

Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial

# **A Propedêutica da Leitura e da Escrita na Criança Cega**

Dissertação apresentada à

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

para obtenção do grau de Mestre em  
Ciências da Educação – Área de Especialização em  
Educação Especial

Candidata: Ana Raquel Ribeiro Amador Alves Domingues

Orientação: Doutora Maria Isabel Santo de Miranda Cunha

Porto, julho de 2014

## RESUMO

O presente estudo revela-se pertinente pois analisa e procura compreender o caminho seguido pelas crianças cegas, no que respeita à aprendizagem da leitura e da escrita braille. O seu objetivo é perceber de que forma é trabalhado o desenvolvimento tátil-cinestésico e a percepção háptica na educação pré-escolar, por forma a munir os alunos cegos de ferramentas idênticas à dos normovisuais no que respeita aos pré-requisitos para a aquisição da leitura e da escrita. Para tal, levamos a cabo uma revisão teórica, baseada em autores como Ochaita e Rosa (1993, 1995), Piaget (1952, 1975), Rodrigues (2001, 2003, 2006, 2013) e Sim-sim (1998), que nos permitiu aprofundar os conhecimentos sobre a temática em estudo.

Realizamos um estudo qualitativo, recorrendo, como método de recolha de dados, a entrevistas a sete docentes que têm na turma crianças cegas e que lecionam numa escola de referência do Porto. As questões de investigação pretendiam saber quais os recursos e práticas disponíveis e indispensáveis para o desenvolvimento tátil-cinestésico que permitam à criança cega uma propedêutica de leitura e escrita proficiente; de que forma o trabalho desenvolvido num contexto de jardim-de-infância e de 1.º Ciclo, com ênfase na percepção háptica, promove a propedêutica e futura aprendizagem da leitura e da escrita numa criança cega e quais as oportunidades de sucesso que os alunos cegos têm face aos alunos normo-visuais.

Concluimos que os docentes estão conscientes da importância do desenvolvimento tátil-cinestésico e da percepção háptica nas crianças cegas, bem como da forma como este influencia a propedêutica da leitura e da escrita. Porém, deparam-se com muitas limitações na sua atuação devido, mormente, à falta de formação nesta área, à ausência ou escassez de recursos, à pouca eficácia do trabalho a pares e ao número insuficiente de horas de apoio a estas crianças. Assim, consideramos que são prementes alterações e adaptações a realizar dentro e fora da sala de aula, para promover o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita nos alunos cegos.

Palavras-chave: cegueira, braille, percepção háptica, desenvolvimento tátil-cinestésico, leitura e escrita

## **ABSTRACT**

This study analyses and searches to understand the path followed by visually impaired children in what concerns the learning of reading and writing in braille. Its purpose is to understand the ways in which tactile kinesthetic development and haptic perception is worked in preschool education giving the blind students the same tools as sighted children in what respects prerequisites of apprehension of reading and writing. We conducted a theoretical revision based on authors such as Ochaíta e Rosa (1993, 1995), Piaget (1952, 1975), Rodrigues (2001, 2003, 2006, 2013) and Sim-sim (1998), which allowed us to deepen our knowledge on this subject.

We made a qualitative study using seven interviews as data collecting method, two of which of teachers of special education and five others of teachers of regular education who have visually impaired students among their class and all of whom teach in a school of reference in the city of Porto. The aim of the research questions were to understand the resources and practices available and indispensable to the tactile kinesthetic development that allows the blind child a proficient reading and writing propedeutics; in what ways the work done, in a pre-school context and afterwards, in primary school, with emphasis in the haptic perception, promotes the propedeutics and future learning of reading and writing in a blind child and what opportunities of success the visually impaired children have over sighted children.

We concluded that teachers are aware of the importance of the tactile kinesthetic development and haptic perception in the visually impaired children, as well as the influence that these play in reading and writing propedeutics. However, teachers face many limitations in their role, namely, due to the lack of training, absence of resources, low efficacy of working in pairs and insufficient number of hours of support dedicated to these children. Therefore, daily changes and adaptations are needed, in and out of the classroom, to promote successful reading and writing learning in the visually impaired children.

Key words: blindness, visually impaired, braille, haptic perception, tactile kinesthetic development, reading and writing.

## AGRADECIMENTOS

Ao concluir o meu trabalho de investigação, gostaria de exprimir o meu profundo agradecimento a várias pessoas e instituições que colaboraram e contribuíram, de forma direta ou indireta, para a sua realização, pois só com a ajuda de todos consegui alcançar este objetivo.

À minha orientadora, Doutora Maria Isabel Santo de Miranda Cunha, pela orientação, incentivo e partilha de conhecimentos durante todo este processo, nomeadamente nos momentos de maior desânimo.

Ao Mestre Serafim Manuel da Silva Queirós, por toda a colaboração prestada na primeira fase deste trabalho.

Às minhas amigas e colegas, Luísa, Benedita e Isabel, pois graças a elas este caminho tornou-se menos difícil, devido à amizade, cooperação e espírito de entreajuda.

À direção da escola de referência, por ter permitido a realização deste estudo, nomeadamente aos professores entrevistados, pela sua colaboração, sem a qual não teria sido possível a realização desta investigação.

À minha mãe e ao meu pai que, embora de formas diferentes, sempre me encorajaram a fim de prosseguir e concluir a elaboração deste trabalho.

Ao Rafa, um agradecimento especial por estar sempre presente e pela compreensão, motivação e apoio incondicional ao longo desta caminhada.

À minha família, pelo permanente auxílio que me deu, mesmo durante os períodos imensamente difíceis que atravessámos.

## **LISTA DE SIGLAS**

MEC – Ministério da Educação e Ciência

OMS – Organização Mundial de Saúde

NEE – Necessidades Educativas Especiais

EE – Educação Especial

EI – Escola Inclusiva

AC – Análise de Conteúdo

AECS – Atividades de Enriquecimento Curricular

# ÍNDICE

RESUMO .....	2
ABSTRACT .....	3
AGRADECIMENTOS .....	4
LISTA DE SIGLAS .....	5
ÍNDICE .....	6
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	8
ÍNDICE DE QUADROS .....	8
ÍNDICE DE FIGURAS .....	8
ÍNDICE DE ANEXOS .....	9
INTRODUÇÃO .....	10
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	13
CAPÍTULO I – CEGUEIRA .....	14
1.1- Conceito de deficiência .....	14
1.2- Deficiência visual - causas, definições e classificações .....	15
CAPÍTULO II – A CEGUEIRA NUM MUNDO DE VISÃO.....	20
2.1- Um mundo predominantemente visual.....	20
2.2- Percepção sem visão .....	23
2.3- Percepção visual Vs Percepção háptica .....	25

CAPÍTULO III – O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM NA CRIANÇA CEGA.....	29
3.1- Desenvolvimento cognitivo e motor.....	29
3.2- Questões de aprendizagem .....	34
CAPÍTULO IV – MODELOS DE INTERVENÇÃO NA CRIANÇA CEGA .....	39
4.1- Estimulação e Intervenção Precoce .....	40
4.2- Escola Inclusiva: Diversidade(s) e Diferença(s) .....	44
4.3- A propedêutica da leitura e da escrita no jardim-de-infância.....	52
4.4- A aprendizagem da leitura e da escrita no 1.º Ciclo .....	59
4.5- Leitura a tinta Vs Leitura braille .....	65
PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA .....	68
CAPÍTULO I – METODOLOGIA.....	69
1.1- Questões de investigação .....	69
1.2- Amostra .....	70
1.3- Métodos, técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	74
1.4- Procedimentos .....	78
1.5- Métodos e técnicas de tratamentos de dados .....	80
CAPÍTULO II – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	83
2.1- Descrição dos resultados .....	84
2.2- Discussão dos resultados .....	134
CONCLUSÃO .....	158
BIBLIOGRAFIA .....	163

## **ÍNDICE DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Tempo de Prática Profissional Docente com Alunos com Deficiência Visual .....	73
---	----

## **ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro 1 – Quadro de caracterização dos entrevistados .....	73
Quadro 2 – Categorias para a construção do guião da entrevista .....	79
Quadro 3 - Síntese das categorias analíticas.....	82

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1 - Estádios de desenvolvimento de Piaget .....	30
Figura 2 – Fatores potenciadores de aprendizagem.....	38
Figura 3 - A reglete e o punção.....	63
Figura 4 - Máquina de braille.....	63
Figura 5 - Célula braille aumentada .....	64
Figura 6 - Livros em braille.....	64



## ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 – GUIÃO DA ENTREVISTA REALIZADA ÀS EDUCADORAS DO PRÉ-ESCOLAR .....	172
ANEXO 2 – GUIÃO DA ENTREVISTA REALIZADA AOS PROFESSORES DO 1.º CICLO.....	174
ANEXO 3 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 1 .....	176
ANEXO 4 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 2 .....	182
ANEXO 5 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 3 .....	190
ANEXO 6 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 4 .....	198
ANEXO 7 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 5 .....	202
ANEXO 8 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 6 .....	215
ANEXO 9 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 7 .....	241

# INTRODUÇÃO

A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo muito complexo que tem início com o nascimento e prolonga-se por toda a vida, relacionando-se com várias áreas: linguística, motora e cognitiva. É essencial que educadores e professores compreendam o funcionamento desses processos e promovam atividades que potenciem estes domínios, nomeadamente quando se trata de crianças cegas. Tendo por base esta preocupação, surgiu-nos a curiosidade de aprofundar questões relacionadas com este tema. Assim, a temática-alvo em estudo neste trabalho de investigação centra-se no desenvolvimento e aprendizagem da leitura e da escrita da criança cega, em contexto jardim-de-infância e 1.º Ciclo. As razões que levaram a esta escolha prendem-se com o interesse por esta problemática, por querer saber mais sobre a forma como a criança cega se prepara para a aquisição da leitura e da escrita, tentando trazer novos contributos ao que já foi estudado dentro deste tema.

O objetivo da nossa investigação é perceber de que forma é trabalhado o desenvolvimento tátil-cinestésico e a perceção háptica na educação pré-escolar por forma a munir os alunos cegos de ferramentas idênticas às dos normovisuais no que respeita aos pré-requisitos para a aquisição da leitura e da escrita na entrada para o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Lowenfeld (1977) defende que a cegueira é um fator limitante no que respeita à perceção e à cognição, nomeadamente quanto à extensão e variedade das experiências, quanto à capacidade de se mover e quanto à interação com o ambiente. Segundo este autor, estas limitações afetam a perceção global da criança cega. A procura de respostas para esta temática visa compreender e dar a conhecer de que forma a criança cega percebe o mundo que a rodeia. Entende-se que o sentido do tato poderá ter uma importância primordial nas aprendizagens, avançando a hipótese que este se poderá constituir um veículo promotor das mesmas.

Na primeira parte deste estudo, Enquadramento Teórico, apresentamos a perspectiva teórica de diversos autores, com o objetivo de aprofundar conhecimentos prévios que já tínhamos sobre o tema e de sustentar a nossa investigação.

A deficiência visual pode ser considerada “um campo complexo pela heterogeneidade de termos, conceitos, sujeitos implicados, objetivos perseguidos, critérios utilizados, modelos de análise e estratégias de intervenção.” (Verdugo, 1995, p.4 cit Aguado, 1993). Assim, no primeiro capítulo, abordamos as causas, conceitos, definições e classificações de deficiência visual, segundo diversos autores, problematizando mais profundamente a cegueira.

No segundo capítulo surgiu a necessidade de posicionarmos os cegos num mundo predominantemente visual, abordando temáticas como a percepção que têm do mundo e da realidade que os rodeia, pois consideramos que o mundo dos normovisuais pode ser um pouco perturbador para a pessoa cega, trazendo-lhe sentimentos de exclusão e solidão, pois "o cego não está imune a estigmas e preconceitos. Tudo parece convidá-lo a trazer à tona a questão de fazer face a um mundo cuja tónica é dada pelos padrões e condicionamentos ditados pelos normovisuais." (Amiralian, 1997, p.10).

No terceiro capítulo, fazemos referência às características de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças cegas, nomeadamente no que respeita ao seu desenvolvimento cognitivo e motor, comparando-o com o das normovisuais. Ao terem um comprometimento da visão, responsável pela representação do mundo, dá-se uma diminuição ou mesmo inexistência da captação de informação por essa via, o que irá ter consequências sobre o desenvolvimento e a aprendizagem destas crianças.

No quarto capítulo debruçamo-nos em aspetos relacionados com os modelos de intervenção na criança cega, nomeadamente no que concerne à importância da estimulação e intervenção precoce nestas crianças; à inclusão, referindo a importância das escolas de referência como um modelo organizativo de resposta; à propedêutica e aprendizagem da leitura e da escrita no pré-escolar e 1.º Ciclo, respetivamente, e à leitura a tinta e a braille.

Pimentel (2004, p.43 cit Dunst e Bruder (2002)) definem intervenção precoce como um:

*“conjunto de serviços, apoios e recursos que são necessários para responder, quer às necessidades específicas de cada criança, quer às necessidades das suas famílias no que respeita à promoção do desenvolvimento da criança. Assim, intervenção precoce inclui todo o tipo de atividades, oportunidades e procedimentos destinados a promover o desenvolvimento e aprendizagem da criança, assim como o conjunto de oportunidades para que as famílias possam promover esse mesmo desenvolvimento e aprendizagem.”.*

Toda a teoria abordada na primeira parte serviu de ponto de partida para desenvolver a Componente Empírica, apresentada na segunda parte desta investigação.

No primeiro capítulo, descrevemos o plano metodológico seguido nesta investigação, especificando as questões de investigação que serviram para orientar a apresentação e discussão dos resultados decorrentes do estudo realizado. Ainda no mesmo capítulo, delimitamos e caracterizamos a amostra estudada e apresentamos os métodos, técnicas e instrumentos de recolha de dados, os procedimentos utilizados durante o estudo empírico, bem como os métodos, técnicas e instrumentos de tratamentos de dados.

No segundo capítulo, apresentamos a análise categorial e discutimos os resultados obtidos por meio das entrevistas realizadas, recorrendo à triangulação dos dados, tendo por base as questões de investigação anteriormente delineadas e a pesquisa teórica levada a cabo inicialmente.

Por fim, apresentamos as conclusões da nossa investigação, onde indagamos e refletimos sobre a prática a partir dela própria.

Com este trabalho pretende-se ajudar a clarificar as especificidades das aprendizagens nestas crianças, mostrando quais as suas necessidades e, simultaneamente, identificando as dificuldades que vivenciam na propedêutica de leitura e escrita, com o objetivo de colmatar as dificuldades decorrentes das características da cegueira, abrindo portas para investigações futuras nesta área.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

# CAPÍTULO I – CEGUEIRA

## Introdução

No primeiro capítulo desta investigação começamos por apresentar o conceito de deficiência de uma forma geral e o conceito de deficiência visual, em particular, especificando as suas causas, definições e classificações.

A deficiência constitui por si só um campo complexo de análise, devido, entre outros, à heterogeneidade de conceitos, intervenientes, modelos e estratégias de intervenção. Segundo a Organização Mundial de Saúde (2012):

*“disabilities is an umbrella term, covering impairments, activity limitations, and participation restrictions. An impairment is a problem in body function or structure; an activity limitation is a difficulty encountered by an individual in executing a task or action; while a participation restriction is a problem experienced by an individual in involvement in life situations. Disability is thus not just a health problem. It is a complex phenomenon, reflecting the interaction between features of a person’s body and features of the society in which he or she lives. Overcoming the difficulties faced by people with disabilities requires interventions to remove environmental and social barriers.”*

No que respeita à deficiência visual, podemos dividi-la em dois tipos: a baixa visão e a cegueira, contudo a nossa atenção recairá sobre a segunda. Assim, apresentamos uma visão geral sobre a cegueira, que se caracteriza pela impossibilidade de captação de informação através da visão, aprofundando as suas diferentes vertentes, nomeadamente, a médica, a sócio-legal e a educacional.

### 1.1- Conceito de deficiência

Amaral (1996, p.3-12) define deficiência como uma “perda ou anormalidade de estrutura ou função, restrição de atividades em decorrência de uma deficiência e desvantagem à condição social do prejuízo resultante de deficiência e/ou incapacidade.”

Alguém com deficiência é aquele que tem um ou mais problemas de funcionamento ou falta de parte anatômica, estando a ela associados problemas de locomoção, percepção, pensamento ou relação social. Uma pessoa pode ser portadora de uma única deficiência ou de deficiências múltiplas (associação de uma ou mais deficiências).

São várias as causas que estão na origem das deficiências. Podem elas ser hereditárias ou congênitas, decorrentes de falta de assistência ou assistência inadequada à mãe durante a gestação, desnutrição, consequência de doenças sexualmente transmissíveis, doenças crônicas, perturbações psiquiátricas, traumas e lesões, muitas vezes relacionados com o consumo de álcool e drogas.

Todas as crianças são diferentes desde o seu aspeto físico até ao seu intelecto, passando pela componente social e emocional. Contudo, na maioria dos casos, estas diferenças são pouco acentuadas, considerando-se, por isso, todas elas ditas “normais”. Todavia, a noção de normalidade não é inflexível, pois o desenvolvimento da criança depende de fatores ambientais, afetivos e sociais, sendo que, na criança com deficiência, esses fatores são ainda mais importantes. Assim, segundo Andrada (1991, p.5) “podemos definir a criança com deficiência como aquela que, devido a uma perturbação sensorial, motora, mental ou emocional tem dificuldades no seu desenvolvimento.”.

Existem diversos tipos de deficiências que se podem agrupar em quatro conjuntos distintos: deficiência mental, deficiência motora, deficiência auditiva e deficiência visual, sobre a qual incidirá a nossa investigação.

## **1.2- Deficiência visual – causas, definições e classificações**

A visão é um dos sentidos que nos ajuda a compreender o mundo à nossa volta, simultaneamente que dá significado aos objetos, conceitos e

ideias que nos rodeiam. Na ausência ou perturbação da visão, estamos perante uma deficiência visual.

As causas dos problemas visuais são variadas, envolvendo fatores genéticos, fatores que surgem durante o desenvolvimento do feto ou durante o processo de nascimento, ou ainda fatores que ocorrem na infância. Podem, por isso, ser: congénitas (malformações oculares, glaucoma<sup>1</sup> congénito, catarata congénita<sup>2</sup>) ou adquiridas (traumas oculares, catarata<sup>3</sup>, degeneração senil de mácula<sup>4</sup>, retinopatia<sup>5</sup>, microftalmia<sup>6</sup>, glaucoma, alterações relacionadas com hipertensão arterial ou diabetes). No caso das causas adquiridas, segundo Hollins (1989, p.83), a criança mantém uma memória visual por vários anos “years and, in some cases, decades after the loss of sight, they report that they can, at will, form visual images of a remembered object.”.

Deficiência visual é a perda ou redução da capacidade visual em ambos os olhos, com carácter definitivo, não sendo suscetível de ser melhorada ou corrigida com o uso de lentes e/ou tratamento clínico ou cirúrgico. A definição de deficiência visual abrange uma multiplicidade de problemas e situações, integrando-se no grupo das deficiências sensoriais, pois encontra-se comprometido o canal sensorial da visão, fonte primordial de aquisição da informação. De acordo com Silverstone, Lang, Rosenthal & Faye (2000), a expressão deficiência visual é utilizada de forma pouco consistente, referindo-se à visão parcial ou sempre que há o seu comprometimento, incluindo a cegueira.

Dentro da deficiência visual, podemos distinguir os portadores de baixa visão ou de cegueira. Ambos os conceitos prendem-se com duas funções visuais: acuidade e campo visual. Entende-se por acuidade visual a capacidade que o olho tem, a par do cérebro, para perceber a figura e forma dos objetos a uma determinada distância, tal como afirma Ladeira e Queirós (2002, p.18) “a

---

<sup>1</sup> Patologia do olho em que a pressão intra-ocular é elevada por produção excessiva ou deficiência na drenagem do humor aquoso. O glaucoma agudo é mais raro, doloroso e normalmente implica intervenção cirúrgica no seu tratamento.

<sup>2</sup> Perda de transparência do cristalino, originando perturbações na diminuição da acuidade visual. A visão periférica também está normalmente afetada, daí existir uma grande dependência na funcionalidade e na autonomia.

<sup>3</sup> Cristalino do olho é manchado ou opalescente, resultando na perda da visão para detalhes.

<sup>4</sup> Situa-se na zona central da retina, mácula, e constitui uma das causas mais frequentes de dependência visual ligada à idade. A visão periférica não sofre alterações, pelo que não há problemas na mobilidade. A visão central é afetada por escotomas que podem progredir.

<sup>5</sup> Lesão na retina em desenvolvimento

<sup>6</sup> Olhos subdesenvolvidos



acuidade visual é a capacidade que a pessoa tem para perceber e discriminar pormenores de um objeto a uma determinada distância. A medida clínica da acuidade visual (AV) é a relação entre a distância a que a escala de Snellen é colocada e a linha de símbolos mais pequenos que a pessoa é capaz de ver com ambos os olhos.”. O campo visual refere-se à amplitude da visão, aos limites de captação de informação por parte do olho. Define-se como sendo a área que podemos visualizar quando o olho fixa um determinado ponto, a “distância angular abrangida quando olhamos um ponto no infinito mantendo estáticos os olhos e a cabeça. A parte central, abrangida simultaneamente por ambos os olhos, corresponde ao campo visual central. O campo periférico refere-se à restante área, de ambos os lados do campo central, só abrangida por um dos olhos.” (Mendonça et al, 2008, p.7-8) e “o campo de visão é a distância angular abrangida quando olhamos um ponto no infinito mantendo estáticos os olhos e a cabeça. A parte central, abrangida simultaneamente por ambos os olhos, corresponde ao campo visual central. O campo periférico refere-se à restante área, de ambos os lados do campo central, só abrangida por um dos olhos.” (Mendonça et al, 2008, p.11).

Segundo a OMS (ICD-10, 1999) existe um largo espectro de perdas de visão, correspondendo a baixa visão a acuidades visuais compreendidas entre os 0.3 e os 0.05 e a cegueira a acuidades visuais inferiores a 0.05 ou a um campo visual inferior a 10° em torno do ponto de fixação. Esta definição baseia-se, pois, em medidas clínicas relativas a duas funções visuais, a acuidade visual e o campo visual. A existência de alterações ao nível destas funções tem diferentes repercussões no funcionamento visual. Mais recentemente, a OMS define baixa visão como acuidade visual inferior a 20/60 (0.333), mas igual ou melhor que 20/200 (0.1), ou perda de campo visual inferior a 20 graus, no melhor olho com a melhor correção possível. Já cegueira é definida como acuidade visual de menos de 20/400 (0.05), ou uma perda de campo visual para menos de 10 graus, no melhor olho com melhor correção possível.

No domínio da cegueira estão englobados um diverso número de perturbações visuais com diferentes características e etiologias, o que leva a que a população cega seja muito heterogénea. Para além disso, o

funcionamento visual depende não só das funções visuais, mas da interação entre estas e fatores ambientais (cor, contraste, tempo, espaço e iluminação) e pessoais (cognitivos, sensoriais, psicológicos, físicos, perçecionais).

O conceito de cegueira assume assim diferentes vertentes. Numa vertente médica (oftalmológica), a cegueira define-se pela privação total de visão, de modo que a pessoa cega é aquela que não é capaz de ter qualquer sensação visual, nem mesmo frente a fontes luminosas de grande intensidade. Numa vertente sócio-legal, no que diz respeito à determinação de graus de deficiência visual e correspondentes auxílios económicos e sociais, a denominada cegueira legal determina-se por graus, quer no que respeita à acuidade visual ou ao campo visual. Quanto à vertente educacional, o Ministério da Educação e Ciência (2006) afirma que são cegas as crianças que não têm visão suficiente para aprender a ler em tinta e, por isso, necessitam utilizar outros sentidos (tátil, auditivo, olfativo, gustativo e cinestésico) no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Entre as crianças cegas, há as que não podem ver nada, outras que têm apenas perceção de luz, algumas podem perceber claro, escuro e delinear algumas formas. A mínima perceção de luz ou de vulto pode ser muito útil para a orientação no espaço, movimentação e habilidades de independência. Também Barraga (1976) define a cegueira segundo um critério de funcionalidade do ponto de vista do indivíduo. Considera cegas as crianças que têm somente a perceção da luz ou que têm total ausência de visão. Assim, não podem adquirir nenhum conhecimento através da visão, por isso precisam aprender “através do braille e de meios de comunicação que não estejam relacionados com o uso da visão.” (Barraga, 1976, p.14). Para Kirk e Gallagher (1996) a classificação de cegueira é baseada num padrão de eficiência visual, sendo utilizada, cada vez mais, uma definição funcional que destaca os efeitos da limitação visual sobre a habilidade crítica da leitura. (Kirk & Gallagher 1996, p.181 cit. Bateman, 1967) definiu a criança cega em termos do método que utilizam para aprender a ler “em termos educacionais, crianças cegas são as que empregam o braille.”.

Os problemas visuais mais graves identificam-se nos primeiros meses de vida do bebé, por médicos ou pelos pais. Outros casos podem só ser

percebidos aquando do ingresso da criança na escola. Assim, pais, professores e familiares das crianças têm de estar atentos para alguns sinais de alerta que possam surgir, tais como: desvio de um dos olhos, não seguimento visual de objetos, não reconhecimento visual de pessoas ou objetos; baixo aproveitamento escolar; atraso de desenvolvimento e ainda olhos vermelhos; inflamados ou lacrimejantes; pálpebras inchadas ou com pus nas pestanas; o ato de esfregar os olhos com frequência; segurar os objetos muito perto dos olhos; piscar ou semicerrar os olhos para ver os objetos que estão longe ou perto; deixar cair objetos e necessitar de tatear para os encontrar e vista cansada.

A perda da visão, dependendo da sua gravidade e do momento em que surgiu, irá afetar de forma diferente o desenvolvimento psicológico, cognitivo e motor do indivíduo, bem como a sua relação com o meio. Como em qualquer outra deficiência, a sua aceitação por parte da família e da sociedade são também elementos muito importantes a ter em conta.

Sendo a característica específica da cegueira a qualidade de apreensão do mundo externo, as pessoas cegas necessitam de aprender a viver num mundo diferente. Precisam utilizar meios diferentes dos comuns para estabelecerem relações com o mundo dos objetos e com as pessoas que as rodeiam.

# **CAPÍTULO II – A CEGUEIRA NUM MUNDO DE VISÃO**

## **Introdução**

Desde que nasce, o ser humano está mergulhado num universo eminentemente visual, com abundantes apelos, cada vez mais valorizados e explorados. A maior parte da nossa informação é recebida pela visão, através da televisão, dos outdoors, das montras, dos jornais e das revistas, entre outros. Vivemos imersos num mundo de cores e sombras. Este mundo em que vivemos e o modo como se organiza a sociedade estão pensados para serem experienciados e vividos pelos normovisuais. Assim, não basta fechar os olhos para imaginar o mundo visto por um cego e sentir as suas reais dificuldades.

Perante esta realidade, decorrente da falta de visão, no segundo capítulo abordamos a forma como os cegos se posicionam neste mundo e como conseguem ter a perceção da realidade que os rodeia, recorrendo ao desenvolvimento da perceção háptica, bem como de experiências alternativas que promovam as capacidades de adaptação à sociedade. O sistema háptico inclui toda a superfície e extremidades do corpo humano. Segundo Gibson (1983, p.99) o tato é um sentido essencial e com ele “we can explore things with the eyes but not alter the environment; however we can both explore and alter the environment with the hands.”.

### **2.1- Um mundo predominantemente visual**

O mundo dos normovisuais pode ser um pouco perturbador para a pessoa cega, e até mesmo suscitar-lhe complexos, sentimentos de inferioridade, exclusão e solidão.

Segundo Bruner (1966), é preciso que a pessoa cega construa um modelo do mundo a partir de pedaços de informações pouco consistentes, não relacionadas entre si e que, geralmente, não consegue verificar. De acordo com o MEC (2006), se a criança se torna deficiente visual após os cinco anos de idade, ela já desenvolveu quase todo seu potencial visual e poderá conservar imagens e memória visual. Já as crianças que nascem cegas ou perdem a visão muito cedo terão necessidades de aprendizagem diferentes das outras crianças. A informação de que dispõe não é a mesma de que dispõe as crianças normovisuais, assim a sua construção da realidade será necessariamente diferente. Pode assemelhar-se a uma colcha de retalhos, onde o cego se orienta costurando pequenos pedaços de mundo, captados com todos os outros sentidos.

A criança cega de nascença, para conseguir integrar as suas experiências sensoriais, tem uma grande dependência dos outros e da sua linguagem. Uma vez que a criança sozinha não pode construir um modelo do mundo, necessita recorrer à ajuda de um mediador que a ajude a dar forma à realidade. Assim, para além de receberem informações de forma diferente e de terem diferentes estruturas cognitivas, levanta-se outra questão quanto à construção da realidade: a linguagem dos normovisuais. A criança cega vivencia o mundo através do tato, do olfato, do paladar e da audição, mas, ao mesmo tempo, o mundo está-lhe a ser explicado numa linguagem que poderá não corresponder à sua experiência sensorial, pois é através da linguagem dos normovisuais que os cegos conhecem, aprendem e manipulam, mentalmente, a realidade que os rodeia. Exemplificamos o referido anteriormente, pensando no caso de um prédio. A noção que uma criança cega tem de um prédio é sobre a sua textura (áspera, estriada), maleabilidade (dura), som (trânsito, pessoas a caminhar e a conversar), e olfato (argamassa, madeira). Para um normovisual, a experiência do mesmo edifício é visual, focalizada simultaneamente no tamanho, no formato e na cor. Qualquer tentativa do normovisual no sentido de explicar o edifício ao cego dará, inevitavelmente, maior relevância às características aparentes aos normovisuais, mas sem significado para a criança cega. Logo, existe má correspondência entre o que a

criança cega entende do edifício (como sendo áspero, duro, rodeado do ruído do trânsito e dos peões, e tendo um cheiro característico) e a descrição do normovisual: grande, retangular e amarelo. Este problema é uma questão fundamental que se dá entre a percepção do mundo por parte dos normovisuais e dos cegos, e implica que a criança cega se envolva num permanente processo de busca de soluções para os seus problemas. “O sentido da visão proporciona ao ser humano um mundo atraente que lhe proporciona informações suficientes do ambiente, assim como verificação constante e instantânea, o que não acontece com a criança cega”. (Martín & Bueno, 2003, p.99).

O próprio ambiente é não só menos atraente para a criança cega, como menos controlável, o que leva a que se retraia. Pode mesmo ser muito perigoso, pois tem ruídos imprevisíveis e obstáculos desconhecidos. A criança normovisual tem mais facilidade em se movimentar, mas a criança cega precisa planear bem os seus movimentos, usando a memória, a concentração e informações sensoriais. Simultaneamente, tem de aprender a lidar com o ambiente que vai mudando, como relata Tereza de Souza (2009) in Revista Babel, USP:

*"não vejo o mundo, mas sei como ele é. Tudo para mim é único. Os cegos podem ter a mesma deficiência, mas não são iguais, eles reagem de forma diferente. Vivo num mundo onde todos veem. Tudo o que eu errar, os outros dirão que é devido à cegueira. Pela necessidade, tenho que me adaptar. Se eu não me enquadrar, os outros me enquadram. É um processo contínuo, minimalista e penoso. Qualquer mudança na disposição dos móveis torna o ambiente desconhecido. Eu não penso para fazer, ajo por condicionamento. Você pode desviar de um sofá, eu não. Para saber que ele está ali, preciso esbarrar nele. Mas se bato uma vez, não esqueço."*

Idealmente, este mundo predominantemente visual necessita deixar de ser integrador para passar a ser inclusivo. Deve ser ele próprio a modificar-se para que as pessoas cegas se sintam membros plenos de uma sociedade para todos. É necessária tolerância e mudança de mentalidades para que se encare a necessidade que os cegos têm de usar os seus próprios recursos na sua interpretação do mundo, em vez de se submeterem constantemente aos padrões ditados pela sociedade normovisual.

## 2.2- Percepção sem visão

Percepção é a função cerebral que dá significado a estímulos sensoriais. Consiste na aquisição, interpretação, seleção e organização das informações obtidas pelos sentidos. Através da percepção, um indivíduo organiza e interpreta as suas impressões sensoriais para atribuir significado ao seu meio. Assim, a percepção não é somente a captação de dados sensoriais, mas requer organização ativa do indivíduo, determinada pela sua inteligência. Segundo Gibson (1983), a percepção é um processo através do qual colhemos informações sobre o nosso ambiente através do uso e integração dos recetores sensoriais e funcionais. A percepção, a aprendizagem e o pensamento constituem os processos cognitivos.

No que respeita à percepção visual, Barraga et al, (1976) entende-a como a exequibilidade para interpretar o que se vê, a aptidão de compreender e processar toda a informação recebida através da visão. Esta informação chega-nos através dos olhos, é recebida no cérebro e associada a outras informações pré-existentes nele. Assim, o autor considera a percepção visual um processo mais relacionado com a capacidade de aprendizagem da criança do que com a sua condição visual.

Para Ochaita e Rosa (1995), toda a deficiência sensorial caracteriza-se por uma diminuição da informação que a criança capta do ambiente, não conseguindo receber, da mesma maneira e em igual quantidade, essa mesma informação, tão importante para a construção da ideia do meio ambiente em seu redor. Assim, a ausência de visão exige um maior número de experiências alternativas de desenvolvimento, com o objetivo de cultivar a inteligência e promover capacidades adaptativas. A exploração tátil é um meio alternativo para chegar à informação, mas normalmente o seu incentivo é proporcionado pela visão. Pormenores como a cor, a forma, a textura ou a localização, que servem para atrair o bebé, não estão disponíveis para quem não tem visão. Segundo Piaget (1952) o bebé cego, nos primeiros meses de vida, não consegue retirar informação suficientes e adequadas do som que o rodeia, devido à falta de visão, pois esse som é-lhe inacessível, não o podendo

explorar e retirar mais informações. Conseqüentemente, o ambiente permanece confuso até que a criança possa movimentar-se para conhecer as suas características ou seja, até que a criança possa dirigir-se à fonte sonora por si mesma, não começará a explorar ativamente o mundo. A redução ou privação da capacidade de ver traz conseqüências para a vida do indivíduo, tanto a nível pessoa como funcional, colocando-o muitas vezes à margem do processo social, da segurança psicológica e das habilidades básicas. Para que tal não aconteça, e para que a percepção se desenvolva na ausência da visão, é necessário que, desde o nascimento até aos dois anos de idade, a criança cega seja colocada em ambientes ricos em estímulos auditivos e táteis para que sua audição e tato aprendam a funcionar em conjunto, facilitando desse modo o seu processo de locomoção e, conseqüentemente, a exploração do mundo. Num ambiente rico em estímulos e graças ao movimento, a criança vai desenvolvendo a formação de conceitos, o raciocínio e a representação mental, iniciando assim a interpretação do mundo. Torna-se então necessário salientar a pertinência de programas educativos adequados, iniciados precocemente, que possam fornecer à criança cega os estímulos necessários à relação o mais equilibrada possível com o mundo que a rodeia.

