

Capítulo IV

O Universo Interno da Criança com Deficiência Visual - Um Estudo de Caso

1. Realidade e Imaginação: Dois Mundos a Serem Explorados

A compreensão exata da construção do pensamento de uma criança com deficiência visual deve pautar-se em estudos cientificamente comprovados. Juízos prévios e precipitados precisam ser evitados para que antigos mitos não sejam reforçados nem novos e danosos preconceitos não sejam instalados.

O *universo interno* da criança cega, de modo geral, sofre uma sensível baixa de significações. Os desdobramentos naturais do pensamento podem, de forma drástica, perderem sua capacidade de extensão e de profundidade.

O *universo externo* torna-se pequeno em conhecimento e significado real.

Como perceber essa criança?

Como entender a formação desses dois universos que precisam interpenetrar-se para que construam os alicerces da cognição e da subjetividade?

A criança cega ou com baixa visão possui estruturas mentais idênticas às da criança vidente. Entretanto, a maneira de acioná-las, fazendo-as válidas e autossuficientes, é que irá estabelecer as diferenças perceptivas e conceituais que entram em seu desenvolvimento produtivo e funcional. Assim, não se pode rotular a deficiência visual, pura e simplesmente, como única responsável pela restrição dos aspectos imaginativos do pensamento da criança cega, em particular.

A cegueira, neste caso, é um fator importante a considerar; todavia, pode ser minimizado em grande parte e, certamente, em muitas incursões no caminho do conhecimento, pode ser até eliminado.

A forma de conduzir o processo de desenvolvimento cognitivo e da imaginação da criança com deficiência visual necessita firmar procedimentos pertinentes às condições de aprendizagem da criança em questão. A apreensão do mundo que a rodeia, dependerá de como esse mundo chegará ao seu entendimento e concretização.

Vive-se sob o “império da imagem”. O elemento visual é supervalorizado e a faculdade de “ver” (enxergar), transforma-se na via preferencial para a aquisição do conhecimento. O olhar traz consigo a “chave mágica” que abrirá as portas a

fim de que sejam deslindados todos os mistérios do mundo e todos os segredos da vida.

O ato de “ver” passa a ter um poder absoluto. Fora dele, o que resta é muito pouco. Tal reducionismo deve ser revisto, principalmente, dos postulados que guiam a educação em geral.

O entendimento do mundo dos objetos, das pessoas, dos lugares, da natureza, o mundo externo que congrega tantas diferenças é percebido e apreendido pelos cegos através de meios próprios que são desenvolvidos pelo concurso de percepções trabalhadas e dos sentidos remanescentes aguçados.

A relação entre a pessoa cega e o mundo, estabelece-se por esses mecanismos e, por eles, o “*mundo do saber*” faz-se presente e materializado na sua ascensão intelectual e humana.

A visão sobre a cegueira é sempre carregada de concepções desfavoráveis e, muitas das vezes, equivocadas e cruéis. Seja na análise popular, seja na análise literária, a figura do cego é desenhada com traços antitéticos e hiperbólicos, tanto nos aspectos positivos, quanto nos aspectos negativos. A cegueira é metaforizada em diferentes campos e abordagens.

Compreender, pois, a cegueira, é um caminho seguro para oferecer-se à criança cega reais oportunidades e maiores possibilidades de crescimento efetivo, dando-lhe condições de ombrear-se, verdadeiramente, à criança vidente no exercício do seu direito ao desenvolvimento pleno de suas reais potencialidades.

A literatura clássica ou popular, as canções, o teatro e o cinema também disseminaram as mesmas ideias sobre a cegueira. A análise dos personagens cegos, veiculada pela literatura, mostra que as características fictícias usadas para descrever os cegos são tão contraditórias quanto as concepções populares emitidas a esse respeito.

A literatura às vezes apresenta cegos diabolicamente *maus*, como cegos detentores de uma sublime bondade. Inúmeras vezes, ainda, a cegueira aparece como punição divina, como também, converte-se em dádiva do céu, guardando em si um caráter compensatório. Bons ou maus são sempre vistos como “seres especiais” pelos escritores ou pelo povo em geral.

Desde a antiguidade, nos mitos, na Bíblia Sagrada, na Grécia Clássica, a cegueira serviu como metáfora para a expressão dos mais diversos sentimentos:

O rei Édipo furou os próprios olhos quando descobriu que matara seu pai e se casara com a mãe.

Sófocles descreveu a cegueira como algo pior que a morte. Revelava-se como uma autopunição para o pecado do incesto.

Em sentido contrário, tem-se Tirésias, outro personagem mítico grego. Tirésias foi destruído, em uma das versões da mitologia grega, pela deusa Hera. Tirésias fora levado à presença de Zeus e Hera para ser questionado quanto ao prazer sexual do elemento masculino ou feminino. Tirésias afirmou que o elemento feminino se sobrepunha ao masculino nesse particular. Por isso, recebeu o castigo de ficar cego. Porém, foi recompensado com o “dom da premonição”. Os mesmos deuses deram-lhe o **bastão mágico** que o guiaria pelas sendas da vida.

O mito de Édipo foi utilizado por Freud como metáfora para a descrição do desenvolvimento psicosssexual. A cegueira, significando castração. Embora a castração no nível do simbólico seja percebida como uma condição necessária a um desenvolvimento sadio. Em nossa mente, portanto, a concretização da cegueira parece ligar-se a uma castração real e representar uma punição exemplar para castigar um pecado capital, ainda que fosse inconsciente.

Vê-se também na literatura de ficção, a cegueira forjando metáforas que serviam tanto ao patético como ao horror, podendo atingir, concomitantemente, a ambos.

Shakespeare descreveu o Conde de Gloucester, cego, como punição por adultério, transformado por tal transgressão num homem dependente, facilmente enganável, deprimido e miserável.

Victor Hugo, em *O Homem que Ri*, refere-se à jovem Déa como capaz de entrar em êxtase e em profunda harmonia com Deus. Transe e comunhão atestam tais qualidades que eram atribuídas à cegueira.

Para alguns escritores, a cegueira significava prejuízo total. Para outros, significava pureza, libertação das contaminações mundanas trazidas pela visão.

Muitos ainda a viam como simbolização das **forças da treva e da morte**.

A escritora americana Debora Kent (1989) faz uma análise da cegueira a partir da literatura clássica e da mitologia já mencionadas neste capítulo.

A autora traz um interessante estudo sobre personagens cegas retratadas no Romantismo europeu do século XIX e nas novelas americanas do século XX. A temática recorrente de seus livros enfoca as relações do cego com a sociedade. As

tramas principais são a rejeição à cegueira, a luta pela independência, a auto-estima e o autorreconhecimento. Tal análise demonstra as mudanças ocorridas na sociedade em relação à cegueira através dos tempos.

Na literatura do século XIX, observam-se, pela descrição das personagens cegas, as diferenças sociais da cegueira percebidas por uma nova óptica. Mesmo dentro dessa nova visão, os cegos sempre apresentados ao leitor como pessoas que levam uma vida relativamente normal ainda são exemplos do que pode ser obtido através da fé, da perseverança. É um juízo ainda ligado a um comportamento fora do padrão pré-estabelecido.

Coloca-se em tal posição Elisabeth Maclure, personagem do romance *Old Mortality*, de Walter Scott. A personagem é descrita como uma mulher cega de meia idade que dirige uma casa de pensão com muito sucesso e que é ajudada apenas por sua filha de 12 anos.

O caráter **mau** dos cegos começava a aparecer em fins do século XIX e toma força nos primeiros anos do século XX, aumentando, significativamente, na década de 1960. O pirata Pew, da Ilha do Tesouro, de Robert Louis Stevenson, o vilão Stagg, de Charles Dickens e o malévolo capitão Wolf Larsen, de *O Lobo do Mar*, de Jack London.

Em síntese, pode afirmar-se que a cegueira abordada na literatura, no teatro e no cinema mostra o cego como pertencendo a uma classe específica, categoria construída no contexto da própria cegueira. Exclui-se assim, a possibilidade de vê-lo como uma pessoa comum, semelhante a outras pessoas de igual sexo, idade, condição social, bagagem intelectual. Tal interpretação sobre esse indivíduo faz com que não haja diferença em relação a outros cegos que não apresentam qualquer proximidade com ele.

