a ênfase dada à psicomotricidade.

Com a psicanálise de Freud e seus seguidores, descobriu-se que as motivações são determinadas na esfera do inconsciente e, através dos estudos do campo afetivo, enfatizou-se os aspectos emocionais na aprendizagem. A relação entre aprendizagem e os fatores emocionais toma maior força quando se verificam situações de distúrbio de aprendizagem, isto é, situações de não-aprendizagem. Se o aluno não aprendia de pronto, logo buscavam-se explicações no âmbito da afetividade. A causa era prontamente indulgente ou arbitrária, rejeitando o filho o pai agressivo, o desajuste familiar, etc.

Esta idéia que põe em relevo o envolvimento afetivo-emocional no enfoque antigo da Educação Especial, verifica-se, comumente numa afirmação que diz que para uma criança deficiente aprender basta amor.

Como é fácil entender, cada um desses fatores precisa ser visto com cuidado e responsabilidade. Todos os aspectos citados são elementos fundamentais na construção do conhecimento. O que não se pode admitir, entretanto, é vê-los como comportamentos isolados, onde a importância de uns sobrepuja a importância de outros.

Atualmente, por meio de uma perspectiva construtivista, considera-se o conjunto desses fatores uma ação interacionista, portanto, dentro de uma visão integral que procura explicar o curso da aprendizagem.

Segundo trabalhos de Sara Pain (1997), Esther Pillar Grossi (1990), Alicia Fernández (1990), todas estudiosas do construtivismo, mostram que várias instâncias interferem na aprendizagem: a intelectual ou lógica, a simbólica ou dramática, o corpo e o organismo.

Querendo demonstrar que a aquisição do saber se processa através da interação das instâncias mencionadas, Alicia Fernández propõe:

“Para aprender, os seres humanos colocam em interação: seu organismo individual herdado, seu corpo construído especialmente, sua inteligência construída na interação com os outros seres humanos e seu desejo, que está sempre relacionado ao desejo do outro ser humano.

A aprendizagem é um processo vincular, isto é, para aprender, são necessários além de dois personagens (quem ensina e quem aprende) um vínculo que se estabelece entre ambos, sendo que é no íntimo desse vínculo humano, que se processa a aprendizagem. A matriz desse processo

se constrói nos primeiros vínculos da criança com a mãe, com o pai, com os irmãos.”

Sara Pain, cientista construtivista, trabalhou muitos anos com pessoas com deficiência e faz uma nítida distinção entre corpo e organismo. Diz ela que o corpo é comparável a um aparelho de recepção programado, que possui transmissores (células nervosas) capazes de registrar certos tipos e informações e reproduzi-los, quando necessário.

O organismo quando perpassado pelo desejo (afetividade) e pela inteligência, formam uma “corporeidade”, isto é um corpo que aprende, que pensa, que atua. O corpo se diferencia do organismo por ser mais do que um “aparato somático”. O funcionamento de cada um deles também revela características diferentes. O funcionamento do organismo é codificado, assemelha-se a um gravador, a um computador; o funcionamento do corpo é aprendido, entrando nesse processo a inteligência e a afetividade. Assim, o organismo bem estruturado serve de base bem alicerçada para a aprendizagem, podendo as deficiências orgânicas, condicionarem ou dificultarem este processo.

Sara Pain usa uma comparação, em cujo bojo, pode-se dizer, está a essência da educação de pessoas com deficiência. A pesquisadora aproxima a ideia do corpo à imagem de um violino. Pode-se ter um instrumento de má qualidade, mas se tocado por um hábil violinista, com virtuosismo, obtém-se uma boa sonoridade. Em contraposição, pode ocorrer ter-se um maravilhoso Stradivarius executado por um instrumentista incapaz e sem alma; nesse caso, o instrumento não rende e, muito menos, apresenta os efeitos esperados. A aprendizagem inclui sempre o corpo, porque inclui também o prazer e o prazer está intimamente ligado ao corpo. Não há aprendizagem que não tenha seu registro no corpo. Pelo corpo o homem se apropria do organismo.

Estabelece-se, pois, uma diferença entre ortopedia e aprendizagem.

A primeira só modifica o organismo; a segunda compromete-se com o prazer de saber, de conhecer, de dominar o objeto, utilizando-o de forma prática ou funcional.