Todas as informações que temos são recebidas através dos sentidos. O tato dá-nos indicações sobre qualidades como dureza e maciez, textura, forma, flexibilidade, peso, vazio ou solidez e atmosfera seca, cheia de vapor, fria ou morna. O olfato ajuda-nos a reconhecer materiais como couro, madeira, metal, tinta, flores e se um cheiro agradável e desagradável. O paladar dá-nos informações sobre doce, ácido, amargo ou salgado. Já a visão e a audição, os denominados “sentidos da distância”, fornecem-nos informações sobre: cor, tom, contraste, profundidade, perspectiva, tamanho, forma, opacidade ou transparência, reflexão, intensidade, bem como volume, tom e timbre, sons do mar, de animais e de casa, respetivamente. No que respeita ao sentido proprioceptivo<sup>7</sup>, este transmite informações sobre a posição do corpo, dos

---

<sup>7</sup> Propriocepção ou cinestesia é o termo utilizado para nomear a capacidade em reconhecer a localização espacial do corpo, sua posição e orientação, a força exercida pelos músculos e a posição de cada parte do corpo em relação às outras, sem utilizar a visão. Esta percepção permite a manutenção do equilíbrio postural e a realização de diversas atividades práticas. Resulta da interação das fibras musculares que trabalham para manter o corpo na sua base de sustentação, de informações táteis e do sistema vestibular (conjunto de órgãos do ouvido interno).



membros, da cabeça e dos músculos, direção, equilíbrio, movimento, peso, aceleração, desaceleração e imobilidade.

Conclui-se que cada um dos sentidos desempenha um papel fundamental na percepção da criança cega. É importante que a criança desenvolva capacidades motoras, de linguagem, discriminativas e perceptivas para que comece desde cedo a ser capaz de compreender o seu corpo e o mundo que a rodeia.

### **2.3- Percepção visual Vs Percepção háptica**

Podemos afirmar que o “ser humano se relaciona (se comunica) com o mundo através dos sentidos da visão, audição, olfato, paladar e tato” (Pagliuca, 1996, p.128), sendo a visão, segundo Piaget (1952) o nosso principal elo de ligação com o mundo, dando-nos informações permanentes e verificação instantânea, e permitindo que os elementos sejam capturados de forma completa. A presença de visão, mesmo em idades muito precoces, vai propiciar uma organização interna do mundo. “As primeiras ações externas da criança são controladas pela visão, então começa aqui uma divergência no desenvolvimento das crianças normovisuais e das cegas.” (Warren, 1984, p.33; Blatt & Morris, 1986, p.318).

A visão é a percepção de raios luminosos pelo sistema visual. A percepção visual compreende, entre outras coisas, a percepção de formas, de relações espaciais, de cores, de intensidade luminosa e de movimentos. As pessoas com perda parcial ou total, temporária ou permanente, de um órgão dos sentidos estão sujeitas a alterações no processo de comunicação. Assim, terão necessidade de explorar os outros sentidos (tato, paladar, olfato e audição) para conseguirem melhorar a qualidade da comunicação e estimularem vias alternativas de acesso à informação. No caso dos cegos, acredita-se que o meio privilegiado de captação da informação será através, sobretudo, do sentido da audição e do tato, desempenhando um papel extraordinariamente importante no conhecimento sensorial do meio que o rodeia na ausência do

sentido visual, pois “fornece informações acerca de estímulos puramente táteis, pressão e determinadas vibrações.” (Martín & Bueno, 2003, p.110).

As atuais teorias sobre o desenvolvimento psicológico afirmam que é através da ação sobre o ambiente e da comunicação social que se adquire o domínio das habilidades mentais que permitem o conhecimento da realidade. A ausência da visão obriga a experiências alternativas de desenvolvimento, com o objetivo de desenvolver a inteligência e promover capacidades de adaptação à sociedade, sendo o desenvolvimento tátil, para os cegos, a base de tudo.

O tato é algo muito fiável, pois vai para além do próprio sentido. Inclui a percepção e a interpretação por meio da exploração sensorial. Ele permite-nos reconhecer a presença, forma e tamanho dos objetos e também a temperatura dos mesmos. Mas este sentido não se reduz exclusivamente às mãos. É sentido em todo o corpo, pois está distribuído por toda a superfície da pele, estando os seus recetores, tanto na derme como na epiderme. Contudo, não é distribuído uniformemente pelo corpo. Os dedos da mão possuem uma discriminação maior do que as restantes partes. Os fatores presentes na percepção tátil são: a discriminação tátil ou a capacidade de distinguir objetos de pequenos tamanhos, a percepção de calor e a percepção da dor.

Considera-se importante distinguir os conceitos de tato passivo e tato ativo ou percepção/sistema háptico(a). No tato passivo, a informação é recebida de uma forma não intencional ou passiva. Pelo contrário, no tato ativo, a informação é procurada intencionalmente pelo indivíduo que toca para conseguir determinada informação. O tato ativo ou sistema háptico (Ochaita & Rosa cit. Coll & Palacios, 1995) é o mais importante sistema sensorial que a pessoa cega tem para conseguir conhecer o mundo. Segundo Farrel (2008, p.32):

*“a palavra tátil (tactile) associa-se muitas vezes a um toque passivo, como o do tecido da roupa a encostar na pele (...). Os termos tátil (tactual) e háptico utilizam-se quando nos referimos a um uso mais ativo do tato, como quando exploramos as qualidades de um objeto ou material e reconhecemos qualidades como temperatura, textura, forma e peso. As representações táteis incluem mapas, diagramas, gráficos tabelas, figuras e construções matemáticas e podem ser suplementadas por rótulos e instruções em braille. Diagramas táteis podem usar colagens (por exemplo, cordões, lixas, arames, entre outros) ou um papel com relevo, linhas pretas salientes, contrastando com um fundo branco plano.”*

Quando a informação é visual, o todo é adquirido primeiro e, de seguida, analisam-se as partes. Nas crianças com deficiência visual, as informações táteis são processadas sequencialmente e posteriormente, constrói-se um todo através da junção de todas as partes.

O sistema háptico vai além do tato, sendo um dos mais complexos meios de comunicação entre o mundo interno e externo do homem. Este relaciona-se com a percepção de texturas, movimentos e forças através da coordenação dos recetores do tato, visão, audição e propriocepção. Esta função depende da exploração ativa do ambiente. Segundo Mauerberg-deCastro (2005, p.201) a percepção háptica “decorre de esforços coordenativos táteis-cinestésicos durante atos exploratórios utilizados, principalmente, na manipulação de objetos com o objetivo de deteção de tamanho, formas e texturas”. No tato ativo, estão abrangidos os recetores da pele, os tecidos subjacentes e ainda os recetores dos músculos e tendões para que o sistema percetivo háptico capte a informação articulatória motora e de equilíbrio. Assim se compreende a importância nos indivíduos cegos da atividade no conhecimento do mundo através do tato, tal como é necessária a atividade percetiva na percepção visual. As mãos, tal como os olhos, embora de forma mais lenta, analítica, fracionada e sequencial (ao contrário da visão, que é rápida e globalizada), movem-se propositadamente para procurar as particularidades das formas com o objetivo de obter uma imagem do objeto em análise. Este movimento aumenta com a idade, o que possibilita um melhor reconhecimento das suas formas. Essa necessidade de atividade exploratória torna o sistema percetivo háptico semelhante ao visual, apesar de mais lento. Contudo, a percepção háptica proporciona uma captação limitada de informações, pois a sua atuação não vai além daquilo que pode ser alcançado pelos membros, não conseguindo perceber espaços distantes, contrariamente à visão, sentido de excelência para perceber objetos e a sua posição espacial a grandes distâncias. Apesar disso, o tato ativo permite captar diversas informações e propriedades dos objetos, tais como: temperatura, forma, relações espaciais e textura. A textura está para o tato como as cores para a visão. Assim, as diferentes texturas dos objetos são captadas pelo tato desde

muito cedo (a partir dos três, quatro anos), o que facilita mais tarde a discriminação tátil da forma dos objetos, ainda que com um significativo atraso quando realizada por um normovisual (Warren, 1984).

Mauerberg-deCastro (2005) afirma que o sistema háptico possui alguns subsistemas, a saber: sistema cinestésico, que causa a consciência da postura corporal através de informação que chega através de recetores dos músculos, da pele e das articulações; sistema cutâneo, que dá noções extra corporais sentidas na face da pele; sistema propriocetivo háptico, que fornece espontaneidade às ações devido à coordenação dos músculos e das articulações e sistema auditivo háptico, que dá informações auditivas extremamente importantes.

As informações obtidas através do tato ativo têm de ser adquiridas sistematicamente para que os estímulos ambientais sejam significativos. O processo do desenvolvimento tátil atravessa quatro fases: (1) a consciência de qualidade tátil dos objetos; (2) o reconhecimento da estrutura e da relação das partes com o todo; (3) a compreensão de representações gráficas e (4) a utilização de simbologia. Cada uma destas fases vai apresentar níveis variados de aquisição de habilidades, dentro do seu desenvolvimento. O trabalho exaustivo destas quatro fases é essencial para a leitura tátil do braille.

Assim concluímos que, na ausência da percepção visual, o desenvolvimento da percepção háptica torna-se imperativo na educação para o desenvolvimento de crianças cegas. Para tal, é necessário promover atividades sistemáticas que visem a sua estimulação apropriada e a aquisição de destreza para que a criança consiga recolher informações sobre o ambiente que a rodeia e para que consiga adquirir diversas aprendizagens, tal como as normovisuais.

# CAPÍTULO III – O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM NA CRIANÇA CEGA

## Introdução

Sendo a cegueira uma problemática complexa e que condiciona o desenvolvimento global da criança cega, expomos, no terceiro capítulo desta investigação, a forma como se processa este desenvolvimento, comparando o mesmo com o da criança normovisual, tendo como pano de fundo a Teoria Piagetiana. Segundo Mendonça et al (2008, p.16)

*“(...) a visão constitui um canal privilegiado de acesso ao mundo, constituindo a base de uma parte significativa das aprendizagens humanas. Através da visão as crianças desenvolvem-se e aprendem naturalmente, sem que tenham que ser ensinadas, unicamente pelo facto de observarem, explorarem e interagirem com o mundo que as rodeia. No caso das crianças cegas ou com graves limitações visuais, a informação visual é inexistente ou recebida de forma fragmentada e distorcida, o que limita a interação com o ambiente e a extensão e variedade das experiências, comprometendo as aprendizagens acidentais e originando atrasos no desenvolvimento motor, cognitivo e social. Os sons e o tato fornecem uma informação fragmentada do meio e as descrições verbais são dificilmente apreendidas nas primeiras idades o que determina a existência de características próprias de desenvolvimento nas crianças com deficiência visual, não seguindo exatamente as mesmas etapas dos seus pares normovisuais.”.*

Assim, debruçamo-nos, num primeiro momento, sobre os aspetos ligados ao desenvolvimento cognitivo e motor, e, num segundo momento, abordarmos as questões de aprendizagem destes alunos e discutimos os pontos a ter em consideração para que a mesma ocorra de forma eficiente, nomeadamente no que respeita à intervenção dos docentes do ensino regular, dos docentes do ensino especial e da família destas crianças.

### 3.1- Desenvolvimento cognitivo e motor

Depois de estudar os padrões de pensamento das crianças desde o nascimento até ao final da adolescência, Piaget (1975) encontrou

características comuns e definiu quatro estádios de desenvolvimento da criança, a que o próprio denominou de fases de transição. Embora definidos, estes estádios nunca existem numa forma pura, podendo coexistir elementos dos estádios anteriores ou seguintes. Esses 4 estádios são: sensório-motor (0 – 2 anos); pré-operatório (2 – 7 anos); operações concretas (7 – 12 anos) e operações formais (12 – 15 anos).

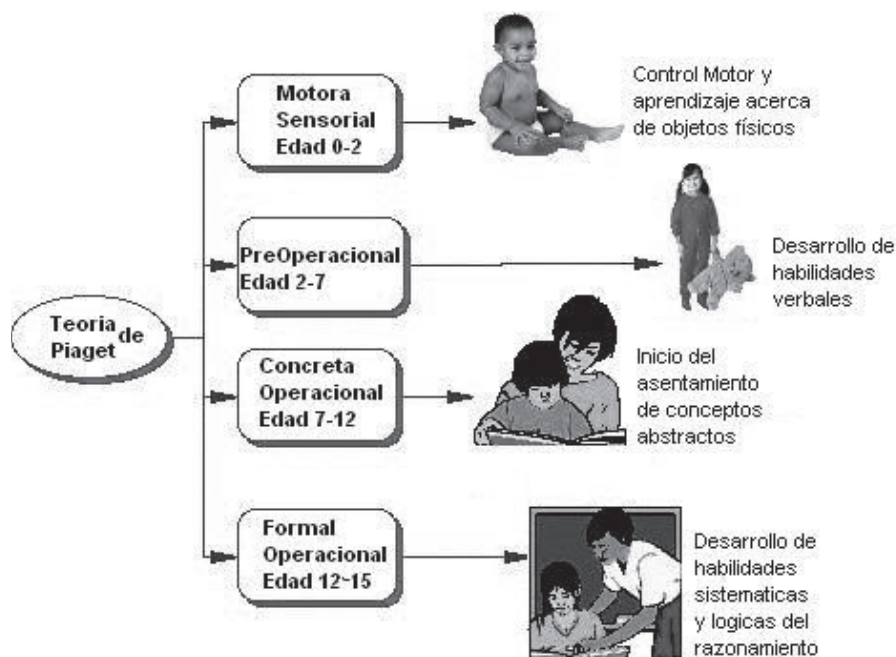


Figura 1 - Estádios de desenvolvimento de Piaget

Descrevemos cada um deles, focando-nos e desenvolvendo os dois que mais importam para esta investigação, o sensório-motor e o pré-operatório, comparando nestes o desenvolvimento de crianças normovisuais e cegas.

Segundo esta teoria, durante o **estádio sensório-motor**, existe um conhecimento do mundo baseado nos sentidos e habilidades motoras. Neste estádio Piaget realça a importância da interação da criança com o meio através dos sentidos, estando as crianças que se encontram nesta fase, devido à ausência de linguagem, limitadas à experiência imediata. É durante este estádio que se desenvolve a permanência do objeto, sobretudo entre o primeiro e o segundo ano de vida. No final deste período, a criança aplica representações mentais. Nesta fase, o bebé começa a construir esquemas de ação para assimilar mentalmente o meio que o envolve, isto essencialmente

devido a reflexos neurológicos básicos. Este estágio é também marcado pela construção prática das noções de objeto, espaço, causalidade e tempo. Segundo Nunes (1995), neste período a criança constrói gradualmente o conhecimento de si própria e do ambiente por meio da sua contínua interação com o ambiente físico e social.

No que respeita ao desenvolvimento cognitivo e motor da criança cega, o mesmo não tem que ser coincidente com o do normovisual. Segundo Lowenfeld (1977), há três condições que podem afetar o desenvolvimento cognitivo das crianças cegas: a diversidade de experiências, as suas aptidões para conhecer o meio que a rodeia e o pouco saber que possui sobre o ambiente e sobre si. O atraso ao dirigir-se e alcançar objetos e uma maior lentidão ao iniciar o movimento por iniciativa própria leva à diminuição das oportunidades que têm de explorar o ambiente e tirar ilações sobre ele.

Nos primeiros quatro meses, o desenvolvimento de um bebé cego é muito parecido ao de um normovisual, pois os seus reflexos são inatos. É nesta etapa que constrói os seus primeiros hábitos em relação ao seu corpo, exceto os respeitantes à visão. Nesta fase melhora o ato de segurar, coordenar a sucção e a preensão e sorrir quando ouve a voz da mãe. A partir do quinto mês, as crianças normovisuais seguram objetos devido ao seu controlo visual e estão sempre a realizar explorações de objetos, a ver as suas características e o local onde se encontram. Pelo contrário, para um bebé cego alcançar algo tem de saber que esse algo existe, que o ruído que ouve vem de algum lado e que, por sua vez, está dentro de uma distância alcançável. Assim, os bebés cegos só têm consciência da existência de objetos e do espaço se estes emitirem som e se estiverem ao seu alcance. É por este motivo que a coordenação áudio-manual e a consequente procura de objetos devido ao som dá-se com cerca de seis meses de atraso relativamente à coordenação visual-manual. A noção de que algo continua a existir mesmo longe da perceção imediata (noção de permanência do objeto) é bastante difícil para a criança com deficiência visual, pois não pode recorrer a este sentido para a ajudar a saber o que acontece com o objeto, uma vez que só se apercebe da sua existência se ouvir ou tocar no mesmo. Estudos realizados por Fraiberg (1977),



Ochaita e Rosa (1995) defendem que a aquisição da permanência de objetos é efetuada de forma diferente entre crianças com visão e cegas, devido ao facto de nenhum outro sentido ter a mesma capacidade de síntese como a visão. Adicionalmente, Fraiberg (1977), num estudo realizado com crianças cegas, identificou um atraso de um a três anos na aquisição da permanência dos objetos físicos, sobretudo devido às dificuldades apresentadas na busca e recuperação de objetos através do som. Segundo Fraiberg (1977), o desenvolvimento dos bebés cegos no que respeita à busca de objetos é a seguinte: antes dos sete meses, não há indícios de procura, pois quando se tira um brinquedo da sua mão não o tenta recuperar; entre os sete e os oito meses, começa a procurar os objetos com os quais tem mais contacto tátil, mas não se apercebe do lugar onde o perdeu. Quando o objeto emite som, não o procura, mas abre e fecha a mão como se o quisesse agarrar. Se a criança não teve contacto com eles previamente, mesmo que este soe, não há qualquer resposta por parte dela para o querer alcançar; entre os oito e os onze meses, o bebé começa a procurar os objetos à volta do local onde os perdeu. Contudo, se não teve contacto com eles previamente, não é capaz de os procurar; aos doze meses, é capaz de procurar os objetos, guiando-se só pelo seu som, o que faz acreditar que a coordenação ouvido-mão é definitiva.

O tato só permite conhecer os objetos que estão próximos, e, tal como o som, não é de todo um substituto da visão. Dessa forma, torna-se mais difícil, na ausência da visão, elaborar imagens desses objetos, bem como identificar a sua posição no espaço, tal como afirma Warren (1984, p.34) “este handicap vai manifestar-se sobretudo no atraso da aquisição da permanência do objeto, que, na criança cega, só se verifica entre os três e os cinco anos, em oposição aos dois anos da criança normovisual.” e acrescenta ainda “o bebé cego não pode acreditar que exista um objeto quando este não se manifesta e, por isso, não o procura; por outro lado, o facto de não ter um contacto constante com os objetos não lhe permite conhecê-los de forma a atribuir-lhes substancialidade.”.

Por todos os motivos anteriormente mencionados, é a partir desta idade que começa a haver diferenças significativas entre o desenvolvimento das crianças cegas e das crianças normovisuais.



No que respeita ao desenvolvimento motor, em geral, as crianças invisuais desenvolvem-se da mesma forma do que as normovisuais, dentro da mesma faixa etária, se forem bem estimuladas quanto às aquisições posturais (virar-se, deitar-se), exceto no levantar-se com os braços quando estão de bruços (Fraiberg, 1977), encontrando-se atrasados cerca de oito meses, possivelmente pela necessidade que demonstram em utilizar as mãos como instrumentos de conhecimento do mundo. Quanto à movimentação auto-iniciada, existem atrasos significativos, pois quase não gatinham e começam a andar sem ajuda aos 19 meses. Isto explica-se, segundo Fraiberg (1977), pelo facto de só quando a criança sentir interesse e necessidade em se movimentar para alcançar os objetos sonoros, começará a movimentar-se. Até lá, como desconhece a existência dos objetos que não pode alcançar com os braços, não sentirá necessidade de o fazer.

No que respeita ao **período pré-operatório**, as crianças apresentam um grande desenvolvimento linguístico, sendo o seu modo de aprendizagem sobretudo intuitivo. Nesta fase, deixam de estar limitados ao meio e, conseqüentemente, à experiência imediata, pois expandem a capacidade de desenvolver imagens mentais. Começam a ter a capacidade de substituir um objeto ou acontecimento por uma representação, e esta substituição é possível, segundo Piaget, devido à função simbólica. Em relação a esta, as crianças cegas encontram-se bastante atrasadas nas etapas de desenvolvimento do jogo simbólico, quando comparadas com as normovisuais, embora superem o atraso, aproximadamente, a partir dos seis anos. Isto deve-se ao facto de, por um lado, a criança cega ter dificuldade na construção de uma imagem de si mesmo e dos outros (algo necessário para se imaginar e imaginar os outros no jogo) e, por outro, devido às dificuldades que estas crianças têm na imitação das ações da vida diária que constituem a base de todos os jogos de faz de conta.

A atividade sensório-motora não está esquecida, mas vai ser aperfeiçoada, pois ocorre uma melhoria na sua aprendizagem, permitindo explorar melhor o ambiente, usando mais movimentos e percepções intuitivas.

No que respeita à linguagem, a partir dos dois ou três anos, a linguagem das crianças cegas é completamente normal, tanto sob o ponto de vista gramatical como semântico. Existe, no entanto, uma importante exceção: na ausência da visão, as crianças cegas têm grandes problemas para utilizar corretamente os termos pessoais (eu, tu), como espaciais (ir, vir), devido aos problemas de auto-representação que mencionamos anteriormente ao falar do jogo, bem como a dificuldade na compreensão das relações espaciais.

No **estádio das operações-concretas**, a criança desenvolve noções de tempo, espaço e ordem, sendo capaz de relacionar diferentes aspetos e separar dados da realidade. No estágio anterior, as crianças são sonhadoras, têm pensamentos mágicos e muitas fantasias. Agora, as crianças são lógicas e muito concretas.

No **estádio das operações formais**, segundo Wadsworth (1996), as estruturas cognitivas da criança atingem o seu nível mais elevado de desenvolvimento. Nesta fase a criança é capaz de pensar com lógica, desenvolver hipóteses e arranjar soluções, sem depender da observação da realidade.

### **3.2- Questões de aprendizagem**

A criança com deficiência visual apresenta um comprometimento da área sensorial responsável pela representação do mundo: a visão. A diminuição ou mesmo inexistência da captação de informação através da visão irá ter, obrigatoriamente, consequências sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos invisuais. Contudo, segundo Cunha (2003), a pessoa com deficiência visual deve ser compreendida como um ser integral, não se devendo atribuir demasiada importância ao problema visual, pois corre-se o risco de esquecer a maior e mais importante questão: o sujeito. Simultaneamente, é de igual forma importante ter em conta que a falta da visão não interfere na capacidade intelectual e cognitiva das crianças cegas. Elas têm o mesmo potencial de aprendizagem, mas isso só acontece se tiverem as condições e recursos adequados, tal como afirma Farrel (2008, p.23 e 24)

referindo que “a deficiência visual afeta o desenvolvimento social e emocional, o desenvolvimento da linguagem, o desenvolvimento cognitivo, a mobilidade e a orientação” e que “a combinação desses efeitos sobre o desenvolvimento influencia o funcionamento e o potencial de aprendizagem da criança com deficiência visual (...), sendo necessárias estratégias para minimizar os efeitos potencialmente adversos da deficiência visual”.

Para que o desenvolvimento destas crianças ocorra de forma correta, é essencial a precisão do diagnóstico, nomeadamente no que respeita à evolução e ao prognóstico da cegueira. A criança deve ser submetida a uma avaliação clínica e outra funcional. A equipa deve ser constituída por: professor do ensino regular, serviços especializados, oftalmologista, técnico de reabilitação, psicólogo, técnico de serviço e família, tal como afirma Mendonça et al (2008, p.7 e 8):

*“considera-se também importante que os educadores e os professores conheçam o funcionamento visual, suas dimensões e componentes de análise, uma vez que todos eles podem ter um papel significativo no desempenho das várias atividades que ocorrem na escola. Assim, uma rigorosa avaliação funcional da visão pressupõe a intervenção de uma equipa multidisciplinar: o docente de educação especial, o professor da turma/disciplina e a família. Esta avaliação é um aspeto fundamental a ter em conta, contribuindo de forma decisiva para o estabelecimento do plano e do programa educativo do aluno.”.*

A avaliação funcional consiste em avaliar os aspetos essenciais da visão e as suas implicações educacionais, devendo ocorrer em contextos naturais, onde se recolhem informações sobre a forma como a pessoa utiliza a sua visão em diferentes condições. Para que tal seja eficaz, os profissionais envolvidos devem empregar linguagem compreensível pelas crianças, utilizar objetos e materiais familiares apelativos, objetos esses que devem ser contextualizados e que tenham significado para o aluno. Essa avaliação também deve ter em conta a idade do início das dificuldades visuais, o modo de progressão da perda de visão (lenta ou rápida), as origens/causas dessas dificuldades, se é uma patologia congénita, hereditária ou adquirida e qual o prognóstico da problemática, se é algo estacionário ou evolutivo.

A perceção da realidade de um cego é totalmente diferente, nem melhor, nem pior, da de um normovisual. Grande parte da noção da realidade assenta em questões relacionadas com a visão que estão inacessíveis aos invisuais, o

que não significa que não possa conhecer o mundo. No entanto, para que tal aconteça, torna-se necessário criar, através de vias alternativas, sistemas de ensino que transmitam a informação que não pode ser obtida através dos olhos, sendo obrigatória a potencialização de outros sistemas sensoriais. Assim, torna-se fundamental estimular os seus sentidos: estimulação do tato, auditiva, do olfato e do paladar pois, para Gibson (1983), na ausência da visão, os sentidos restantes têm de funcionar sem a informação e integração que a visão propicia. Tendo noção de que esses dados adquiridos através dos outros sentidos são algo intermitente e sequencial e que essa compensação não é mágica.

No início, parece-nos que os outros sentidos estão esmorecidos na ausência da visão, necessitando as crianças cegas de mais estimulação, contudo, mais tarde, com o hábito, são capazes de usar os outros sentidos eficazmente, dando a impressão que os têm mais desenvolvidos, mas, na realidade, estão é muito atentos à informação sensorial relevante, usando mais eficazmente os sentidos que têm intactos, melhor do que os normovisuais. Por exemplo “los ciegos utilizan ecos para obtener algún tipo de información sobre los objetos y el espacio que le rodea” (Lewis, 1991, p.53). Por isso, é necessário motivar a criança a alcançar, tocar, manipular e reconhecer o objeto; ensinar a “olhar” para quem fala; adaptar uma área onde a criança possa brincar em segurança e onde os objetos estejam ao seu alcance (dos seus braços).

Relativamente ao tato, deve ter-se em atenção a discriminação de diferentes texturas, a experimentação de diferentes materiais com formas e feitios com contornos nítidos e cores vivas; distinção de temperaturas e ensinar a manipular diferentes tipos de objetos, explicando a função de cada um. De entre as outras modalidades sensoriais, a audição é o único sentido de distância de que os cegos dispõem e tem de funcionar de maneira totalmente diferente, sem a informação da visão. Inicialmente, o bebé cego não tem controlo sobre a presença ou ausência do som em seu ambiente. “(...) vozes saem do nada e voltam ao nada quando cessam” (Cutsforth, 1951, p.5). Para se realizar a estimulação auditiva é necessário que a criança ouça barulhos

ambientais, de gravadores e de rádios; que identifique sons simples; que distinga timbre e volumes dos sons; que consiga discriminar a diferença entre duas frases muito semelhantes e que desenvolva uma memória auditiva seletiva. Quanto à estimulação do olfato e do paladar, devem ser dadas a provar às crianças diferentes comidas (doces, salgadas e amargas), e dar-lhes a cheirar diferentes fragâncias (agradáveis desagradáveis, de intensidade forte e fraca).

O cego deve ser orientado a movimentar-se no espaço, o que é um processo prolongado e sequenciado que deve começar o mais cedo possível, sendo as técnicas mais utilizadas o guia normovisual, o uso de bengala e o cão guia. Para a criança cega, a mobilidade é fundamental para construir uma relação com o mundo exterior. A criança cega tem pouca noção da estrutura do espaço que a rodeia, até poder começar a movimentar-se no sentido de o descobrir. A orientação e a mobilidade são associadas ao movimento e ao deslocamento independente. A orientação diz respeito à tomada de consciência do espaço envolvente (Onde estou? Aonde quero ir? Como vou lá chegar?), a mobilidade diz respeito à capacidade de se movimentar com segurança. Para tal, há programas específicos de mobilidade que têm como objetivo “progredir ao longo do contínuo de entendimento, controle e independência” (Farrel, 2008 p.32 cit. Stone, 1997b p.162). A orientação e a mobilidade permitem melhorar a aptidão física, aumentar a autoestima, melhorar a socialização e melhorar a capacidade de se deslocar de um lado para o outro. A utilização de um modelo da escola, em forma de maquete tátil ou de uma planta impressa em papel grande, pode ajudar o aluno a criar uma noção do espaço que frequenta diariamente.

Todo este trabalho não será possível sem o apoio de professores especializados, adaptações curriculares e materiais adicionais de ensino, acomodações, condições acústicas, adaptações no meio físico, nas políticas e nos procedimentos escolares, existência de materiais táteis e cinestésicos, acesso a todas as áreas do currículo, através de aparelhos, equipamentos ou móveis específicos e um acesso regular e frequente ao apoio especializado, para que consigam atingir um nível de desenvolvimento proporcional às suas

capacidades. Quando todas as circunstâncias anteriormente referidas se verificam, a criança cega irá ter um desenvolvimento muito semelhante à criança normovisual. Caso contrário, irão ocorrer atrasos no seu desenvolvimento. Contudo, mesmo dispondo de todas estas condições, as crianças com deficiência visual podem ser mais lentas na realização de algumas atividades, pois a percepção tátil demora mais tempo para ser analisada e compreendida do que a visual e também porque, segundo um estudo realizado por Ferrel (1996), uma série de situações de aprendizagem, dependentes da visão, ocorre de forma acidental na maioria das crianças, o que muitas vezes não acontece no desenvolvimento das crianças com deficiência visual.

A visão é um sentido unificador, pois é através dela que se podem relacionar os restantes sentidos, ajudando-nos a interpretá-los. A falta de informação visual restringe o conhecimento em relação ao ambiente, por isso é necessário incentivar as crianças ao comportamento exploratório e à experimentação. Elas precisam de manipular e explorar os objetos para conhecer as suas características, fazer uma análise detalhada das partes e tirar conclusões. Estas crianças “veem” o mundo de forma diferente, possuindo um modo particular de perceber e organizar a informação. Logo, a audição, o tato, o paladar, o olfato, o estímulo do meio e das pessoas que acompanham a criança cega são fatores fundamentais para a sua percepção do mundo e, conseqüentemente, para a sua aprendizagem e desenvolvimento. Tudo isto, juntamente com a política pública, a gestão escolar, as parcerias, o apoio da família e as estratégias pedagógicas mais adequadas às necessidades de cada criança potenciarão a sua aprendizagem (Figura 2).



**Figura 2 – Fatores potenciadores de aprendizagem**

# CAPÍTULO IV – MODELOS DE INTERVENÇÃO NA CRIANÇA CEGA

## Introdução

No quotidiano, a visão é o sentido mais usado, levando assim a crer que é o mais importante. Uma vez cego, o indivíduo terá muitas restrições no seu dia-a-dia que terão de ser colmatadas de outras formas, exigindo adaptações, pois se as informações não chegam até ele pelo sentido da visão, terá de socorrer-se dos outros sentidos para as obter, sendo a partir deles que tem infinitas possibilidades de conhecer o mundo que o rodeia. Este processo, tal como outros, exige aprendizagem por parte do indivíduo. Assim, a falta de visão não é um impedimento para o desenvolvimento, mas obriga a que o sujeito percorra caminhos diferentes, uma vez que a obtenção de conhecimentos depende de uma organização sensorial diferente da do normovisual. Para que tal aconteça, é necessário que desde cedo haja uma intervenção atempada e adequada, que vá ao encontro das necessidades específicas destas crianças.

No quarto e último capítulo, abordaremos os aspetos fundamentais a ter em consideração na intervenção com a criança cega, nomeadamente a estimulação e intervenção precoce, questões que se prendem com a inclusão destes alunos no ensino regular e as adaptações feitas ao nível do ensino pré-escolar e do 1.º Ciclo no que respeita à propedêutica e aprendizagem da leitura e da escrita braille. É imperativo que estas crianças, tal como as com visão, tenham uma escolarização adequada e eficaz, o que implica um grande desafio para os professores que com elas desenvolvem este trabalho.

*“As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades” (UNESCO, 1994, p. 11).*

## 4.1- Estimulação e Intervenção Precoce

O estímulo recebido pela criança é a base do seu futuro desenvolvimento. Assim, o estímulo precoce que recebe, proporcionado pelos pais e outros educadores, tem como objetivo desenvolver e potenciar ao máximo e de forma adequada, positiva e divertida, através de jogos, exercícios, técnicas e atividades, as suas funções cerebrais, desenvolvendo o seu lado intelectual, físico e afetivo. As crianças irão adaptar-se melhor ao seu ambiente e às diferentes situações que lhes irão surgir. Quando se estimula um bebé, está-se a abrir um leque de oportunidades e de experiências que o levará a explorar, adquirir perícia e habilidades de forma natural, e entender o que se passa à sua volta.

Segundo Moya (1978, p.19), estimulação precoce “supone el promocionar unos determinados estímulos que van a facilitar el desarrollo global del niño y por tanto a conseguir que su organismo llegue al máximo de sus potencialidades”. Para Salvador (1989, p.2), “La estimulación precoz consiste en suministrar una información adecuada a las peculiaridades perceptivas y elaborativas de un sujeto con disturbio en las capacidades para el conocimiento y utilización del mundo a través del lenguaje y comunicaciones sensoriales.”. Para Palacios (1980), para que haja um desenvolvimento físico e intelectual normal, é necessário estimular a criança e o organismo no seu período de crescimento. Com tudo isto, pretende-se potenciar ao máximo as capacidades intelectuais e físicas de todas as áreas sensoriais da criança, através da estimulação regular e contínua, sendo algo estruturado e de acordo com a sua maturação, baseando-se em técnicas científicas: “la estimulación precoz está determinada por su carácter sistemático y secuencial y por el control que se hace de dicha estimulación.” (Salvador, 1987, p.20 cit. Palacios-Cabrera, 1980).

Entende-se por intervenção precoce, segundo o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância criado pelo Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de outubro e, mais tardem pelo Despacho n.º 405/2012, de 13 de janeiro, um “conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família,



incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, no âmbito da educação, da saúde e da ação social.". Segundo o mesmo despacho "a intervenção precoce junto de crianças até aos 6 anos de idade, com alterações ou em risco de apresentar alterações nas estruturas ou funções do corpo, tendo em linha de conta o seu normal desenvolvimento, constitui um instrumento político do maior alcance na concretização do direito à participação social dessas crianças e dos jovens e adultos em que se irão tornar."; "quanto mais precocemente forem acionadas as intervenções e as políticas que afetam o crescimento e o desenvolvimento das capacidades humanas, mais capazes se tornam as pessoas de participar autonomamente na vida social e mais longe se pode ir na correção das limitações funcionais de origem."