Diante de tal comportamento, percebe-se, claramente, que ainda há uma enorme estrada a percorrer. O fenômeno da **generalização** emerge dos textos e da sociedade. Mas o fascínio pela cegueira perdura. Dentre todas as deficiências é ela a mais abordada e posta em destaque. Compreendê-la, por conseguinte, é um passo para que se possa conduzir melhor e com maior êxito uma criança cega rumo à vida produtiva e à realização pessoal.

A literatura pôs em relevo a necessidade de os cegos recuperarem a visão.

No romance de André Gide, *Sinfonia Pastoral*, um velho pastor, sempre preocupado com seu ministério, seus fiéis e sua família, acolhe Gertrudes, jovem

órfã e cega. Apaixona-se por ela e então, estabelece-se uma relação de grande conflito. Gertrudes poderia voltar a enxergar através de uma cirurgia. O pastor protelava por temer que a jovem não entendesse sua velhice. Mas uma vez, a cegueira conferia a alguém qualidades que a distanciavam da realidade da vida comum.

Faz-se importante compreender todos esses mecanismos que forjam ideias e conceitos duvidosos quanto à pessoa cega.

Ao tratar-se de uma criança, é fundamental percebê-la como alguém que está em formação, que se desenvolve e que pode alcançar patamares elevados na vida pessoal e na sociedade. É preciso que se destruam certos estigmas para que o indivíduo cego ou com baixa visão possa trilhar o caminho do êxito e da cidadania.

2. Um Estudo de Caso

Este trabalho recorre à modalidade de pesquisa “Estudo de Caso” para levantar dados e buscar respostas às indagações da pesquisadora quanto à construção do imaginário em crianças com deficiência visual (cegas ou com baixa visão).

A literatura é colocada no centro das discussões. Suas imensuráveis possibilidades, sua inquestionável profundidade, conferem-lhe a importância de ser um instrumento mais eficiente para a consecução dessa instância interna que atinge esse grupo de crianças.

A cegueira, como a baixa visão, pode alijar a criança do crescimento natural, do convívio mais amplo do “universo infantil”, com suas fantasias, criações egocêntricas, construções criativas, advindas de experiências pessoais e coletivas.

Não sendo adequadamente estimulada, não sendo levada ao encontro do conhecimento do mundo, ela poderá desenvolver uma realidade própria, um mundo particular, um universo fictício, destituído de informações e empobrecido pela falta da ebulição de ideias.

Ressalte-se, porém, que a deficiência visual não edifica por si só um “mundo à parte”. Constitui erro grave, falar-se no “mundo dos cegos”. O mundo é único, e tem de abrir-se para todos, embora paradoxalmente, dividido em

múltiplas parcelas. Mundos nos quais os homens se articulam e se fazem tão múltiplos quanto suas peculiaridades, necessidades e aspirações.

É hora de refletir sobre tão antigo e delicado assunto.

A criança com deficiência visual, não deixa de ser criança por tal razão. A ela, impõe-se dar o mesmo grau de oportunidades oferecido a qualquer outra criança. Observando-se a adoção dessa conduta, ver-se-á abrir para a criança cega e com baixa visão, uma larga frente de aprendizagem e de desenvolvimento mental e emocional, sendo seu pensamento (universo interno), enriquecido, preparando-se para a aquisição da estética, da criticidade, do imaginário.

Pelo estudo proposto, pretendemos investigar a pertinência do tema: a importância da literatura na construção do imaginário da criança com deficiência visual.

O trabalho foi concebido a partir da formação de um grupo composto por seis crianças de seis a sete anos, matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental (classe de alfabetização) do Instituto Benjamin Constant.

Compõem o grupo, quatro meninas e dois meninos, três crianças totalmente cegas e três crianças com baixa visão.

O presente estudo foi desenvolvido tendo como ambiente a biblioteca infanto-juvenil do Instituto Benjamin Constant, instituto para pessoas com deficiência visual no Estado do Rio de Janeiro no Rio de Janeiro. Escolheu-se este espaço pela pertinência do tema.

2.1. Roteiro para o Estudo de Caso

Segue o esquema traçado para o desenvolvimento do estudo:

- Através de uma ficha, contendo o levantamento de dados pessoais, cada criança foi identificada por meio de foto e pelas respostas dadas às perguntas elaboradas por nós.

Este trabalho somente pôde ser realizado mediante a prévia e plena autorização dos pais ou responsáveis pela criança inserida no presente “estudo de caso”.

- Para que se pudesse aferir o grau de conhecimento e a capacidade opinativa das crianças acerca do “universo da literatura infantil”, foi apresentado a elas um

questionário que foi respondido individualmente em momentos distintos a fim de que não houvesse qualquer interferência nas respostas dadas.

Cada criança deu a sua impressão quanto ao assunto abordado, de acordo com seu nível de compreensão e grau de vivência sobre o fato referido no questionamento feito.

- Uma vez identificadas e tendo sido aferido o volume de conhecimentos das histórias e de todo o instrumental imaginativo e material que as cercam, as crianças participaram, juntas, dos demais encontros propostos.

- Desenvolvimento dos encontros:

- No Universo dos Contos de Fadas
- No Universo das Fábulas
- No Universo da Magia da Infância
- No Universo da Poesia

Em cada um desses encontros, foi abordado uma vertente específica explorada pela literatura infantil.

- Em cada encontro, observando-se o tema tratado, foi levado às crianças o material concreto alusivo a cada texto. Este material substitui as ilustrações tão atraentes e ricas em detalhes que estão ao alcance das crianças videntes.

Tal concretização traz à criança cega, em especial, a oportunidade do conhecimento e do encanto que emergem desses objetos mágicos.

Na presente abordagem, buscou-se mostrar como as crianças com baixa visão também se beneficiam dessa estratégia pedagógica tão simples e prazerosa.

- Nos últimos encontros, foi proposta às crianças a construção de textos.

Primeiramente, oferecemos objetos para que as crianças pudessem estruturar, concretamente, as ideias que comporiam cada segmento textual, dando-lhe significação ideativa e linguística.

Após a criação deste pequeno texto, buscou-se a feitura de um texto coletivo sem a utilização de qualquer recurso concreto (objetos).

Procurou-se avaliar a competência imaginativa de cada criança e, por consequência, de todo o grupo.

Propusemos o tema, explicando-o e iniciando o texto.

A frase mote começa o processo criativo.

As frases que compuseram a pequena história, circularam pelo grupo. Assim, quando uma criança terminava sua frase, a outra, imediatamente, continuava.

As frases se sucediam até o tema ser esgotado com coerência e coesão.

Ao final, depois de se ter ouvido o texto, na íntegra, as crianças escolheram para a história um título compatível com as ideias desenvolvidas no texto.

Durante a criação do texto, as crianças escritoras deram nomes às personagens e aos lugares, identificando-os, dando-lhes significação e presença real na história criado por elas.

Os textos produzidos nestes encontros foram disponibilizados às crianças que participaram deste estudo.

Uma outra pessoa acompanha o processo de criação do texto, registrando as frases que foram sendo ditadas. Dessa forma, o texto escrito não sofreu qualquer prejuízo, já que a pessoa que o escreveu, apenas se responsabilizará por essa função.

Todo esse trabalho é mediado por nós.

▪ Organização dos Encontros

Estabelecemos neste estudo, dez encontros com as crianças pesquisadas.

No primeiro, aconteceu uma conversa informal onde nós e as crianças tiveram a oportunidade de se conhecer.

Explicamos o motivo daquele e dos futuros encontros. Fizemos com que as crianças entendessem o trabalho que iria desenvolver-se e a importância fundamental da participação de cada uma delas e do grupo.

Num segundo momento, as crianças começaram a ser entrevistadas, uma vez que um questionário seria aplicado a fim de que se levantassem os dados referentes aos conhecimentos das crianças em relação ao “mundo mágico da literatura infantil”.

No período de 07 a 30 de junho realizou-se a pesquisa em relação ao estudo de caso proposto neste trabalho. A primeira fase constou das entrevistas das seis crianças pesquisadas de 07 a 10 de junho. De 13 a 30, aconteceram os encontros temáticos onde se desenvolveram os assuntos referentes a construção do imaginário da criança com deficiência visual de forma direta e concreta.