O corpo está sempre presente na aprendizagem, faz parte dela. Venha através do olhar, do tom da voz, do toque das mãos, em demonstrações de amor, tudo isso deve estar impregnado de significados afetivos; tais procedimentos dão um ar de verdadeira importância ao que se está ensinando.

É preciso ficar claro que todo ensinamento “descorporizado”, ou seja, transmitido de maneira fria ou impessoal, rouba a força do interesse daquilo que se ensina. O que acontece, portanto, é que aquele ensinamento acaba sendo rapidamente esquecido. Não se resolve este problema mudando-se conteúdos e programas. Faz-se necessário a implantação de um novo espaço no qual o processo da aprendizagem se desenvolva. O espaço da aprendizagem deve infundir confiança, promover liberdade, transmitir alegria, dar prazer, estimular a criatividade. Nesse ambiente educacional é que o aprendiz terá muito mais possibilidades de apropriar-se do produto do esforço de sua aprendizagem.

O espaço onde se produz ou constrói o conhecimento, espaço da aprendizagem, inclui além dos quatro fatores aludidos no esquema de Alicia Fernández, ou seja, o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo, uma outra dimensão que é representada pelo “outro”. Este “outro”, representa todos os outros seres humanos de forma simbólica, estabelecendo a relação entre o aprendiz e o sistema sócio-econômico-educativo. Este “outro” desenvolve a imagem do que as pessoas são na realidade. Isto quer dizer que a partir do contato com o “outro” o ser em desenvolvimento se identifica e também se descobre.

O processo da construção da identidade só é levado a cabo com a participação do Outro.

Qualquer trabalho realizado com crianças com deficiência visual precisará ter como objetivo central, o desenvolvimento da identidade positiva, da auto-imagem sadia e da autosuficiência.

A partir desse procedimento, a pessoa cega será capaz de jogar-se com maior vigor na conquista de metas. A dinâmica da aprendizagem só poderá ser compreendida partindo da valorização da inteligência, da estrutura afetiva e da “corporeidade”, mantendo seu vínculo com o “outro”. No trabalho com crianças não se pode deixar de privilegiar essa dimensão, isto é, o vínculo com o “outro”. Se este dado fosse abandonado, poderia ocorrer o fato de se atingir apenas o organismo, ou parte dele. Tal atitude provocaria a fragmentação do sujeito, tanto nos seus aspectos técnicos, bem como nos seus aspectos emocionais.

4.2. Observações Nascidas da Experiência Pessoal

Já no pré-escolar as crianças precisam, o mais cedo possível, entrar em contato com o Sistema Braille. Esse contato despertará o seu interesse e o desejo de ler e de escrever. É evidente que ao manipular um livro, ao perfurar o papel, usando a reglete, a criança o fará como atividades assistemáticas, livremente, mas essa prática levará o aluno a tomar ciência do seu sistema de escrita e leitura preparando-o para que ele se aproprie dele mais tarde.

Já no primeiro ano Ensino Fundamental, os professores promoverão a participação dos alunos, fazendo-os trocar ideias entre si, expor seus pensamentos conversando, discutindo, escrevendo, dramatizando enfim, assimilando os fatos e os objetos do mundo real, porém, sempre de acordo com a compreensão das coisas que integram sua realidade.

Tais ações pedagógicas são calcadas numa linha, a mais criativa possível. A troca efetiva de pontos de vista entre os alunos tem de ser incentivada a fim de que eles possam organizar melhor seu pensamento, tornando-o coerente e lógico, atingindo, dessa maneira o raciocínio operatório que permite maior adaptação ao meio social.

Esta é uma forma indireta de ensino, opondo-se frontalmente ao modo tradicional de ensinar. O construtivismo tem características próprias. É o que Piaget chamou de “método clínico”, tratando-se do trabalho em sala de aula que consiste em conversar livremente com o aluno, questionando, fazendo-lhe perguntas para que observe criticamente tudo que lhe diz respeito, compare coisas, perceba detalhes, tire suas próprias conclusões as quais devem ser sempre acolhidas.

O professor, dentro de uma visão construtivista, assume uma posição de respeito ao aluno. O nível de desenvolvimento em que se encontra a criança, suas aptidões, seu raciocínio devem ser considerados; cortá-los ou limitá-los é adulterar um processo tão natural e importante. Essa atitude é um meio de imposição sumária: a criança fica a mercê do pensamento adulto que confere uma outra direção ao pensamento infantil.