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, art.27, faz referência aos apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinamentos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo, alegando que:

*"1 - No âmbito da intervenção precoce na infância são criados agrupamentos de escolas de referência para a colocação de docentes.*

*2 - Constituem objetivos dos agrupamentos de escolas de referência:*

- a) Assegurar a articulação com os serviços de saúde e da segurança social;*
- b) Reforçar as equipas técnicas, que prestam serviços no âmbito da intervenção precoce na infância, financiadas pela segurança social;*
- c) Assegurar, no âmbito do ME, a prestação de serviços de intervenção precoce na infância."*

O grande objetivo da intervenção precoce é contribuir para um melhor desenvolvimento físico e intelectual da pessoa com deficiência, bem como a sua integração social. Tem também como objetivo o aumentar as possibilidades de aprendizagem destas crianças em tempo real, ou seja, no mesmo período de tempo das crianças normovisuais, pois a intervenção precoce da criança cega quando realizada de forma adequada, assume grande importância para diminuir dificuldades existentes conseqüentes da falta de visão. Segundo a Tribuna Médica (1978, p.19) a intervenção precoce:

*"está pensada para mejorar o prevenir los probables déficits en el desarrollo psicomotor de niños con riesgo de padecerlos tanto por causas orgánicas como biológicas o ambientales. Esta intervención precoz consiste en crear un ambiente estimulante, adaptado a las capacidades de respuestas inmediatas del niño para que éstas vayan aumentando progresivamente y su evolución sea lo más parecida a la de un niño normal."*

Para haver um desenvolvimento adequado da criança cega, é de realçar e estimulação e intervenção em todas as áreas, desde a motora, a física, a social e a cognitiva; à orientação e mobilidade; às atividades da vida social e autónoma e ao desenvolvimento tátil-cinestésico como preparação para a escrita braille, bem como a importância das relações afetivas e da aceitação e do conhecimento, por parte dos pais, das potencialidades da criança. O papel da família mostra-se fundamental no apoio dado a estas crianças. Os pais e familiares das crianças cegas sentem, em geral, um grande sentimento de culpa e/ou vergonha e não sabem como reagir face aos problemas que surgem, não os conseguindo superar de imediato. Segundo Gauderer (1985) os pais de uma criança com deficiência encontram-se num luto eterno devido à perda do filho saudável que não tiveram. Na opinião do autor, o que estes pais sentem é que existe uma criança que vai substituir a que se perdeu idealmente e que tem uma lesão definitiva. Da mesma forma, Silva (1988) afirma que a autoestima dos pais sofre muito com o nascimento de uma criança com deficiência e, geralmente, esse sofrimento é acompanhado de culpa. Este sentimento deverá ser reconhecido e ultrapassado de forma a potenciar a intervenção precoce.

Assim, o programa de intervenção precoce deve privilegiar o envolvimento da família e implementar procedimentos específicos de avaliação/intervenção (Sandall, McLean & Smith, 2000; Stayton & Karnes, 1994; Trivette & Dunst, 2000; Wolery, 2000). Segundo Andrada (1991, p.6):

“é essencial detetar precocemente a deficiência na criança e dar-lhe desde os primeiros meses condições ótimas para o seu desenvolvimento promovendo uma estimulação precoce através de equipas interdisciplinares que incluem os médicos especialistas, terapeutas, psicólogos, enfermeiras especializadas, educadores e assistentes sociais.”.

Neste trabalho em equipa é também fundamental a participação ativa dos pais, pois eles são os principais agentes da estimulação, sobretudo nas idades precoces.

Considera-se então que a intervenção precoce é um conjunto de ações contínuas e sequenciais, que incluem diferentes técnicas e terapias, dirigidas e adequadas às crianças, dos 0 aos 6 anos, que apresentam problemas de desenvolvimento, e que têm como objetivo desenvolver ao máximo a criança e

integrá-la dentro do meio familiar e social, melhorando as suas condições neurológicas e relacionais. As técnicas devem ser aplicadas o mais cedo possível, se possível, desde os primeiros dias de vida pois, segundo Carletto (2009), a necessidade de atendimento precoce, logo nas primeiras semanas de vida da criança que nasce cega ou que fica cega no início de sua vida, é proporcional à sua oportunidade de normal desenvolvimento motor, social, cognitivo e afetivo e acrescenta ainda que a estimulação das crianças cegas desde os primeiros dias de vida, é determinante para a otimização de seu desenvolvimento na escola.

A intervenção nos primeiros meses de vida, desenvolvendo os sentidos remanescentes (vestibular, tátil-cinestésico, auditivo e proprioceptivo) é algo essencial para que as dificuldades sejam minimizadas, é o primeiro passo para que estas crianças se sintam realmente incluídas quando iniciarem o seu processo escolar no ensino regular. A par disto, os bebês ao nascer ainda não concluíram o seu processo de maturação do sistema nervoso central e isso dá-lhes uma grande plasticidade que mais tarde não terão e que, por isso, tem de ser aproveitada nestes primeiros anos de vida.

A inclusão precoce das crianças com deficiência no ensino regular é o que lhe vai permitir a sua adaptação e integração na sociedade. Por sua vez, a criança dita normal, através do contacto direto e diário com a criança com deficiência, aprenderá a comunicar e brincar com ela e a considerá-la como mais uma no meio dos restantes, quebrando logo ali barreiras futuras que pudessem vir a existir. Segundo Rodrigues (2001), o objetivo da escola é dar respostas diversas a alunos cuja única semelhança é serem diferentes, pois a diferença é aquilo que nos une enquanto característica comum. Assim, a escola tem de estar preparada para responder à diversidade de alunos que dela fazem parte, não olhando apenas para a diferenciação, mas sim para a intervenção que se pode fazer com aquelas crianças. Em termos educacionais, identificar uma deficiência revela-se insuficiente, é necessário sim intervir corretamente em cada caso.

## 4.2- Escola Inclusiva: Diversidade(s) e Diferença(s)

A aceitação das crianças cegas, a quem a natureza lhes exige um esforço maior para conseguir realizar quaisquer tarefas, por parte da família e da sociedade é fundamental para o seu desenvolvimento.

No que respeita à família, existe, segundo Andrada (1991, p.5) “uma grande decepção perante a deficiência, pois todos os pais anseiam naturalmente por uma criança física e psicologicamente normal.”. A sua reação varia ao longo do tempo. No início, a tendência é negar a deficiência, sobretudo se esta é pouco óbvia. Seguidamente, os pais culpam-se e rejeitam a deficiência. Quanto à sua reação perante a criança, segundo a mesma autora, “a atitude dos pais é habitualmente ambivalente com excessiva proteção e indulgência ou hostilidade e rejeição” (Andrada, 1991, p.5). Assim, no meio desta maré de sentimentos e de atitudes, falta muitas vezes à criança o essencial para o seu equilíbrio emocional e para o desenvolvimento das suas capacidades: a disciplina e o estímulo.

Quanto à aceitação por parte da sociedade, a pessoa com deficiência é ainda olhada com pena, atendendo apenas aos aspetos negativos e esquecendo-se das suas potencialidades.

Fazendo uma retrospectiva, essa rejeição da sociedade levou à criação de instituições, criando-se um mundo à parte, para onde iam, longe da família e dos amigos, criando-se um fosso ainda maior entre as duas realidades, “verdadeiros guetos que só por si favoreciam a segregação do deficiente e não estimulavam a sua integração social” (Andrada, 1991, p.6). Hoje em dia, esse tipo de apoio está ultrapassado, sendo o objetivo precisamente o contrário: integrar precocemente a pessoa com deficiência, sendo o seu lugar inserido na sociedade, com o afeto da família e dos amigos e com o estímulo social de todas as crianças da sua idade. Tal como afirma o autor Rodrigues (2013):

*“hoje sabemos que as escolas especiais – independentemente da sua vontade, projeto e sentido benigno da sua missão – são estruturas que não são adequadas para preparar o aluno para uma vida de plena cidadania numa sociedade complexa e exigente como a nossa. Educar separadamente alunos por causa das suas dificuldades levar-nos-ia a uma situação insustentável: teríamos que começar por separar os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e depois progressivamente todos os outros que vão evidenciando dificuldades,*

*enfim uma situação insustentável até no mais elementar nível da gestão do sistema educativo”.*

É então necessário que a sociedade saiba responder cada vez melhor a todo o tipo de crianças, o que é o mesmo que dizer responder à diversidade, aceitando a diferença. Uma das citações que melhor ilustra a aceitação da diversidade e da diferença é “todos temos o direito a ser iguais quando a diferença nos diminui e todos temos direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.” (Santos, 2001, p.193). Segundo este autor, o objetivo da escola é dar respostas diversas a alunos cuja única semelhança é serem diferentes, pois a diferença é aquilo que nos une enquanto característica comum. Assim, a escola tem de estar preparada para responder à diversidade de alunos que dela fazem parte, não olhando apenas para a diferenciação, mas sim para a intervenção que se pode fazer com aquelas crianças. Em termos educacionais, identificar uma deficiência não é suficiente, é necessário intervir corretamente naquele caso específico.

A resposta para toda esta problemática passa pela educação inclusiva, pois esta é uma abordagem humanística e democrática, que percebe o sujeito e as suas singularidades, que atende à diversidade inerente à espécie humana, respeitando-a, valorizando-a e não a discriminando, percebendo e atendendo às necessidades educativas de todos os alunos, com ou sem necessidades especiais, em salas comuns do ensino regular. É necessário haver um processo educativo que valorize as NEE e não a deficiência em si. Educação inclusiva é educar todos os alunos no mesmo contexto escolar, o que não significa desvalorizar as dificuldades dos estudantes, mas sim ver as diferenças, não como um problema, mas sim como diversidade. E é essa mesma diversidade, segundo a autora Alonso (2013), partindo da realidade da sociedade, que pode ampliar a visão de mundo e desenvolver oportunidades de convivência entre todas as crianças.

Segundo Rodrigues (2001), a diferenciação curricular positiva é um dos aspetos centrais que deve ser alterado quando queremos modificar a escola no sentido da inclusão. A educação de alunos com deficiência visual deve dar-se através de programas diferentes, desenvolvidos em classes especiais ou numa classe comum, usufruindo de um ambiente estruturado e securizante e

recebendo sempre apoio do professor especializado, que faça uma boa gestão de tempos específicos e que utilize instalações, equipamentos, materiais, métodos e técnicas específicas adaptados à criança em causa, bem como algumas adaptações ou adições curriculares, onde o seu currículo tenha objetivos funcionais, mas que vão o mais possível ao encontro das mesmas áreas e atividades que se encontram nos programas regulares, tendo que se adaptar o processo de avaliação. Ainda segundo o mesmo autor, a proposta pedagógica da educação inclusiva passa pela oferta de oportunidades de aprendizagem diversificada para os alunos. Se a diferença é comum a todos e assumimos a turma como heterogénea, é importante responder a essa heterogeneidade em termos de estratégias de ensino e aprendizagem. Se uma escola não diferencia o seu currículo, não usa modelos inclusivos, então não promove a igualdade de oportunidades entre os seus alunos.

Quando é feita esta diferenciação ou flexibilidade curricular nos nossos sistemas, muitas vezes não o é numa perspetiva inclusiva. A criação de um sistema paralelo de educação, de turmas especiais ou de currículos alternativos, constitui estratégias de diferenciação, mas não necessariamente de inclusão. Diferenciação é diferente de inclusão, tal como integração é diferente de inclusão, pois incluir não é apenas integrar.

O termo “inclusão” usa-se no sentido de ser uma escola para todos, da inserção do aluno com deficiência na classe regular, que é o que defende Rodrigues (2003). A inclusão não significa tornar todos iguais, mas sim respeitar as diferenças. Rodrigues e Macário (2006) defendem uma educação inclusiva, uma diferenciação curricular positiva, pois acreditam que a única semelhança que partilham todos os seres humanos é a diferença, tendo de a aproveitar para o bem comum. Para que tal seja possível, é necessária uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, da formação humana e académica dos professores e das relações escola-família, de modo que as escolas respondam à diversidade de alunos, não olhando apenas para a diferenciação, mas sim para a intervenção e posterior inclusão que se pode fazer com aquelas crianças.

Assim, diferentes alunos devem frequentar a mesma escola, a mesma turma (tornando-a heterogénea), cumprir diferentes currículos para que seja uma verdadeira escola inclusiva, pois promover a igualdade é diferenciar os currículos. Só com estas medidas é possível cumprir os grandes objetivos da escola inclusiva: o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos. A mais-valia da escola inclusiva é a adaptabilidade das competências às capacidades e motivações do indivíduo e o trabalho das competências sociais.

A diferenciação que se pretende é a que tem lugar num meio em que não separa os alunos, em que são educados em conjunto e se aproveita o potencial educativo de um grupo heterogéneo. Esta diferenciação pressupõe uma gestão pedagógica mais complexa àquela a que os professores estão habituados. Implica que os professores proporcionem diferentes pontos de partida, que realizem percursos de aprendizagem diferentes, para que se possam atingir patamares de objetivos e competências diferentes, segundo as necessidades de cada aluno. Mas esta responsabilidade de diferenciação curricular não passa apenas pelo professor, mas sim pelas estruturas da escola, turmas, horários, equipamentos, espaços, materiais, entre outros, pois a diferenciação do currículo é uma tarefa do coletivo da escola e engloba mais do que a gestão da sala de aula: implica uma abertura para uma nova organização do modelo de escola, e também, tal como afirma Rodrigues (2013) “para ser competentemente realizada a inclusão precisa de professores especializados, de outros técnicos, de apoio pedagógico, de acessibilidade, da montagem e funcionamento de um sistema de atenção particular às necessidades deste aluno e da sua família e comunidade.”. Só assim a "missão impossível" poderá ser ultrapassada. Já Farrel (2008, p.17 cit. Gartner e Lipsky 1989) defende a “inclusão total”, ideia de que todos os alunos com NEE deveriam ser educados em escolas regulares, onde “seria melhor que houvesse mais recursos e apoios, de acordo com a complexidade das NEE.”.

Lopes (2007) partilha da mesma opinião no que respeita a que todos os alunos devem estar integrados em salas regulares, sendo a favor de uma educação inclusiva e defendendo a diferenciação curricular positiva. No entanto, afirma, com base em investigações feitas sobre as adaptações e



diferenciações curriculares em salas de aula onde existem alunos com necessidades educativas especiais, que estas práticas são a exceção e não a regra, considerando que a gestão flexível do currículo constitui uma tentativa fracassada de lidar com a heterogeneidade dos alunos nas salas de aula, pois a forma como o ensino está estruturado, não respeita os princípios gerais da aprendizagem: há uma avaliação seletiva, os tempos letivos são iguais para todos, as aulas são suportadas em planos estandardizados e dirigidas para alunos médios.

Os autores anteriormente citados defendem uma diferenciação curricular positiva, contudo, no que respeita à ação do professor do ensino especial, nomeadamente na sua presença dentro da sala de aula, os mesmos divergem de opinião. Rodrigues (2006) não defende a entrada do professor do ensino especial na sala de aula, durante as aulas de ensino regular, pois acredita que esse facto, por si só, é um fator de exclusão. Defende que este apoio dos serviços educativos adequados, ajustados às características e necessidades do aluno, deve ser dado noutros momentos, fora da aula regular. Por outro lado, João Lopes não vê que o facto do professor do ensino especial estar presente na aula regular seja, à partida, um fator de exclusão, pois os dois professores são para todos os alunos e porque vê o professor do ensino especial como um recurso para o professor do ensino regular, onde a colaboração tem de estar presente, embora tenha consciência de que esta constitui um acontecimento raro. Daí o autor falar do descontentamento, insatisfação e frustração dos profissionais de ensino especial, muitas vezes devido à incompatibilidade das metodologias de ensino típicas da educação especial com as metodologias típicas da educação regular. Sobre esta temática, Lopes (1997) chama a atenção para a diferença de metodologias da educação especial e da educação regular. A tentativa de juntar as duas tem tido resultados pouco positivos: não se consegue ensinar bem os alunos do ensino especial nem os do ensino regular, o que origina o desrespeito pela diversidade e diferença, o que tem de ser melhorado. Os autores Kauffman e Hallahan (1995) defendem que a educação especial lida com especificidades e



consideram que haverá sempre alunos que necessitam de mais individualização do que a educação regular pode fornecer.

Na base da inclusão deve estar uma estrutura sólida e diversificada de oportunidades – inclusão essencial. Só depois disso é que se pode equacionar uma inclusão eletiva, em que o indivíduo, dentro das suas limitações, tenha um leque de opções a fazer nos estudos/aprendizagem e na transição para a vida ativa.

Uma das soluções encontradas foi a criação, através do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro art.4, 2 b), de uma rede de escolas de referência para a inclusão de alunos cegos e com baixa visão, com vista a concentrar meios humanos e materiais que possam oferecer aos alunos uma resposta educativa eficaz e com qualidade. De acordo com Rodrigues (2013):

*“hoje sabemos que a presença de alunos com NEE em escolas regulares não é devido ao sistema educativo ser “bonzinho” mas é um direito de todas as crianças. Não só as crianças com NEE têm direito a ser educadas com os seus colegas sem NEE, como os alunos sem NEE têm direito a não ser privados do conhecimento, do convívio e da interação com os seus colegas que têm dificuldades. A Escola Inclusiva (EI) permite a todos os alunos um alargamento dos seus horizontes ao nível das relações humanas, da socialização e da aprendizagem.”*

As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão, Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro art.24, surgem, assim, como uma resposta educativa especializada. A criação destas escolas tem como objetivo garantir as adequações necessárias no que respeita ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias à organização dessa resposta. Segundo o mesmo Decreto-Lei, p.161:

*“1 - As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão concentram as crianças e jovens de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.*

*2 - As escolas de referência a que se refere a alínea b) do n.º 2 do artigo 4.º, constitui uma resposta educativa especializada desenvolvida em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentrem alunos cegos e com baixa visão.*

*3 - Constituem objetivos das escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão:*

- a) Assegurar a observação e avaliação visual e funcional;*
- b) Assegurar o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita do braille bem como das suas diversas grafias e domínios de aplicação;*
- c) Assegurar a utilização de meios informáticos específicos, entre outros, leitores de ecrã, software de ampliação de caracteres, linhas braille e impressora braille;*
- d) Assegurar o ensino e a aprendizagem da orientação e mobilidade;*
- e) Assegurar o treino visual específico;*

f) *Orientar os alunos nas disciplinas em que as limitações visuais ocasionem dificuldades particulares, designadamente a educação visual, educação física, técnicas laboratoriais, matemática, química, línguas estrangeiras e tecnologias de comunicação e informação;*

g) *Assegurar o acompanhamento psicológico e a orientação vocacional;*

h) *Assegurar o treino de atividades de vida diária e a promoção de competências sociais;*

i) *Assegurar a formação e aconselhamento aos professores, pais, encarregados de educação e outros membros da comunidade educativa.*

4 - *As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão integram docentes com formação especializada em educação especial no domínio da visão e outros profissionais com competências para o ensino de braille e de orientação e mobilidade.*

5 - *As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão devem estar apetrechadas com equipamentos informáticos e didáticos adequados às necessidades da população a que se destinam.*

6 - *Consideram-se materiais didáticos adequados os seguintes: material em caracteres ampliados, em braille; em formato digital, em áudio e materiais em relevo.*

7 - *Consideram-se equipamentos informáticos adequados, os seguintes: computadores equipados com leitor de ecrã com voz em português e linha braille, impressora braille, impressora laser para preparação de documentos e conceção de relevos; scanner; máquina para produção de relevos, máquinas braille; cubarítmicos; calculadoras electrónicas; lupas de mão; lupa TV; software de ampliação de caracteres; software de transcrição de texto em braille; gravadores adequados aos formatos áudio atuais e suportes digitais de acesso à Internet.*

8 - *Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas e escolas secundárias organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos cegos e com baixa visão.”.*

A criação destas escolas é ainda uma forma de dar resposta aos direitos das crianças: direitos humanos e princípios como justiça, solidariedade, igualdade e participação, dando seguimento a documentos internacionais e princípios constitucionais.

*“A criação de escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão poderá, ainda, proporcionar uma melhoria do processo de socialização destes alunos: ao proporcionar a cada um o contacto com o exemplo tangível de outros com as mesmas características, as mesmas limitações e protagonistas dos mesmos esforços de superação, o ambiente educativo de uma escola de referência pode estimular a sua autoconfiança e a sua autoimagem.”. (Matos, 2010, p.3).*

Estas escolas poderão assegurar mais facilmente a abordagem de áreas curriculares específicas como leitura e escrita em braille, técnicas de orientação e mobilidade, atividades de vida diária, entre outras. As mesmas têm como objetivo: assegurar a observação e avaliação visual e funcional; assegurar o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita do braille, bem como das suas diversas grafias e domínios de aplicação; assegurar a utilização de meios

informáticos específicos (linhas e impressoras braille); assegurar o treino visual específico; orientar os alunos nas disciplinas em que as limitações visuais ocasionem dificuldades particulares (expressão plástica e expressão físico-motora) e assegurar o acompanhamento psicológico e a orientação vocacional, entre outros.

Os desafios que se impõem à educação são imensos, pois a população escolar é cada vez mais heterogénea. Todos os indivíduos são diferentes e têm necessidades específicas de educação, por isso a escola tem de aprender a crescer e a construir-se dentro de um contexto social heterogéneo e em permanente mudança, pois só assim conseguirá dar resposta à diversidade e à diferença. É importante reforçar que não é considerado diferente apenas o aluno com deficiência. Existem muitos outros sem diagnóstico que não aprendem e esses também necessitam de uma atenção particular. Assim, a Educação Inclusiva concebe a educação especial dentro da escola regular e transforma a escola num espaço comum, favorecendo a diversidade, pois vê que todos os alunos podem ter necessidades especiais em algum momento de sua vida escolar. Ou seja, os alunos com deficiências, ou que apresentem dificuldade de aprendizagem escolar, necessitam em alguns ou muitos momentos da sua vida e do seu dia-a-dia de individualização do ensino. Embora esta não seja uma tarefa simples, tem-se vindo a melhorar no sentido de dar resposta a estas problemáticas, tal como afirmam Rodrigues (2003) e Lopes (1997), pois reconhecem o valor do alargamento da rede de educação especial ao longo dos últimos vinte e cinco anos. Tal constitui uma significativa vitória para o nosso país, que poucos anos antes apresentava indicadores praticamente nulos no que respeita ao apoio de crianças com deficiência. No entanto, grande e difícil é o caminho que ainda temos de percorrer. Rodrigues (2003) defende uma transição gradual na educação. O autor é contra as ruturas e as mudanças bruscas e repentinas nas reformas educativas, pois se assim for, considera que nem há tempo para ver o que de positivo tinha o modelo anterior, repescando-o para o atual, mas considera que há muitas mudanças a fazer. Apesar da escola inclusiva ser cara, pois implica

profissionais qualificados e competentes, recursos e materiais específicos, maior é o preço da exclusão e da marginalização.

Tal como afirma Rodrigues (2013), uma escola saudável, uma Escola Inclusiva, é a que permite que todos os discentes vivam experiências o mais próximo possível da diversidade e quotidiano da sociedade. Precisamos de mudar para termos uma verdadeira Educação Inclusiva, respeitando o que sabemos, o que temos e o que queremos, e só quando conseguirmos alcançar este objetivo conseguiremos ter a Sociedade Inclusiva que tanto ambicionamos.

### **4.3- A propedêutica da leitura e da escrita no jardim-de-infância**

No que respeita ao trabalho desenvolvido no jardim-de-infância, Ferrel (1996) afirma que a deficiência em si não afeta o que a criança é capaz de aprender cognitivamente, mas sim como a criança irá aprender. Assim, é de extrema importância o planeamento da estimulação das potencialidades da criança para que esta seja permanente ao longo do período pré-escolar, tal como afirma Enumo e Batista (2000) quando dizem que é de extrema importância dar à criança com deficiência visual, sistematicamente e de forma planeada, experiências que as outras crianças possuem.

Como já referimos anteriormente, a escola inclusiva deve cumprir um papel fundamental no processo educativo destas crianças. Assim, embora muitos destes alunos sigam o currículo do regime educativo comum, é preciso expandir o seu programa individual através de áreas curriculares particulares, pois há necessidade de explorarem determinados conteúdos específicos visando o seu sucesso educativo. Tal como refere Almeida (2002) a criança cega necessita trabalhar a mente e o corpo para conciliar o pensamento e a ação. Assim, o educador deve propor à criança experimentar várias situações de aprendizagem, para que ela possa descobrir e reconhecer o meio a que pertence. Para dar resposta a estas necessidades surgiu, no ano de 2008, a

necessidade de adaptar para os alunos cegos e com baixa visão as orientações curriculares gerais existentes para o pré-escolar para alunos normovisuais, com o objetivo de “promover a participação dos alunos com alterações nas estruturas ou funções da visão no sistema de ensino e a aquisição de competências que lhes permitam autonomia e sucesso na escola e na vida.” (Mendonça et al, 2008, p.5).

*A “publicação sobre Orientações Curriculares para Alunos Cegos e com Baixa Visão focaliza o currículo e a necessidade da sua expansão em algumas áreas básicas para a autonomia e integração social dos alunos, tais como as atividades da vida diária e a orientação e mobilidade. Visa, ainda, a aquisição de competências fundamentais para o seu sucesso educativo relacionadas com o domínio da leitura e da escrita, focando aspetos fundamentais do treino de visão, do braille e das tecnologias de informação, sem descurar as estratégias a que o professor deve recorrer para melhorar os níveis de atividade e de participação do aluno nos diferentes contextos de vida.” (Mendonça et al, 2008, p.5).*

Iremos focar-nos na nossa temática, a aquisição de competências para o domínio da leitura e da escrita e, conseqüentemente, a sua propedêutica na educação pré-escolar.

A propedêutica é o ensino de algo, a parte introdutória de uma disciplina, um ensinamento preparatório ou introdutório, o conhecimento mínimo sobre algo, o conhecimento necessário para a aprendizagem, mas sem a proficiência.

O jardim-de-infância é um local privilegiado para aprendizagens, porque aqui todas as crianças podem interagir e brincar, cabendo ao adulto incentivar e organizar a cooperação entre elas, procedendo-se à inclusão, que tem como objetivo “incentivar as escolas a reconsiderar a sua estrutura, as metodologias de ensino, a formação de grupo de alunos e o uso de apoio a fim de responder às necessidades percebidas de todos os seus alunos.” (Farrel, 2008, p.24, cit. Kingsley, 1997). Segundo Mendonça, et al (2008, p.7):

*“(...) o educador é o construtor, o gestor do currículo, no âmbito do projeto educativo do estabelecimento ou do conjunto de estabelecimentos. O educador deve construir esse currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade e, também, as solicitações dos outros níveis educativos.”.*

“Professores, em colaboração, procuram oportunidades para encontrar novas maneiras de envolver todos os alunos a partir da experimentação e da reflexão. Deve haver um acesso planeado a um currículo amplo e equilibrado, desenvolvido desde seus fundamentos como um currículo para todos os

alunos” (Farrel, 2008, p.16), pois a inclusão é “assegurar oportunidades apropriadas de aprendizagem, avaliação e qualificação, para permitir a plena e efetiva participação de todos os alunos no processo de aprendizagem” (Farrel, 2008, p.17, cit. Wade, 1999), caminhando-se para a “inclusão total” que defende a ideia de que todos os alunos com NEE deveriam ser educados em escolas regulares, onde “seria melhor que houvesse mais recursos e apoios, de acordo com a complexidade das NEE” (Farrel, 2008, p.17, cit. Gartner e Lipsky, 1989).

Até há poucos anos atrás, defendia-se que a apenas seria importante a aquisição e aprendizagem da linguagem oral no ensino pré-escolar, sendo a abordagem da leitura e da escrita passada para o 1.º Ciclo. Niza (1998) afirma que, até há algumas décadas atrás, julgava-se que só se poderia pedir às crianças que escrevessem e lessem depois de serem alfabetizadas. Atualmente sabe-se que, muito antes de entrar para o 1.º Ciclo, as crianças tentam imitar a escrita dos adultos, atribuindo significado à sua garatuja. Por isso, hoje defende-se que esta abordagem deverá ser integrada já no ensino pré-escolar, onde o educador de infância terá um papel primordial no processo da aquisição da leitura e da escrita. Este deve encorajar e motivar a emergência de comportamentos de leitura e escrita na criança, organizando os ambientes educativos que proporcionem estes processos, especialmente, que despertem curiosidade e empenhamento por parte da criança e promovendo atividades de qualidade, nunca esquecendo a bagagem linguística (oral ou escrita) que a criança já possui ou com a qual já contactou, tirando partido do que ela já sabe e valorizando os seus conhecimentos.

No que respeita à linguagem, segundo Niza (1998) há quatro diferentes níveis: escrita pré-silábica, escrita silábica, escrita com fonetização e escrita alfabética.

Na fase da escrita pré-silábica, as crianças utilizam letras, pseudoletas ou números, não deixando espaços entre as palavras; no nível silábico, as crianças utilizam uma letra para representar uma sílaba; no nível da escrita com fonetização a escolha das letras para representar as sílabas já não se faz ao acaso; por último, na escrita alfabética, as crianças já escrevem

aproximadamente uma letra por som (fonema), mas não conhecem ainda as regras da ortografia. Esta aquisição deve ser um processo contínuo, que se inicia muito cedo, desde a altura em que as crianças descobrem que existe escrita, mesmo que ainda não associem nenhuma mensagem à mesma. Não se pretende que seja uma aprendizagem formal, mas sim um facilitador da emergência da linguagem oral e escrita. É importante que a criança entenda desde cedo que o que se diz se pode traduzir por palavras e o que está escrito se pode dizer, lendo.

Não obstante a maturidade para a leitura ou de disposição para a leitura, mesmo antes da entrada formal para a escola (1.º ciclo), etapa associada formalmente à aprendizagem da leitura e da escrita, as crianças são capazes de aprender um grande número de conhecimentos básicos sobre literacia e suas funções. As crianças apercebem-se diariamente dos sons e palavras impressas, explorando-as de diferentes formas e desenvolvendo competências cognitivas e linguísticas, a literacia emergente sendo esta, segundo Silva (1997, p. 66) “uma competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento de informação que implica a leitura da realidade, das imagens e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente.”. Assim, têm de ser desenvolvidas diversas competências: ao nível da linguagem oral, do conhecimento sobre o impresso e do processamento fonológico. A par dos momentos lúdicos ocorre a aprendizagem, nomeadamente das três grandes áreas que constituem as ferramentas fundamentais para a aprendizagem da leitura e escrita: a fonética e fonologia, a perceção e a psicomotricidade.

Quanto à fonética e fonologia, tal como as crianças normovisuais, as crianças cegas necessitam desenvolver a consciência dos sons da fala. Para trabalhar esta consciência fonético-fonológica devem ser desenvolvidos muitos jogos de linguagem, como rimas; canções; histórias (Marques, 1991) a leitura frequente de livros de histórias por parte do educador é uma maneira apropriada para estimular o desenvolvimento de competências literárias); trava línguas; lengalengas; substituição de sons por palavras; classificação de palavras, identificando as que começam ou terminam no mesmo som; pedido



de palavras que comecem com o mesmo som; imitação/identificação de diferentes sons de animais e objetos; segmentação de palavras; percepção de que as palavras são constituídas por sílabas e que as sílabas se decompõem em fonemas; contagem das sílabas através de batimentos; sintetização e reconstrução de palavras: dizer palavras dizendo todos os seus sons muito lentamente, para que outros a adivinhem; manipulação de palavras: se disser "ga" e depois "to", que palavra disse? Se esconder "ga" fica... "to"; se esconder "to" fica... "ga"; diálogo sobre letras e sobre o seu valor sonoro; entre outros. Para Sim-Sim (1998, p.19):

*“toda a criança que desenvolve a sua competência linguística, refletindo sobre os segmentos mínimos como os sons, vai favorecer uma melhor aquisição da leitura, porque vai redescobrir os segmentos gráficos a partir dos que vai trabalhando oralmente. O trabalho ao nível da oralidade revela-se assim algo igualmente indispensável para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita.”*

A mesma autora afirma ainda (1998, p. 19) “através da linguagem, recebemos, transportamos e armazenamos informação, usamo-la para comunicar, organizar e reorganizar o pensamento”. Para Sim-sim (1998, p.33) “o desenvolvimento da linguagem oral está intrinsecamente relacionado com a aprendizagem da leitura e da escrita e o conhecimento de ambas as vertentes da língua (oral e escrita) é indispensável para a integração e domínio da maioria dos conteúdos disciplinares que integram o currículo escolar dos alunos”.

Segundo VVAA (2009, p.4002), é igualmente importante “a aquisição e ou desenvolvimento da consciência lexical (enriquecimento da linguagem), do conhecimento sintático (compreensão de que as palavras se agrupam em frases com sentido) e da consciência fonológica (conhecimento e a capacidade de analisar e manipular os elementos que constituem a linguagem)”. O desenvolvimento da consciência fonológica é um instrumento fundamental para a aquisição da leitura e da escrita. O trabalho de concentração, atenção e memorização são também fundamentais neste processo de aprendizagem, pois assim as crianças serão capazes de recorrer aos conhecimentos trabalhados sempre que necessário.

Quanto à percepção, tal como já referimos anteriormente, esta mostra-se muito importante no auxílio da aprendizagem da leitura e escrita, na medida em



que estas são trabalhadas partindo da sua percepção global e reconhecimento de palavras com significado (nome da criança e dos seus familiares, objetos de uso diário, entre outros), sempre associados a estímulos. Ao usar várias percepções: auditiva, visual (no caso dos normovisuais) e tátil, a aprendizagem da leitura e da escrita torna-se mais fácil, pois estabelece relações entre a forma gráfica da palavra (percepção visual), a forma fonológica (percepção auditiva) e os movimentos necessários para a escrever (percepção tátil).

A psicomotricidade contribui para a formação e estruturação do esquema corporal e tem como objetivo principal incentivar a prática do movimento em todas as etapas da vida de uma criança. Segundo Barreto (2000), o desenvolvimento psicomotor é muito importante na prevenção de problemas da aprendizagem e no trabalho da postura, da lateralidade e do ritmo. No pré-escolar, a criança procura experiências no seu próprio corpo, formando conceitos e organizando o esquema corporal. A abordagem da psicomotricidade irá permitir a compreensão da forma como a criança toma consciência do seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio dele, localizando-se no tempo e no espaço. Por meio das atividades, as crianças divertem-se e criam, interpretam e relacionam-se com o mundo. Assim, devem ser desenvolvidos jogos e atividades lúdicas que potenciem as suas capacidades, tendo em conta a sua idade, o seu grau de desenvolvimento e os seus interesses, para que a criança tome consciência do seu corpo. A criança deve gatinhar, rolar, balançar, dar cambalhotas, equilibrar-se num pé, andar para os lados, caminhar, equilibrando-se, sobre uma linha no chão e utilizando sempre diversos espaços e materiais. Segundo Wallon (1995) o movimento não é simplesmente um deslocamento no espaço, nem uma simples contração muscular, mas sim uma relação afetiva com o mundo. Fonseca (1988) afirma que a psicomotricidade é atualmente concebida como a integração superior da motricidade, produto de uma relação inteligível entre a criança e o meio. A educação psicomotora deve ser trabalhada na sua globalidade, utilizando as funções motoras, perceptivas, afetivas e sócio-motoras, pois assim a criança explora o ambiente, passa por experiências concretas, indispensáveis ao seu

desenvolvimento intelectual, e é capaz de tomar consciência de si mesma e do mundo que a rodeia.

Todas estas áreas, com o auxílio de diversos materiais, como o DVD, o rádio com leitor de CDs, a máquina de escrever e o gravador áudio são instrumentos de apoio, equipamentos que podem ajudar a criança e o educador no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Assim, segundo uma perspectiva socioconstrutivista do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, o educador tem um papel crucial no processo da leitura e da escrita no pré-escolar. Este deve estimular o processo de aprendizagem desde muito cedo, potenciando o desenvolvimento cognitivo e da consciência fonológica da criança nestas idades. Deve estar atento às manifestações que a criança apresenta no sentido de querer aprender a ler ou a escrever. É a partir destas pistas por elas fornecidas que o educador deve agir, tirando partido de diversas situações que surjam, das experiências reais e concretas das crianças, de acordo com os seus conhecimentos, capacidades, interesses e necessidades. Para Mata (2006, p. 70), “é necessário, em todas as idades, contextualizar as aprendizagens em situações reais e significativas para as crianças, explorar diferentes funções da leitura e da escrita, promover a reflexão e a utilização de múltiplas formas de escrita e de múltiplos tipos de leitura”. Tal como Freire (1996, p.22), “eu digo que ler não é só caminhar sobre as palavras, e, também não é voar sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir a conexão entre o texto e o contexto do texto, e também como vincular o texto/contexto com o meu contexto, o contexto do leitor”. Para Horta (2007, p. 10) “a promoção da descoberta/aprendizagem da leitura e escrita no jardim-de-infância só faz sentido se for funcional, interessante, lúdica e desafiadora”.