2.2. Perguntas para Provocar uma Conversa

1. Você gosta de ouvir histórias?
2. De que tipo de histórias você mais gosta de ouvir?
 - a. de princesas, fadas e bruxas
 - b. de animais ou coisas da natureza
 - c. de aventuras
3. Você gosta quando as histórias também têm música?
4. Você gosta quando as histórias são feitas através de versos? (palavras rimadas)
5. Você prefere que alguém conte oralmente ou leia as histórias para você?
6. Você sabe contar alguma história?
Qual?
Você pode contá-la?
7. Qual é a sua história preferida? Por quê?
8. Você sabe como são as princesas, as fadas e bruxas?
Você conhece as roupas, chapéus e objetos que acompanham cada uma dessas personagens?
9. Você tem idéia de como é um castelo?
10. Você imagina como é uma torre?
11. Você sabe como é a figura de um palhaço? De uma bailarina?
12. Você já pesquisou a imagem do sol, da lua, das estrelas e das nuvens?
13. De qual personagem das histórias você mais gosta? Por quê?
14. De qual personagem você menos gosta? Por quê?
15. Você gosta de inventar acontecimentos que podem virar histórias?
16. Você dá nome as personagens que inventa?
17. Você inventa lugares e dá nome a eles?
18. Você sabe o que é imaginar?
19. Se você sabe o que é imaginar, responda:
Você gosta de brincar de faz-de-conta?
Qual a brincadeira de que você mais gosta?
20. Você gosta de representar as personagens das histórias que você ouve?
21. Você já vestiu a fantasia de alguma personagem?
Gostou ou não?

22. Você já brincou de fazer teatro?
23. Você entende as peças de teatro só ouvindo?
Sim ou não? Por quê?
24. Você gosta quando lhe mostram como são as personagens?
Como elas estão vestidas? Que objetos elas usam durante a peça?
25. Você gosta de ver o lugar onde a peça foi representada?
Você compreende melhor a história quando isso acontece?
Sim ou não? Por quê?
26. Quando narram uma história, você gosta que o narrador leve para você explorar os objetos que fazem parte do texto narrado?
27. Você sabe descrever ou dizer como é a personagem de alguma história?
28. O que você sente quando ouve as histórias?
29. O que você sente quando participa das narrativas das histórias?
30. Depois da nossa conversa, você acha que pode criar uma história?
Vamos tentar?

2.3. Respondendo à Provocação

A cada pergunta, colocou-se a resposta, individualmente: a cada pergunta, codificamos as respostas de acordo com o número de crianças que a responderam. Ao contrário, havendo unanimidade, a resposta será dada em bloco.

1. Você gosta de ouvir histórias?
R. As seis crianças responderam que sim.
2. De que tipo de história você mais gosta?
R. Cinco crianças responderam que gostam de histórias de princesas, fadas e bruxas. Apenas Hugo respondeu que gosta mais de histórias de animais e coisas da natureza.
3. Você gosta quando as histórias também têm música?
R. Cinco crianças disseram que sim; Taiza disse que não.
4. Você gosta quando as histórias são feitas através de versos?
R. Cinco crianças titubearam ao responder, demonstrando desconhecer o assunto. Somente Letícia respondeu afirmativamente.
5. Você prefere que alguém conte oralmente ou leia as histórias para você?

R. Quatro crianças responderam que preferem a narração feita oralmente. Hugo e Letícia porém, gostam mais de que leiam para eles.

6. Você sabe contar alguma história? Qual? Você pode contá-la?

R. Quatro crianças disseram que não sabem contar nenhuma história. Hugo diz que sim e conta, ainda que resumidamente, os 3 Porquinhos. Letícia narrou com precisão a história da Bela Adormecida.

7. Qual é a sua história preferida? Por quê?

R. Bruno não soube responder. Taíza e Millena somente responderam o nome da história: Cinderela. Giovana demonstrou predileção por Branca de Neve. Hugo, além de dizer que preferia os 3 Porquinhos, justificou sua predileção por achar a história muito divertida. Os porquinhos espantaram o “lobo mau”. Letícia conta Branca de Neve e justifica que os anões foram muito amigos e que o príncipe salvou a moça dando nela um grande beijo.

8. Você sabe como são as princesas, fadas e bruxas?

R. Somente Letícia respondeu afirmativamente.

9. Você tem idéia de como é um castelo?

R. Apenas Letícia disse que sim.

10. Você imagina como seja uma torre?

R. Ainda uma vez, somente Letícia respondeu que sim.

11. Você sabe como é a figura de um palhaço, uma bailarina?

R. Só Letícia disse conhecer.

12. Você já pesquisou a imagem do sol, da lua, das estrelas e das nuvens?

R. Todas as crianças tinham noção do que foi perguntado.

13. De qual personagem das histórias você mais gosta? Por quê?

R. Quatro crianças não responderam. Hugo disse gostar mais do porquinho que construiu sua casa com tijolos. Ele foi inteligente e o lobo mau não derrubou a casinha, disse o entrevistado. Letícia apontou como a personagem preferida Branca de Neve, porque era uma moça muito boa e não merecia sofrer com a madrasta, disse a menina.

14. De qual personagem você menos gosta? Por quê?

R. Hugo respondeu que não gosta do lobo por ele ser muito malvado. Letícia diz não gostar da madrasta de Branca de Neve por ela ser invejosa. Bruno não respondeu e Giovana, Millena e Taíza disseram não gostar da madrasta de Cinderela. As meninas não justificaram a resposta.

15. Você gosta de inventar acontecimentos que podem virar histórias?
R. Apenas Letícia respondeu que sim. As outras crianças disseram não saber fazer isso.
16. Você dá nome as personagens que inventa?
R. Seguindo a resposta anterior, apenas Letícia disse que sim.
17. Você inventa lugares e dá nome a eles?
R. Hugo e Letícia disseram que sim.
18. Você sabe o que é imaginar?
R. Hugo respondeu: pensar. Letícia disse: pensar em coisas que estão longe de nós. As demais crianças não responderam.
19. Se você sabe o que é imaginar, responda:
Você gosta de brincar de faz de conta?
Qual a brincadeira de que você mais gosta?
R. Todas as crianças disseram que sim. Millena e Giovana gostam de brincar de mãe. Taíza gosta de brincar de fazer comidinha. Bruno gosta de brincar de jogador de futebol. Hugo gosta de brincar de dar aulas. Letícia gosta de brincar de cantar e dançar.
20. Você gosta de representar as personagens das histórias que você ouve?
R. Somente Letícia e Hugo disseram que sim.
21. Você já vestiu a fantasia de alguma personagem? Gostou ou não?
R. Cinco crianças já haviam vestido uma ou mais fantasias nas atividades desenvolvidas na pré-escola do IBC e disseram que gostaram muito. Taíza, que não frequentou a pré-escola, disse nunca ter vestido qualquer fantasia.
22. Você já brincou de fazer teatro?
R. Somente Hugo disse que sim.
23. Você entende as peças de teatro só ouvindo?
Sim ou não? Por quê?
R. Todas as crianças responderam que às vezes não entendem, porque elas não sabem o que eles estão fazendo.
24. Você gosta quando lhe mostram como são as personagens?
Como elas estão vestidas? Que objetos elas usam durante a peça?
R. Todas afirmaram que sim.
25. Você gosta de ver o lugar onde a peça foi representada?

Você compreende melhor a história quando isso acontece? Sim ou não? Por quê?

R. Todas as crianças responderam que sim, porque elas podem participar do ambiente em que se desenrolou a peça.

26. Você sabe descrever ou dizer como é a personagem de alguma história?

R. Cinco crianças disseram que não. Letícia, porém, disse que sim e descreveu como é Cinderela.

27. Quando narram uma história, você gosta que o narrador leve para você explorar os objetos que fazem parte do texto narrado?

R. Todas as crianças afirmaram que sim.

28. O que você sente quando ouve as histórias?

R. Bruno: fico feliz. Hugo: sinto alegria, medo, e raiva. Giovana: sinto pena e fico feliz. Millena: sinto alegria e vontade de rir. Taíza: fico contente. Letícia: fico feliz, às vezes, triste e gosto quando tudo termina bem.

29. O que você sente quando participa da narração das histórias?

R. Cinco das crianças demonstraram não ter passado por tal experiência. Letícia diz que gosta bastante.

30. Depois da nossa conversa, você acha que pode criar uma história?

Vamos tentar?