A grande questão a analisar é o respeito ao ponto de vista da criança e suas reais possibilidades. Nessa nova abordagem educacional, é preciso que se conheça a fundo o desenvolvimento da criança, suas limitações e potencialidades. Só a

partir desse conhecimento é que o professor poderá propor as situações problema, calculando com critério, a barreira do obstáculo a ser transposto pelo aluno, sem facilidade excessiva, que tire sua motivação ou dificuldades exageradas, que tragam frustrações e fracassos.

As questões tratadas neste estudo servem como um instante de reflexão. Repensando o processo do desenvolvimento cognitivo de crianças cegas ou com baixa visão, talvez, possa apagar-se uma concepção errônea de que uma criança com deficiência visual só aprende à custa de diferentes e incessantes exercícios de condicionamento.

A liberdade e a força criadora são direitos de qualquer criança. Alfabetizando e alfabetizador precisam caminhar juntos, emparelhados, dinamizando cada vez mais a ação educativa. Pensemos em Paulo Freire: “Não cria aquele que impõe, nem aqueles que recebem. Ambos se atrofiam e a educação já não é educação.”

Neste primeiro capítulo procuramos abordar implicações, desvantagens e possibilidades que permeiam a trajetória evolutiva de uma criança cega ou com baixa visão. Para tanto, buscamos categorizar a privação ou déficit visuais. A cegueira, tal como a baixa visão, precisam ser melhor estudadas e portanto melhor avaliadas.

O objeto deste trabalho centra-se na construção do imaginário da criança com deficiência visual. Mas como entender essa aquisição que se faz tão complexa e sinuosa, ignorando-se o “sujeito” em que tal processo se realiza?

As deficiências despertam sentimentos vários, ideias equivocadas, muitas das vezes destituídas de senso crítico por estarem contaminadas por preconceitos fomentados pelo desconhecimento.

A deficiência visual, em particular, estimula a formulação de conceitos cujo princípio pauta-se na negação. A cegueira impõe ao indivíduo que a atinge estigmas que podem amesquinhar sua capacidade, distorcer sua imagem social, anular seus anseios e limitar ou impedir seu crescimento humano e intelectual.

Vive-se um tempo de extraordinária valorização da imagem. O mundo gira em torno do que se vê. O imediatismo e a vertiginosa avalanche de infinitas representações invadem o homem contemporâneo. Seu conhecimento forja-se no volume robusto das informações que recebe.

Durante décadas, estudiosos apontaram o sentido da visão como responsável absoluto pela construção do conhecimento humano. Chegavam a determinar que de 80 a 85% de tudo aquilo que o homem sabia provinha da visão.

Sabe-se que a visão é o sentido que oferece maiores oportunidades de aprendizagem. Imediata, sintética, global, abre campo para a consecução de diferentes saberes. O conjunto de aspectos nela enfeixado é, inegavelmente, de extrema valia. Assim, sob essa assertiva, apoiou-se por longo período a educação das pessoas cegas. Este modo tão simplista e vazio de proposições científicas trouxe ao cego grandes prejuízos. De fato, que sabia ele, tendo-lhe restado apenas de 15 a 20% de condições para aprender sobre as coisas do mundo que o rodeava?

Esta desvalia rotulava-o como um “sujeito” em total desvantagem em relação ao “outro” que enxergava. Incapacidade, impossibilidade, impedimento eram marcas que se entranhavam na personalidade psicológica e social daquele grupo de pessoas que era apequenado ante a sociedade através de análises apriorísticas. Evoluindo a educação e as pesquisas em diversas áreas do conhecimento, estabeleceram-se novos postulados, criaram-se novas concepções e a pessoa com deficiência visual passou a ser vista como um ser cognoscente, capaz de desenvolver-se, tornando-se um indivíduo produtivo e competente para aprender sobre a vida, apreender as ideias, edificar universos, exprimir pensamentos e construir juízos próprios.

A educação de uma criança cega ou com baixa visão não pode ser negligenciada sob pena de causar-lhe danos irremediáveis e fracassos irreversíveis.

Procuramos mostrar que há inúmeras saídas. As ciências médicas, a sociologia, a psicologia, a filosofia da educação fornecem dados e aportes para que possamos fazer de uma criança cega, em especial, um ser forte, que se aceita, que compreende sua condição e tem um espírito liberto, pronto para romper as amarras impostas pela cegueira.