A sala de aula deve criar um ambiente de vida que responda de modo particular às necessidades das crianças. Deve ser um lugar agradável, confortável e adaptado ao grupo de crianças que a frequenta. Como refere Craidy e Kaercher (2001, p. 73) “ao pensarmos no espaço e materiais para as crianças devemos ter em consideração que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores,

mobílias, equipamentos e ritmos de vida.”. De acordo com Brickman e Taylor (1991, p. 154) “para a definição das áreas e dos materiais que lá se colocam, importa observar as crianças, os seus interesses, as fases de desenvolvimento, as culturas”.

O educador pode organizar a sala de forma autónoma, prática e eficaz para os seus alunos sem ou com deficiência visual (etiquetar todos os materiais que considerar importante, pôr os objetos ao alcance das crianças; utilizar materiais mais adequados para cada aluno).

Tal como acontece com a criança normovisual, todo o trabalho preparatório da leitura e da escrita deve ser proporcionado à criança cega no jardim-de-infância. As metas de aprendizagem para a área da linguagem oral e da abordagem à escrita são: domínio da consciência fonológica, reconhecimento e escrita de palavras, o conhecimento de convenções gráficas e a compreensão de discursos orais e interação verbal. Através da promoção de atividades com o intuito de desenvolver estes pré-requisitos, a criança cega ficará munida das competências necessárias para a aquisição da leitura e da escrita no 1.º ano do primeiro ciclo, tal com as crianças normovisuais.

Posteriormente, antes que a criança com deficiência visual ingresse na escola regular, o professor de ensino especial dará à escola detalhes da avaliação visual do aluno e as suas implicações educacionais, alertando para a importância dos cuidados a ter na sala de aula.

#### **4.4- A aprendizagem da leitura e da escrita no 1.º Ciclo**

É preciso entender a importância do processo de transição do ensino pré-escolar para o 1.º Ciclo como fator que contribui para uma progressão de sucesso nas aprendizagens das crianças, nomeadamente no domínio da linguagem oral e escrita.

Os alunos cegos, na entrada para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, podem apresentar um atraso no desenvolvimento global, devido à dificuldade de interação, apreensão, exploração e domínio do meio físico onde se encontra. Para minimizar este eventual atraso, eles necessitam de ter experiências

significativas que são o que dão significado ao mundo onde se inserem, feitas através de vias sensoriais alternativas (tato, audição, olfato e paladar), pois a ausência das mesmas prejudica a compreensão do espaço e do tempo, bem como a aquisição de conceitos que são necessários à aprendizagem da leitura e da escrita, tal como consta no Currículo e Programas de Educação Especial, do Ministério da Educação, para que exista uma equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade, utilizando diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Assim, a escola inclusiva implica a individualização e personalização de todos os alunos.

Para se compreender o processo de aprendizagem da leitura e das escritas pelas crianças cegas, é essencial primeiramente apresentar o processo de alfabetização das crianças normovisuais. Este processo é algo por onde passam todas as crianças e os métodos utilizados pelas normovisuais podem ser os mesmos dos usados pelos cegos, sendo que neste último é necessário realizar algumas adaptações.

A aprendizagem da leitura e da escrita é algo que ocorre devido à curiosidade das crianças, havendo por isso necessidade de dispor de recursos materiais que as levem a aprender de uma forma mais ativa.

Para Soares (1985, p.19-24), "a alfabetização é um processo permanente, que se estende por toda a vida, não se esgotando na aprendizagem da leitura e da escrita. Faz parte da natureza humana a procura de novos conhecimentos, e essa busca permanente faz com que o homem produza novos conhecimentos, mediados pela linguagem oral ou escrita."

A criança normovisual, dados os estímulos visuais que recebe diariamente, é estimulada a aprender a leitura e a escrita, até por imitação dos outros, pois desde muito cedo tem contato visual com estes domínios, o que funciona como facilitador para o processo de alfabetização. É comum ver crianças a folhear revistas, jornais e livros, tal como também é natural vê-las a "escrever".

Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), a criança normovisual, quando ingressa no 1.º Ciclo, já traz consigo uma ampla bagagem de saberes e conhecimentos no que respeita à leitura e à escrita.

Segundo Barbosa (1992) pode haver dois métodos para o ensino da leitura e da escrita:

- método sintético ou fonético, parte da unidade para o todo. O ponto de partida é o estudo dos elementos da língua (letra, fonema, sílaba). Este tem como principal objetivo ensinar ao aluno o código no qual os sons são convertidos em letras ou grafemas, ou vice-versa, separando inicialmente a leitura e o significado;

- método analítico ou silábico, em que as sílabas se combinam para formar palavras e, posteriormente, frases e textos.

Para ambos os métodos devem ser apresentados conteúdos significativos e adequados à idade das crianças em questão.

Quanto à alfabetização das crianças cegas, o seu processo de aprendizagem irá realizar-se por meio dos outros sentidos (tato, olfato, audição, paladar), utilizando o Sistema braille como principal meio de comunicação escrita.

São vários os fatores que interferem na aprendizagem da leitura e escrita braille: a organização espaço-temporal; a interiorização do esquema corporal; a independência funcional dos membros superiores; a destreza manual; a coordenação bimanual; a independência digital; o desenvolvimento da sensibilidade tátil; o vocabulário adequado a idade; a pronúncia correta; a compreensão verbal; a discriminação auditiva (consciência fonológica); a motivação para a aprendizagem; o nível geral de maturação e o trabalho do docente.

Ao contrário da criança vidente, a bagagem trazida pelo aluno cego na entrada para o 1.º Ciclo, no que respeita a conhecimentos ao nível da leitura e da escrita, é menor. Tal como referimos, antes de aprender a escrever e a ler, a criança normovisual tem já algumas conceções prévias sobre o tema, pois contactam diariamente com ambos os domínios e muitas dela desenvolvem hábitos de leitura e escrita desde muito cedo, muitas vezes simplesmente por

imitação dos outros. Já a criança cega, segundo Almeida (2002, p.22), “ (...) não passa com tal naturalidade por essas experiências enriquecedoras. Falta-lhe a condição de imitar, [e ela] acaba, por essa razão, não tendo reais oportunidades de aprendizagem. O ato da escrita tão simples e prazeroso para uma criança vidente transforma-se numa lacuna para ela nos primeiros anos de sua vida.”. Assim, a criança cega demora algum tempo a entrar no universo do ler escrever, pois o sistema braille não faz parte do dia-a-dia, uma vez que só os cegos o utilizam, e devido à já referida falta de capacidade de imitação. Para além disso, ao contactarem com a escrita e a leitura, muitas vezes apenas nos 5 anos, cria-se um entrave e um atraso no processo de alfabetização. Também o código braille, tal como a escrita faz do quotidiano dos normovisuais, deveria fazer parte do universo da criança em diversas situações do dia-a-dia, mesmo que ela ainda não saiba decifrar este código. Quer na escola, quer em casa, esta forma de escrita devia estar presente para identificar objetos, brinquedos, nomes, nas portas, na mobília, entre outros.

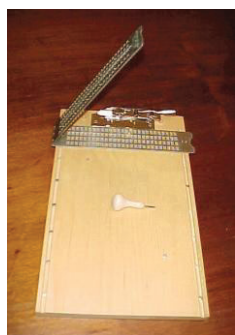
Assim, o ensino da linguagem escrita tem de ser levado a cabo por meio de estratégias capazes de respeitar as características das crianças e, simultaneamente, despertar-lhes o interesse e o desejo de cada uma. Elas precisam de experiências físicas e contactos diretos com os objetos, para além da uma permanente interação verbal com os adultos e com as outras crianças com quem se relacionam, para conseguirem aprender sobre o que a rodeia. Para além disto, é essencial que trabalhem o tato desde muito cedo para facilitar o processo de alfabetização.

O trabalho tátil, como já referimos anteriormente, é um pré-requisito essencial para minimizar as dificuldades da criança cega na alfabetização. O contato com materiais com diversas formas e texturas, com o objetivo de desenvolver seu sentido tátil, é essencial para a aprendizagem do braille. A destreza tátil e a coordenação manual precisam estar desenvolvidos, pois tanto a técnica da leitura como a escrita dependem de movimentos sincronizados das mãos e da percepção tátil. Por esse motivo, as crianças cegas devem ser estimuladas desde cedo no que diz respeito à exploração do sistema háptico (o tato ativo) através de atividades lúdicas. Devem desenvolver um conjunto de

habilidades táteis e de conceitos básicos que se prendem com o corpo em movimento, com a orientação espacial, a coordenação motora e o sentido de direção. O contacto com os símbolos deve fazer-se o mais cedo possível, bem como o trabalho da consciência fonológica, relacionando posteriormente os símbolos com os sons, tal como acontece na aprendizagem da escrita e da leitura nos alunos normovisuais.

Relativamente à sequência de apresentação das letras, deve ter-se em consideração as dificuldades específicas do sistema braille: a semelhança de símbolos, as simetrias e as dificuldades de perceção de cada fonema.

O ensino do Sistema braille dá-se, inicialmente, através de instrumentos como a reglete e o punção (Figura 3). Mais tarde, a criança usa a máquina de braille (Figura 4), pois esta exige mais força e mais coordenação. A reglete é constituída por duas placas de metal ou de plástico, fixadas de um lado por dobradiças, de forma a permitir a introdução do papel. Isso permite à pessoa cega escrever os pontos em relevo, pressionando o papel com o punção. Na reglete, escreve-se da direita para a esquerda, na sequência normal das letras ou símbolos, mas lê-se da esquerda para direita, como a escrita dos com visão. Já na máquina de braille, a escrita obedece às mesmas convenções da escrita em tinta, pois a escrita e a leitura são realizadas no mesmo sentido e do mesmo lado da folha de papel.



**Figura 3**



**Figura 4**

Também se utilizam materiais como as células braille aumentadas (Figura 5), material impresso em braille, livros em braille (Figura 6), material em relevo entre outros utilizados com crianças com visão, mas adaptados.





Figura 5



Figura 6

Existem algumas semelhanças entre o processo de escrita dos com visão e o sistema de leitura-escrita braille. Para Almeida (2002), a principal semelhança é que as crianças cegas passam pelas mesmas etapas de alfabetização do que as crianças normovisuais e têm a mesma vontade de aprender, contudo têm de ser mais estimuladas. Importa que o aluno compreenda a linguagem escrita, as suas regras, a sua função, e que tenha interesse por aprender. Porém, o que acontece muitas vezes é que, como decifrar o sistema braille é algo que se prende com a descodificação percetivo-tátil, isso não garante a interpretação necessária ao processo de leitura, e não basta ler, é necessário atribuir sentido e significado ao que lê.

A falta de material didático, a falta de formação dos professores do ensino regular, em alguns casos o contato tardio com a escrita braille, e a não aceitação, por parte do aluno cego ou da sua família, da sua limitação sensorial, são outras dificuldades que existem no processo de alfabetização da criança cega.

O papel do professor torna-se assim essencial no ensino da leitura e da escrita. Falsarella (2004) salienta que o docente não é apenas responsável por uma mera transmissão de conhecimentos. Não basta apenas ter boa formação teórica, deve tornar-se reflexivo e procurar aprendizagens que vão ao encontro da alfabetização de cegos para poder aplicar os conhecimentos pertinentes na sala de aula e realmente ajudar os seus alunos.

Não há um método ideal para alfabetizar o aluno cego. Contudo no caso do tato, a perceção faz-se das partes (letras, sílabas e palavras) para o todo. Assim, para Almeida (2002) o método sintético é um dos que dá melhor



resultado para alfabetizar crianças cegas, pois parte da unidade para o todo, enquanto o método analítico parte do todo para a unidade. O trabalho de alfabetização de crianças cegas será mais fácil e eficaz se estas características e suas implicações pedagógicas forem compreendidas pelo professor. Tal como acontece com os alunos com visão, o importante é que o professor conheça o aluno e pense qual o método que melhor se adequa a ele, fazendo desse processo algo lúdico e atrativo. Segundo Freire (1996) é muito importante que o professor avalie a sua prática pedagógica para melhorar a sua atuação, os seus recursos didáticos e pedagógicos.

A alfabetização é muito importante, quer para a formação de uma criança cega quer para a normovisual. O que determina o sucesso desse processo são as estratégias utilizadas pelos professores. Ensinar a leitura e a escrita a crianças cegas não difere muito de ensinar a crianças normovisuais, contudo é necessário adaptar o processo para ultrapassar as lacunas consequentes da falta de visão. Para que tal seja eficaz, é essencial que os professores tenham conhecimentos na área para melhorar a sua prática. Uma aprendizagem eficaz permitirá às crianças cegas tornarem-se autónomas e irá abrir-lhes portas para o sucesso.

#### **4.5- Leitura a tinta Vs Leitura braille**

O acesso dos normovisuais à informação pode ser feita de várias formas, entre as quais a leitura a tinta. Também os cegos podem aceder à informação escrita através da utilização de recursos informáticos, contudo o mais utilizado é o sistema de leitura-escrita braille.

O braille é um sistema de leitura através do tato, utilizado pelos cegos, e inventado pelo francês Louis Braille, em Paris, no ano de 1827. Louis Braille perdeu a visão aos três anos. Quatro anos depois, entrou no Instituto de Cegos de Paris. Em 1827, com dezoito anos, tornou-se professor desse instituto. Em 1829 publicou o seu método e, por ser um sistema eficaz, tornou-se utilizado até aos dias de hoje. É um alfabeto, formado por combinações de pontos sobre uma matriz de base 3 x 2 em alto relevo, pontos esses que são captados pela

pele dos dedos. A partir dos seis pontos, é possível fazer 63 combinações que podem representar letras simples ou com acentos, pontuações, números, notas musicais e sinais matemáticos.

De acordo com Sá e Magalhães (2008), para a realização da escrita ou leitura em braille é essencial que a criança conheça convenções, assimile conceitos, desenvolva habilidades e agilidades táteis. É fundamental que a criança cega tenha uma rigorosa preparação quanto à discriminação tátil, pois é através dela que vai perceber o mundo e vai apropriar-se do sistema de escrita braille.

Os processos psicológicos acionados para a leitura-escrita através do tato são diferentes dos acionados para a leitura-escrita através da visão. A leitura braille é feita com a ponta dos dedos indicadores de uma mão, deslizando os dedos num suave movimento através das linhas, captando a configuração dos pontos que constituem as letras. A leitura é feita letra a letra, sendo o tempo de leitura de uma palavra superior ao do reconhecimento de cada uma das letras que a formam. A velocidade de leitura de um leitor cego experiente, não excede as 114 palavras por minuto, enquanto a média dos normovisuais é de cerca de 280 palavras por minuto.

Existem grandes diferenças entre a leitura braille e a leitura visual. A leitura visual, a tinta, é feita através de rápidos movimentos oculares, conseguindo perceber mais do que uma palavra na totalidade. No caso do braille, a leitura é feita com a ponta dos dedos indicadores das mãos, dependendo do grau de habilidade de leitura. Para o ensino do braille, num primeiro momento, devem ser usadas celas de tamanho aumentado para a eficácia se tornar ainda maior.

A sensibilidade tátil obriga a uma exploração letra a letra que é, obrigatoriamente, mais lenta que a visual e que obriga a uma grande capacidade de memória. Contudo, Batista (2005) afirma que não é só o tato que tem o carácter sequencial. A música, os livros e os textos são formas sequenciais de transmissão de informação e, nem por isso, são consideradas melhores ou piores do que a informação recolhida com os olhos. Pelo contrário,

frequentemente se diz que ler um livro permite um aprofundamento maior da história do que ver o filme.

O Sistema braille é o melhor processo pelo qual um cego poderá aperfeiçoar a acentuação, a pontuação e a ortografia, conteúdos gramaticais onde há mais dificuldades no uso diário. A memorização da grafia correta das palavras dá-se através de duas fontes: pela visão ou pelo tato, no caso das pessoas cegas.

Segundo Rosa e Ochaíta (1995) sendo o tato, para os cegos, a via por excelência do acesso à informação, o desenvolvimento das habilidades perceptivas táteis afeta o conhecimento do meio.

No desenvolvimento teórico da nossa investigação abordamos a temática da cegueira, a forma como ela se integra num mundo predominantemente visual, as características da criança cega e a intervenção a realizar com estas crianças para uma iniciação proficiente à leitura e à escrita.

Temos a intenção de perceber de que forma é trabalhado o desenvolvimento tátil-cinestésico e a percepção háptica na educação pré-escolar, por forma a munir os alunos cegos das mesmas ferramentas do que os normovisuais no que respeita aos pré-requisitos para a aquisição da leitura e da escrita no 1.º ano de escolaridade.

Assim, e de acordo com o nosso interesse investigativo, questionámo-nos sobre *Como se processa a propedêutica da leitura e da escrita, no jardim-de-infância, nas crianças cegas, por forma a terem sucesso no 1.º Ciclo do Ensino Básico?*

## **PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA**

# **CAPÍTULO I – METODOLOGIA**

## **Introdução**

Neste capítulo definimos e descrevemos as etapas necessárias para a elaboração da componente empírica deste estudo.

Com base na pergunta de partida elaborada, levantamos diversas questões de investigação que auxiliaram à realização deste estudo.

De seguida, caracterizamos a amostra que selecionamos, com o objetivo de obter representatividade do universo que nos propusemos investigar.

Posteriormente, apresentamos os métodos, técnicas e instrumentos de recolha de dados que escolhemos para procedermos à nossa investigação. Optamos por uma metodologia qualitativa, por considerarmos que esta é mais sensível ao contexto, recorrendo a procedimentos interpretativos, não experimentais. Este método tem maior validade interna, pois representa as especificidades e características do grupo estudado. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.47) “na investigação qualitativa, a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.”. Para além disso, a investigação qualitativa é descritiva, pois os dados recolhidos são palavras ou imagens e não números. Ao recolher dados descritivos, o investigador está a observar o mundo de forma detalhada, sensível ao meio que o rodeia, atento a todos os pormenores. A técnica utilizada foi a entrevista e o instrumento de recolha de dados foi o guião das entrevistas.

Mais tarde, apresentamos os procedimentos e os métodos e técnicas de tratamentos de dados.

### **1.1- Questões de investigação**

Traçados os objetivos deste estudo e elaborada a pergunta de partida, surgiu-nos a necessidade de clarificar as especificidades das aprendizagens

nestas crianças, nomeadamente no que respeita à propedêutica da leitura e da escrita. Interessou-nos pois ver respondidas um conjunto de questões, como o fim de “ (...) clarificar o caminho da investigação, dando-lhe uma orientação e um sentido” (Pardal, 2011, p.121), tais como:

i) Quais os recursos e práticas disponíveis e indispensáveis para o desenvolvimento tátil-cinestésico que permita à criança cega uma propedêutica de leitura e escrita proficiente?

ii) De que forma o trabalho desenvolvido, num contexto de jardim-de-infância, com ênfase na perceção háptica, promove a aprendizagem da leitura e da escrita numa criança cega (propedêutica da leitura e escrita)?

iii) De que forma o trabalho desenvolvido, num contexto de 1.º Ciclo, com ênfase na perceção háptica, promove a aprendizagem da leitura e da escrita numa criança cega?

iv) Quais as oportunidades de sucesso que os alunos cegos têm face aos alunos normovisuais, no que respeita à aprendizagem da leitura e da escrita?

## **1.2- Amostra**

Para procedermos à investigação, selecionamos um conjunto de participantes que nos aproximasse o mais possível da realidade que queremos estudar.

“Na análise de um fenómeno social, geralmente não é possível inquirir a totalidade dos membros do conjunto – o universo – que se pretende analisar”, Pardal (2011, p.54). Optámos por uma amostragem proposital pois, segundo Marshall (1996) esta é utilizada quando o investigador reconhece que existem indivíduos que, devido às suas competências, experiência, ou especialização, são mais apropriados para o objetivo do seu estudo. Assim, o processo de escolha da amostra é efetuado pelo investigador que escolhe propositalmente os indivíduos em quem reconhece competências na área de estudo em questão. Este tipo de amostragem é geralmente utilizado quando

existe um número limitado de pessoas com competências na área de estudo em questão.

Escolhemos então um conjunto de educadores e professores do 1.º ciclo, docentes numa escola de referência do norte, que têm na sua sala de aula alunos cegos. Foram entrevistados sete docentes, um educador do ensino regular, dois educadores do ensino especial e quatro professores do ensino regular.

Apresentamos, de seguida, a caracterização de cada entrevistado e, posteriormente, o Quadro 1 de sistematização dessa caracterização, bem como o Gráfico 1 que apresenta os anos de serviço de cada docente com alunos cegos.

### **Entrevistado 1**

O primeiro entrevistado (E1) tem a licenciatura em Ensino Básico, 1.º Ciclo. É professora do ensino regular na escola de referência há dois anos, neste momento está com a turma do 2.º ano de escolaridade e tem uma aluna com deficiência visual. Não tem nenhuma especialização na área da deficiência visual.

### **Entrevistado 2**

O segundo entrevistado (E2) tem a licenciatura em Ensino Básico – variante de Educação Física. É professor do ensino regular e é o primeiro ano que leciona na escola de referência e também o primeiro ano que tem uma turma do 1.º Ciclo. Leciona o 2.º ano de escolaridade e tem um aluno cego na turma. Não tem nenhuma formação nem especialização na área da deficiência visual.

### **Entrevistado 3**

O terceiro entrevistado (E3) tem a licenciatura em 1.º Ciclo do Ensino Básico. Leciona na escola de referência há 17 anos. É professora do ensino regular e está com uma turma do 3.º ano de escolaridade. É o primeiro ano que tem um aluno cego na turma, pois teve durante anos outras funções na escola.

Tem um Curso de Formação Especializada em Educação Especial (CESE) em apoio educativo, onde fez uma leve abordagem à cegueira, não tendo falado em estratégias para desenvolver capacidades, mas apenas na problemática em si.

#### **Entrevistado 4**

O quarto entrevistado (E4) é uma professora do ensino regular, da turma do 1.º ano de escolaridade. Tem a licenciatura em 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tem um aluno com baixa visão que irá cegar e é a primeira vez que trabalha com crianças com esta problemática. Não é especializada em crianças com problemas visuais. Teve uma formação, de curta duração, em braille.

#### **Entrevistado 5**

O quinto entrevistado (E5) é educadora do ensino regular da sala dos 5 anos. Não tem nenhuma especialização em problemas visuais. Tem uma formação em braille e outra em programas informáticos que permitem fazer as imagens no computador e depois, ao imprimir, sai com relevo. Tem um aluno cego e outro de baixa visão na sala de aula. Já trabalhou com 4 alunos com problemas visuais ao longo da sua vida profissional (dois cegos e dois com baixa visão).

#### **Entrevistado 6**

O sexto entrevistado (E6) é educadora do Ensino Especial, embora trabalhe mais com o 1.º Ciclo (2.º ao 4.º anos). Em 1989 fez uma especialização em deficiência visual e multideficiência. Em 1995 fez uma especialização em deficiência mental-motora e, mais tarde, em 2003 fez o mestrado em Psicologia, na área de multideficiência. Trabalha na escola desde 1991 com alunos com deficiência visual. É responsável por 4 alunos.

#### **Entrevistado 7**

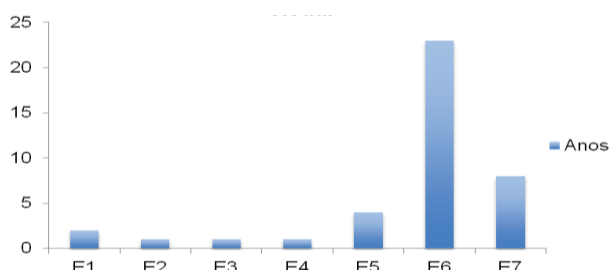
O sétimo entrevistado (E7) é educadora do Ensino Especial, trabalhando com o pré-escolar e o 1.º ano. A sua formação base é a licenciatura em



Educação de Infância. Trabalha há 26 anos. Esteve dez anos como educadora e depois tirou a especialização na Escola Superior de Educação, há 12 anos. Esteve os primeiros dez anos a trabalhar com crianças com deficiência mental-motora espalhados pelo país. Em 2006 começou a trabalhar com deficiência visual.

Entrevistados	Idade	Habilitações	Especialização	Tempo de serviço na escola de referência
E1	32	Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo	Não	2 anos
E2	34	Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo, variante de Educação Física	Não	1 ano
E3	48	Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo	Não	17 anos
E4	37	Licenciatura em Ensino Básico – 1.º Ciclo	Não	6 anos
E5	47	Licenciatura em Educação de Infância	Não	15 anos
E6	55	Licenciatura em Educação de Infância Especialização em deficiência visual e multideficiência Especialização em deficiência mental-motora Mestrado em Psicologia – multideficiência	Sim	23 anos
E7	58	Licenciatura em Educação de Infância Especialização em deficiência mental-motora Especialização em deficiência visual e multideficiência	Sim	8 anos

**Quadro 1 – Quadro de caracterização dos entrevistados**



**Gráfico 1 – Tempo de Prática Profissional Docente com Alunos com Deficiência Visual**

### **1.3- Métodos, técnicas e instrumentos de recolha de dados**

No início do processo de investigação é essencial perceber qual a natureza do objeto e dos problemas a investigar, de forma a podermos escolher melhor os caminhos metodológicos a seguir. A pesquisa ou método científico, normalmente, é definida como quantitativa ou qualitativa em função do tipo de dados recolhidos.

Os métodos quantitativos conjeturam a observação de factos, a formulação de hipóteses explicativas dos mesmos, o controlo de variáveis, a escolha aleatória dos sujeitos de investigação (amostragem), a verificação ou não das hipóteses perante a recolha de dados efetuada. Mais tarde, esses dados são analisados estatisticamente e são utilizados modelos matemáticos para testar as hipóteses levantadas. Os objetivos da investigação quantitativa consistem em encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico dos dados recolhidos e testar teorias. Afirmam que uma das principais limitações dos métodos quantitativos em Ciências Sociais está relacionado com a natureza dos fenómenos estudados, a saber: a complexidade dos seres humanos, o estímulo que dá origem a diferentes respostas e o grande número de variáveis que é praticamente impossível controlar.

A investigação qualitativa trabalha com valores, atitudes e opiniões. Neste tipo de investigação o investigador desenvolve conceitos e ideia a partir das respostas encontradas nos dados recolhidos. Aqui o investigador é mais sensível ao contexto, recorrendo a procedimentos interpretativos, não experimentais. O método qualitativo tem maior validade interna, pois representa as especificidades e características do grupo estudado.

A abordagem qualitativa torna-se cada vez mais importante como método de pesquisa aplicada a diversas áreas do conhecimento como às ciências sociais, educação, entre outras. Como refere Kerlinger (1980, p. 335) a metodologia consiste em “maneiras diferentes de fazer coisas com propósitos diferentes”, ou seja, permite articular problemas, objetivos, métodos de

observação, recolha, análise e interpretação de dados de formas diversificadas. “A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.” (Bogdan & Biklen, 1994 p.49).

Outra das características da investigação qualitativa é o ênfase que o investigador põe no processo em detrimento do produto e o seu objetivo não é confirmar hipóteses já construídas, mas sim construir, à medida que for recolhendo os seus dados, ou seja, “não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão”, está-se sim “a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.50) Na investigação qualitativa, “o investigador comporta-se mais de acordo com o viajante que não planeia do que com aquele que o faz meticulosamente.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.83). Segundo Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa é como uma representação afunilada onde se parte de uma postura ambígua, estreitando-se à medida que se interage com o contexto envolvente. Assim, atendendo aos objetivos da pesquisa, a opção metodológica escolhida neste trabalho possui um caráter essencialmente qualitativo, visto considerarmos ser esta a mais adequada para uma compreensão esclarecedora do fenómeno a observar, percebendo de que forma são promovidas as competências necessárias para a aquisição da leitura e da escrita na criança cega, num período de tempo semelhante a uma criança normovisual.

Os contributos de vários teóricos (Bogdan & Biklen, 1994; Estrela,1994; LaTorre, 2003) sobre a temática da investigação em educação alertam para a importância da escolha dos procedimentos de recolha de dados e análise da informação, indicando que a escolha destes é determinante para o sucesso (ou insucesso) de toda a investigação. Consequentemente, o recurso aos procedimentos escolhidos resulta de uma análise crítica acerca das suas potencialidades e da sua adequação ao contexto do estudo. As tomadas de decisão necessitam ser ponderadas, uma vez que importa apenas optar por estratégias que conduzam a uma mudança efetiva da realidade em estudo e

que modifique os sujeitos e os seus contextos de trabalho e aprendizagem, em crescimento e transformação pessoal e social.

A técnica a utilizar para a recolha de dados desta investigação será a entrevista. Esta baseia-se na recolha de informação através da qual se torna possível descrever e interpretar aspetos que não são diretamente observáveis, tais como emoções ou sentimentos. Tal como refere LaTorre (2003, p.70), a entrevista “ es un complemento de la observación” por permitir ao investigador o aprofundamento da observação pelo estabelecimento de uma conversa. Esta ideia corrobora a sugestão de Bogdan e Biklen (1994) quando sugerem que a entrevista, quando utilizada no âmbito de uma investigação qualitativa, pode ser utilizada em conjunto com outras técnicas, numa dinâmica de complementaridade. Estes autores referem que a opção por este instrumento de recolha de informação pressupõe uma escolha cuidada das diferentes modalidades que esta nos oferece. Como tal, o investigador deverá remeter-se para os propósitos e objetivos da sua investigação para então decidir sobre o tipo de entrevista a realizar. As entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação, permitindo assim ao investigador, assumir o controlo da exploração dos temas. Assim, a escolha pelo método de entrevista semidirigida prendeu-se com o facto de que este método, devido às suas características de proximidade entre entrevistado e investigador, e pelo facto da conversa poder ser conduzida pelo investigador, facilita a que o entrevistado exprima sentimentos, perceções, relate acontecimentos e experiências de vida que só irão enriquecer e dar para o investigador entender melhor a realidade que o rodeia. Ao ser semidirigida não é inteiramente aberta por um grande número de questões precisas. “Tanto quanto possível, “deixará andar” o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier” (Quivy e Campenhoudt, 1995, p.192). O entrevistador será apenas um guia que encaminha a entrevista para os objetivos pretendidos, não deixando o entrevistado afastar-se dos mesmos, e alguém que faz as perguntas ao entrevistado no momento que considere mais apropriado e da forma mais natural possível. Tudo isto, permite-nos refletir mais acerca do tema e obter informação mais rica, do que o método por questionário.

A entrevista tem como principal objetivo obter informações relevantes para a investigação do entrevistador junto de um entrevistado. A mesma deve ser centrada em objetivos específicos relacionados com o propósito da investigação.

Procedemos a entrevistas individuais com o objetivo do entrevistador tentar perceber os sentimentos ou reações do entrevistado face a uma situação ou experiências de vida. A mesma foi semiestruturada, pois o objetivo principal era a obtenção de dados comparáveis de diferentes entrevistados.

A entrevista, segundo Quivy e Campenhout (1995), tem como vantagens a profundidade que se consegue obter dos elementos em análise e a flexibilidade. A pouca diretividade permite recolher os testemunhos e as interpretações dos entrevistados. Contudo, “se a entrevista é, antes de mais, primeiro um método de recolha de informações, no sentido mais rico da expressão, o espírito teórico do investigador deve, no entanto, permanecer continuamente atento, de modo que as suas intervenções tragam elementos de análise tão fecundos quanto possível.” (Quivy & Campenhout, 1995, p.192).

O instrumento de recolha de dados a utilizar será o guião das entrevistas (Anexos 1 e 2). Este é um instrumento utilizado para recolher informações na forma de texto e serve de base à realização da entrevista. Para a sua elaboração foram necessárias várias etapas: descrição do perfil do entrevistado, seleção da população e da amostra de indivíduos a entrevistar, definição do tema e objetivos da entrevista, estabelecimento do meio de comunicação, elaboração do guião e validação da entrevista pela análise e crítica da orientadora. O guião foi previamente preparado com linhas orientadoras da entrevista, não exigindo uma ordem rígida nas questões e dá possibilidade à flexibilidade na sua exploração. São perguntas-guia, relativamente abertas, sobre as quais o investigador tenta receber uma informação por parte do entrevistado. O guião da entrevista serve para recolher informações na forma de texto e é a base da realização da entrevista. Para o realizar foram inevitáveis várias etapas: descrição do perfil do entrevistado, seleção da população e da amostra de indivíduos a entrevistar, definição do tema e objetivos da entrevista, estabelecimento do meio de comunicação,

elaboração do guião através da construção de categorias e validação da entrevista pela análise e crítica da orientadora.

A informação oriunda da recolha de dados será analisada de forma qualitativa, baseando-se na análise de conteúdo.

Em investigação social a utilização do método por entrevistas está sempre ligada ao método de análise de conteúdo. Para aplicar o método, o investigador deve estar apto para retirar o máximo de elementos interessantes da entrevista, valendo-se da sua formação teórica e do conhecimento teórico e prático. Tal como afirma Quivy e Campenhoudt, (1995, p.192) "o conteúdo da entrevista será objeto de uma análise de conteúdo sistemática, destinada a testar as hipóteses de trabalho."

No final, irá proceder-se à análise das entrevistas, recorrendo à triangulação dos dados encontrados. Nessa altura, teremos a oportunidade de indagar e refletir sobre a prática a partir dela própria. Como refere LaTorre (2003, p.13):

*"vemos que la teoría y la práctica deben tener un espacio común de diálogo, en el que el profesorado asuma el papel de investigador, pues nadie mejor que él pose las condiciones para indentificar, analizar y dar pertinente respuesta a los problemas educativos. La relación entre teoría y práctica (la traducción del conocimiento teórico en conocimiento práctico) se establece a partir de la asunción epistemológica de que la solución para la buena práctica yace en conceptualizar cómo lá teoría y la práctica se relacionan".*

A reflexão na ação é um processo que permite uma melhor compreensão e conhecimento dos atos educativos, facilitando a identificação de situações problemáticas e desenvolvendo a capacidade para (re)orientar a prática.

## **1.4- Procedimentos**

Com base na investigação teórica anteriormente apresentada, elaborámos um guião de entrevista para orientar o trabalho de campo. O mesmo organizou-se com base nas categorias apresentadas no Quadro 2.

<b>Categorias</b>
Caracterização da Amostra
Modelos Organizativos de Resposta
Atividades e Estratégias Utilizadas para a Aprendizagem
Domínio dos Instrumentos Legais
Abordagem à Linguagem e à Escrita
Perceção dos Educadores/ Professores quanto ao Rendimento das Crianças Cegas

**Quadro 2 – Categorias para a construção do guião da entrevista**

Procedemos agora à descrição de cada uma das categorias que deram origem ao guião da entrevista.

Relativamente à primeira dimensão, Caracterização da Amostra, o objetivo era obter dados sobre o percurso académico e profissional dos entrevistados, sobretudo no que respeita à sua especialização na área da deficiência visual.