R. Todos disseram que sim e se comprometeram a enfrentar o desafio.

3. Pensando o Resultado da Entrevista

Tomando por base as trinta perguntas feitas às crianças, apontou-se o resultado, considerando-se as respostas individualmente.

Para aferir-se o grau de conhecimento e a capacidade opinativa de cada criança entrevistada, colocamos apenas o número de respostas afirmativas e negativas.

1. Bruno—respostas: 12 afirmativas e 18 negativas.
2. Giovana—respostas: 12 afirmativas e 18 negativas.
3. Hugo—19 afirmativas e 11 negativas.
4. Letícia—28 afirmativas e 2 negativas.
5. Millena—14 afirmativas e 16 negativas.
6. Taíza—11 afirmativas e 19 negativas.

Considerando-se as repostas dadas pelas crianças entrevistadas, percebe-se que a bagagem de conhecimentos e de criatividade das seis crianças envolvidas no estudo, é bastante pequena. Excetue-se, entretanto, a aluna Letícia.

Observando-se, todavia, o comportamento dos entrevistados e pelos esclarecimentos fornecidos pelas professoras que atuam junto às crianças pesquisadas, verificou-se que a questão crucial, da problemática apontada, não passa pela existência de graves déficits intelectuais.

Algumas crianças revelam certa imaturidade, mesmo que o tema abordado pertença ao seu tempo psicocronológico: a infância.

Facilmente, demonstra-se a falta de experiências concretas, a falta de vivências construtivas que ensinam coisas, que espicaçam curiosidades, que mexem com desejos entranhados nas emoções, que incentivam a busca pelo desconhecido, que encorajam a ação autônoma, que libertam a expressão das vontades mais íntimas.

As crianças, embora, demonstrando algumas falhas cognitivas, deixam transparecer plenas condições de desenvolvimento e de aprendizagem; portanto, precisam sim, ter mais oportunidades para que suas possibilidades reais de crescimento sejam de fato efetivadas.

2.1. Pensando o Desempenho das Crianças

▪ Bruno

Apesar de ter baixa visão, muitas vezes, parece conviver com as mesmas dificuldades que afetam as crianças cegas. Falta-lhe conhecimento do mundo. Seu comportamento é algo imaturo. É uma criança tímida, calada, mas de fácil convivência.

O fator familiar tem um extraordinário peso em sua conduta. Bruno vem de uma família de pessoas com deficiência visual na sua grande maioria e com baixo nível de escolaridade. No entanto, já começou a dar os primeiros passos na aquisição da leitura e da escrita, fato que demonstra ter a criança um potencial que poderá levá-lo adiante.

▪ Giovana

É cega por retinopatia da prematuridade; nasceu de seis meses. Apresenta algum atraso cognitivo, porém, nada que a impeça de desenvolver-se (seu ritmo

de aprendizagem é um tanto lento), falha que será minimizada ou eliminada, conforme o avanço do seu processo maturacional.

▪ **Hugo**

É uma criança esperta, viva, alegre e muito falante. Seu potencial intelectual é claramente visível. Interage muitíssimo bem com as pessoas, com as coisas e com o ambiente. Tem como grande apoio a presença forte e zelosa da mãe. Ela crê no filho, auxilia-o a ver o mundo, luta por ele.

Hugo é uma criança de raciocínio lógico e rápido. Apreende o que se ensina sem qualquer dificuldade.

▪ **Letícia**

Letícia é um pouco mais velha que os outros meninos, completará, em setembro, oito anos.

Centrada, atenta, observadora faz de cada oportunidade um espaço de aprendizagem. Usa com enorme eficiência sua visão residual. Já sabe ler e demonstra um excelente conhecimento no que concerne ao seu “mundo” de criança. É comedida e disciplinada.

▪ **Millena**

Millena tem apenas seis anos e é extremamente introvertida. Percebe-se que ainda lhe falta independência, autonomia. É calada, mas não possui, a priori, qualquer déficit intelectual.

▪ **Taiza**

Taiza é a criança que de pronto, parecia inspirar maiores cuidados. Prematura, nascida aos cinco meses de gestação, apresenta como fator negativo um problema trazido pela hidrocefalia. É uma criança hiperativa (conforme relato de sua professora), fato que compromete sua concentração. No entanto, tem somente seis anos e muitos dos problemas apontados, poderão ser significativamente minimizados. Isso explica ela ter baixa visão e demonstrar iguais dificuldades apresentadas por crianças cegas no momento em que se desenvolvem áreas importantes na aquisição do conhecimento e no incremento do intelecto.

É importante ressaltar que Taiza identificou-se com o trabalho proposto neste estudo. Demonstrou interesse, espírito de colaboração e grande prazer durante os encontros temáticos, o que não aconteceu na etapa reservada à entrevista.

Bruno e Taiza demonstraram condições intelectuais. Com interesse no trabalho, conseguiram acompanhar os demais colegas. Por tal razão, foram escolhidos para criarem, no quinto encontro temático, um texto utilizando-se objetos concretos. Ambos, ainda que orientados, lograram êxito na tarefa proposta. Isto demonstra a real capacidade das duas crianças. Percebe-se, então, que tais conquistas são absolutamente possíveis, desde que o trabalho seja conduzido de acordo com as possibilidades da criança, sem que ela seja rotulada de incapaz, analisando-se precipitadamente seu potencial através de condutas aparentemente negativas.

As perguntas que se referiam ao conhecimento do mundo concreto que forma o conjunto dos elementos mágicos que navega pela imaginação infantil, foram respondidas de maneira bastante negativa. Tal conhecimento, fruto da experiência cotidiana, revelou-se falho. As crianças mostraram não ter acesso real a eles. Assim, fica claro a pouca ou falta de vivência dessas crianças em relação à magia encantadora que cerca o seu próprio universo.

Analisando-se os resultados apontados pelo “O Estudo de Caso”, assunto principal do III Capítulo, entendemos a relevância do papel a ser desempenhado pela Escola e pela família.

Os resultados apontados, fazem-nos compreender que mesmo havendo dificuldades, mesmo ocorrendo defasagens e falhas na construção do imaginário das crianças pesquisadas, percebemos avanços, ainda que o espaço de tempo reservado a esse trabalho, fosse bastante exíguo. O que fica patente, contudo, é a capacidade cognitiva e criativa da criança com deficiência visual. As carências e os déficits apresentados têm como ser diminuídos em alguns casos; outros até banidos.

Vimos crianças vivas, capazes de criar, sentir, sonhar.

Hugo e Letícia tiveram um desempenho excelente. Ambos têm um ótimo potencial intelectual e um grande apoio familiar.

Crianças como Giovana e Millena que tem na postura da família grande dose de superproteção, fato que lhes traz atitudes imaturas e a falta de autonomia.

Em contrapartida, tivemos uma criança, Bruno, que por ter uma situação familiar desfavorável, demonstrava além da imaturidade, condutas que indicavam grande inibição. No entanto, o potencial que guarda em si, começava a aflorar. Foi uma criança que participou com aproveitamento positivo o período deste estudo.

Resta-nos falar sobre uma criança que surpreendeu-nos já que ao começo da pesquisa, parecia apresentar problemas comportamentais motivados por sua hiperatividade e desinteresse quanto a nossa proposta. Ao desenvolvermos os encontros temáticos, ela foi respondendo positivamente às nossas expectativas. Revelou-se capaz de crescer, embora com maior lentidão com relação aos colegas.

Conclui-se, pois, que acrescido aos fatores já mencionados, poder-se-ão aduzir outros aspectos como carência econômica, problemas de ordem social, meio cultural desfavorável.

Entende-se, então, que os prejuízos cognitivos, trazidos pela deficiência visual a essas crianças, poderão ser eliminados, desde que uma educação direcionada às suas necessidades lhes seja oferecida.

Compreende-se que o imaginário dessas seis crianças precisa ser fomentado através de projetos literários que venham dar a sala de aula mais emoção, beleza e menos embotamento no desenvolvimento intelectual, quando se sufoca o ímpeto da criação, nega-se à criança cega ou com baixa visão, o direito de alçar voos imaginativos; voos tão simples, e ao mesmo tempo tão ricos, que organizam na alma das crianças, uma esfera de sonho e de sensibilidade.

O ser humano constrói e desconstrói estruturas. O pensamento é concebido a partir da interiorização das ideias que se conectam. O pensamento reflete a capacidade de se juntarem unidades significativas, constituindo o **todo** da mensagem psíquica e intelectual.