Os princípios que regem a educação de crianças com deficiência visual foram abordados; implicações educacionais referentes a correntes pedagógicas mais afeitas à aprendizagem da criança cega, em particular, foram trabalhadas. Jean Piaget e Vigotsky foram citados como teóricos importantes no processo de desenvolvimento intelectual dessa criança.

O Construtivismo e o Sócio-interacionismo demonstraram ser as linhas pedagógicas que melhor atendem às especificidades da criança cega.

Esta criança precisa ser o “sujeito” do seu processo de aprendizagem. A criança somente aprende quando atua sobre o “objeto” de sua aprendizagem. Só assim ela pode construir hipóteses, entender mecanismos, compreender funções. O “princípio da concretização”, preconizado por Lowenfeld, faz-se instrumento indispensável para a aquisição de conceitos.

Como assunto preponderante, falamos dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar), vias de conhecimento, vias de acesso pelas quais o cego percebe o mundo e dele vai-se apossando, nele vai crescendo e se tornando autônomo e cidadão.

O toque, os aspectos cinestésicos, o fortalecimento das áreas psicomotora, cognitiva, sensorial e sócio-afetiva tiveram destaque para que pudéssemos apresentar aos professores os caminhos que levam a criança a aprender por meio de sua própria experiência. Vivenciar, experimentar, são atitudes e procedimentos didáticos que propiciam e oportunizam o ato da aprendizagem.

O período de letramento/alfabetização foi privilegiado na medida em que sabemos ser essa fase escolar a mais complexa e importante na vida da criança. É o período onde se acionam mecanismos de aprendizagem de alta complexidade. Esquemas interpretativos são estabelecidos e a criança se vê frente a frente com a mágica do “mundo das letras”; a magia fantástica que transforma sinais gráficos e sonoros em palavras que comunicam mensagens, transmitem sentimentos.

Ressaltamos a necessidade de envolver-se a criança com deficiência visual num processo de alfabetização em que a criatividade, a consciência crítica, o senso estético estivessem alicerçando essa conquista. A liberdade de expressão, o aspecto lúdico e o respeito ao momento e à bagagem cultural da criança, complementam esse projeto que se faz, a um só tempo, intelectual e humanístico.

A literatura embasa toda essa busca de um novo rumo educacional, convertendo-se numa proposta preciosa cuja multiplicidade de vertentes a serem exploradas forja o pequeno leitor e dele faz nascer um homem imaginativo, dono de ideários ricos em inventividade; um homem capaz de gestar linguagens e pensamentos de notável força expressional.

Viu-se, pois, que uma criança com deficiência visual não difere em essência de uma criança vidente. A forma pela qual será conduzida é que irá ditar sua evolução em termos desejáveis ou não.

A criança cega, tanto quanto a criança com baixa visão, possui estruturas cognitivas capazes de fazê-la desenvolver-se a contento. Nela, as imagens mentais existem. Todavia, é preciso que sejam construídas a partir das condições de aprendizagem que a criança revela. Suas especificidades e necessidades têm de ser respeitadas para que se leve a bom termo a apreensão dos objetos de sua aprendizagem.

A cognição da criança cega ou com baixa visão não pode ser percebida como o resultado de uma construção inferior. Seu cérebro reage aos estímulos existentes e estrutura funções cognitivas que equipam o homem de saberes, pensamentos, emoções. As conexões entre os vários “compartimentos” ou zonas cerebrais criam as já referidas funções cognitivas cuja importância se verifica na formação de habilidades e competências como a capacidade psicomotora, a linguagem, o raciocínio lógico-matemático, o dom para as artes, a emotividade e o gosto artístico.

O cego, através de suas percepções e sentidos remanescentes, chega ao conhecimento e à sua compreensão de mundo, tornando-a aprofundada, desde que essa criança seja compreendida como um ser que **aprende**, ainda que em condições especiais. Dessa forma, a criança tem a oportunidade de crescer, fazendo-se dona de suas conquistas e construtora de sua história.

Abandonando-se as velhas práticas comportamentalistas a educação passa a contribuir para que haja uma sociedade mais justa e uma humanidade menos egocêntrica.

A criança com deficiência visual tem de ser olhada, antes de tudo, como criança. Criança que tem direitos, que necessita vivenciar sua hora de aprender, levanta atributos, faz associações, estabelece comparações, compreende oposições, realiza transferências, abstrai, pensa. A criança cega tem potencialidades e um espírito a ser burilado. Seu desenvolvimento depende de ações competentes geradas por uma educação de igual forma competente.