A segunda dimensão prendeu-se com os Modelos Organizativos de resposta às crianças com problemas visuais.

A terceira abordava as Atividades e Estratégias utilizadas para a Aprendizagem destas crianças, ou seja, a forma como eram promovidas e adaptadas diferentes atividades para trabalhar variados domínios como: os sentidos, as expressões, como facilitadores para uma para posterior abordagem à leitura e à escrita em braille.

A quarta dimensão prendeu-se com os Domínios dos Instrumentos Legais por parte dos entrevistados.

A quinta pretendia investigar de que forma é trabalhada a Abordagem à Linguagem e à Escrita.

A sexta e última dimensão tinha como objetivo perceber qual a Perceção dos Educadores/Professores quanto ao Rendimento Académico das Crianças Cegas e, conseqüentemente, quais as oportunidades de sucesso que têm comparativamente com as crianças normovisuais.

Depois de elaborado o guião da entrevista e selecionada a amostra anteriormente caracterizada, a escola de referência foi contactada por e-mail onde foi feita uma apresentação sucinta dos objetivos das entrevistas, solicitando a colaboração dos educadores e professores em questão. De

imediatamente tivemos a autorização para procedermos às entrevistas e todos foram verdadeiramente solícitos durante as mesmas.

As sete entrevistas foram realizadas presencialmente, na escola de referência, decorrendo num ambiente informal de abertura, onde os entrevistados tiveram a oportunidade de falar claramente sobre a sua perspectiva relativamente a todas as questões apresentadas. Esta ação vai ao encontro do que é defendido por Bogdan e Biklen (1994, p.135) ao afirmarem que “quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo”. Quivy e Campenhoudt (1995, p.192) declaram que:

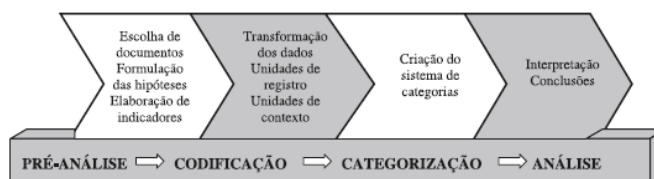
*“instaura-se, assim, em princípio, uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reações, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objetivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade.”*

## 1.5- Métodos e técnicas de tratamentos de dados

As entrevistas foram gravadas e, após a realização das mesmas, procedemos à sua transcrição.

Inicialmente foi feita uma leitura geral para rever os dados recolhidos. Posteriormente, o material recolhido foi sujeito a uma análise de conteúdo do tipo categorial.

A análise de conteúdo é uma técnica de investigação empírica, “um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoa constantemente e que se aplicam a discursos diversificados, principalmente na área das ciências sociais, com objetivos bem definidos e que servem para desvelar o que está oculto no texto mediante decodificação da mensagem” (Bardin, 1977, p.31 – Esquema 1).



Fonte: Bardin, 1977.

**Esquema 1 – Fases do processo de análise do conteúdo**



Para Bardin (1977, p.31), a AC é não só um instrumento, mas um “leque de apetrechos; ou, com maior rigor, um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”. Tal como afirma Berelson (1952) é uma técnica de investigação para a descrição objetiva, ordenada e quantitativa do conteúdo da comunicação.

Os métodos de AC foram sugeridos por Henry e Moscovici (1968), na qual diferenciavam procedimentos fechados e procedimentos abertos ou exploratórios. Nos procedimentos fechados, por nós adotados, há categorias pré-definidas, existentes antes da análise dos dados recolhidos. Existe um quadro empírico ou teórico e a partir do qual se formulam as questões da entrevista. Posteriormente comparam-se os dados recolhidos tendo como base o quadro empírico. Quanto mais elementos de informação conseguirmos aproveitar da entrevista, mais fidedigna será a nossa reflexão. Assim, temos de passar à sua análise pormenorizada e pensar: como aproveitar ao máximo cada informação recolhida; o que disse cada entrevistado relativamente a cada categoria e subcategoria de análise; que diferenças e semelhanças existem entre os discursos das pessoas interrogadas. Berelson (1952) afirmava que os estudos serão produtivos se as categorias forem bem formuladas e adaptadas ao problema e ao conteúdo em análise.

Com base no que foi anteriormente referido, procedemos ao resumo de cada entrevista para que, de uma forma mais cómoda, pudéssemos comparar várias entrevistas. De seguida, categorizamos cada resposta e vimos o que era pertinente retirarmos de cada uma. Por fim, sistematizámos as diferenças e semelhanças entre as informações recolhidas.

Procedeu-se então à reflexão sobre as unidades de análise a realizar, atendendo às categorias de fragmentação da comunicação expostas por Bardin (1977): categorização homogénea e uma análise exaustiva, exclusiva, pertinente e objetiva. De seguida, realizámos uma matriz para AC, definindo unidades de análise (categorias analíticas), que apresentamos no Quadro 3.

Quadro 3 - Síntese das categorias analíticas

Categorias	Subcategorias	
Análise da Escola de Referência de Cegos e de Baixa Visão	Formação específica dos educadores/professores do ensino regular	
	Recursos físicos	
	Recursos materiais	
	Recursos humanos	
Trabalho a Pares	Educadora do ensino regular e educadora do ensino especial	
	Professor do ensino regular e educadora do ensino especial	
Intervenção da Educadora do Ensino Especial	Entrada da educadora do ensino especial na sala de aula	
	Número de horas de acompanhamento específico	
Organização do Trabalho em Sala de Aula no Pré-Escolar no Âmbito da Propedêutica da Leitura e da Escrita	Adaptações nas orientações curriculares...	...gerais para a educação Pré-Escolar
		...específicos para alunos cegos e com baixa visão
	Estimulação dos sentidos	
	Comportamento exploratório: desenvolvimento tátil-cinestésico e percepção háptica	
	Desenvolvimento das Expressões (motora, dramática, musical e plástica) na sala de aula	
	Linguagem oral e abordagem à escrita	
	Propedêutica da leitura e escrita em braille	
Integração ou Inclusão do aluno cego na sala de aula		
Organização do Trabalho em Sala de Aula no 1.º Ciclo no Âmbito da Aprendizagem da Leitura e da Escrita	Adaptações curriculares a realizar no programa do 1.º Ciclo	
	Estimulação dos sentidos	
	Comportamento exploratório: desenvolvimento tátil-cinestésico e percepção háptica	
	Desenvolvimento das Expressões (motora, dramática, musical e plástica) na sala de aula	
	Linguagem oral e abordagem à escrita	
	Aprendizagem da leitura e escrita em braille	
	Integração ou Inclusão do aluno cego na sala de aula	
Oportunidades de Sucesso	Preparação dos alunos, na entrada para o 1.º ano do 1.º Ciclo, no que respeita à aprendizagem da leitura e da escrita e tempo de conclusão desse Ciclo	
	Experiências de vida...	... na família
		... na escola
	Portas para o futuro	

# **CAPÍTULO II – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

## **Introdução**

Neste capítulo iremos proceder à apresentação e discussão dos resultados obtidos através das entrevistas, tendo como base as questões de investigação levantadas inicialmente.

Com base na matriz realizada, que teve como objetivo categorizar a informação recolhida junto dos entrevistados, efetuámos a AC que iremos expor de seguida.

A matriz encontra-se dividida em seis categorias, por sua vez subdivididas em subcategorias.

A primeira categoria, Análise da Escola de Referência de Cegos e de Baixa Visão, pretendia organizar informação relativa à formação específica dos educadores/professores do ensino regular que nela lecionam, bem como os recursos físicos, materiais e humanos existentes na escola de referência e quais os indispensáveis, segundo os entrevistados.

A segunda categoria, Trabalho a pares, tinha como objetivo recolher informações sobre a forma como colaboram os docentes do ensino regular e os do ensino especial, por forma a perceber se esta colaboração é eficaz e efetiva.

A terceira categoria, Intervenção do Educador/Professor do Ensino Especial, aspirava indagar sobre a participação do educador/professor do ensino especial nas atividades dentro da sala de aula, assim como analisar o número de horas de acompanhamento específico disponibilizadas aos alunos cegos.

A quarta categoria, Organização do Trabalho em Sala de Aula no Pré-escolar no Âmbito da Propedêutica da Leitura e da Escrita, visava recolher respostas relativamente à forma como se adaptam as orientações curriculares

gerais e se incluem as específicas para alunos cegos e com baixa visão nas atividades do dia-a-dia. Visava igualmente compreender a forma como se organizava o trabalho nas salas de pré-escolar de forma a dar resposta às necessidades específicas das crianças cegas, nomeadamente no que diz respeito à estimulação dos sentidos, ao comportamento exploratório que leva ao desenvolvimento tátil-cinestésico e à perceção háptica, ao desenvolvimento das quatro áreas de expressões, à linguagem oral e à abordagem à escrita, à propedêutica da leitura e escrita em braille e, perante as respostas anteriores, concluir se se assiste apenas à integração ou à efetiva inclusão do aluno cego na sala de aula.

No que respeita à quinta categoria, Organização do Trabalho em Sala de Aula no 1.º Ciclo no Âmbito da Propedêutica da Leitura e da Escrita, é em tudo semelhante à anterior, contudo aplicada às salas de aula do 1.º Ciclo.

Quanto à sexta e última categoria, Oportunidades de Sucesso, pretendeu-se compreender de que forma os alunos vão preparados para a entrada no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico e se o horizonte temporal de conclusão deste Ciclo é igual ao dos normovisuais. Queríamos também perceber a importâncias das experiências vividas no seio da família e dos colegas e se as mesmas ajudam a promover o sucesso destes alunos. Por fim, quis-se analisar quais as ferramentas mais apropriadas para promover as oportunidades de sucesso futuro destes alunos.

## **2.1- Descrição dos resultados**

### **I – Análise da Escola de Referência de Cegos e de Baixa Visão**

Quanto à primeira subcategoria, que se prende com a **formação específica dos educadores/professores do ensino regular** que têm na sua turma alunos cegos, todos responderam que não têm nenhuma especialização nessa área, tendo apenas três deles (E3, E4 e E5) formações de curta duração de braille ou de programas a ele associados, à exceção dos E6 e E7,

educadores do ensino especial, especializados, entre outras questões, em cegueira.

O E1 afirma que não tem nenhuma especialização em cegueira e quando confrontado com a forma como consegue auxiliar a sua aluna e se sabe ler braille afirma “vou sabendo (a rir), tenho o alfabeto que tem os símbolos e vou tentando decifrar, mas também não tinha formação nenhuma, o ano passado não sabia nada...e agora ainda não sei tudo.”.O E2 afirma igualmente que não é especializado “não, não sou. Não tenho experiência nenhuma nessa área nem tive nenhuma formação, mas tenho um aluno que é cego.” e acrescenta ainda “(...) é o primeiro ano que tenho um aluno cego e é o primeiro ano que estou aqui na escola. Nunca tinha lecionado 1.º ciclo, e ainda por cima sou da variante de educação física. É a primeira vez que tenho turma, o segundo ano de escolaridade. O J. já é o terceiro ano que está cá na escola. Mas eu não tinha qualquer experiência.”. Já o E3 afirma que “eu tenho um CESE em apoio educativo, mas a abordagem que fizemos à cegueira foi muito leve. Não chegamos a falar em estratégias para desenvolver capacidades. Foi só mesmo na problemática em si. Também como nunca tive necessidade, também nunca procurei saber mais.”. E4 profere “sim, em braille” e o E5 afirma “eu não sou especializada. Nós vamos fazendo...a especializada é a colega de ensino especial que dá apoio.” e adita “(...) em termos de especialização, eu não tenho especialização em ensino especial, vou fazendo algumas formações a nível da formação contínua, que tenho procurado. Já fiz de braille, o ano passado fiz de uns programas informáticos (...)”.

Para além disto, apenas a educadora (E5) já tinha trabalhado com crianças cegas anteriormente.

Os próprios docentes sentem a necessidade de terem formação nessa área, nomeadamente os do ensino regular, pois são os que passam mais tempo com os alunos e, conseqüentemente, têm muita necessidade de conseguir chegar até eles e ajudá-los. E5 afirma que “ (...) a maior parte das vezes os professores que estão com eles a tempo inteiro não têm formação que lhes permita chegar a eles, estão sempre dependentes do colega do ensino especial (...)”, tal como concorda o E2 “(...) nós professores devíamos

ter formação, uma vez que eles estão inseridos, estão integrados, numa turma normal, e isso vai ser para manter pelos vistos, então temos de mudar alguma coisa no sistema, porque é muito complicado. Eu durante o curso nem sequer tive estas noções, até porque sou de educação física, por isso é tudo novidade. É como estão as coisas e temos de andar para a frente.”. E7 declara que “(...) os professores do ensino regular não sabem dar-lhes apoio, sentem-se muito perdidos. Os alunos estão integrados na turma, não estão incluídos. Os alunos estão a trabalhar, o professor chega lá e vê os códigos e aqueles pontinhos todos e ficam logo em pânico, não sabem se ele está a fazer bem ou mal e não sabem dar apoio.”. Contudo, há educadores do ensino especial que pensam que mais importante do que ter formação é ser ativo, ter vontade de aprender e de agir para ajudar estes alunos, tal como E6 que é da opinião de que tudo é uma questão de postura e de entrega “(...) acredite que se a pessoa estiver predisposta, se tiver vontade, essa falta de conhecimentos modifica.”, e dá um exemplo, “o ano passado estava cá uma colega que planeava tudo em função do aluno cego que tinha. Partia dele para fazer qualquer atividade, qualquer assunto, e dali partia para o resto (...) e isto é uma grande mais-valia. Há quem não pense assim...só quando tem uma aula assistida ou qualquer coisa assim...isto varia muito, mas há coisas que nós não podemos mudar (...)”.

No que respeita à subcategoria que está relacionada com os **recursos físicos, materiais e humanos** adequados e suficientes existentes na escola de referência em estudo, a resposta foi unânime. Segundo a opinião de todos os entrevistados, nenhum destes recursos é suficiente.

Relativamente aos **recursos físicos**, E1 menciona que “(...) as instalações também já são um bocado antigas, a nível de casas de banho (...)”, E3 afirma “não, não, nada, nada...”, bem como o E4 que diz “não, de todo...os recursos físicos também são poucos. Por exemplo, só há uma sala, um espaço único para todas aquelas crianças...devia haver mais”. Já o E5 afirma que “é sempre complicado, porque já o próprio espaço físico tem obstáculos, tem escadas...eles vão-se habituando, é evidente que eles têm de aprender a deslocar-se, mesmo com esses obstáculos físicos (...). Os recursos que temos nunca são os suficientes”. Já E6 defende que “Há falhas! Falhas pela situação

atual do país. Recursos físicos também não estão bem...não temos ateliês, aqui não há. Eles tinham essa componente para a preparação para a vida ativa, para a vida diária, uma rotina diária, tinham no São Manuel que estava preparado para isso. Eles deslocavam-se lá, havia essa pareceria (...) mas isso acabou há uns anos.” e E7 declara que “Em termos de recursos físicos não está muito bem adaptada. Devia ter mais parte sensorial. Por exemplo, já tentámos colocar fita em braille nas portas das salas de aula e noutros sítios, para indicar quais são as salas, mas não se revelou muito funcional, porque depois descola.”.

Quanto aos **recursos materiais**, também todos os entrevistados afirmam haver poucos e, alguns dos professores do ensino regular, não têm conhecimento do material disponível existente. A maior parte dos professores não conhece os materiais que há nem os utiliza em sala de aula, sendo eles os que passam mais horas com os alunos. Para além disso, alguns afirmam mesmo que deixam a questão dos materiais a cargo dos professores do ensino especial, como podemos concluir através da opinião expressa pelo E1 “Quanto aos materiais, esta parte fica mais a cargo da professora que é especializada do 930. Ela quando vem à sala trás esses materiais. Eu como não sou especializada vou aprendendo com ela e vamos procurando a melhor maneira para juntas chegarmos aos conteúdos que estamos a lecionar.” O E2 afirma que “Em termos de materiais, quer dizer, para aquilo que ele necessita na sala de aula ele tem, tem a máquina dele e tem folhas. Agora relativamente à sala de ensino especial onde ele costuma estar, isso já tem de perguntar às professoras de ensino especial, mas eu penso que sim.” o E3 afirma que “O material é insuficiente, inclusivamente, relativamente aos manuais escolares, chegou esta semana (abril) o 1.º volume de estudo do meio, por isso em termos de materiais, a M. fica imensamente prejudicada, já para não falar em todos os outros materiais de apoio além dos manuais. Há poucos, há muito poucos, e a escola não tem dinheiro para investir. Quando havia a DREN, enviavam, de vez em quando, uma coisinha...uma lupa, uma outra coisa, ia chegando. Agora não chega nada. Existe um computador adaptado para oito ou nove cegos que temos cá na escola. Eles acabam por nunca ir lá.” e

acrescenta ainda “Não, não existem recursos. As poucas coisas que existem são muito poucas e depois cabe aos professores improvisar.”. O E4 explica que “Faltam recursos materiais, só existem aqueles que são produzidos pela professora do ensino especial. É preciso criar tudo, não existe nada, só livros em braille e poucos.”, o E5 diz que “A nível de materiais não há assim muitos, há mais a construção empírica de alguns materiais que nós vemos que podem facilitar o ensino (...) em termos de aparelhos e equipamentos a máquina de escrever em braille é de cá da escola. O agrupamento tem, não numa quantidade muito grande, mas naquele período em que estão a trabalhar com as professoras do ensino especial, são-lhes disponibilizadas as máquinas. Aqui na escola penso que há máquinas de braille, há também uma máquina de imprimir figuras em relevo num papel especial, depois há impressoras, mas a nível de material desse não tenho conhecimento, porque não utilizo, são as colegas do ensino especial que utilizam.”. E6 afirma que “materiais faltam e a escola não está estruturada para colmatar a parte sensorial.” e para finalizar o E7 expressa que “no que respeita a material para crianças com baixa visão, nós requisitamos material, tipo o plano inclinado ou a lupa TV, demora meses ou mesmo anos a chegar depois de pedido. É horrível! Não faz sentido nenhum! Há um material que estamos à espera para uma menina que está no 3º ano que ainda não chegou, nada, zero. A menina está cá desde o jardim-de-infância. Se pudéssemos pedir o material já no último ano do jardim-de-infância, antes de entrarem para a escola, era melhor para ganharmos tempo e, mesmo assim, não iria chegar a tempo, mas só podemos pedir o material quando as crianças já estão matriculadas no 1º ano, portanto, já começam os meses de setembro e outubro do 1º ano sem material, porque é nessa altura que pedimos. Desde coisas simples a mais complexas...pedimos um computador adaptado para uma menina que está agora no 3.º ano e ainda não veio, por isso a família teve de comprar um. Muitas vezes têm de ser os pais a comprar o material.” e acrescenta ainda “(...) por exemplo, não há nada de jogos para cegos. Sou eu que faço o material todo.”.

Relativamente aos **recursos humanos** todos os entrevistados defendem que há muito poucos. Segundo o E1 “Humanos não. O ano passado



esta aluna tinha uma funcionária para andar com ela na hora do almoço, mas este ano não temos uma funcionária que fique com estes meninos. Para não irem para o meio da confusão do recreio, ficam nesta sala, sentados, à espera que toque para dentro.”, o E2 diz que “Falta gente, eu vejo pelo caso do J. que apenas tem cinco horas por semana com a professora de ensino especial, o que é muito pouco. Ele passa a maior parte do tempo com a turma, o que acho bem, mas tem muito pouco tempo com a professora do ensino especial, o que é complicado, porque são muitos alunos e a escola é uma escola de referência, tem muitos alunos cegos ou de baixa visão e portanto implica uma distribuição de poucas horas para as professoras que estão, portanto penso que em termos de recursos humanos necessitávamos de mais.”, o E3 é da opinião que “(...) recursos humanos eles contam com o professor titular de turma, com um professor de apoio, por exemplo no caso da M., é apoiada três horas por semana. Se ela não fosse a aluna com as capacidades que tem, ela não estava ao nível que está.” e acrescenta ainda “E o apoio, em termo de recursos humanos, é insuficiente. Apoio de uma auxiliar de educação? Não tem. A M. brinca com os colegas no recreio porque, graças a Deus que ela se tornou independente, e é ousada, ela quer experienciar e não tem medo, então os colegas são uma ótima parilha para ela. Tínhamos uma tarefeira só que este ano, com a restrição económica, foi-se e não volta com certeza. Por isso eles nos tempos sem aulas, na hora do almoço, que é hora e meia, é muito tempo, estão muito entregues a eles próprios.”. Também o E4 e o E5 partilham da mesma opinião, respetivamente: “Faltam recursos humanos, pois reduziram às horas que os alunos precisam, que já eram poucas, e devia haver mais professoras do ensino especial.” e “Os recursos que temos nunca são os suficientes, tanto a nível físico, como de recursos humanos são sempre poucos, isso é lógico.”, o E6 volta a valorizar a importância das parecerias existentes antigamente entre a escola de referência e o instituto São Manuel para o desenvolvimento da autonomia dos alunos cegos e o apoio que tinham de pessoal especializado “Eles deslocavam-se lá, havia essa parceria, os funcionários vinham buscá-los ou nós levávamo-los e tudo funcionava (...). Hoje em dia temos uma parceria com o centro de recursos, o centro de paralisia,

temos cá um fisioterapeuta, um terapeuta ocupacional, um terapeuta da fala e um psicólogo, são as quatro valências. São pessoas que têm estado a fazer um bom trabalho, mas que tiveram que se adaptar e habituar-se à problemática da deficiência visual, coisa que ali no S. Manuel já existia, porque era uma casa que nasceu para isto.” e quando questionada sobre o facto de serem professores do ensino especial em número suficiente afirma “Não, nem pensar! Aqui na EB1 não conseguimos dar todas as valências (...) Há algumas lacunas. A escola de referência que supostamente devia ter tudo, não tem!” e o E7 afirma que “Em termos de recursos humanos, sou eu e a professora A.. Somos só as duas.”, omitindo os professores titulares de turma, por considerar que não possuem conhecimentos suficientes para ajudar os alunos de forma adequada.

## **II – Trabalho a Pares**

No que respeita ao **trabalho a pares entre a educadora do ensino regular e a educadora do ensino especial** a opinião diverge. A educadora do ensino regular (E5) considera que existe este trabalho, afirmando que juntos, através de um trabalho continuado e em equipa “vamos procurando ajustar os materiais às necessidades deles.”, algo que a entrevistador afirmou que deve ser difícil, mesmo em termos de planificação de trabalho, ou seja, de saber o que fazer, o que é necessário trabalhar mais e menos e reforçou o facto dessas planificações terem sempre de ser articuladas com a educadora de educação especial, tendo surgido a necessidade de perceber como é feito esse trabalho a pares, se é algo diário, semanal ou mensal. Nesse campo, E5 respondeu que “A planificação é feita semanalmente, nós falamos. É evidente que quando a professora do ensino especial está aqui está integrada nas atividades que estão a decorrer na sala, que sabia previamente o que ia ser feito. Ela integra-se e vai desenvolvendo com o aluno especificamente essas situações. Quando vai com a professora do ensino especial e sai da sala, vai trabalhar aquelas situações mesmo específicas: o ensino da escrita e da leitura, a orientação espacial, são atividades diferentes. Se calhar era proveitoso que ela estivesse noutras situações para lhe dar um apoio mais individualizado, era diferente,

mas isso não é possível. Eu sozinha, mas isso é um problema que a professora do 1.º Ciclo também vai ter, se tivermos que lhe dar atenção só a ele temos de deixar os outros vinte e não sei quantos em trabalho autónomo.” mesmo tendo auxiliares na sala “Há situações até em que estão duas ao mesmo tempo e nós tentamos dividir o trabalho e que ele esteja sempre com alguém ao lado, porque senão ele vai para o sofá e brinca sozinho, sem nada.” Contrariamente, a colega do ensino especial que apoia o ensino pré-escolar (E7) defende que as auxiliares não apoiam o suficiente e que não há atividades adaptadas ao aluno cego e acrescenta “Tem de haver muito trabalho a pares entre os educadores/professores do ensino regular e os educadores/professores ensino especial, mesmo muito, muito, e não há!”.

Quando questionada sobre o facto de ter tempo no seu horário para este trabalho a pares a educadora do ensino especial, E7, responde que “Sim, temos as nossas horas depois indiretas. Por exemplo à hora do almoço e depois de acabar a escola, nós temos essas horas.”, mas afirma que o trabalho a pares praticamente não existe “Não, não há muito ou nada. Às vezes só no dia anterior é que me dizem e depois eu tenho de estar a preparar os materiais em relevo e em braille até às tantas da noite (...) não sei atempadamente o que eles vão fazer para poder adaptar os materiais”, “Houve uma altura que fiz vários materiais em relevo, porque para a criança cega estar a pintar ou desenhar é mais fácil fazê-lo num papel com textura ou com uma tinta mais grossa, mas que não há, para pintar com os dedos, mas não dá muito jeito porque suja tudo...enfim (risos). Estou sempre a dizer para pôr uma tinta mais grossa, para ele sentir, mas não há! (...) Houve uma altura que tinha mais tempo e fiz vários modelos com papel de relevo com uma máquina de relevo que há aqui na escola, para que eles, quando estão a fazer trabalho livre tenham algo para trabalhar. Para que estejam a pintar e sintam os desenhos, os quadrados, os triângulos com relevo...para que o trabalho faça sentido para eles, para que possam sentir o que estão a fazer. Há alturas que não tenho tempo e não consigo fazer e os alunos não têm acesso a estes materiais, porque mais ninguém faz. E qualquer pessoa pode fazer, basta fazer o desenho e utilizar a máquina de relevo que está na sala de apoio, mas

ninguém lá vai, só nós!”. A educadora do ensino especial afirma ainda que “O que é essencial é que, naquele tempo em que eles estão na sala sem o nosso apoio, haja um trabalho feito pelos educadores/professores do ensino regular, e esse trabalho não está a ser feito, porque os educadores/professores não sabem e porque, muitos deles, não têm sensibilidade. É um conjunto de várias coisas: trabalho em equipa entre educadores/professores do ensino especial e educadores/professores do ensino regular e o seu interesse pelo aluno que tem na sala. Já disse isto tantas vezes, basta uma coisa simples... a criança cega às vezes está perdida no seu mundo e tem de ser chamada e estimulada, porque ela não vê e se não estão a falar com ela, desliga. Os educadores/professores do ensino regular têm de chamar pelo seu nome e estar constantemente a estimulá-la com perguntas. Porque os outros estão a ver tudo com os olhos, têm a informação toda, estes não. Isso já era uma grande ajuda”.

No que respeita ao **trabalho a pares entre o professor do ensino regular e a educadora do ensino especial** a opinião é mais unânime. A educadora do ensino especial (E6) afirma que a preocupação do 1.º ciclo prende-se com o ensino das disciplinas de matemática, estudo do meio e português, nomeadamente a leitura e a escrita, não tendo tempo para explorar nada mais, trabalhando “toda a simbologia que vai sendo necessária no momento, em termos de treinar a leitura para que seja mais fluente.” Para além disso, muito do trabalho da educadora do ensino especial, que apoia o 1.º Ciclo, passa por transcrever todos os manuais que o ministério da educação não passa para braille “(...) os manuais que peço para os alunos, muitos deles não os passam, o ministério não passa, e eu entendo porquê, porque agora só passa Lisboa e antigamente havia Porto a passar, Coimbra a passar e Sul a passar. E quando era um manual escolhido para toda a gente, facilitava, mas agora não...esta escola escolhe um, a outra escolhe outro e a outra escola ainda escolhe outro diferente e isso dificulta muito. Se a sala está a dar um texto, se ele não tem o mesmo manual, não acompanha e não funciona (...) tenho um trabalho imenso (...) Por exemplo, o livro de estudo do meio de 1.º ano e 2.º ano não passaram nada. E eu tento colmatar, mas não passo tudo a

100% porque é impossível (...) O que é certo é que eu tento que eles tenham as páginas, pelo menos quando as vão fazer.” E, muitas vezes os manuais que vêm, são a versão desatualizada e nessas ocasiões “As professoras vêm pedir-me ajuda para conseguirem ajudar o aluno a descobrir onde está um assunto porque as páginas mudam, alguns exercícios mudam, acrescentam informação, retiram outra e o aluno volta a não conseguir acompanhar, mesmo sendo supostamente o mesmo manual. Há diversas dificuldades.”. Tal como confirma o E2 “Os manuais já estão passados em braille. No início do ano já estava tudo passado...esse trabalho fantástico é feito pelas educadoras do ensino especial que vêm muito mais cedo para a escola para poderem passar...e depois também completa com eventuais fichas que eu faça, que não estão contempladas nos manuais...dou-lhe a ficha antecipadamente, temos esse trabalho...envio-lhe a ficha por e-mail e a professora faz a tradução para braille e traz para o J. poder fazer...essa sintonia existe, temos de trabalhar em equipa.”.

E6 acredita que, se não houvesse esta questão de ter de passar os manuais para braille, teria muito mais tempo para ajudar os alunos e que isso seria uma mais-valia para eles, pois seriam horas em que os podiam estar a apoiar. O seu trabalho passa também por ajudar os professores a passar fichas e testes, bem como a traduzi-los, como afirma a E1 “A professora do ensino especial, do 930, é que me traduz os testes e textos que ela (aluna) faz. Ela leva, corrige e depois as duas vemos onde falhou, porque às vezes eu não consigo ler tudo.” Contudo, o docente do ensino especial afirma que “Eu transcrevo. Acabo por corrigir, mas faço um esforço para que seja o professor também a corrigir para perceber onde é que está a falha e o que tem de reforçar. Porque teoricamente o professor de apoio não ensina, quem ensina é o professor da sala, ensina como ensina os outros, e eu reforço, adapto, ajudo. É essa que devia ser 100% a minha função, mas acaba por não ser, claro. Eu estou cá e quero é que eles aprendam, é para isso que trabalho.”, reforçando a ideia de que é essencial que o professor titular tenha acesso a tudo, ou quase tudo, aquilo que o aluno faz, tal como afirma E2 “A professora passa os testes de braille para negro e eu depois corrijo. Também me adianta esse trabalho.”

Quando questionada acerca do funcionamento do trabalho a pares o E6 responde “Vai funcionando...”, afirmando que isso depende de cada professor “(...) é como em tudo, há professores mais cooperantes e outros menos. Uns mais organizados e outros menos. Aquele que é muito organizado já sabe, atempadamente, o que vai fazer depois de amanhã ou para a semana, que vai dar isto, que vai fazer aquilo, portanto aquilo que não está no livro, tudo se conjuga. Ou eu vou dar amanhã as plantas, como vamos fazer com o aluno cego? O professor combina comigo ou ele próprio traz...depende muito. Há aqueles que não organizam o trabalho e aí é muito complicado trabalhar.” e acrescenta que o facto de nenhum deles ter nenhuma especialização dificulta muito o trabalho, pois há professores que pensam “Eu não sei nem tenho que saber, está aqui uma professora do ensino especial que sabe e ela é que tem de dar resposta.” E afirma que isso dificulta, porque não estão o tempo todo com o aluno, por isso não pode ser essa a mentalidade. Declarou ainda que não têm reuniões de planificação agendadas periodicamente, não sendo algo estruturado, “Eu recebo as planificações e vamos combinando e, em geral, vai funcionando. Pode não funcionar quando resolvem dar algo sem me avisar e eu aí fico mesmo chateada, porque assim não dá, porque eu tenho a preocupação de lhes preparar tudo e não funciona se eles não tiverem à frente a mesma coisa do que os outros. Podem até não fazer nada e não responder a nada, mas têm de estar a fazer a mesma coisa para estarem inseridos. E eu faço um esforço e mais ou menos eles vão tendo os materiais que necessitam. Mas, por exemplo, apercebi-me há pouco que amanhã uma turma vai ter ficha de português...então eu não sei? Como é que isso é possível? Assim não dá! Como é que o aluno vai fazer?”. Durante a entrevista, salientou várias vezes a importância do trabalho a pares “Há professores que não têm sensibilidade para estes problemas, e são muitos...mas há outros que sim. A professora da M. lê e importa-se muito...pergunta o que a aluna fez, como fez...e os outros se quiserem fazer, também conseguem. E, em último recurso, sabem onde eu estou em determinadas horas, e podem pedir ao aluno para me vir mostrar e eu, de imediato, transcrevo tudo. Eu leio e escrevo braille, quase como a preto, e faço-o de imediato e assim o professor já vê e já pode corrigir. Estou cá a

100% na escola, por isso até é fácil, desde que o professor queira. É fundamental nós estarmos minimamente conjugados.” e ainda “se o professor estiver predisposto a ter aquela criança na sala de aula com aquela problemática e com a minha ajuda, há maior probabilidade de que tudo corra bem.”.

### **III – Intervenção da Educadora do Ensino Especial**

Quer educadores quer professores partilham da mesma opinião quando se fala da **entrada da educadora do ensino especial na sala de aula**. Essa entrada dá-se diariamente, a menos que o tema a trabalhar exija outros espaços da escola ou que o aluno, por ser desconcentrado, necessite de se deslocar até à sala do ensino especial para aprendizagem específica da leitura e escrita braille, pois aí o ambiente é mais calmo. Tal como confirma E1 “Tudo o que a E. faz é na máquina, o que a nível de turma se calhar destabiliza um pouco por causa do barulho da máquina...a máquina faz bastante barulho...e então, mesmo numa ficha de avaliação estão todos calados e está sempre a máquina ali a fazer barulho, porque a aluna está sempre na sala de aula, não sai.”. Tal como E3 que afirma “Sim, a professora vem à sala. A M. não sai da sala, só sai da sala para outro tipo de atividades que ela tem: informática e terapia ocupacional, e sai da sala nessas duas alturas. Com a professora do apoio educativo ela não sai da sala (...)”. E5 declara que “Há situações em que é aqui e há situações em que é fora. Como ele é uma criança que tem alguma dificuldade em concentrar-se, quando é para ensinar o braille, ela vai para uma salinha onde só estão eles para não se distrair tanto com os outros. Depois também tem aquela parte de orientação nos espaços, a mobilidade, e aí convém que ele vá aprendendo a deslocar-se na escola.”. O educador do ensino especial, E6, corrobora “ (...) normalmente entro na sala de aula, e trabalho com os alunos dentro da sala de aula. Acompanho a matéria que ele está a dar, o que estão a fazer naquele momento. Há coisas que acontecem muitas vezes, atrasos e tal, o que eu peço é para estarmos sempre a dar a mesma disciplina. Não dá para estar a turma a dar matemática e nós português ou estudo do meio, porque o aluno vai estar sempre a ouvir e vai-se



desconcentrar. Por isso, combina-se, 'falta dar isto, isto ainda não sabe bem', e estamos a dar a mesma disciplina, mesmo que não seja o mesmo assunto, mesmo que não estejamos a trabalhar o mesmo conteúdo, senão não funciona." e acrescenta ainda "Quando estou com eles na sala de aula, ele vai fazendo, eu vou organizando e orientando, oralmente não chega, porque a nossa prestação de saber passa essencialmente pela escrita. Tem de perceber o que lhe pedem, tem de interpretar a pergunta...a minha função é promover que ele tenha à frente o que for para fazer, em qualquer disciplina, por isso é que eu me desdubro para que todos tenham, e eu ajudo, colaboro, não percebe qualquer coisa lê outra vez, e, ao mesmo tempo que estão a fazer, eu vou transcrevendo tudo o que ele acabou de fazer na aula." e E7 afirma que "Em geral entro, a menos que seja necessário fazer uma atividade específica."