Na infância, os signos comunicacionais vão-se integrando. Gestos, mímicas, ruídos, aromas, sabores, desenhos, palavras, entre tantos outros, ligando elos que tecem a corrente do **conhecimento consciente**.

As ideias nascem do que se percebe, do que se vê, do que se ouve, do que se toca, do que se sente. Os estímulos externos, não se pode negar, descortinam realidades materiais, que retornam ao interior do homem e processam as partículas dos significados e das representações. A progressão das ideias firma e regula o pensamento que expande sua natureza e poder de realização.

As ideias mágicas que percorrem o labirinto das fabulações infantis criam novos signos, ressignificam velhos paradigmas, revitalizam lógicas, redimensionam posturas.

O pensamento mágico tem de coabitar o espírito da criança. A sensibilidade da criança parte dela e faz-se concreta e profícua sempre que o ideário da fantasia e do sonho rompe a barreira do pragmatismo que não pode afetar a infância.

A criança com deficiência visual precisa transitar por esse labirinto de descobertas etéreas e eternas.

2.2. Encontros temáticos

A partir da aplicação do questionário e análise das respostas, pudemos montar os encontros onde as crianças pesquisadas puderam penetrar no universo da literatura e nele perceberem diferença de mensagens, diversidade de linguagens, riqueza de conhecimentos, surpresa nas descobertas.

Magia e encanto envolveram objetos, ideias, pessoas. Personagens e sentimentos misturaram-se. Pensamentos e conceitos entrelaçaram-se. Os valores internos e os marcos da imaginação tocaram-se e fizeram-se presentes e soberanos na concretude dos textos literários.

O trabalho pautou-se na necessidade demonstrada pelas crianças de serem levadas a conhecer a arte da palavra, a literatura, por meio dos mecanismos encantatórios que enlevam a infância: sua capacidade imaginativa.

No primeiro encontro, mergulhou-se nos contos de fadas.

Em todas as épocas, essas histórias pairaram sobre o imaginário da criança.

O amor ao lado da bondade, aplicam fragorosas derrotas à maldade e à inveja. O amor que regenera e transforma, que ressuscita e salva, que acolhe e protege.

“*A Bela e a Fera*”, “*A Bela Adormecida*”, “*Cinderela*”, “*Branca de Neve*”, “*Rapunzel*”, perduram na memória dos tempos, espalhando sonhos, nutrindo de fantasias e de desejos o inconsciente das gerações que se sucederam, sem no entanto, relegá-los ao esquecimento.

A alma das crianças ainda vibra ao toque mágico de sua presença inefável e atemporal.

O tema foi lançado e discutido com o grupo. Após algumas explicações quanto ao assunto, escolheram-se 3 histórias - “*Cinderela*”, “*Branca de Neve*” e “*Peter Pan*”. Partindo-se dos textos, as crianças tiveram a oportunidade de

explorar (conhecer) objetos, roupas, chapéus que compõem o universo concreto desses contos.

Princesas, fadas, bruxas, instrumentos encantados passaram por suas mãos e observação, abrindo-lhes novos saberes, instigando-lhes novas ideias, infundindo-lhes novas percepções e sentimentos.

A imaginação nasce na convivência das ideias. As crianças com deficiência visual devem ser conduzidas a pensar dentro de uma perspectiva artística e imaginativa. Sua deficiência não as impede de construir fabulações criativas. Suas sensações e impressões precisam ser despertadas a fim de que seu imaginário seja constituído e lapidado.



Figura 1 - 1º Encontro: A Magia dos Contos de Fadas

Figura 2 - 1º Encontro: A Magia dos Contos de Fadas





Figura 3 - 1º Encontro: A Magia dos Contos de Fadas

Figura 04 - 1º Encontro: A Magia dos Contos de Fadas





Figura 5 - 1º Encontro: A Magia dos Contos de Fadas

Figura 6 - 1º Encontro: A Magia dos Contos de Fadas





Figura 7 - 1º Encontro: A Magia dos Contos de Fadas

Figura 8 - 1º Encontro: A Magia dos Contos de Fadas



Reservou-se para o segundo encontro a sabedoria e os ensinamentos das fábulas. Escolheu-se como texto principal, “A Tartaruga e a Lebre”.

Através da narração oral, a fábula foi contada com a participação das crianças.

O grupo teve contato direto com as personagens da história e pôde conhecê-las, manuseando brinquedos que representavam cada um dos animais que fazia parte da fábula.

As crianças interagiram com os fatos e com os elementos que povoavam a floresta imaginária de La Fontaine, numa recriação livre para esse momento de apreensão cognitiva e literária.



Figura 09 - 2º Encontro: A Tartaruga e a Lebre



Figura 10 - 2º Encontro: A Tartaruga e a Lebre

Figura 11 - 2º Encontro: A Tartaruga e a Lebre





Figura 12 - 2º Encontro: A Tartaruga e a Lebre

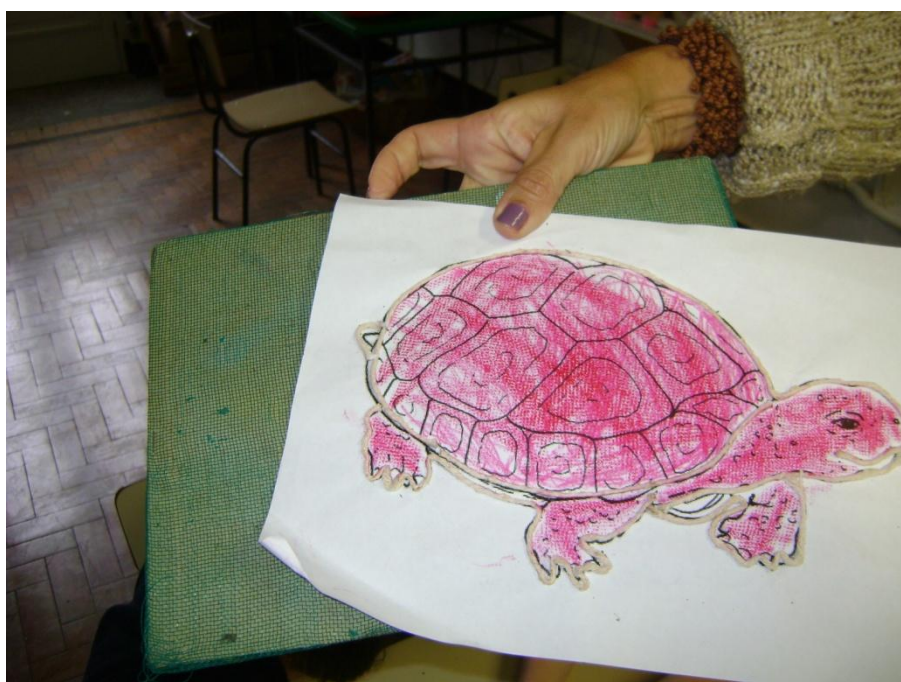
Figura 13 - 2º Encontro: A Tartaruga e a Lebre





Figura 14 - 2º Encontro: A Tartaruga e a Lebre

Figura 15 - 2º Encontro: A Tartaruga e a Lebre



O terceiro encontro foi programado para que as crianças tivessem condições de vivenciar, ainda que de maneira lúdica, uma função circense.

O circo é uma realidade muito distante da criança cega, em particular. A própria concepção física do circo, torna-se impossível para ser apreendida por ela. Assim, o circo e muito do que se desenvolve nele, chegou ao conhecimento dos meninos pesquisados.

O grupo pôde entender, através da concretização do que era dito, coisas que apenas estavam num estágio de certa forma abstrato, porque se prendia exclusivamente àquilo que a criança simplesmente ouvia.

“O Circo da Aranha”, uma história singela sem qualquer pretensão literária, uma letra de música popular “O Circo” de Sidney Miller, serviram como pano de fundo dessa abordagem.

Enriquecia-se o conhecimento.

Alargava-se a via da imaginação.

Palhaço, bailarina, instrumentos musicais, objetos usados pelos artistas, animais mesclaram-se na ilusão da infância e em sua insuperável predisposição para sonhar.