No que respeita ao **número de horas de acompanhamento específico** dado a cada aluno, todos os professores, quer do ensino regular, quer do especial, concordam que é muito pouco para aquilo que seria necessário para que as crianças tivessem as mesmas oportunidades de sucesso do que os normovisuais.

As docentes de educação especial, E6 e E7, têm como curso base a licenciatura em educação pré-escolar e posterior especialização em deficiência visual. Contudo, embora ambas sejam educadoras, E6 prefere trabalhar com o 2.º, 3.º e 4.º anos, conseguindo conciliar-se com a E7 que opta pelo ensino pré-escolar e o 1.º ano, completando-se o trabalho das duas.

No caso do E1, a sua aluna E., de 8 anos de idade, que vai fazer 9 ainda este ano letivo, frequenta o 2.º ano de escolaridade e sai apenas para ter terapia ocupacional, uma hora por semana, em tempo letivo. Tem também apoio psicológico uma hora por semana. O apoio dado pela educadora do ensino especial é na sala de aula cerca de 4h/semana. Relativamente a E2, o seu aluno J., com 8 anos de idade, que vai igualmente fazer 9 este ano letivo, frequenta também o 2.º ano de escolaridade. O aluno usufrui de acompanhamento por parte da educadora do ensino especial durante 5h/semana, tem terapia da fala e ocupacional e uma psicóloga (entrou a meio do segundo período). O docente afirma que "(...) penso que neste caso, pelo



menos que eu tenha conhecimento, precisava de mais horas de ensino especial, é notório.“. O E3 tem a aluna M. que tem 9 anos. Entrou para o 1.º ano com 6 anos e frequenta o 3.º ano de escolaridade. Recebe 3 horas de apoio por semana da docente do ensino especial, dentro da sala de aula. Só sai da sala para outro tipo de atividades, dentro do horário letivo: informática (1h/semana) e terapia ocupacional (também 1h/semana), mas a docente afirma que “(...) o apoio é insuficiente. Se ela não fosse a aluna com as capacidades que tem, ela não estava ao nível que está.”. Frequenta as AECS e tem expressão físico-motora 2h/semana, sendo a única aluna cega a participar nessa atividade. O E4, docente do 1.º ano de escolaridade, tem o aluno F. de 6 anos que usufrui de apoio de uma professora do apoio mental e motor (do 910) 4h/semana e o apoio de uma professora de alunos cegos e de baixa visão (do 930) 4h/semana. O E5, educador da sala dos 5 anos do ensino pré-escolar, tem um aluno cego e outro com baixa visão na sua sala. O de baixa visão com 5 anos e o cego, o D., com 6. O entrevistado afirma que o aluno cego tem apoio cerca de 4h a 4h30m/semana “Penso que é à volta de quatro, quatro e meia, não tenho agora aqui de memória.”, defendendo que essas horas são muito poucas “É muito pouco. Esta criança este ano precisa de uma atenção individualizada. Não é uma criança autónoma que nós lhe possamos dar o material e dizer ‘olha, vai fazendo esta atividade’. Ele precisa do apoio do adulto senão desinteressa-se imediatamente, arruma e vai dar uma volta.“.

Quando abordadas as educadoras do ensino especial sobre o número de horas lecionadas aos alunos cegos e, simultaneamente, sobre a escassez de recursos humanos, ambas concordam que são muito poucas. Embora E6 defenda que, se não houvesse todo o trabalho de transcrição de manuais para braille, as horas de apoio seriam suficientes, porém essa não é a realidade. Defende que, de um ponto de vista economicista, ao que o ministério paga a um professor para lecionar a quatro alunos, não poderiam ser poucas horas “Sim, é pouco, mas eu só tenho quatro alunos e tenho um horário completo, não tenho reduções, mas é pouco...contudo eles também têm de ir andando e esta dependência tem de ir diminuindo, senão eles não conseguem progredir nos estudos (...) Mas não posso dizer que tenho muitos alunos. Acho que o

ministério a pagar a um professor para ter quatro alunos, não posso dizer que é muito...até era legítimo que quisessem que tivesse mais alunos. Há aqui gente que tem muitos mais.” Porém, de um ponto de vista humano e profissional, sendo este um nível de ensino em que os alunos estão totalmente dependentes dos educadores e professores, devido às suas características diferentes, acaba por ser pouco apoio e se houvesse mais horas de trabalho com eles o rendimento deles poderia ser melhor “Do ponto de vista humano e dos alunos, bastavam-me dois para lhes dar o dobro do apoio e tudo melhorava. (...) Se as lacunas fossem colmatadas mais atempadamente e houvesse um maior trabalho, desde o pré-escolar, a todos os níveis, sem dúvida que sim.” mas “Também é bom que eles estejam um tempo sozinho, sem o professor do ensino especial, para criarem uma maior autonomia.”. Por fim, a sua ideia é que havendo esta limitação da visão, a libertação para gerar autonomia deveria ser gradual. “Por exemplo, no 1.º ano deviam ter determinadas horas de apoio, no 2.º um bocadinho menos, e no 3.º e 4.º ir acontecendo o mesmo...ir reduzindo em termos diretos, mas em termos indiretos, quanto mais velhos e quanto mais estão num nível avançado, mais precisam da nossa retaguarda...quer eles, quer os professores, porque há mais coisas para fazer, muita coisa para adaptar, mesmo muita coisa, portanto em termos diretos, no 1.º ano mais e no 4.º ano menos, por assim dizer, em termos indiretos devia ser ao contrário, é o que eu verifico.”. Por sua vez, E7 considera que o tempo dispensado para trabalhar com os esses alunos é insuficiente “Deviam ser mais horas. Acho que todas as crianças deviam ter pelo menos 1h/1h30m por dia, mas não têm. Tenho uma criança a quem consigo dar 1h30m por dia, por se tratar de um dos casos que necessitam mais, mas as outras apenas consigo dar 2-3 horas por semana. É mesmo muito, muito pouco. Não faz sentido!”. “Os cegos têm 4 horas por semana. Tenho dois alunos cegos. Aqui o problema é a parte cognitiva. Quando têm a parte cognitiva afetada é que é mais problemático. Temos aqui uma menina que tem baixa visão, mas como tem a parte cognitiva mais afetada, necessita de mais horas de apoio, 5h por semana. Os meninos cegos deviam ter mais horas de apoio por semana, porque praticamente somos só nós a dar-lhes

apoios, porque os professores titulares de turma não lhes sabem dar o apoio que eles necessitam, não conseguem, não conseguem chegar até eles.” E salienta ainda o caso dos alunos do ensino pré-escolar, por serem prejudicados em detrimento dos alunos do 1.º ciclo “(...) às vezes até têm menos horas, quando há mais meninos no 1.º ciclo, uma vez que a prioridade é dar apoio aos alunos do 1º ciclo e aí descuida-se ainda mais dos alunos do pré-escolar devido à falta de tempo. E porquê? Porque julga-se que nas salas do pré-escolar os alunos têm mais apoio, porque nas salas há sempre a educadora e auxiliares, apesar de não saberem o suficiente para ajudar, enquanto que no 1.º ciclo é só a professora.”, considera, tal como a sua colega do ensino especial, que o apoio devia ser algo mais equilibrado, para conseguirem conciliar apoio e ganho de autonomia por parte dos alunos. É da opinião que devia ser metade das horas com o educador/professor do ensino regular e metade com o educador do ensino especial “Se forem muitas horas eu às vezes acho que eles perdem um pouco a independência, porque ficam habituados a ter sempre alguém ao lado para ajudar. Não pode ser tanto. Tem de ser algo mais equilibrado...metade, metade.”.

#### **IV – Organização do Trabalho em Sala de Aula no Pré-Escolar no Âmbito da Propedêutica da Leitura e da Escrita**

No que concerne à subcategoria **adaptações nas orientações curriculares** realizadas na sala dos 5 anos do pré-escolar, E5 afirma que existe uma adaptação em termos de materiais, mas que todo o trabalho realizado é igual ao dos colegas “É trabalhado exatamente igual do que com os outros.”. Já a educadora do ensino especial, E7, mostra-se muito desagradada como facto de não haver nenhuma adaptação curricular efetiva na sala do pré-escolar, sendo as atividades do aluno cego as mesmas dos outros alunos “Pois, é isso mesmo que acontece, não há nenhuma atividade adaptada e é uma tristeza! É mesmo triste o que se passa! Eu tenho aqui materiais que fiz e que podem ser utilizados diariamente, mas ninguém os utiliza, só eu. Tem de haver muito mais sensibilidade por parte da maioria dos educadores e dos professores. Por exemplo, quando estão a dar aquela aulinha, sentados, a falar

de uma coisa, de um objeto, seja o que for, e não terem a preocupação de pôr esse objeto, arranjar esse material, e pô-lo nas mãos de uma criança cega. Isto não se admite” e afirma que é o que acontece diariamente, “(...) acontece muito, muito mesmo, sempre!” dando um exemplo concreto “Quando tive a E., nos 5 anos, procurava estar com ela duas vezes por semana, das 9h00 às 10h30m. Nesse período é exposto um tema. Nesse ano, o tema da sala era o planeta Terra. Eu necessito de saber quais os temas que vão ser abordados com alguma antecedência para que possa preparar os materiais em relevo para a criança poder trabalhar com eles. Fiz os continentes, os oceanos, os países, tudo em relevo, e ela aprendeu tudo como os outros, conseguiu tocar em tudo e identificar tudo. Os animais, as bandeiras....tudo em relevo! Isso consegui porque estava lá muito tempo, nos outros casos não estive e não há esse apoio e é preciso haver!”. E7 afirma, tal como E5, que na sala de aula prevalecem as orientações gerais e que as orientações específicas dá-as quando está na sala com o aluno “Têm estimulação psicomotora, estimulação sensorial, iniciação à leitura e escrita braille e orientação em mobilidade. No caso do aluno cego, mas que tem uma visão ambulatória, ou seja, a criança que anda e consegue ver vultos e desviar-se, eu também dou estimulação de resíduos visuais, para aproveitar a pouca visão que tem para distinguir os objetos, as cores. Ou seja, aprende pelo tato, mas também aproveito a visão mínima que ele tem para aprender as cores e, paralelamente ao braille, também aprende o “A” maiúsculo, o número “1 e 2” a negro, algumas imagens, cartões com imagens e pergunto o que está a ver, para identificar coisas na imagem, para também ter a noção disso. Aproveito a pouquinha visão que tem...”. E5 afirma que as orientações são as mesmas “É trabalhado exatamente igual do que com os outros. Tentamos, quando são coisas que ele consegue, a nível sensorial fazer, tatear...”.

A educadora E5 foi também questionado quanto à **forma como são estimulados os diferentes sentidos na sala de aula**, nomeadamente a estimulação tátil. Este afirma que “A nível de sala também se procura que haja jogos com muitas texturas, com formas, que eles possam trabalhar com os outros. Aqueles jogos que funcionam para os outros quando se lhes tapa os

olhos para eles fazerem aquelas atividades através das atividades sensoriais, também funcionam para eles porque acaba por ser uma situação muito similar. (...) Tentamos que eles estejam integrados em todas as atividades. Que participem em tudo, só que depois há atividades que eles não aderem tanto, não têm a percepção visual, não sei se se sentem mais inseguros ou assim, mas com o tempo vão começando a aderir com mais facilidade. Por exemplo, esta criança, se fizesse uma atividade de digitinta, ele não queria, não queria pôr o avental, não deixava.”, contudo a educadora do ensino especial, E7, defende que na sala do pré-escolar são promovidas poucas atividades sistemáticas que incentivem à estimulação e à destreza manual “Houve uma altura que fiz vários materiais em relevo, porque para a criança cega estar a pintar ou desenhar é mais fácil fazê-lo num papel com textura ou com uma tinta mais grossa, mas que não há, para pintar com os dedos, mas não dá muito jeito porque suja tudo...enfim (risos). Estou sempre a dizer para pôr uma tinta mais grossa, para ele sentir, mas não há!”. Afirma ainda que a parte sensorial é trabalhada de várias formas, mas a experiência concreta é fundamental, tem de ser mesmo experienciado, realizando atividades concretas “Fazemos jogos, atividades...atividades olfativas, jogos em que se tapam os olhos e que, através do olfato têm de identificar determinadas coisas, tatear com os olhos tapados. Este aluno sabe que não vê, os outros veem. O paladar também se explora quando se fazem atividades de culinária, exploram os ingredientes, eles provam...muitas vezes a nível de fruta, provarem frutas novas que eles não conhecem. Mas acaba por ser igual para todos, não há nenhuma diferença.” vindo chocar com a ideia da educadora do ensino especial que mais uma vez defende a realização de atividades diferenciadas dentro da sala de aula, as quais têm de existir mais vezes, de preferência, diariamente.

No que respeita ao **comportamento exploratório**, nomeadamente no que respeita ao desenvolvimento tátil-cinestésico e da percepção háptica, a educadora E5, do ensino pré-escolar, afirma que “Como ele não é mesmo, mesmo, totalmente cego, ele não é uma criança que choque com as coisas, consegue orientar-se, mas tem de conhecer o espaço por onde se orienta. Aqui na sala desloca-se autonomamente, sem problema nenhum. Não choca com

nada, não precisamos de ter a preocupação de tirar as coisas da frente porque ele consegue. Quando saímos ele vai sempre, ou pela mão de um adulto, ou pela mão de uma colega mais crescida que vai com ele e que lhe vai dando algumas indicações: se tem degraus, se não tem degraus... mas ele também não tem muitos problemas a esse nível, orienta-se bem.”, “As coisas estão colocadas de forma a que ele, autonomamente, consegue explorar, basta que ele tenha vontade de o fazer. No caso desta criança, ele tem que ser muito incentivada, muito motivada para realizar as atividades porque ele, por iniciativa própria, não manifesta grande interesse, mesmo quando nós dizemos ‘Vai fazer este jogo’, ele começa connosco a fazer, mas se nós saímos da beira dele ele põe para o lado.”, por seu lado, a educadora do ensino especial, E7, defende que na sala do pré-escolar não são promovidas atividades sistemáticas que incentivem ao comportamento exploratório “(...) quando as outras crianças estão a fazer este trabalho, eles também estão.”, mas, na sua opinião, deviam estar a fazer atividades mais adaptadas às suas necessidades “Eu quando estou lá vejo o que estão a fazer e ponho-os a fazer, depois deixa muito a desejar.”.

No que concerne à subcategoria **desenvolvimento de expressões (motora, dramática, musical e plástica) na sala de aula** o entrevistado 5 afirma que “A nível das crianças cegas, a maior diferenciação realmente será, e o mais complicado, é falarmos em coisas que eles nunca viram, por exemplo, as cores é algo totalmente abstrato, para eles não lhes diz rigorosamente nada, nem vale a pena nós insistirmos, eles ouvem falar que existe o vermelho, o azul e o amarelo, mas não vendo não têm qualquer tipo de noção do que é que é.”. Por exemplo para pintarem “Eles pintam. Dificilmente eles fazem uma casa, eles não fazem uma casa porque eles não têm a noção do que é uma casa. Nós podemos dizer que para fazer uma casa eles precisam de um quadrado e de um triângulo. O quadrado para a estrutura e o triângulo para o telhado, e eles como, através do tato, conseguem perceber as formas, eles podem construir, com jogos, blocos que nós temos, podem construir e podem criar essa perceção, mas eles nunca viram uma casa, não sabem se a casa tem aquela forma. Eu posso dizer-lhe que a casa é um círculo e um triângulo e eles

podem criar essa noção. É complicado porque eles não têm a percepção visual. Eles criam imagens no cérebro com as indicações que as pessoas lhes vão dando. Tem de haver uma descrição muito grande das atividades para eles poderem compreender melhor.”. Quanto a expressão motora é trabalhada, mas E5 afirma que é algo muito complicado “Numa sessão de expressão motora, de ginástica, ele faz se nós estivermos ali só para ele. Ele não pode ir numa fila e correr, porque ele não corre sozinho. Ele corre sozinho, mas não faz isso junto com os outros, sem ter alguém de mão dada com ele. Tem de ir alguém de mão dada com ele. É preciso saltar para dentro de um arco, por exemplo, ele salta se nós tivermos à beira dele e ele consegue perceber se nós lhe dissermos ‘Agora vais saltar para dentro deste arco, agora vais saltar para dentro do que está à frente, agora vais saltar para o outro’ ele faz, mas sempre acompanhado e com as orientações diretas do adulto.” A educadora do ensino especial E7 que trabalha com o nível pré-escolar afirma que, de facto, se trabalham as expressões na sala de aula, mas muito pouco “Sim, trabalha-se. Aprendem canções com uma professora de música uma ou duas vezes por semana. Expressão plástica eles têm sempre lá os materiais de pintura para eles fazerem.” e acrescenta ainda “ Têm uma aula de expressão físico-motora com a educadora do ensino regular ou com a auxiliar educativa que está na sala. Eu não estou disponível nesse horário.”

No que respeita à subcategoria da **linguagem oral e abordagem à escrita** E5 afirmou que trabalham esses domínios na sala de aula, sobretudo pedindo a intervenção do aluno no decorrer da aula, mas que no caso do seu aluno D. nem sempre é fácil, pois o aluno dificilmente verbaliza. Afirma que no pré-escolar, em termos de linguagem oral tem de ser tudo muito pormenorizado, muito verbalizado, exemplificando “Por exemplo, se nós fomos a uma peça de teatro, como fomos este ano ver o Peter Pan, ele estava sentado ao meu lado e eu ia-lhe dizendo o que se ia passando. Ele ouvia, mas não tinha a percepção visual, eu ia complementando, até para manter o interesse dele, e para ele não começar a saturar-se. A nível de histórias e tudo, ele ouve, não tem uma deficiência auditiva, e gosta, mas de qualquer modo, ele necessita sempre de ter o adulto por perto para o manter mais estável.”.



Relativamente à sala de aula, por exemplo, quando conta histórias, o aluno gosta e está atento, mas nem sempre verbaliza, às vezes é complicado porque ele não verbaliza o suficiente para nos transmitir os conhecimentos que tem. Não que ele tenha problemas a nível da linguagem que não tem, mas muitas vezes o discurso dele é mesmo no sentido de despachar. Agora já se nota que ele vai falando mais e vai-nos permitir perceber mais o que se passa com ele, mas inicialmente falava pouco e para nós, mesmo para sabermos as competências que ele já tinha era complicado porque ele não exteriorizava.”, “Neste aluno especificamente é complicado nós percebermos porque ele demonstra muito pouco, é muito complicado para nós. Nós em determinadas atividades, em determinadas situações é que nós vamos descobrindo que competências é que ele já adquiriu. Só com o tempo e com a observação. Nós descobrimos que ele memoriza as canções, mas só canta quando lhe apetece e se calhar até já sabia a canção há muito tempo, mas só naquele dia é que resolveu cantar e é que nós vimos que realmente ele memorizou tudo.” E5 refere ainda que, em termos de preparação para o 1.º Ciclo, se os alunos tiverem uma boa capacidade de atenção, de concentração, eles vão captar toda a preparação que se faz para os outros e refere “Evidente que a nível de iniciação à leitura e à escrita, não justifica muito, porque eles não vão utilizar essas duas técnicas. A consciência fonológica para os cegos acaba por não ter muito sentido porque eles vão usar o braille, não é? Agora, é evidente que eles sabem que têm aquela letra, têm aqueles piquinhos, que corresponde ao “a”, corresponde ao “b”, pronto, eles também ouvem e associam à palavra.”. O E7 confirma que o seu trabalho passa por verbalizar tudo o que se passa “O nosso trabalho é muito falar, falar, dar indicações, indicações e informações.”, pois só assim a criança vai compreender o mundo que a rodeia e vai verbalizar também.

No que respeita à **propedêutica da leitura e escrita em braille** E5 referiu que esse trabalho começa, sempre que possível, nos três anos, mas que a questão fundamental prende-se com o facto de poucas serem as crianças cegas que ingressam na escola de referência com essa idade “poucas são as crianças que vêm para cá com três anos. O que tenho cá veio com seis.



É uma criança que pediu adiamento de escola e veio para aqui este ano. Tem seis anos e está nos cinco.” e refere que se consegue fazer um trabalho diferente com os alunos que entram mais cedo, dando o exemplo do caso de um aluno que teve a seu cargo anteriormente “Tive cá outra criança que andou cá com três anos, depois saiu, depois voltou com cinco, depois pediu-se o adiamento escolar e ela ficou mais um ano e essa é que teve um ano mais dois aqui no pré-escolar e foi-se fazendo um tipo de trabalho diferente. As imagens que se faziam tentava-se pôr as imagens em relevo, para que ela através do tato conseguisse sentir, ela experienciava tudo através do tato, aprendeu as formas a tatear e foi tendo acompanhamento da colega do ensino especial no ensino da escrita e da leitura braille. Foi aprendendo o alfabeto em braille, foi começando assim. Quando foi para o 1.º Ciclo já ia mais ou menos com o domínio de algumas competências em leitura e escrita braille.” caso contrário, a evolução em termos de aprendizagem da introdução à leitura e escrita braille vai ser mais morosa e menos eficaz “(...) o facto de nos aparecer aqui uma criança aos cinco anos ou aos seis para se fazer a adaptação para ele ir para o 1.º Ciclo é uma utopia, mas isso acontece muito, tanto ao nível das crianças com necessidades educativas especiais como das outras, aparecem-nos aqui. Fazem um percurso até aos cinco anos noutros lados e depois aos cinco anos vêm para aqui e é completamente diferente porque num ano não se faz milagres.”. Salienta que, quando é possível a aprendizagem do braille, fazem sempre na sala de aula a diferenciação entre o negro e o braille. “Quando se escreve uma coisa a negro tentamos também escrever em braille, quando eles já têm algum domínio sobre a escrita braille.”. Já o caso que tem este ano na sua sala de aula, o D., é diferente. Esse aluno está agora a começar a aprender, já conhece algumas letras, mas em termos de escrita braille ele tem ainda algumas dificuldades, porque as máquinas exigem muita força e o aluno manifesta dificuldade em conseguir imprimir a força necessária para escrever. O entrevistado 7, educadora do ensino especial no ensino pré-escolar, explicou como se processa a propedêutica da leitura e escrita e descrevendo pormenorizadamente o trabalho que desenvolve com os alunos em termos de pré-requisitos para que entrem no 1.º ano com as mesmas competências dos

normovisuais. Começa por referir que tudo começa pela estimulação psicomotora: contato com os materiais, sensibilidade das texturas, pôr tudo muito concreto, os objetos. De seguida, dá a iniciação ao braille, através da utilização de material específico, como a célula de braille em tamanho aumentado. Inicia-se com a leitura e depois com a escrita, pois a escrita, como é feita através da máquina, requiere mais coordenação e força. Simultaneamente, refere que se a criança tiver força e boa coordenação nos dedos a escrita é mais fácil do que a leitura, pois a leitura exige muita sensibilidade na ponta dos dedos, daí ser essencial o trabalho realizado na intervenção precoce e durante o pré-escolar. Daí também iniciar o seu trabalho com a leitura, o mais cedo possível. O ideal seria aos 3 anos, pois aí seria um trabalho mais contínuo e sequencial, mas são poucos os alunos que chegam com essa idade. Refere que houve recentemente três casos de alunos que entraram nos 3 anos e que quando entraram no 1.º ano já sabiam o braille, ler e escrever o alfabeto todo e os números, mas isso são exceções, pois em geral isso acontece à pressa nos 5 anos. Explica que, no último ano do jardim-de-infância, a partir de janeiro, as crianças já começam a manusear a máquina do braille. Mais tarde, quando tiverem o tato bem definido, introduz a célula braille em tamanho real. Salaria contudo um trabalho anterior que tem de ser desenvolvido para que a leitura braille em papel seja eficaz, a saber: a lateralidade e a noção espacial. Noções como “em cima, em baixo, meio, esquerda, direita”, são essenciais na leitura braille, trabalho esse que tem de ser feito no pré-escolar. E confirma o que foi dito pelo E5 “No jardim-de-infância a educadora dava o nome e eles também sabiam escrever e ler o nome, quer deles, quer de alguns colegas, e as letras do nome e algumas palavrinhas simples em braille.”.

Outra questão essencial a trabalhar para que desenvolvam competências de escrita é a consciência fonológica, embora E5 declare que “A consciência fonológica para os cegos acaba por não ter muito sentido porque eles vão usar o braille.”, E7 refere que E5 trabalha isso com os seus alunos na primeira hora e meia da manhã, através de histórias, poemas, canções, o som

da primeira letra, da última, mas que D. tem muitas dificuldades na discriminação de sons, o que irá comprometer a escrita.

E7 relata que a ordem pela qual ensina as letras no jardim-de-infância não é a mesma “Ensina-se de “a” a “z” porque o alfabeto em braille vai adquirindo mais pontos conforme vamos avançando. De “a” a “j” é simples eles decorarem porque só se utilizam os pontinhos de cima. Depois a partir do “j” começa a entrar o ponto 3. Quando entram no pré-escolar é seguido, mas depois quando entram no 1.º ano é igual aos outros alunos; começam pelo “p”, o “t”, o “l”. Mas os alunos cegos muitas vezes já sabem e adaptam-se. No pré-escolar têm em atenção a isso.”

E7 refere por fim que, tal como já foi dito anteriormente, o aluno devia treinar mais a parte do comportamento exploratório e a parte da estimulação dos sentidos, pois todo esse trabalho vai ter grande influência, porque tudo isso são pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e escrita braille.

No que diz respeito à **integração ou inclusão do aluno cego na sala de aula** E5 afirmou que, em termos de atividades, não há nenhuma rotina diária específica para o aluno cego “Não, ele participa, está integrado nas atividades que os outros fazem.”, tal como afirma E7 de forma desgostosa “Os alunos estão integrados na turma, não estão incluídos.”. E5 passa a descrever as suas rotinas diárias da sala de aula: “(...) da parte da manhã, a reunião de grupo, em que estão todos e se discute o que se vai fazer ao longo do dia, partilham-se muitos materiais que são trazidos relativamente ao projeto da sala, fazem-se muitas atividade de grande grupo, de leitura, trabalhar poesias, a consciência auditiva, a consciência fonológica, fazem-se atividades de matemática que se fazem em grande grupo e depois eles marcam a presença todos os dias e depois vão para atividades espontâneas, eles escolhem para onde querem ir. Há sempre uma atividade ou outra com uma orientação mais direta e depois há aquelas atividades que eles realizam autonomamente: o desenho, a pintura, a colagem, a modelagem, jogos, a casinha das bonecas...”, mas “Ele não se integra. Ele tem mesmo de ser encaminhado para uma atividade em que esteja alguém ao lado e a acompanhá-lo. Já temos tentado, inclusivamente com outras crianças e, mesmo quando tive a outra criança cega

que está agora no 1.ºCiclo, ela integrava-se e trabalhava com os outros, mas este não. Este aluno já tem aqueles amiguinhos que trabalham com ele e que vão para a beira dele, mas ele nem sempre quer e nem sempre aceita e às vezes há atividades, por exemplo, um jogo de encaixe em que ele tem de encaixar umas formas nos buracos...começa a encaixar quando estamos à beira dele, se nós sairmos da beira dele ele arruma, fecha a tampa e já está. Por isso, precisa mesmo de alguém ao lado dele sempre, o que é muito complicado. Assim, a passagem para o 1.º Ciclo vai ser complicada, porque ele vai ter de ter um apoio muito grande.”. E7 confirma que aluno D. não está a conseguir acompanhar os outros e que não vai conseguir entrar no próximo ano para o 1.º ano com as mesmas competências de leitura e escrita que os colegas “Não, não consegue. Está mal. Precisava de mais apoio, de muito mais apoio (...).”.

#### **V – Organização do Trabalho em Sala de Aula no 1.º Ciclo no Âmbito da Aprendizagem da Leitura e da Escrita**

No que diz respeito à subcategoria **adaptações curriculares a realizar no programa do 1.º Ciclo**, todos os professores afirmam que os alunos cegos têm adaptações curriculares no seu dia-a-dia, mas todos referem que as atividades são exatamente as mesmas dos colegas, só ligeiramente adaptadas, mas que realizam tudo igual, com exceção da E3 que afirma que a aluna não tem nenhuma adaptação curricular “Não, em termos de programa não, ela segue o currículo da sala de aula e está ao nível dos outros meninos e melhor do que muitos. As notas dela são muito boas, andam nos 70 para cima.”.

E1 relata “Sim, sim...tem adaptação do currículo, as fichas também são adaptadas, as fichas de avaliação são adaptadas, porque ela não acompanha os conteúdos do 2.º ano, meramente por isso, senão podia ser exatamente igual, só que eles fazem a ficha e ela faz em braille. Ela normalmente faz tudo igual, mas como ela não acompanha neste momento os conteúdos, faz-se uma adaptação curricular. Ela está ao nível do 1.º ano (...) Tentamos adaptar os exercícios às competências que ela adquiriu até agora.”. E2 “O J. obviamente

que tem os manuais adotados pela escola passados em braille e pronto. Ele tenta, de alguma forma, acompanhar a turma. É um aluno um bocado preguiçoso, é preciso estar perto dele para fazer alguma coisa, tem pouca autonomia, não que não seja inteligente, porque é, mas necessita que esteja sempre alguma pessoa perto dele, presente, daí que essa seja uma das dificuldades que tenho tido, porque é complicado ter uma turma de vinte alunos, de vários níveis, uma turma heterogênea (...). Tirando isso, faz na mesma os testes exatamente como fazem os outros. Tudo o que os colegas fazem o J. faz. (...). E3 refere que a sua aluna M. tem objetos adaptados para ela, que pertencem à escola e que vão passando de aluno para aluno, mas que, de resto, faz o que os colegas fazem porque a própria M. assim o quer “(...) há especificidades e alturas em que tenho de estar junto dela (...) Enquanto que eu estava a orientar a turma e a falar, claro que a M. só estava a ouvir, depois tem de haver o momento dela.”. O E4 refere que o seu aluno recorre à utilização de um programa especial “trabalha no Magic Board, com o tamanho de letras 85, o que não é nada funcional nem faz sentido, mas a família não aceita que ele é praticamente cego e que vai cegar e, portanto, não o considerando cego, ofereceram muita resistência a que iniciássemos o ensino do braille, não queria que ele aprendesse, por esse motivo usamos este sistema, mas agora já começamos, com muito cuidado e para não ferir suscetibilidades, a usar o braille. Está a aprender a ler em braille e escreve no programa adaptado Magic Board. Não pode escrever em braille porque tem uma deficiência no braço. No entanto, o aluno acompanha tudo e faz tudo igual aos outros. É um ótimo aluno, muito inteligente. Está sempre a ouvir e a participar.” O educador do ensino especial, E6, que trabalha com o 1.º ciclo, reforça a ideia de que os alunos fazem o trabalho igual aos outros, mas adaptado “Sim, o mais possível. Isto funcionar funciona, mas não é fácil. Consegue-se, mas é preciso é pô-los a trabalhar. Para isto funcionar eles têm de ter sempre à frente deles o trabalho dos outros, porque oralmente correspondem, mas depois na escrita aquilo é uma trapalhada e não funciona.”, nomeadamente no que respeita a materiais (livros, fichas, testes...).

Os professores foram também questionados quanto à forma como são **estimulados os diferentes sentidos na sala de aula**. Poucos são aqueles que realizam atividades nesse sentido, referindo, a maior partes dos entrevistados, que é algo que deixam que seja mais trabalhado pelas educadoras de educação especial, invocando falta de tempo para a realização dessas atividades e revelando que só é trabalhada a parte da estimulação do tato devido às atividades de leitura. E1 afirma que os mesmos são trabalhados “É trabalhado. Ela tem deficiência visual, por isso podia ter os outros sentidos mais apurados, mas é uma criança que não tem. As mãos e tudo, ela tem pouca sensibilidade tátil, mesmo a ler...agora o nosso trabalho é na leitura porque ela ao ler, perde-se...perde-se nos parágrafos, por isso não consegue ainda fazer uma leitura adequada. Ela escrever, escreve, mas depois a ler perde-se (...). Tentamos que ela tome o pequeno-almoço sozinha, a meio da manhã, o lanche...que tire o iogurte, que coma sozinha...tem a terapeuta ocupacional uma vez por semana na cantina que a orienta. Tentamos que ela seja autónoma, porque neste momento ainda não é. Ainda temos que ir à mochila buscar as coisas, abrir o pacote de bolachas que ela não consegue abrir...tem pouca autonomia.”. Já E2, como dissemos anteriormente, defende que “ (...) são mais trabalhadas com as professoras do ensino especial. Na sala de aula não tenho grande disponibilidade para isso nem material. Na sala de aula ele lê textos em braille, através do tato e trabalha essa parte.”. O entrevistado 3 “Não, agora a gente não tem tempo para respirar. Não é? O programa é extenso, a turma é heterogénea e os meninos hoje são vagarosos e preguiçosos e assim, como toda a gente sabe, então quando programamos uma atividade para uma hora demora duas a fazer, por isso é assim, essas coisas não...dentro da sala confesso que não temos feito. No 1.º ano ainda fazíamos alguma coisa, agora já não.”. Ao contrário dos colegas, o entrevistado 4 afirma que realiza atividades na sala de aula que promovam a estimulação de todos os sentidos, com exceção do olfato e do paladar “ A estimulação visual é feita através da aproximação dos olhos e nariz ao ecrã do computador, à folha e ao quadro. A estimulação do tato é feita através do braille, da pintura e dos trabalhos em relevo. A estimulação auditiva é feita diariamente nos diversos

momentos do dia, pois o F. ouve tudo, está muito atento e aprende muito bem. Quanto ao olfato e paladar nunca experimentou nada, nem nunca fizemos atividades nesse sentido, mas tem esses sentidos apurados.”. Já a educadora do ensino especial, E6, defende que é algo que se vai trabalhando, sem ser um grande propósito “Eu deveria ter e tenho um programa para trabalhar com eles todas estas áreas, mas acabo por não o fazer...é só escola, conteúdos programáticos das três grandes áreas, devido à falta de tempo. Senão a escola então é que não anda mesmo, senão as aprendizagens não andam para a frente.” e complementa afirmando que, na sua opinião, estes domínios deviam ser trabalhados em tempo não letivo, “Um complemento, ou que as atividades de enriquecimento curricular tivessem outras vertentes, mas isso não existe, não está criado, não sei se culpa nossa ou se não...já pensamos em fazer ateliês, mas não tem sido fácil, também não temos professores destacados para isso, não está isso criado. Nem temos espaços para isso. Ali no S. Manuel têm uma cozinha, uma lavandaria, salas adaptadas...aprendem a descascar, a arrumar, a dobrar, existe um espaço próprio para treinar essa área, um espaço para a música, um espaço para trabalhos oficinais, trabalham muito a madeira.”, fazendo referência novamente ao instituto e defendendo a existência de um espaço assim e, conseqüentemente, de uma pareceria entre escola e instituto, salientando a diferença que sente entre os alunos que frequentavam o instituto e os alunos de hoje em dia em termos de autonomia e preparação para a vida diária “Enquanto eles vinham aqui para o instituto, ficavam aqui, tendo a desvantagem de ficarem longe da família, mas o que ganhavam, compensava, era muito vantajoso. Futuramente só lhes trazia mais-valias. Tinham uma grande mais-valia em termos de aprendizagens de tudo: de autonomia, de higiene, das refeições, de muita coisa que se perdeu. Eu era uma grande defensora, porque eu via resultados. Embora aquilo fosse um colégio, um colégio com regras, que às seis se vai tomar banho, que de manhã se levantam às tantas, de manhã quando saíam já deixavam a cama feita... tinham uma lavandaria onde aprendiam a lavar e a dobrar, coisas muito importantes para eles e que os ajudavam muito nas aprendizagens da vida diária e, tudo isso, se refletia, se reflete, na escola, em termos de autonomia.”.