Figura 16 - 3º Encontro: O Circo



Figura 17 - 3º Encontro: O Circo



Figura 18 - 3º Encontro: O Circo



Figura 19 - 3º Encontro: O Circo

Figura 20 - 3º Encontro: O Circo





Figura 1 - 3º Encontro: O Circo

Figura 22 - 3º Encontro: O Circo



O universo poético foi tratado no quarto encontro.

A poesia, é de lamentar-se, não ocupa, como deveria, os programas curriculares das escolas na atualidade, fato esse que gera um significativo prejuízo para a formação da sensibilidade da criança.

Demos início ao desenvolvimento do assunto em pauta, trazendo para as crianças trovas populares. Escolheu-se uma trova bastante conhecida para que as crianças pudessem recitá-la.

**“Eu vi minha mãe rezando
Aos pés da Virgem Maria
Era uma santa escutando
O que a outra santa dizia.”**

Mostrou-se que a poesia tem um jeito próprio de ser. Tem ritmo, tamanho (metro), rimas e, principalmente, musicalidade. Características que a diferenciam da prosa.

Passada essa explicação, as crianças entraram em contato com dois textos bem familiares a elas: “O Pato” e “Aquarela”, ambos do poeta Vinícius de Moraes.

Os textos foram selecionados por pertencerem ao mundo infantil. Além de terem fácil interpretação, são apoiados por melodias de grande sensibilidade. Portanto, oferece-se então, um campo aberto no qual as crianças podem entrar sem que haja o preconceito de que **poesia não é acessível às crianças**.

Por fim, lemos para o grupo “O Colar de Carolina”, poema de Cecília Meireles.

O texto é basicamente sonoro onde a musicalidade de Cecília concentra sua indizível expressão estética.

Este encontro teve como característica, uma proposta um tanto ousada, já que as crianças não têm um convívio costumeiro e estreito com o texto poético.

A experiência foi válida. As crianças não revelaram nem estranheza nem rejeição. Foram instantes prazerosos em que ideias foram trabalhadas em jogos de palavras e na **brincadeira do eco**.



Figura 23 - 4º Encontro: Falando de Poesia

Figura 24 - 4º Encontro: Falando de Poesia





Figura 25 - 4º Encontro: Falando de Poesia



Figura 26 - 4º Encontro: Falando de Poesia

Figura 3 - 4º Encontro: Falando de Poesia



Ficou estabelecido para o quinto encontro, a tentativa de criar-se um texto a partir da utilização de objetos concretos. As crianças trabalhariam as ideias tendo como fonte de motivação, brinquedos.

Trouxemos brinquedos fazendo com que as crianças identificasse-os. Uma vez identificados, as crianças começaram a estruturar as frases.

Dão nome ao boneco e aos dois cachorrinhos. Reconhecem a bandejinha de ração e a fita que serve como coleira para um dos cachorrinhos.

Orientando o desenvolvimento das ideias e as crianças criam um pequeno texto.

Uma pessoa, previamente escolhida, registra as frases que são ditadas pelas crianças.

Este trabalho é oral porque os meninos pesquisados ainda não sabem escrever.

Ilustram essa atividade, duas crianças que ao início desse estudo, apresentaram algumas dificuldades apontadas anteriormente.

É fundamental assinalar que Bruno e Taiza conseguiram executar a tarefa.

Esta modalidade de trabalho apóia, seguramente, o desenvolvimento das ideias, que encadeadas, constroem um texto.

Segue o texto criado:

“A Cadelinha Camila e o Cachorrinho Xuxu”

Este é o Luiz: ele é um rapaz alto, e está levando o cachorro Xuxu para passear. Depois a cachorrinha Camila late pedindo comida. O Luiz traz o prato cheio de ração e Camila come tudo.

Agora, com a barriga cheia, ela vai dormir, e tira um cochilo gostoso.

Autores: Bruno e Taiza.

Registrando a história: Simone (recreadora da biblioteca infantil-juvenil)



Figura 28 - 5º Encontro: Criação de Texto com objetos concretos

Figura 29 - 5º Encontro: Criação de Texto com objetos concretos





Figura 4 - 5º Encontro: Criação de Texto com objetos concretos

Figura 31 - 5º Encontro: Criação de Texto com objetos concretos



Para o sexto e o último encontro, realizou-se a criação de um texto coletivo. Conversamos com as crianças e estabelecemos o tema a ser convertido numa pequena história.

Reunidos, ainda uma vez na biblioteca infanto-juvenil, a atividade começa.

Gloria propõe o tema: a história vai falar sobre a sapinha Sofia.

Gloria:

Sofia é uma sapinha muito travessa. Ela vive no brejo das pererecas.

Letícia:

Sofia só anda pulando e cantando.

Hugo:

Ela é gordinha e bem bonita.

Gloria:

Sofia estava cansada de só ouvir as vozes das pererecas e dos sapos e falou:

— Quero conhecer outros bichinhos!

Bruno:

Aí, ela foi passear.

Millena:

A sapa foi pra floresta.

Giovana:

Ela andou muito.

Gloria:

Pertinho do rio, a sapinha encontrou Dona Cobra, sempre zangada e de cara feia.

Letícia:

A cobra nem falou com Sofia.

Hugo:

A sapa ficou muito triste.

Bruno:

Depois, ela encontrou um monte de bichos voando.

Millena:

Passarinho, borboleta, abelha e uma porção de joaninhas.

Giovana:

Nenhum bicho falou com ela.

Gloria:

A noite estava chegando. Sofia sentou numa pedra e adormeceu.

Letícia:

Tudo estava escuro e a sapinha acordou.

Hugo:

— Socorro! Socorro! Tô com medo!

Bruno:

Ela gritava bem alto: — Socorro!

Gloria:

De repente, Sofia escutou uma voz conhecida e amiga:

— Calma, Sofia! Eu estou aqui!

Era Vô Cururu que vinha buscar a neta.

Millena:

A sapa abraçou o avô.

Giovana:

Sofia voltou pra casa.

Letícia:

O avô pegou na mão de Sofia e disse:

Gloria:

— Sofia, o melhor lugar do mundo é a nossa casa. Sei que você aprendeu a lição.

Título da história:

“A Sapinha Levada”



Figura 32 - 6º Encontro: Criação de Texto sem objetos concretos

A sapinha Sofia nasce e se cria na imaginação. Vivenciando o fenômeno da animização, o animalzinho ganha personalidade e comportamentos humanos. Canta, fala, exprime desejos, extravasa sentimentos, posiciona-se ante a existência, insurgindo-se contra o cotidiano que a aborrece. Pela fala de um dos narradores expressa sua vontade de livrar-se da mesmice do brejo em que vivia. Ela ansiava por mudanças. O imaginário infantil desenvolve-se através de elementos simples que se colocam ao alcance. A compreensão dos mecanismos da natureza, da sociedade e das relações interpessoais, configuram-se e tomam feições definidas, a partir de representações externas, mas que penetram no interior da criança, construindo personagens, cenários, conflitos, soluções.

O mundo adulto, com toda sua complexidade e força imagética, transpõe-se para o mundo em formação da infância. As imagens ou exemplos dos adultos projetam-se nas construções psíquicas e nas ações diárias dos meninos que despertam para a vida. Erguem-se universos particulares e repartem-se ideias e concepções coletivas.

A imaginação infantil encontra em animais, lugares exóticos, pessoas e acontecimentos extraordinários, o mote gerador de suas criações fantásticas e prazerosas.

Emoções antagônicas movimentam suas fabulações. As crianças assumem mesmo antes de adquirirem sua identidade massa crítica, as condutas do homem e os sentimentos do mundo. É uma apreensão inconsciente e um aprendizado valioso.

Sofia representa a liberdade e o impulso perigoso das decisões impensadas. Seu ímpeto ingênuo de experimentar novas vivências esbarra na necessidade de proteção e segurança que cerca a criança.

Lendo ou criando histórias, a criança se espelha nas atitudes e reações de terceiros.

A imaginação corre ao lado do senso comum. Entre ambas as realidades há uma inegável interdependência. A intervenção mútua os aspectos estruturadores das duas esferas, agem e reagem na formação do pensamento e na sua natureza, a um só tempo, gregária e expansionista.

A magia do que se realiza fora do controle racional é o que embasa o pensamento mágico. Os elementos ativadores da criação interna passam a

corporificar-se nas ideias, a acionar níveis, cada vez mais apurados, de interpretação.

O imaginário trabalha as zonas ocultas do ser. O subjetivismo aparece para particularizar juízos e sentimentos. Identifica e diferencia os seres conferindo ao homem o caráter de sua unicidade.

O pequeno texto concebido pelas crianças participantes dessa pesquisa ainda que despretencioso, mostra os fatores que entram na composição do imaginário infantil.

Bichinhos que dialogam, que possuem um discurso próprio, bichinhos que demonstram emoções e se articulam num ambiente propício a aventuras, distante do dia-a-dia das crianças e, por isso mesmo chama-as à fantasia e ao sonho.

Esta atividade ratificamos, demonstrou a capacidade criativa das crianças, mais tarde, poderão desenvolver a construção de narrativas em diversos formatos e observando padrões desejáveis de qualidade.

Este trabalho precisou contar com nossa orientação e condução. O fio condutor do texto sempre foi levado por nós, uma vez que as crianças nunca tinham participado desse tipo de experiência. Entretanto, o grupo compreendeu a dinâmica da construção do texto. Tal vivência mostrou, mais uma vez, que motivadas e bem orientadas, as crianças conseguem lograr êxito nas proposições mais variadas.

Importante é permitir que a criança dê expansão aos seus pensamentos. A criatividade vai surgindo, ganhando corpo. A imaginação infantil é ilimitada e infundável. Precisa ser cultivada até criar raízes fortes e profundas que sustentarão o pensamento mágico e o fará produtivo a cada instante que for estimulado.

A criança cega ou com baixa visão não está longe dessa realidade. Imprescindível, faz-se, dar-lhe ferramentas com as quais ela há de construir seu imaginário.

Os elementos imaginativos, os signos encantatórios, devem chegar-lhe às mãos e à sensibilidade.

Pôde perceber-se nos encontros temáticos e nos encontros de criação textual, que é de suma importância a concretização do **universo da magia infantil**.

Um dos problemas mais sérios que afetam a criança cega é o **verbalismo**. Trata-se de uma postura danosa que atinge muitos cegos. Sabe-se que tal

fenômeno psicológico instala-se mais amiúde na infância. Não sendo banido, constitui-se em grave empecilho para que a pessoa cega possa tornar-se verdadeiramente criativa e dona das próprias vivências.

O **verbalismo** constrói-se sobre repetições aleatórias. O indivíduo cego ouve o que se diz, e acaba por assumir falas e conceitos que não são seus. Repete simplesmente o que “ouve” sem senso crítico ou pertinência.

Tal atitude tira a veracidade e o crédito do discurso da pessoa cega.

Quando se dá à criança, todavia, a oportunidade de **conhecer** e não apenas **ouvir falar**, confere-se a ela o direito de **pensar significativamente**.

Adotando-se esse procedimento, a criança cega terá reais condições de gerenciar seu conhecimento no qual falhas ou lacunas serão evitadas.

As palavras exprimem significados e conceitos; não podem ficar no âmbito do **significante**, convertendo-se em mera impressão sonora. Palavras que se tornam vazias cuja força e beleza se perdem no emaranhado das ideias desconexas que ficam apartadas do senso comum.

A criança cega precisa vivenciar, experimentar, ter acesso ao que lhe pertence. A criança cega quer apropriar-se da sua infância, apoderar-se da sua fantasia, apossar-se dos seus sonhos.

Demonstrou-se que as crianças que participaram deste “Estudo de Caso”, apresentam certas dificuldades ou falta de conhecimento do mundo que as cerca. Todavia, crê-se ter ficado patente que a deficiência visual em si mesma não trava o desenvolvimento psíquico e intelectual. Tais desvalias ocorrem quando se negligencia a educação, quando se amesquinha o potencial da criança, quando se erguem barreiras entre a criança cega ou com baixa visão e a vida. Vida que precisa ser vivida no frêmito da criação e da liberdade.

*“A vida não basta ser vivida,
Precisa ser sonhada”.
(Mário Quintana)*

Escola e família: duas vias de crescimento.

Esta análise teve como inspiração o trabalho desenvolvido junto às Classes de Alfabetização do Instituto Benjamin Constant atuando como professora regente. Durante muitos anos, pudemos observar o comportamento educacional das crianças e a ação e influência da família sobre elas. Foram anos desafiadores

nos quais as dificuldades de toda ordem aliavam-se ao desejo sempre crescente de encontrarmos meios, criarmos metodologias, desenvolvermos técnicas e materiais didáticos que suprissem as necessidades educativas daqueles meninos e meninas que se punham diante de nós, incontáveis vezes, como verdadeiros enigmas a decifrar.

Como entender o baixo desempenho cognitivo?

Como compreender defasagens e falhas nas áreas psicomotora, cognitiva, sensorial e sócio-afetiva?

Como penetrar em bloqueios emocionais tão herméticos?

Tais questionamentos misturavam-se e confundiam-se com outros tantos.

Sendo uma pessoa também cega, tínhamos plena consciência de que a deficiência, em si, não era a maior responsável pelos desvios evolutivos de crianças que, com agudo senso de observação e instrumental pedagógico especializado, podiam ser avaliadas e surpreendentemente descobertas como crianças que possuíam padrões desejáveis de aprendizagem.

Então, como explicar tal fenômeno?

Conforme foi analisado em nossa abordagem, tentamos deixar evidente que a deficiência visual não é algo fácil nem simples de ser enfrentado. Ao contrário, exige largo conhecimento e permanente procura por mecanismos didáticos, procedimentos educacionais e condutas afetivas que atinjam as áreas mais íntimas e ocultas daquele ser que demanda que estejamos sempre atentos e que busquemos em cada resposta equivocada, em cada reação negativa, o foco onde possamos centrar nossa investigação e ação pedagógica mais profunda.

As carências e os déficits em áreas chave para o desenvolvimento global de uma criança com deficiência da visão instalam-se desde o nascimento. Eis, portanto, a imprescindível tomada de decisão ao levar-se a criança, ainda que nos primeiros momentos da existência, para submeter-se aos programas de estimulação precoce. Quando bem conduzida nas etapas evolutivas do seu crescimento, os resultados obtidos são, via de regra, bastante satisfatórios, e inúmeras vezes superam prognósticos sombrios.

Os caminhos pedagógicos são diversos e precisam atender às peculiaridades da criança.

Cognição, psiquismo, condições sociais, capacidades física e sensorial, têm de ser criteriosamente estudados e desenvolvidos a fim de que não se abram lacunas nem se verifiquem perdas significativas no decurso de sua aprendizagem.

Vê-se, com clareza, ser árdua a tarefa. Contudo, válido o desafio, porque o objeto central desse esforço, a afirmação da criança cega ou com baixa visão como um "sujeito" capaz de aprender, mostra-se possível e revela seu potencial que jamais deve ser menosprezado, fato comum por colocar-se a deficiência à frente da pessoa. Assim, diminuindo-lhe as possibilidades de exibir capacidades reais, uma vez que sua deficiência já lhe impôs rótulos severos de negatividade.

Quando crianças cegas, especificamente, são mal orientadas ou demoram a iniciar seu processo educativo, acontecem, geralmente, graves problemas que trazem sérias implicações quanto à sua formação intelectual.

Falhas cognitivas, lentidão no ritmo da aprendizagem, defasagem da linguagem, provocam, entre outros danos, atraso social, apatia, dificuldades na formulação e aquisição de conceitos. A falta ou pouca vivência das coisas pertencentes ao seu mundo infantil, inevitavelmente, tiram-lhe a oportunidade das experiências cotidianas, tão ricas e indispensáveis, que tornam seu comportamento mais imaturo e seu pensamento mais empobrecido.

Não raro, encontramos crianças cegas cujo desenvolvimento deficitário converteu-as em pessoas fragmentadas. O fato se explica por essas crianças terem sido trabalhadas através de concepções e posturas pedagógicas inadequadas ou equivocadas. Pode-se ver neste contexto crianças que têm o campo cognitivo bem desenvolvido, no entanto, as áreas psicomotora e sócio-afetiva deixam a desejar. Outras desenvolvem aspectos cinestésicos, movimentos corporais corretos e orientação espacial a contento, todavia, apresentam déficits cognitivos. Há crianças que demonstram boa aprendizagem e razoável desempenho no campo sensorial, mas revelam sensíveis dificuldades na interação sócio-afetiva.