A educadora do ensino especial, E7, que trabalha com alunos mais novos, refere que a estimulação tátil é feita “Através de objetos, livros de texturas, de imagens em relevo. Falo muito do tato da textura, se é lisa, se é frio, se é quente, de que material se trata. Se é de plástico, se é de madeira, de onde é que vem a madeira, o toque, várias madeiras. Temos de dizer tudo. O plástico, o acrílico, confundem muito o acrílico com o plástico. E tenho aqui muitos materiais, coisas que eu fiz. Tem aqui vários materiais: células braille aumentadas, o alfabeto...” a estimulação auditiva nunca é esquecida “Também dou os sons. Quando vou fazer orientação de mobilidade nos espaços interiores da escola – as salas, os corredores, a cantina – chamo a atenção para o som. Quando ele se está a aproximar de uma porta aberta para o recreio ele já ouve o som lá de fora – dos pássaros, das gaivotas...o ar está mais fresco. A porta está aberta ou fechada? O nosso trabalho é muito falar, falar, dar indicações, indicações e informações. Com os sons, fiz umas caixinhas de sons com diferentes materiais (areia, pedrinhas) que eles abanam e identificam se os sons são mais agudos ou graves e procuram identificar o par (a caixinha) com o mesmo som.”, bem como o olfato e o paladar, tanto durante o almoço como em atividades que promove na sala de aula, dando exemplos de vários materiais que criou para trabalhar os sentidos “O cheiro da comida, o concreto quando está a comer. O cheiro da fruta, da laranja; os diversos sabores. Relativamente aos cheiros e aos sabores, aquelas coisas da cozinha dos temperos de plástico, fui a uma loja e comprei os 12 copos. Abri pus os cheirinhos e depois eles cheiram e vão procurar o par igual. Provam diferentes sabores para saber se é amargo, doce, salgado...Tem aqui bastante material, que fui eu que fiz tudo, e que utilizo para a estimulação sensorial. Isto é que é a estimulação sensorial. Trabalho isto tudo a partir dos 3 anos. Mal entram aqui começam logo a trabalhar isto, para serem muito estimulados, todos os sentidos, e para depois ser mais fácil a introdução ao braille. Também têm de estimular muito o tato, para saberem colocar os dedos. Tenho também uns livrinhos para os ensinar a colocar os dedos em cima. Eles têm muita dificuldade em colocar os dedos direitinho e procurar e identificar onde estão as coisas nos livros. Tenho diversas células braille, de diferentes tamanhos. E



depois são coisas que eu no dia-a-dia me lembro e vou recolhendo material e fazendo. Por exemplo, vou à loja dos cortinados e peço amostras de diferentes tecidos, com diferentes texturas, e, a partir daí, criei um jogo para que eles identifiquem o par com a textura igual. Tenho também vários frascos com várias tampas em que baralho as tampas e eles depois têm de identificar os frascos e colocar as tampas.”.

No que respeita ao **comportamento exploratório**, nomeadamente no que concerne ao desenvolvimento tátil-cinestésico e da percepção háptica, o E1 referiu que a sua aluna E. “(...) faz exatamente as atividades que os outros fazem. Se vamos a algum sítio ela tem de ter uma pessoa com ela, mas de resto não há assim nenhuma atividade diferente. Ela participa em todas as atividades que a turma faz. Por exemplo, no dia dos namorados fizeram um coração e ela também fez e escreveu a mensagem em braille. Tentamos que ela faça tudo igual, mas de outra maneira.”. Explora através do tato “tem os manuais todos da turma transcritos em braille.”. Em termos de exploração tátil, para além do braille e dos trabalhos de expressão plástica, afirmou que “ Usa o ábaco para as contas, tem também o material de picos para fazer contagens, material adaptado. No ano passado lembro-me que tinha um abecedário adaptado, feito em braille, com peças em braille, tipo um dominó em braille e ela ia pondo...neste momento ela já conhece e já não faz. Tem algum material adaptado.”.

Relativamente ao trabalho de memória, essencial no início da aquisição da leitura e da escrita, E1 afirma que a aluna E. se perde “(...) neste momento ela não consegue. Se eu lhe der uma ficha do princípio ao fim ela não a consegue fazer...eu tenho de estar ali a orientar “Estás na pergunta 1...tens de ler.” e ela lê e depois escreve, mas tem de se estar sempre à beira dela. Ela está a fazer as fichas de avaliação neste momento...foi fazendo comigo alguma coisa, mas agora vai ter de as terminar com a professora do 930, porque ela não consegue fazer e eu não consigo estar sempre à beira dela (...)”. E3 refere que “A M. participa sempre em tudo, inclusive nas experiências no laboratório. Ela muitas vezes mexe mais do que os outros, porque é verdade que é uma necessidade, ela precisa de mexer mais do que os outros,

mas nós temos sempre a preocupação de a deixar mexer e de responder às perguntas que ela faz, isto muitas vezes em detrimento das solicitações dos outros alunos e acho que, no aspeto de ver satisfeitas as suas interrogações, a M. sai a ganhar. Não digo que ela saia a ganhar em termos de apreensão das coisas, é claro que não faz a apreensão da mesma maneira que os outros fazem, mas acho que estamos atentos a isso.”. E4 afirma que não fazem atividades sistemáticas que incentivem ao comportamento exploratório e que visem a estimulação apropriada e a aquisição de destreza para que a criança consiga recolher informações sobre o ambiente que a rodeia “Atividades sistemáticas, não. Faz as mesmas atividades do que os outros. Por exemplo, no laboratório, organiza-se tudo para o F., em articulação com a professora do ensino especial, e adaptamos as experiências. Não é uma aula especial para ele, simplesmente adaptamos aquilo que vamos fazer.” e acrescenta ainda que só é trabalhada a exploração tátil através do braille, que é algo sensorial e que a memória tátil também é trabalhada, através da memorização do teclado do computador. A educadora do ensino especial E6 afirma que são promovidas atividades sistemáticas que incentivem ao comportamento exploratório, sendo tudo à base do concreto “(...) tenta passar-se sempre do concreto para o abstrato, em tudo. Na matemática nós vamos tendo materiais. O multibásico, as barras Cuisinaire, até temos um muito específico, que mistura as duas coisas e também uso muito as mãos, temos o cubaritmo, mas eu tento rapidamente passar para o abstrato, porque tudo isto demora imenso tempo...e facilitar-lhes a vida.” e fazendo sempre referência à importância da memória tátil “Essa é a parte que fazem comigo, é este treino de cálculo mental, apelo muito à memória, à memória tátil, que se treina fazendo, fazendo e fazendo.”.

No que concerne à subcategoria **desenvolvimento de expressões (motora, dramática, musical e plástica) na sala de aula**, a maior parte dos professores explica que, tal como a estimulação dos sentidos, estas áreas não são trabalhadas devido à falta de tempo, exceto a expressão plástica, realizando trabalhos simples em épocas festivas. Todas as outras áreas são em geral trabalhadas nas Atividades de Enriquecimento Curricular, fora da sala de aula.

O entrevistado 1 afirma que “Eu por acaso gostava que ela tivesse educação musical, porque nós aqui temos educação musical, mas diz que a turma que está cheia e não a conseguem incluir, e têm também ginástica, alguns alunos, mas a E. neste momento não tem, não tem nada disto, e não fica para as atividades, para as AECS. Nós não lecionamos estas expressões. Há um grupinho do ensino especial que vem um professor e que pega neles e que tem um horário. Neste momento, o horário está cheio e ela não tem. Na sala trabalhamos um pouco de expressão musical e plástica e ela gosta e faz, fazemos os desenhos em relevo... imagine um desenho sobre a primavera, a árvore dela é feita em relevo para depois colar coisas, adaptamos o material para que ela possa fazer tudo o mais parecido com os outros.”. O entrevistado 2 afirma que todas as atividades que o J. possa ter nesse sentido terão de ser depois das quatro horas, referindo que o aluno anda na música e que toca piano, fora da escola. Acrescenta ainda que dentro da sala não dá expressões devido à falta de tempo. “(...) vou ser muito realista e verdadeiro, não, não dou nada de expressões! Às vezes, de vez em quando, fazemos trabalhos de expressão plástica. Por exemplo, vamos fazer uns ovos da Páscoa. Os alunos vão decorá-los com tecido...o J. ainda não sei como é que vai fazer, ainda não pensei numa estratégia para o J., mas ele não vai poder intervir muito nesse tipo de trabalho, não é?”. O entrevistado 3 afirma que trabalha essas áreas, mas não tanto como gostava, mas que a aluna M. participa em tudo, inclusivamente trabalhos de expressão plástica “Ela pede ajuda, recebe indicações, minhas e dos colegas, e lá vai pondo e pintando e colando e recortando. Ela quer sempre fazer as coisas iguais aos outros. Por exemplo, amanhã vamos fazer um cestinho com um coelhinho e ela vai fazer e depois vamos fazer um postal de páscoa. O postal de páscoa é que ela faz em braille e o desenho em relevo ou então na informática, mas todas as manualidades que são feitas na sala ela, com ajuda, faz igual. Faz porque quer, ela não nos larga enquanto não a deixamos fazer. Sempre que vamos fazer a exploração de uma imagem, independentemente da área que seja, tem que ser em relevo. Quanto à expressão motora tem educação física nas AECS.” A expressão musical também é trabalhada por vezes na sala de aula “Trabalhamos

percussão corporal e cantamos. Exploração de instrumentos só aqueles básicos: as maracas, pouco mais do que isso, e a M. participa.”. O entrevistado 4 refere que tal como nas outras áreas, também nestas propões as mesmas atividades que propõe aos outros alunos sendo que a disciplina que menos trabalha é a motora, embora no 1.º período tenham feito alguns jogos: lencinho, lateralidade, entre outros, no exterior, e o aluno F. fez guiado pelos outros. No que respeita a expressão dramática, refere que realizam dramatizações, declamam poesias e o F. demonstra sempre muita vontade de entrar. Em plástica trabalham bastante com plasticina. O entrevistado 6, educadora do ensino especial, admite que o trabalho sensorial ao nível do jardim-de-infância é rico, porque é um trabalho que a sala de aula faz, mas que no 1.º ciclo essa base perde-se, pois não se realizam o tipo de atividade de plástica e de outras áreas que se fazem no pré-escolar “Os alunos praticamente não realizam atividades nesses âmbitos. Ao nível de expressão motora, só há uma aula extra-curricular nas AECS onde são muitos alunos, não há um ginásio, nem um balneário, tal como não há desporto adaptado. No que respeita a expressão dramática e musical os alunos participam ativamente naquilo que a sala faz, mas é pouco. Sabem as cores pois associam-se as cores à natureza...’o verde é relva, o amarelo sol e o azul mar’, mas vale o que vale, eles não sabem as cores, pedem e perguntam (...) e os contornos de todos os trabalhos têm de ser feitos em relevo, tendo todo o material que ser adaptado nesse aspeto.” Essas atividades no 1.º Ciclo acabam por ser muito poucas “(...) pintam um desenho de vez em quando, fazem o presentinho do dia da mãe, do pai e da Páscoa e pouco mais, não é uma componente que se faz diariamente”, corroborando a ideia do entrevistado 5.

No que concerne à subcategoria da **linguagem oral e abordagem à escrita** todos os professores a trabalham na sala de aula, sobretudo pedindo a intervenção do aluno no decorrer da aula.

O entrevistado 1 afirma que “Eu quando estou na turma e questiono, tento também questioná-la a ela, tenho de chamar pelo nome dela porque senão ela perde-se, se não estiver sempre a chamá-la não capta o discurso, tenho que estar sempre a chamá-la à atenção. As perguntas que faço aos

outros também lhe faço a ela.” E a aluna consegue acompanhar oralmente, mas na parte escrita perde-se e não consegue. O entrevistado 2 afirma que o aluno já vinha com bases do 1.º ano, já sabia escrever a data e já lia e escrevia sem dificuldade, quando quer, embora ainda haja palavras onde apresenta mais dificuldades. E acrescenta que pede a sua colaboração, mas que este quase nunca colabora: “(...) tem na sala um conjunto de tarefas que nós estipulamos, rotinas diárias, que ele tem de tentar fazer sozinho. Chegar à sala, pendurar a mochila, tirar o casaco, ir para a cadeira dele, tirar a folha, colocar a folha na máquina, portanto tem essas rotinas diárias e depois eu tento, em algumas situações chamá-lo, para ele intervir também, para ler os textos que os colegas também leem, mas o que acontece muitas vezes é que o J. não fala, não diz. E depois o que é que acontece? Eu fico à espera, aquele timing, mas depois tenho de avançar. E essa é que é a minha batalha, ficam as coisas muitas vezes por dar, por trabalhar com ele, porque se não me responde na hora, se não diz, eu tenho de avançar porque tenho mais dezanove alunos a chamar e.... É muito complicado, muito complicado mesmo!”. O E3 fala da aluna M. como tendo um dom inato e, simultaneamente, salienta o facto de ter sido muito bem trabalhada no pré-escolar e da importância da própria família, pois desde cedo a estimulou “Ela quando chegou aqui no 1.º ano, em termos de linguagem, às vezes eu ficava a olhar para ela, porque imagine que tinha faltado no dia anterior e eu perguntava-lhe ‘Então M, por que é que faltaste ontem?’ e ela fazia o relatório todo ‘Porque estive doente com a doença x, e tomei o medicamento a...’, em casa verbalizam tudo aquilo que fazem e ela fala de tudo.”. O entrevistado 4 afirma, como referimos anteriormente, que “A linguagem oral é trabalhada através das aulas normais e de soletração e a abordagem à escrita é igual aos outros, embora no braille esteja a avançar mais depressa.”. O E6 afirma que no 1.º Ciclo, quando ele não está na sala, os professores do ensino regular têm de pedir frequentemente a colaboração do aluno para perceberem o que é que ele está a fazer, se está correto ou não, e para assim trabalharem a linguagem oral e a abordagem a escrita “(...) têm de perguntar ao aluno o que é que ele escreveu. Se quiserem, conseguem, mesmo sem saber se está bem ou mal escrito, conseguem. Perguntam como

escreveu. Aqui há professores que acham isso relevante outros não. Mas pode perguntar, por exemplo “Como é que escreveste a palavra masculino? Com “u” ou com “o”?” E eles respondem. Se tiverem essa preocupação, conseguem fazê-lo.”

Relativamente à **aprendizagem da leitura e escrita em braille** alguns professoras não nos conseguiam elucidar como foi feito esse processo, pois não acompanharam os seus alunos durante o 1.º ano, outros ainda, mesmo tendo acompanhado os alunos, são da opinião que é algo que passa pelas educadoras do ensino especial.

No caso da E1 a docente afirma que a sua aluna E. “(...) já entrou para o 1.º ano a saber ler braille. Foi uma vantagem muito grande. Ela era daqui do jardim-de-infância e a professora da educação especial deu-lhe braille e ela entrou para o 1.º ano já a saber braille. Não entrou aqui no 1.º ano a aprender, já sabia. No 1º ano era uma boa aluna, como já vinha a saber escrever, destacava-se da turma, neste momento está um bocado aquém. Como ela está a ter adaptações curriculares, está no suficiente, no nível 3, senão era negativo neste momento.”. Durante o 1.º ano seguiu a turma e a ordem das letras dada pela docente e tinha os livros todos em braille. A grande dificuldade continua a prender-se com a leitura, pois não tem a sensibilidade desenvolvida e perde-se, referindo que “O tato devia ter sido mais trabalhado no pré-escolar, a parte da leitura...teria sido mais fácil agora.”. Quando inquirido sobre esta temática, o E2 afirmou “Para lhe ser muito franco, é a primeira vez que tenho turma, portanto para mim é tudo novo, tudo novo. Ainda por cima sendo cega, mais novo se torna, por isso não consigo ajudar, porque não estive com ele no 1.º ano.” e “ (...) quem costuma estar é a professora do ensino especial, porque eu na sala de aula não tenho tempo para isso.”. O caso da aluna M, discente do E3, é um caso de sucesso na escola. Tal como afirma “A M. é fantástica, costumo dizer que ela é uma força da natureza. (...) esta aluna cega, não é uma aluna padrão, é uma aluna diferente, é uma aluna que tem capacidades inatas. É uma aluna que acompanha o ritmo da turma, e o que é que aconteceu com ela à entrada do 1.º ano? Ela quando chegou aqui já sabia ler e escrever.”, pois frequentou o jardim-de-infância desde os 3 anos de idade “Ela andou aqui

na pré e no último ano de pré, a educadora especializada fez a introdução ao braille e a rapariga, porque é inteligente, começou a aprender a ler e a escrever (...). Quando questionada sobre as preocupações que há no início da leitura e da escrita, a docente E4 afirma que não sabe, nem sabe introduzir o braille “(...) não sei como se desenvolvem todos os pré-requisitos. Era pertinente falar com a colega do ensino especial, porque ela fez isso muito bem, porque a M. de facto quando chegou cá não me deu trabalho nenhum no 1.º ano, aliás ela muitas vezes ajudava os outros meninos. Ela já lia e já escrevia.”. “A M. no 1.º ano fez uma reaprendizagem, mas não sei qual foi a ordem das letras. Só sei que, quando ela cá chegou, nós usamos um método misto, metade global e metade sintético, e a M. quando cá chegou e eu fazia a apresentação de um som e, de seguida, a apresentação da letra, a M. escrevia o som, ela ouvia o som e fazia a correspondente gráfica e já escrevia palavrinhas e já lia palavras. Não fazia frases, começou a fazer frases no 1.º ano, mas também não tive dificuldade nenhuma, porque nós começamos a trabalhar isso de modo oral. O conceito de frase, o conceito de palavra e acho que a M. percebeu, depois era só passar à grafia.”. O aluno F., do E4, iniciou a aprendizagem do braille este ano, 1.º ano de escolaridade, pois, como o aluno não é totalmente cego, a família não aceitava que aprendesse braille “(...) foi uma grande luta minha e da professora por causa da família que não aceita nada bem (...)”. A docente afirma que o tipo de trabalho que é feito é exatamente igual ao que é feito com os outros alunos e que a área curricular da leitura e escrita em braille é abordada com a educadora do ensino especial, dando a mesma letra em simultâneo. E6, educadora do ensino especial, explica como se processa a aprendizagem da leitura e escrita em braille. Refere que, se tiverem capacidade para isso aprendem, mas é preciso treinar, é preciso ler e muito! Precisam de ler livros e há cá muitos livros e revistas na biblioteca, em braille. Refere ainda que, nas alturas em que não está dentro da sala de aula, se os professores quiserem que eles trabalhem, eles trabalham, reforçando a ideia de que tem é de haver muito treino em ambos os domínios, tal como os normovisuais, embora seja totalmente diferente, porque, quando estes olham, leem muito mais do que só uma letra, pois ficam com uma visão mais global da



frase ou de uma imagem. No caso dos cegos não, daí ser tão importante o treino “Eu às vezes digo ‘Lê até ao fim da linha, lê a frase toda. Agora escreve.’ e eles não gostam nada de procurar porque dá-lhes muito trabalho, e eu também insisto muito para procurarem, porque assim têm de saber que estão no início da folha ou a meio e que já está a chegar ao fim, para interiorizarem o virar a página do livro, abrir a página, procurar a página em que vão, porque é preciso explicar tudo e treinar muito. Mesmo dentro das páginas, suponhamos que é a página 123, há três ou quatro páginas da 123, tem de ir procurar a primeira e é preciso treinar... todos os dias ‘abre livro, fecha livro, procura página’ e comigo são eles que fazem e que procuram, não sou eu. Com a professora se calhar é conforme, mas eles já vão conseguindo. É este treino diário que é essencial, em todos os momentos e em todas as disciplinas, para irem ganhando autonomia e para irem estruturando o seu trabalho.”. Relativamente à iniciação à leitura e à escrita braille e respetiva aprendizagem, “(...) tento seguir o que fazem, porque senão é uma trapalhada, se bem que, se tivessem à parte eu não seguiria, porque há letras mais fáceis e outras mais difíceis... as letras mais complicadas são as simétricas, são mais complicadas para eles distinguirem, mas não funciona eu estar a ensinar uma letra e os outros alunos da sala a aprenderem outra.”. O E6 confirma que “(...) vindo daqui do pré-escolar, de uma maneira geral, em termos de abecedário, eles no 1.º ano já o dominam. Depois precisam é de mais tempo. Há uma grande diferença: a escrita vai sempre muito mais à frente do que a leitura, pois é muito mais difícil ler que escrever, muito mais! É por isso que a matemática começa sempre mais tarde, porque enquanto não leem, para realizarem trabalhos ou o que for anda sempre mais atrás. Por isso, a primeira coisa que tem que andar é a leitura e a escrita, para depois se introduzirem todas as outras disciplinas.”. “Ler mesmo não, mas já sabem qualquer coisita. E a escrever também já escrevem algumas coisas. Quando vêm daqui do jardim-de-infância, a professora F. já lhes ensina o abecedário e umas palavrinhas, já vão sabendo, de escrita. Quanto à leitura, é mais difícil, muito mais difícil.”. E6 explicou-nos ainda que segue a metodologia da sala de aula e aquilo que o professor está a ensinar, e adapta “Dão uma letra e depois vão explorar:



palavras daquela letra, frases, etc. e se não estiverem a acompanhar não funciona, não dá.” e também que a metodologia que utiliza para o ensino da leitura e da escrita braille é a mesma que se utiliza nos normovisuais, contudo “(...) é mais difícil em termos sensoriais. Depois aqueles que têm uma boa apetência em termos sensoriais, ótimo, os que não têm, como a E., a aluna que tem mais cegas, e que ainda por cima não treina, aí torna-se ainda pior e mais complicado. É preciso chegar ao fim do dia e em casa ler as palavrinhas como os outros, como os normovisuais. Se não treinam, cada vez ficam mais atrasados, mas isso também se passa com os normovisuais, é igual. Mas treinando, tudo se consegue. Aquelas células são muito pequeninas, por isso começamos com uma célula maior, depois vai diminuindo até chegar ao tamanho real. Tenho um jogo tipo puzzle que nós criamos que ajuda muito no início os professores e a mim também. É um puzzle que tem escrito a braille, braille já ao tamanho de braille e a letra a negro. Depois monta-se a palavrinha e o aluno lê. A vantagem é que ali está um bocadinho mais afastado do que a célula normal, o que ajuda bastante, pois eles percebem melhor. E dá para criar palavras e depois fazer frases. Não tem sinais de pontuação, mas dá para palavras e frases, dá para começar. E ajuda muito o professor da sala por ter escrito a negro as letras. Eu uso isso muito no início, no 1.º ano. Depois, à medida que vai avançando, começam a escrever na máquina e a ler já coisas da máquina.”. O E7 afirma que com o trabalho realizado ao nível do pré-escolar, os alunos que entram no 1.º ano estão mais avançados que os restantes alunos, porque já sabem identificar as letras, o que é bom e, como nos primeiros tempos, os professores do 1.º ano perdem muito tempo a ensinar o grafismo da letra aos outros alunos, os alunos invisuais não necessitam, e durante esse tempo que a professora está a ensinar o grafismo aos outros alunos, aqueles que são autónomos e que gostam de trabalhar podem estar a fazer e vão fazendo; a professora dá uma tarefa e eles realizam, mas há muitos que não, talvez a maioria “Os outros não. Não fazem. Se não tiverem ninguém ao lado não fazem, que é o que acontece com a maioria dos alunos, quase nenhum faz. Acontece muito eles terem tempos mortos.”. Tal como o E6,

também E7 afirma que, quando entram no 1.º ano, segue a mesma ordem do alfabeto e como os alunos cegos já sabem, facilmente se adaptam.

No que respeita à **integração ou inclusão do aluno cego na sala de aula** podemos concluir que isso só se verifica em algumas salas de aula, onde há um trabalho efetivo entre pares, entre professores do ensino regular e do ensino especial. Quando há materiais, quando há uma planificação atempada das atividades a realizar e quando o aluno participa nas aulas como os normovisuais. Tirando esses casos, essas exceções, não há uma inclusão, mas sim uma integração, tal como afirma E7 “Os alunos estão integrados na turma, não estão incluídos.”.

## **VI – Oportunidades de Sucesso**

No que concerne à **preparação dos alunos, na entrada para o 1.º ano do 1.º Ciclo, no que respeita à aprendizagem da leitura e da escrita e ao seu tempo de conclusão deste ciclo** as opiniões divergem um pouco, mas quase todos os educadores e docentes confirmam que os alunos não estão igualmente preparados à entrada do 1.º Ciclo e, caso estejam ao nível do pré-requisitos, as dificuldades que vão encontrar no seu percurso em termos de recursos materiais, físicos, humanos vão impossibilitá-los de terem as mesmas oportunidades de sucesso do que os outros ou, pelo menos, no mesmo espaço temporal.

E1 afirma que a sua aluna, na entrada para o 1.º ano, já vinha com conhecimentos, mas mais de escrita e que ao nível da leitura não estava igualmente preparada “(...) o problema é o tato, como não tem aquela sensibilidade, perde-se.”. E2 é da opinião que “Elas oportunidade têm, mas depois vai depender de muita coisa...vai depender da turma...penso que se esta turma não fosse heterogénea, podia ajudar muito mais o J., tinha muito mais tempo para poder estar com ele, se calhar, e para o poder motivar um bocadinho, ajudar e incentivar a fazer. Obviamente que, com uma turma heterogénea e com vários casos, é complicado, e isso obriga-me logo a...quer dizer, são vinte alunos. Não são todos assim como o J., acredito que não, aqui

na escola até há vários exemplos...há uma aluna do 3.º ano que tem autonomia, ela faz tudo, ela pede trabalho, ela devora trabalho (...) o J. não. Por isso isto tem muitas variantes...os recursos materiais que é importante, se não tiver, obviamente, que a oportunidade de aprendizagem e de sucesso é menor, e depois também professoras com alguma experiência e com tempo disponível, com mais horas disponíveis para estes alunos, que, neste momento, quer queiramos quer não, nós ouvimos nas notícias o governo a dizer que não há falta de professores de ensino especial, que está tudo muito bem, e eu acho que, estamos numa escola de referência, e temos o exemplo concreto desta escola e isso é mentira, porque, de facto, os alunos têm poucas horas (...). A docente E3 assegura que "(...) a M. é a segunda que eu acho que entrou em pé de igualdade e irá sair às tantas em vantagem em relação a muitos, porque todos os outros casos é extremamente difícil.". E4 afirma que o seu aluno F. "veio com as mesmas competências do que os outros para a aprendizagem da leitura e da escrita, embora bastante mais lento.", contudo o aluno só agora está a começar a aprender braille e praticamente não escreve. E5 responde que "A mim parece-me que o problema deste aluno não é a nível de competências adquiridas. Em termos de competências e de preparação ao nível da leitura e escrita em braille, ele já pode levar alguns requisitos mínimos para aquilo não lhe aparecer pela primeira vez." e acrescenta que na entrada para o 1.º Ciclo o aluno "Vai-se deparar com muitos problemas, mas eu acho que não vão ter só a ver com a iniciação à escrita ou à leitura, vai-se deparar com muitos outros problemas em termos comportamentais, no saber estar, de ser, todo o contexto de uma turma do 1.º Ciclo é completamente diferente de uma turma do pré-escolar, em que eles têm muito mais liberdade, muito mais autonomia para se deslocarem nos espaços e para realizarem atividades alternativas, fazerem primeiro uma atividade mais orientada e outra mais livre...e ao nível do contexto de sala de aula de 1.º Ciclo as coisas funcionam um bocado diferente, principalmente numa criança com estas necessidades é complicado. No caso desta criança ela tem algumas dificuldades de concentração, de estar num espaço e tudo isso vai dificultar-lhe."

Quando questionado sobre o facto dos alunos cegos conseguirem acompanhar o início do 1.º ano e o 1.º Ciclo e sobre o facto de não fazerem o 1.º ciclo nos quatro anos como seria desejável, tendo que fazer num timing diferente dos normovisuais, a educadora E6 afirma que “Há quem consiga, desde que trabalhe. Tudo isto é na base do treino diário, de tudo, do saber fazer. Os outros também treinam. Há, no entanto, outro fator que dificulta e que é um dos motivos pelos quais os alunos cegos precisam de mais tempo, que é o fator imitação. Nestes meninos a capacidade de imitar é muitíssimo reduzida, praticamente inexistente, enquanto que os outros aprendem porque veem fazer e fazem igual, nem que não percebam o que estão a fazer, mas fazem igual, e estes não. Portanto, a iniciativa quase não têm, é preciso puxar por eles, senão ficam parados. Uma aluna como a M. tem, procura e não descansa enquanto não aprende, mas são raros os alunos assim.”, por isso, da sua vasta experiência profissional, garante que estas crianças “Têm a mesma oportunidade, se lhes forem criadas condições, se existirem as condições, têm: se a família colaborar, se tiver um professor predisposto a ter aquela criança na sala de aula com aquela problemática e com a minha ajuda, partindo do princípio que só tem cegueira, sim.”. “Os alunos que saem daqui e vêm do jardim-de-infância, ou mesmo aqueles que começam aqui a escola, raramente fazem a escola em quatro anos, precisam de mais tempo. Eles têm muito trabalho, muito mais trabalho do que os outros, é mais difícil, e eles estão muito habituados a ser muito dependentes. (...) Por isso eles precisam de mais tempo. Nunca menos de cinco, seis anos...cinco anos no mínimo e a correr bem!” e afirma ainda que, “(...) desde o 1.º ao 4.º ano, precisam, à vontade, de cinco a seis anos. Salvo raríssimas exceções. Tenho aqui uma aluna que vai fazer em quatro, mas é uma menina muito inteligente (a M.). Ela é fantástica (...).Tem uma capacidade intelectual de abstração fantástica, e é só cega, portanto tem todas as hipóteses de vingar e vai conseguir de certeza...vai passar e fazer o exame nacional como os outros. Vai ser um exame adaptado, com mais tempo, mas vai correr bem e vai conseguir fazê-lo, a menos que haja alguma novidade.”. E7 corrobora afirmando que “são muito poucos os que fazem em quatro anos. Em geral ficam pelo menos mais um ano. Por exemplo,

há casos como a E. e o J. em que o problema é dos alunos, porque, no caso do J., como já referi, é muito preguiçoso, muito mimado pela família, mas inteligente. A E. é muito protegida, com muita falta de autonomia. A E. e o J. não vão fazer quatro anos, mas temos o caso da M. que vai. Mas é, de facto, uma exceção. Em geral ficam mais do que quatro anos no 1.º ciclo. Estamos a pensar definir o 1.º ciclo à partida para cinco anos, para que os alunos com problemas visuais tenham mais tempo para aprender e para estarem mais bem preparados para o 5.º ano e para a vida futura.”, mas afirma que o sucesso dos alunos cegos depende das experiências vividas por eles “Eu acho que as vivências são essenciais. Se eles forem estimulados desde pequenos como as outras a terem vivências iguais aos outras, se lhes forem explicados os assuntos, se falarem com elas, se viverem com o corpo, se treparem, se mexerem, se tocarem, sim têm. O problema é que muitas vezes as famílias cortam isso. Cortam muito!”.

Quando questionados sobre a percentagem de crianças cegas que têm um rendimento académico idêntico ao das crianças normovisuais, no 1.º ano de escolaridade os docentes E1 e E2 afirmam que não têm conhecimento sobre essa matéria. O E3 defende que a percentagem é “Muito pequena, uma percentagem muito pequena. Acho duas em dez, e já estou a ser otimista! É difícil! Para eles é tudo muito difícil.”. E4 diz que não sabe calcular uma percentagem, mas que o seu aluno “tem um rendimento igual ou superior à maior parte dos alunos da turma.”. O E5 defende que o sucesso dependerá do apoio que tiverem, mas que não tem noção exata de como eles entram porque é educadora e nunca dialogou sobre o assunto com as colegas do 1.º Ciclo. E6 diz “Tenho tido aqui bons alunos e outros menos bons, há de tudo, tal como os normovisuais. Já aqui estou há vinte e tal anos, sou a professora mais antiga da escola, estou desde 1991, há 23 anos, sempre no ensino especial e já passaram por aqui bons alunos, outros com outras problemáticas, há de tudo, mas podem ser bons alunos.”, mas nas condições atuais afirma que não “Nestas condições não. Mas se estiverem reunidas as condições, a percentagem pode ser grande. Com a ajuda de quem possa ajudar mesmo, com a predisposição do professor e com uma família ativa, podem.”, mas

quando confrontada se é isso que acontece na realidade a docente afirma “Hoje a escola tem muitas exigências. O professor tem turmas heterogêneas, com uma enorme diversidade de alunos, e é complicado. Nem sempre isso acontece, mas vai-se conseguindo. Quem vem para aqui já sabe que a probabilidade de ter alunos com deficiência visual é grande, às vezes até os mais coniventes já são os da casa porque se acomodam. De vez em quando aparece um que acha que os alunos não deviam estar aqui, mas é o que temos. Há um trabalho a fazer. Normalmente no início do ano eu faço uma pequena sensibilização, mostro e explico os cuidados a ter, como se deve proceder com um aluno com deficiência visual na sala de aula, as mudanças que se fazem e o que se tem de fazer com eles, digo o que vão esperar de mim, à partida o que é que eu vou fazer e há professores ficam recetivos, outros expectantes, alguns assustados, mas eu tento desdramatizar e tento fazer o melhor possível. Eu sei que é complicado ter um aluno com estas características, mas é a vida.” tal como E7, também educadora do ensino especial, afirma com convicção que a percentagem de crianças cegas que tem um rendimento académico idêntico, pelo menos, às normovisuais “É baixa.”.

Todos os docentes concordam com o facto de que, se os alunos tivessem mais acompanhamento desde o pré-escolar e durante o 1.º Ciclo, se fossem apoiados de outra forma (conjugação família, tempo e qualidade de apoio e materiais) e se tudo isso fosse mais estruturado conseguiram fazer o 1.º Ciclo em quatro anos, tal como confirma E6 “Sim, conseguiriam, mas realmente não se consegue encontrar isso, as pessoas são como são.” e E7 “Se a criança for bem trabalhada e estimulada desde bebé, estimulação precoce, em casa e na escola eles chegam onde chegam os outros.”.