O que se pode perceber nos casos citados é a ausência de compatibilização entre os diferentes compartimentos que compõem o ser humano. Cremos, faltasse a determinadas vertentes educacionais, uma visão holística em relação ao educando.

O homem é um "complexo" que precisa ser trabalhado como se montássemos um grande painel, unindo e ajustando pequenos mosaicos para

compor um conjunto cujas partes são percebidas, no entanto o que prevalece é o “todo” que se faz íntegro e harmônico.

A criança não pode ser compartimentalizada. Tal comportamento traz prejuízos de repercussão imprevisível em sua vida social e escolar. Admite-se, porém, o mesmo comportamento quando educamos crianças com deficiência visual associada a outras deficiências. Isso ocorre porque o processo educativo tem de alcançar as condições de aprendizagem dessas crianças. Desse modo, trabalham-se habilidades e competências direcionadas às peculiaridades e necessidades desse alunado.

A família frente à criança cega: como entender essa relação?

Ao longo do processo da evolução humana, as relações interpessoais e sociais despertam interesse de estudiosos dos diferentes campos do conhecimento.

O homem é forjado a partir da conjugação de inúmeros fatores que o tornam “elemento superior” frente à natureza e aos demais seres existentes. No decurso do tempo e da investigação científica, constata-se que a HUMANIDADE só se revela e sedimenta no contato social.

As relações humanas transformam-se no marco inicial de grupos que têm, de uma forma peculiar, objetivos, necessidades e anseios parelhos.

O homem é um ser gregário, assim, pessoas unem-se somando experiências, espelhando diferenças, repartindo possibilidades, construindo rumos, disseminando práticas, criando hábitos, armazenando saberes, buscando mudanças.

A sociedade formou-se, desde as mais remotas eras, tendo por fundamento pequenos núcleos, as famílias, que estabelecem regras comportamentais e acumulam uma bagagem de valores éticos, morais, religiosos e mesmo materiais.

Depreende-se, pois, que a família como primeiro grupo social a que o indivíduo pertence, exerce um papel de cunho formador. Sua personalidade, os princípios estruturais do seu caráter, sua conduta afetiva, embasam os modelos exibidos por seus pares e vivenciados por ele, desde o nascimento.

Neste início de milênio, onde a complexidade indica uma nova ordem vigente em todos os níveis, a sociedade adquire múltiplos perfis: paradigmas desgastam-se e, rapidamente, outros tomam a dianteira da história com a velocidade vertiginosa da tecnologia que invade as últimas décadas do século XX.

A família reflete a mutação dos preceitos básicos que a regiam no passado. O desenho desta instituição altera-se de acordo com os valores intrínsecos dos membros que a compõem. Entretanto, não se pode prescindir dela. O homem nasce no regaço de um conjunto de pessoas que lhe transmitem uma herança de vida. Um legado cultural “não importa se pobre ou rico”, um feixe de características próprias que o fazem um ser único no mundo.

Eis a preponderante atuação desse grupo social na formação e no desenvolvimento do ser humano.

Modifica-se a configuração da família (estrutura externa), porém, a essência mais pura transcende os limites de modismos impostos pela massificação de atitudes e de desejos.

Toda criança necessita do apoio familiar. Quando nos deparamos então com as circunstâncias adversas que geralmente cercam uma criança com deficiência visual, seja cega ou com baixa visão, verificamos que a ação da família junto a ela é de fundamental importância.

Nas etapas evolutivas do homem, a qualidade do seu crescimento global pode ser medida pelo volume de oportunidades e de estímulos que lhe são oferecidos. Nesse caso, a desvantagem entre uma criança ainda que parcialmente atingida pela deficiência visual, e outra vidente, faz-se clara e precisa ser encarada com realismo e coragem.

A aquisição de capacidades e conhecimento, na maioria das vezes tão natural para uma criança que enxerga, transforma-se numa caminhada penosa para uma criança totalmente cega.

Os pais devem ser alertados para ficarem atentos à realidade que têm de enfrentar. A tomada dessa consciência é dura, no entanto, o problema existe e reclama uma solução.

O nascimento de um bebê sempre suscita grandes expectativas. A gravidez guarda em si um símbolo de renovação; é um novo ente que se forma, um ser que chega como um signo de recriação do ciclo de vida.

Ao nascer uma criança que foge aos padrões pré-estabelecidos como “normais”, o choque é inevitável. Os castelos antes sonhados desmoronam-se, e em seu lugar, erguem barreiras de inconformismo e negação.

Comiseração ou amor?

Frustração ou esperança?

Rejeição ou entendimento?

Conformismo ou aceitação?

Tais questões exigem uma análise lúcida e sem subterfúgios. No conflito desses sentimentos, firma-se o relacionamento entre a criança com deficiência e a família. Aquele membro que chega ao grupo quebra a ordem natural das coisas.

Como agir com ele? O que fazer com ele?

Mesclam-se desespero e incertezas. Aquela criança escapa aos sonhos acalentados, à realização interna dos pais, à projeção mais íntima de suas fantasias para um futuro imaginado e promissor.

Passado o primeiro impacto, a família sabe que aquela criança é responsabilidade sua, e apesar do sofrimento, alguém precisa assumi-la tal qual é.

Pais, avós, irmãos, formam o universo onde a criança vai desenvolver-se e construir sua identidade. Nos primeiros tempos é difícil o entendimento daquela situação inesperada. O que se pode observar, é que mesmo nas famílias em que a deficiência visual pode vir a ocorrer por uma questão de hereditariedade ou gravidez de risco, as reações, espantoso que seja, não são muito diferentes.

Assim, faz-se imperativa a orientação segura e competente aos que estarão à frente da educação desta criança. A má condução e os equívocos desastrosos do período evolutivo de uma criança cega ou com baixa visão trarão danos muitas vezes irrecuperáveis a ela.

Por isso, educadores, psicólogos, terapeutas de modo geral, escolas, precisam aparelhar-se para darem o suporte emocional e técnico-pedagógico de que as famílias necessitam.

É preciso que entendamos a problemática familiar. Mostrar-lhe caminhos, saídas, possibilidades, fica a cargo dos professores envolvidos na problemática da criança com deficiência. Quando família e educadores olharem uma criança com deficiência, despindo-a pura e simplesmente da deficiência que carrega, percebendo-a como um ser em estágio de crescimento, incentivando-a a crer em mesma, impelindo-a a extinguir estigmas, impulsionando-a a procurar a alegria, encorajando-a a viver, poderemos reformular a visão que temos a seu respeito.

Não devemos amesquinhar um ser por considerá-lo “diferente”.

Não devemos apequenar um ser por julgá-lo “incapaz”.

Não devemos ignorar um ser por imaginá-lo “menor”.

Se substituirmos o preconceito pelo amor, a resignação pela força de luta, a frustração pela suplantação de limites, teremos cumprido nossa tarefa.

A sociedade contemporânea é utilitária e altamente competitiva. Dentro deste contexto, educar uma criança com deficiência demanda preparo e discernimento. Mais uma vez, pais e educadores deverão juntar-se para que possam trabalhar pelo surgimento de um indivíduo melhor, inteiro na potencialidade que tem, independente, cômico do espaço que pode conquistar, fortalecido para os embates contra o descrédito, disposto a vencer desafios.

Conclui-se, portanto, que a relação da família ante uma criança com deficiência passa por várias crises e estados emocionais: perplexidade, dor, autopiedade, revolta, complexo de culpa, sensação de impotência. O amor mal direcionado, simbolizado pela superproteção, é tão danoso quanto o abandono refletido pela rejeição. Muitas vezes, os pais tentam compensar a deficiência sem se aperceberem de que deficiência não se compensa, enfrenta-se. Todavia, se houver ajuda, se alguém apontar um caminho, se houver capacidade de superação, a adversidade irá se converter em sucesso.

Pensem criticamente sobre o assunto e reflitamos:

A deficiência traz obstáculos e não impõe impedimentos irremediáveis.

Os pontos levantados e estudados dão a certeza de que a educação quando levada com seriedade e competência, executa sua função com a força que lhe confere a própria natureza de agente estruturador do intelecto, da cultura e das múltiplas consciências do homem.

Após termos finalizado o “Estudo de Caso”, assunto principal do terceiro capítulo, fica-nos a convicção de que tanto a Escola quanto a família exercem um papel preponderante na vida da criança. São, de fato, vias de crescimento intelectual, social e humano.