Todos os docentes salientaram a importância das experiências vividas pelos alunos como fonte de oportunidade de sucesso e realçaram **o papel da família como promotora dessas experiências.**

No que respeita à função da família no apoio às crianças cegas, E2 afirma que esta é muito importante, dando continuidade em casa ao trabalho efetuado na escola “A mãe também colabora bastante, trabalha muito em casa, aquilo que muitas vezes não fazemos aqui vai para casa. Tenho tentado

ultrapassar este obstáculo da preguiça, porque realmente comigo ele não trabalha muito.” e refere ainda: “(...) é muito importante nestes alunos o apoio familiar. E o meu aluno tem esse apoio, pleno, a mãe acompanha a 200% o J. chega a casa, vê os cadernos, vê o que é para fazer de trabalho de casa, vê o que ele fez e o que não fez, trabalha com ele sempre em comunicação e em sintonia comigo e com a professora do ensino especial. Já o caso da aluna da minha colega que em casa não trabalha minimamente, falta bastantes vezes...o J. não me faltou nenhuma vez, quer dizer, faltou ontem pela primeira vez porque estava meio constipado, portanto em dois períodos o J. não deu faltas. A outra aluna falta bastantes vezes, por isso tem a ver e interfere bastante o acompanhamento familiar e isso ajuda, senão a barreira ia ser maior ainda, porque a escola muitas vezes não consegue dar resposta e realizar o trabalho que é proposto e se em casa também não há esse acompanhamento é complicado, mas no caso do J. ele tem e ainda bem.”. Menciona ainda que o apoio dos pais é uma ajuda enorme para os professores “Sem dúvida, porque muitas vezes ele não faz o trabalho e eu escrevo um recado a explicar o que fez e o que não fez e porquê e a mãe acaba com ele em casa. (...) a mãe é incansável, não desprezando as outras, mas está sempre presente em tudo. Escreve todos os dias no caderno informações sobre o filho, sobre o rendimento dele em casa, o que fez e o que não fez, se o castigou e porquê.” Já o E3 partilha a sua experiência, salientando a função essencial dos pais e da família da sua aluna M., que considera terem tido um papel fundamental na estabilidade e no desenvolvimento das capacidades da criança, tornando-a no verdadeiro caso de sucesso desta escola de referência “Nunca vi nada assim. É uma aluna calma, tranquila, é uma menina prodígio.”, e menciona ainda “Acho que a própria família também, desde pequenina que foi sendo estimulada. (...) Ela foi sendo sempre muito envolvida na dinâmica daquela família e os pais estão separados desde que a M. tinha 3 anos, mas ninguém repara. Eles vêm os dois às reuniões, estão ambos muito presentes na vida da menina, fazem festas conjuntas com a família materna e paterna, no Natal as famílias juntam-se, vão os dois de férias com as novas famílias para poderem estar ambos com a M. e isso ajuda-a muito, dá-lhe muita estabilidade,

estabilidade emocional que se calhar falta a muitos normovisuais.” e, por fim, acrescenta “Eles são imensamente preocupados. A aluna fala das coisas e, se nós não soubermos que a M. é cega, ninguém percebe, porque ela fala das vivências do carrossel, da natação, das corridas no parque da cidade, da feira, da festa do Sr. de Matosinhos...ela fala de uma forma que nós estamos a ouvi-la e pensamos que ela é uma criança visual, porque ela muitas vezes descreve cores e outras coisas e isto tudo porque ela é muito curiosa e pergunta, pergunta, pergunta, pergunta, e enquanto não está satisfeita não se cala. Muita da evolução dela deve-se a isso. Tive muita sorte com esta aluna, está a ser uma experiência extraordinária.” Mas no caso da M. os pais também comprometem um pouco a sua autonomia, porque a protegem demasiado no que respeita à mobilidade, pois têm medo que caia “Essa parte está um bocado mais comprometida, mesmo o caminhar na rua, a M. vai de mão dada connosco e chegamos ao fim muito cansados porque temos de a puxar. Ela não tem uma marcha rápida porque ainda tem medo. Tenho pedido aos pais para caminharem com ela na rua e nos jardins, que a deixem correr, porque esse aspeto precisa de desenvolver.” e o E6 confirma ““Tenho aqui uma aluna (...) fantástica, mas a família sempre a protegê-la muito, só agora lhe estão a dar um pouco mais de liberdade. Tem sido uma luta, mas ela própria quer aprender e quer fazer sozinha.”. F., aluno de E4, tem sido prejudicado nas suas aprendizagens devido à falta de aceitação da cegueira por parte da família, revelando atraso no que respeita à leitura e à escrita relativamente aos outros colegas do 1.º ano “a família não aceita que ele é praticamente cego e que vai cegar e, portanto, não o considerando cego, ofereceram muita resistência a que iniciássemos o ensino do braille, não queria que ele aprendesse, por esse motivo usamos este sistema (Magic Board) (...) o que não é nada funcional nem faz sentido (...), mas agora já começamos, com muito cuidado e para não ferir suscetibilidades, a usar o braille.” tal como confirma a educadora do ensino especial E7 “Só começou o braille agora no 1.º ano porque, como o aluno tinha alguma visão, os pais estavam sempre a adiar a aprendizagem do braille e isso prejudicou-o muito. Por muito que insistíssemos, foi uma guerra. Entretanto ele passou para centro de paralisia, onde usava muito, e usa, o computador e o



programa Magic Board, mas é com letra 85, muito ampliado, mas aquilo não é nada prático para ele...nada, nada funcional...e agora estou a dar braille com esta idade e está a ter muita dificuldade e como ele já viu e vê qualquer coisa, torna-se também muito preguiçoso...está relutante em introduzir o braille...está com muitas dificuldades. Ele é muito inteligente, mas não acompanha Ainda hoje saí da sala e desesperar com ele porque não está a ter vivências nenhuma, não está a acompanhar, porque ninguém está a chegar a ele, não estão, não estão...e é uma pena porque ele é tão inteligente, mas não está a conseguir acompanhar. A português lê tamanho 85, com o nariz colado ao ecrã, mas lê letra a letra e junta, o braille está a começar a ler palavras. A escrita é só no computador e só com uma mão, pois tem um problema na mão direita isso irá ser sempre assim. Os pais estão sempre a adiar o braille. Às quartas-feiras dou braille à hora do almoço a quem queira aprender, aqui no clube de braille...e há muitos meninos normovisuais que querem...tenho aqui doze meninos que me acompanham e há quem já saiba mesmo. A avó do F. já veio uma ou duas vezes, mas acha muito difícil. Os pais não. Só de um ou outro aluno.”. E5 refere o interesse dos pais, mas salienta que atualmente é muito complicado que os mesmos tenham tempo suficiente para prestar o apoio que estas crianças necessitam: “Sim, os pais são pessoas interessadas, falam frequentemente, tentam saber como é que ele se está a adaptar, como é que as coisas estão a correr, mas é sempre complicado, nós sabemos que hoje em dia é muito complicado. Eles vão para casa e as pessoas não têm muito tempo para dispensar, muito mais para apoiar nestas condições, é complicado...” e salienta ainda o apoio familiar que tem de ser dado a estas crianças para que progridam nas suas aprendizagens “Eu acho que a nível das crianças com necessidades educativas especiais, a escola, por si só, não pode fazer milagres. Tem de ter um apoio muito grande da família no sentido de trabalharem com eles, de os incentivarem, de os motivarem, porque é evidente que a estimulação visual tem um papel muito importante no desenvolvimento das crianças e na educação, eles aprendem muita coisa visualmente. As crianças cegas não têm essa estimulação visual e, por isso, têm de ser muito mais incentivadas e motivadas.”. Por seu lado E6, embora reconheça o papel

da família na estabilidade emocional da criança, argumenta que quando os alunos estudavam em institutos próprios para cegos, o benefício que daí tiravam futuramente era superior à ausência da família naquele período da vida “Tendo a desvantagem de estar longe da família, que é marcante para eles, mas depois de se habituarem têm uma mais-valia que para mim compensava, aos meus olhos compensava.”, “Enquanto eles vinham aqui para o instituto, ficavam aqui, tendo a desvantagem de ficarem longe da família, mas o que ganhavam, compensava, era muito vantajoso. Futuramente só lhes trazia mais-valias. Tinham uma grande mais-valia em termos de aprendizagens de tudo: de autonomia, de higiene, das refeições, de muita coisa que se perdeu. Eu era uma grande defensora, porque eu via resultados.”, alegando que hoje em dia muitas famílias não conseguem, devido à falta de conhecimentos, de vontade: “Há famílias que investem, outras não!”, de tempo ou à excessiva proteção que lhes dão, o que pode ter um efeito castrador na sua evolução, dando diversos exemplos: “Depois depende das famílias, há aqui meninos que não estão habituados a fazer nadinha, nadinha, nadinha, sozinhos, porque fazem-lhes tudo! (...) A própria família preconiza isso, são uns coitadinhos. Aqui para mim ninguém é coitadinho, só se tiver doente, mas a deficiência visual não é doença. É um estado a que eles têm de se adaptar e, quem nasce cego, no meu conceito, ninguém sente falta daquilo que nunca teve, isso é o meu ponto de vista. Quem já viu não, aí é diferente, para mim é mais complicada essa situação...e eu verifico isso.”, “Hoje em dia, é muito bom ter a família por perto, não há aquele afastamento que anteriormente existia, mas falta o resto e isso depende das famílias. Nós temos famílias que se empenham, que trabalham com estes alunos e se esforçam, e temos outras que não, que ninguém faz nada, não estudam nada e querem que os seus filhos (...)” e acrescenta ainda “O mesmo acontece com o trabalho de casa...há quem faça e quem não faça. Há uma aluna que tenho aqui que não faz nada em casa, a família não colabora (...)”. “Agora, já há algum tempo, a família tem de compreender que está a chegar a altura de ela (E.) poder dar alguma coisa. O mal é que está habituada a fazer tudo o que lhe apetece e toda a gente lhe acha muita graça. Em termos de cuidados de higiene e de alimentação, tratam-na muito bem,

tudo o resto acham que são os outros que têm de fazer. A mãe acha que a aluna devia estar numa escola especial, acha que nem devia estar aqui, e que devia ter um professor só para ela a tempo inteiro. Enquanto tiver esta mentalidade, demite-se da sua função. Cuida dela enquanto mãe no básico: alimentar, higienizar e vestir, e no resto não, acha que é uma coitadinha. A menina nem sequer consegue ler. É uma menina que tem mãos cegas, ou seja, não sabe explorar nem usar as suas mãos (...) porque não foi treinada nem estimulada (...) e enquanto a família não olhar para isto de outra forma, vai demorar muito tempo até que consiga aprender. E o que se pode fazer? Nada! Ainda há pouco lhe pedi o caderno de recados que usamos para comunicar com a família, porque a família não vem aqui todos os dias (...) e o caderno nunca vem, os recados não vêm assinados, ninguém lê os recados. Na pasta aparece de tudo...talões de totoloto, um cd de não sei o quê, a pasta é tudo menos escola com capas com as folhas e livros. Vem lá tudo menos o que é importante, o que mostra que a família não é responsável, não há qualquer supervisão por parte deles. A falta de colaboração da família neste sentido, de a ajudar a crescer, é imensa. A mãe não gosta de mim porque tenho insistido, mostrado e pedido desde o início ajuda. Tentei já explicar-lhe que nem a mãe sozinha, nem eu sozinha, nem a professora da sala sozinha conseguimos fazer nada, só se trabalharmos todas, só se remarmos todas para o mesmo lado, todos na mesma linha, mas nem assim. (...) Ainda não percebeu que eu não posso estar só para a filha dela e que isso nem sequer existe para ninguém, nem é assim que funciona, por mais que ela entenda que devia ser assim. (...) Vai demorar mais, mas já é uma grande ajuda, pelo menos a autonomia que até agora não existia, já começa a existir qualquer coisa. Pode não fazer bem, mas eu obrigo-a a repetir sempre que isso acontece, apaga, corrige, aprender a saber corrigir, a voltar atrás, apagar, fazer, pôr no sítio...tudo isto é crescer....é assim a vida. Enquanto os tratarem como coitadinhos não vamos a lado nenhum. Tem de haver um equilíbrio como em tudo na vida. Eu também sou mãe, e temos de os preparar para a vida porque não duramos eternamente...não é fazer por eles, é ensiná-los a fazer para que se tornem autónomos. Por muito que nos custe, temos de os ir

largando e libertando.”. O E7 também defende a opinião de que tem de existir uma complementaridade entre a escola e a família para que as crianças progridam nas suas aprendizagens “A crescer a isto tem de haver sempre um trabalho em casa, com os pais.”, salientando o grande problema da autonomia, muitas vezes causado pela família e dando diferentes exemplos “Mas o maior problema destes alunos é a autonomia. E nisto a família tem muita culpa, uma vez que os protegem em demasia, fazem tudo por eles. (...) o J. é um menino muito inteligente, mas que não faz nada, não tem autonomia nenhuma e é muito preguiçoso. É uma criança que está perdida no 2.º ano.”, e o aluno D., do pré-escolar “Precisava de mais apoio, de muito mais apoio. A mãe só agora começou a ficar alarmada, depois de eu ter avisado tantas vezes.”.

Todos os entrevistados referiram ainda **o papel dos colegas nessas experiências de vida**, dando quase todos eles o exemplo dos intervalos e recreios dos alunos, não por falta de interesse dos amigos em conviver com os alunos cegos, mas sim por falta de recursos humanos e conseqüente supervisão, que condiciona o convívio entre todos eles, impedindo-os de partilharem experiências, em tempos não letivos.

E1 salienta que nos anos anteriores existiam funcionários que tomavam conta deles durante a hora do almoço, mas que devido aos cortes orçamentais, já não há esse apoio “O ano passado esta aluna tinha uma funcionária para andar com ela na hora do almoço, mas este ano não temos uma funcionária que fique com estes meninos. Para não irem para o meio da confusão do recreio, ficam nesta sala, sentados, à espera que toque para dentro.”. E2 declara que “Ele acaba de almoçar e vem para aqui, está aqui sentado à espera que toque. Às vezes vai até lá fora, os colegas gostam muito dele, estão sempre perto dele, geralmente, todos querem ajudar o J..” e quando questionado sobre o facto de ser possível pegar no aluno e levá-lo para o recreio afirma que “É possível, mas é perigoso...há bolas sempre de um lado para o outro e podem magoá-lo, por isso é preciso algum cuidado. E também como há falta de funcionários para vigiar, são poucos para tanta gente, é preferível estar aqui resguardado, está protegido, do que estar lá fora exposto...é complicado. E ele também é mais sossegadinho, prefere estar no

seu cantinho.”. E3 afirma que “A M. brinca com os colegas no recreio porque, graças a Deus que ela se tornou independente, e é ousada, ela quer experienciar e não tem medo, então os colegas são uma ótima parilha para ela. Tínhamos uma tarefeira só que este ano, com a restrição económica, foi-se e não volta com certeza. Por isso eles nos tempos sem aulas, na hora do almoço, que é hora e meia, é muito tempo, estão muito entregues a eles próprios.” e acrescenta ainda “muitas vezes as funcionárias metem-nos lá porque têm medo que eles se magoem e é complicado, porque o próprio recreio só tem uma pessoa a vigiar quatrocentas e muitas crianças...é complicado! Acho que a escola não tem meios para uma turma só com alunos normais, então se a gente olhar às especificidades, então é que fica muito aquém do suficiente, já não digo do ótimo.”. E7 refere que as horas do almoço são uma desgraça para os alunos cegos “Antigamente a câmara disponibilizava funcionários para virem para aqui com os meninos na hora do recreio, hoje em dia não...são só cortes, cortes, é a crise e torna tudo numa desgraça, por isso os meninos ficam enfiados naquela sala à entrada da escola, a ouvirem os outros a brincarem e a divertirem-se no recreio, à espera que o tempo passe...é horrível! No outro dia, quando estive calor, peguei neles na última meia hora do recreio e andei a passear com eles...eram quatro ou cinco alunos, era a M., a E. o J. e o F., mas não consigo fazer isso todos os dias e é uma pena. Não há nenhuma funcionária que faça isso. É verdade que elas são poucas, mas podiam organizar-se e dar uma volta com eles, mas não estão sensibilizadas. E isso é falado em reuniões e tudo, mas não dá...há falta de pessoal, não há, a câmara não põe e acabou...não há dinheiro e não há nada a fazer!”

Alguns docentes preocupam-se em abrir **portas para o futuro** dos seus alunos, preocupam-se com a sua formação e em dar-lhes bases, em construir com eles alicerces que os sustentem o resto da vida, nomeadamente no que respeita à utilização de meios informáticos, tal como E3 quando afirma que “a M. só utiliza a máquina de escrever, mas faço questão que ela saia para o 5.º ano a dominar o teclado do computador, porque acho que vai ser isso que ela vai utilizar no futuro. Estas máquinas de braille já não fazem sentido.”. E6

afirma que “Outra coisa que também tem sido dada aqui na escola é a informática. Não têm todos porque o professor tem um conjunto de horas, tem um conjunto de alunos, portanto vão tendo os que são mais prioritários, ainda não têm todos, vamos ver se para o próximo ano já é contemplado. É pouco porque é muita gente a querer usufruir (...). “(...) a informática para as crianças com deficiência visual é muito importante, é o mundo deles, neste momento eles ainda escrevem com aquelas máquinas arcaicas e pesadas, os livros são muitos, é tudo uma imensidão.”, por isso “(...) a nível de informática, à medida que eles forem dominando, isso vai ser uma grande ajuda. Temos que incidir e que eles aprendam o domínio da informática.”.

## 2.2- Discussão dos resultados

Considerando os dados recolhidos junto dos entrevistados efetuámos uma análise interpretativa que tem como pano de fundo as questões inicialmente levantadas.

Apresentamos, em seguida, a discussão dos resultados encontrados, com base na opinião de autores de referência desta área, mencionados anteriormente, bem como dos autores deste estudo e dos entrevistados.

No que concerne à primeira questão, **Quais os recursos e práticas disponíveis e indispensáveis para o desenvolvimento tátil-cinestésico que permita à criança cega uma propedêutica de leitura e escrita proficiente?**, os resultados evidenciam que os educadores/professores do ensino regular detêm pouca ou nenhuma formação, agravado pela questão de serem aqueles que passam aproximadamente 20h/semana com os alunos cegos. Estes, ao não terem formação específica na área da cegueira ou terem apenas algumas noções, não os conseguem auxiliar da forma requerida, tal como afirma E2 quanto ao facto de não ser especializado “não, não sou. Não tenho experiência nenhuma nessa área nem tive nenhuma formação, mas tenho um aluno que é cego.” Importa salientar que não se pretende que substituam o educador/professor do ensino especial, mas que tenham competências para acompanhar os alunos no dia-a-dia, pois só assim os alunos cegos

conseguirão ser adequadamente acompanhados para que possam ter as mesmas oportunidades de sucesso do que os normovisuais. Só quando os conseguirem entender, só quando professores e alunos, dentro da mesma sala de aula, conseguirem expressar-se da mesma forma e ter a mesma língua, é que o ensino poderá melhorar e estes alunos poderão ser compreendidos e ensinados, tal como os outros, como corrobora E2 “(...) nós professores devíamos ter formação, uma vez que eles estão inseridos, estão integrados, numa turma normal, e isso vai ser para manter pelos vistos, então temos de mudar alguma coisa no sistema, porque é muito complicado (...) é tudo novidade. ”, E7 afirma que “os professores do ensino regular não sabem dar-lhes apoio, sentem-se muito perdidos. Os alunos estão integrados na turma, não estão incluídos. Os alunos estão a trabalhar, o professor chega lá e vê os códigos e aqueles pontinhos todos e fica logo em pânico, não sabem se eles estão a fazer bem ou mal e não sabem dar apoio.” e Costa (2004) concorda quando afirma que há uma lacuna grande na formação específica de professores na área, tal como Alonso (2013) quando declara que há necessidades que interferem de maneira significativa no processo de aprendizagem e que exigem uma atitude educativa específica da escola como, por exemplo, a utilização de recursos e apoio especializados para garantir a aprendizagem de todos os alunos. Silva (2003), dirigente da ACAPO, acredita que os técnicos das equipas de educação especial não se encontram devidamente preparados para lidar com a criança cega na escola e recorda o facto de a maior parte dos profissionais que prestam apoio nas escolas muitas vezes “não saberem sequer ler braille”, tal como responde o E1 quando é questionada sobre esse facto “vou sabendo (a rir), tenho o alfabeto que tem os símbolos e vou tentando decifrar, mas também não tinha formação nenhuma, o ano passado não sabia nada...e agora ainda não sei tudo.”. Por este motivo, Silva (2003) defende que é necessário receberem formação adequada e enuncia que a solução terá de passar, entre outras, pela formação de mais técnicos e por um maior número de recursos materiais de apoio nas escolas. Relativamente à falta de preparação de grande parte dos professores face às necessidades dos deficientes visuais, Silva (2003) pensa que essa lacuna não



se verifica a nível humano, mas sim em termos técnicos. É da opinião que os professores destacados na área deveriam ter uma formação prévia assente na aprendizagem de técnicas específicas de acompanhamento e de leitura braille.

A segunda limitação reside na escassez de recursos físicos, materiais e humanos.

No que respeita aos recursos físicos, constatou-se que as instalações existentes são antigas e pouco adaptadas às especificidades dos alunos cegos. Alguns dos espaços evidenciam obstáculos que inibem os alunos de se movimentar dentro da escola com a facilidade desejada. Existe igualmente falta de atividades complementares, nomeadamente as que promovam a aprendizagem das atividades da vida diária (AVD), fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças cegas, tal como acontecia quando havia parcerias entre a escola de referência em questão e institutos de apoio aos cegos, tal como afirma E6 “Há falhas! Falhas pela situação atual do país- Recursos físicos também não estão bem... não temos ateliês, aqui não há. Eles tinham essa componente para a preparação para a vida ativa, para a vida diária, no instituto São Manuel que estava preparado para isso. Eles deslocavam-se lá, havia essa parceria (...) mas isso acabou há uns anos.”. Esta opinião sobre a importância das AVD é validada pela autora Carletto (2009) que afirma que a autonomia é essencial para a inclusão educacional e social, realçando a importância das AVD – Atividades de Vida Diária. Estas atividades, que a maioria das crianças aprende por imitação das situações do quotidiano, a criança cega, por não imitar visualmente, precisa ser orientada para tal. Assim, deve repensar-se na reativação destas parcerias. E7 salienta ainda a falta de materiais sensoriais “em termos de recursos físicos não está muito bem adaptada. Devia ter mais parte sensorial (...)” dando o exemplo da tentativa de colocação de indicações em braille em diversos objetos e salas da escola, mas que não se revelou funcional.

Relativamente aos recursos materiais, constatou-se a insuficiência ou a chegada tardia de computadores adaptados (existe na escola 1 para 9 alunos cegos), de máquinas de braille, manuais escolares em braille, de jogos sensoriais e de outros materiais requisitados (plano inclinado, lupa TV,...). Tal



como afirma Costa (2004) quando diz que a integração de alunos cegos no sistema regular de ensino está condicionada devido a vários fatores, nomeadamente com o atraso nos livros em braille às escolas – praticamente a meio do ano letivo. Esta escassez de recursos e consequente necessidade da sua construção, leva a que os professores do ensino especial reservem horas do seu horário, e fora dele, para colmatar estas falhas, tal como afirma E2 “Os manuais já estão passados em braille (...) Esse trabalho fantástico é feito pelas professoras do ensino especial que vêm muito mais cedo para a escola para poderem passar...e depois também completa com eventuais fichas que eu faça, que não estão contempladas nos manuais...dou-lhe a ficha antecipadamente, temos esse trabalho...envio-lhe a ficha por email e a professora faz a tradução para braille e traz para o J. poder fazer (...)”, E3 é da opinião que “o material é insuficiente, inclusivamente, relativamente aos manuais escolares, chegou esta semana o 1.º volume de estudo do meio, por isso em termos de materiais, a M. fica imensamente prejudicada, já para não falar em todos os outros materiais (...)”, E4 acrescenta “faltam recursos materiais, só existem aqueles que são produzidos pela professora do ensino especial (...)”, E6 afirma que “materiais faltam e a escola não está estruturada para colmatar a parte sensorial” e, para finalizar, a educadora do ensino especial, E7, expressa o seu desagrado no que toca a este tema “No que respeita a material para as crianças (...) nós requisitamos material (...) e demora meses ou mesmo anos a chegar (...). É horrível! Não faz sentido nenhum! Há um material que estamos à espera para uma menina que está no 3.º ano que ainda não chegou, nada, zero, e ela está cá desde o jardim-de-infância.” e E6 complementa afirmando que “os manuais que peço para os alunos, muitos deles não os passam, o ministério não passa, e eu entendo porquê, porque agora só passa Lisboa e antigamente havia Porto a passar, Coimbra a passar e Sul a passar. E quando era um manual escolhido para toda a gente, facilitava, mas agora não...esta escola escolhe um, a outra escolhe outro e a outra escola ainda escolhe outro diferente e isso dificulta muito. Se a sala está a dar um texto, se ele não tem o mesmo manual, não acompanha e não funciona.(...) Tenho um trabalho imenso! Por exemplo, livro de estudo do

meio de 1.º ano e 2.º ano não passaram nada. E eu tento colmatar, mas não passo tudo a 100% porque é impossível. Por exemplo, o livro de fichas....agora os manuais não são só um...vem o manual, o livro de ficha, mais não sei quantos livros com atividades, são imensos livros e é muito complicado. O que é certo é que eu tento que eles tenham as páginas, pelo menos quando as vão fazer. E agora são os testes intermédios, agora são as fichas de isto e daquilo, agora os testes trimestrais, depois faz-se tudo ao mesmo tempo...eu neste momento estou cheia de trabalho, mas eu consigo mais ou menos dar resposta. “ e quando questionada se os recursos humanos são insuficientes responde “não acho que fossem poucos se esta parte dos livros estivesse assegurada.” Entende-se assim que urge assim a necessidade de acelerar o processo da chegada de materiais requisitados às escolas, bem como de passar os manuais para braille. É também urgente que haja materiais sensoriais disponíveis e recursos para os comprar, reduzindo horas de trabalho aos professores do ensino especial na construção dos mesmos.

No que concerne aos recursos humanos, verificou-se a escassez de auxiliares de educação, sendo num número inferior ao que existia em anos anteriores, devido a cortes orçamentais. O apoio dado por estes funcionários às crianças cegas, nomeadamente nas suas pausas letivas, era essencial para a sua plena integração. Hoje me dia, os alunos cegos permanecem sentados numa sala, inativos, durante todos os intervalos, até regressarem novamente à sala de aula, tal como nos conta a educadora do ensino especial E7 “É uma desgraça! Antigamente a câmara disponibilizava funcionários para virem para aqui com os meninos na hora do recreio, hoje em dia não...são só cortes, cortes, é a crise e torna tudo numa desgraça, por isso os meninos ficam enfiados naquela sala à entrada da escola, a ouvirem os outros a brincarem e a divertirem-se no recreio, à espera que o tempo passe...é horrível! No outro dia, quando esteve calor, peguei neles na última meia hora do recreio e andei a passear com eles...eram quatro ou cinco alunos, era a M., a E. o J. e o F., mas não consigo fazer isso todos os dias e é uma pena. Não há nenhuma funcionária que faça isso. É verdade que elas são poucas, mas podiam organizar-se e dar uma volta com eles, mas não estão sensibilizadas. E isso é

falado em reuniões e tudo, mas não dá...há falta de pessoal, não há, a câmara não põe e acabou...não há dinheiro e não há nada a fazer!”

Também a insuficiência de educadores/professores do ensino especial leva a que existam poucas horas de acompanhamento aos alunos ou, de outro ponto de vista, como referimos anteriormente, o trabalho em excesso por parte dos professores do ensino especial, devido à carência de recursos materiais – havendo a necessidade de os construir – leva à diminuição do número de horas de apoio direto aos alunos, o que tem prementemente de ser revisto, tal como afirmam todos os entrevistados: E1 “Humanos não. O ano passado esta aluna tinha uma funcionária para andar com ela na hora do almoço, mas este ano não temos uma funcionária que fique com estes meninos. Para não irem para o meio da confusão do recreio, ficam nesta sala, sentados, à espera que toque para dentro.”; E2 “ Falta gente, eu vejo pelo caso do J. que apenas tem cinco horas por semana com a professora de ensino especial, o que é muito pouco. Ele passa a maior parte do tempo com a turma, o que acho bem, mas tem muito pouco tempo com a professora do ensino especial, o que é complicado, porque são muitos alunos e a escola é uma escola de referência, tem muitos alunos cegos e de baixa visão e portanto implica uma distribuição de poucas horas para as professoras que estão, portanto penso que em termos de recursos humanos necessitávamos de mais.”; E3 é da opinião que “ (...) recursos humanos eles contam com o professor titular de turma e com um professor de apoio, por exemplo no caso da M., é apoiada três horas por semana. Se ela não fosse a aluna com as capacidades que tem, ela não estava ao nível que está” e acrescenta ainda “E o apoio, em termos de recursos humanos, é insuficiente. Apoio de uma auxiliar de educação? Não tem. A M. brinca com os colegas no recreio porque, graças a Deus que ela se tornou independente (...). Tínhamos uma tarefaira só que este ano, com a restrição económica, foi-se e não volta com certeza. Por isso eles nos tempos sem aulas, na hora do almoço, que é hora e meia, é muito tempo, estão muito entregues a eles próprios”; E4 “Faltam recursos humanos, pois reduziram às horas que os alunos precisam, que já eram poucas, e devia haver mais professoras do ensino especial”; E5 “Os recursos que temos nunca são os

suficientes, tanto a nível físico, como de recursos humanos são sempre poucos (...); a educadora do ensino especial E7 afirma que “em termos de recursos humanos, sou eu e a outra educadora do ensino especial. Somos só as duas.”.

Atravessamos um difícil período económico, mas todos estes recursos e práticas são essenciais e prioritários para o desenvolvimento global das crianças cegas, nomeadamente o tátil-cinestésico. A sua racionalização ou inexistência compromete a inclusão destes alunos, a sua aprendizagem e o seu futuro, pois impede-os, entre outros, de ter uma propedêutica de leitura e escrita proficiente. Esta ideia vai ao encontro da opinião de Rodrigues (2013), que defende que “para ser competentemente realizada a inclusão precisa de professores especializados, de outros técnicos, de apoio pedagógico, de acessibilidade, da montagem e funcionamento de um sistema de atenção particular às necessidades deste aluno, da sua família e da comunidade. É pois cara. Não despesista mas cara. É por este motivo que quando são atrasados, retirados ou “racionalizados” recursos essenciais para a educação destas crianças, isso constitui uma liquidação da EI.” e acrescenta ainda “apesar da escola inclusiva ser cara, pois implica profissionais qualificados e competentes, recursos e materiais específicos, maior é o preço da exclusão e da marginalização.”.

No que respeita ao trabalho a pares desenvolvido entre os educadores e professores do ensino regular e especial considera-se que este deve revelar-se mais eficaz. Muitas vezes o mesmo não é efetuado semanalmente (ou não o é de forma definida, recorrente, sistemática e organizada), tal como afirma E5 “a planificação é feita semanalmente, nós falamos.”, mas E7 refutam, afirmando que “tem de haver muito trabalho a pares entre os professores do ensino regular e do ensino especial, mesmo muito, muito, mas não há!”, muitas vezes devido à falta de horários compatíveis, o que leva a que os educadores/professores do ensino especial tenham dificuldades na preparação das aulas, ou seja, na realização de materiais que auxiliem o aluno cego e o coloquem em pé de igualdade relativamente aos normovisuais, como refere a educadora do ensino especial E7 “Não sei atempadamente o que eles vão fazer para poder adaptar os materiais.” e E6 quando questionada sobre o

funcionamento do trabalho a pares, responde “Vai funcionando... Não, não temos uma coisa estruturada. Eu recebo as planificações e vamos combinando e, em geral, vai funcionando. Pode não funcionar quando resolvem dar algo sem me avisar e eu aí fico mesmo chateada (...) Assim não dá!” e acrescenta ainda que tudo depende da sensibilidade do educador/professor do ensino regular “Há professores que não têm sensibilidade para estes problemas, e são muitos...mas há outros que sim.”. Citamos neste âmbito diversos autores que nos parecem relevantes para confirmar os pressupostos afirmados anteriormente. Trindade (2002, p.39), pois defende que “não se coopera para, ou por, cooperar. Coopera-se para se ampliar as possibilidades de sucesso face a uma determinada tarefa.” e Roldão (2007, p.27) que realça que o trabalho colaborativo “estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração”. Esta autora acrescenta ainda que um verdadeiro trabalho colaborativo passa por ter uma finalidade comum, estabelecer um plano estratégico e organizar adequadamente todos os mecanismos para que

*“(...) se alcance com mais sucesso o pretendido; se ative, o mais possível, as diferentes potencialidades de todos os participantes (...) de modo a envolvê-los e a garantir que a atividade produtiva não se limita a alguns; e se amplie o conhecimento construído por cada um, pela introdução de elementos resultantes da interação com todos os outros.”.*

Também Silva (2011) afirma que o trabalho a pares é essencial para a inclusão e para o sucesso das aprendizagens, nomeadamente em alunos com NEE, por isso é crucial que sejam criadas nas escolas todas as condições necessárias à prática da articulação entre professores do ensino especial e do ensino regular, para que o trabalho que é desenvolvido sobretudo em sala de aula, quando existe possibilidade de o professor de educação especial lá estar, seja também realizado fora da sala, para a planificação, criação de materiais e avaliação de modo mais efetivo e eficiente. O mesmo autor, através de um estudo por si realizado, demonstra que existem diversas dificuldades no trabalho entre pares, como por exemplo a falta de coordenação dos horários entre estes dois grupos de docentes, o número elevado de horas de trabalho

burocrático e, por vezes, o grande número de alunos com NEE que são acompanhados no trabalho conjunto com vista à sua inclusão. McLeskey e Waldron (2007) expõem nos seus estudos essa dificuldade de articulação entre estes dois grupos de docentes, porque defendem que os professores do ensino regular não têm formação para atender estes alunos, ou têm pouco tempo disponível para trabalhar em colaboração e proceder a alguns ajustes necessários e que, em geral, nas reuniões de trabalho apenas se entregam as planificações elaboradas, não se assistindo a um momento efetivo de diálogo e partilha de experiências.

É com satisfação que se verifica a entrada do educador/professor do ensino especial nas salas de aula diariamente, e não a saída dos alunos para terem esse apoio noutros locais, exceto quando o que se vai trabalhar a isso o obriga, tal como afirmam diversos entrevistados: E3 “ sim, a professora vem à sala. A M. não sai da sala, só sai da sala para outro tipo de atividades que ela tem (...)”, E5 “há situações em que é aqui e há situações em que é fora.”, E6 afirma “ (...) normalmente entro na sala de aula, e trabalho com os alunos dentro da sala de aula. Acompanho a matéria que ele está a dar, o que estão a fazer naquele momento.”, por fim E7 confirma a mesma ação “em geral entro, a menos que seja necessário fazer uma atividade específica.”. Tal acontecimento gere a oportunidade da participação dos elementos da turma na inclusão do aluno cego, contribuindo para o desenvolvimento social de todos, tal como defende o autor Carvalho (2005) que afirma que se trata de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e a conviver. Lopes (1997, p.59-60) defensor da entrada do professor do ensino especial na sala de aula do ensino regular refere “podemos afirmar que a educação de crianças deficientes em Portugal tem tido uma evolução crescente e se outrora estava quase circunscrita às escolas especiais, a partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo ela passa a constituir a regra, ao processar-se nas escolas regulares, e as escolas especiais serão uma exceção (...)”.

Constatou-se, por último e como referido anteriormente, que existem poucas horas de apoio por parte dos educadores/professores de ensino

especial para o que seria necessário para que as crianças cegas tivessem as mesmas oportunidades de sucesso do que as normovisuais. Assim julgamos que deveriam ser disponibilizadas mais horas de apoio, havendo um reajuste nos horários dos alunos, tendo menos horas com o professor do ensino regular e mais com o de ensino especial, tal como afirma os vários entrevistados. E2 afirma que “(...) penso que neste caso, pelo menos que eu tenha conhecimento, precisava de mais horas de ensino especial, é notório.”, E3 afirma que (...) o apoio é insuficiente.”, E5, educadora de infância, é da opinião que “é muito pouco. Esta criança este ano precisa de uma atenção individualizada. Não é uma criança autónoma que nós lhe possamos dar o material e dizer ‘olha, vai fazendo esta atividade’. Ele precisa do apoio de um adulto senão desinteressa-se imediatamente, arruma e vai dar uma volta.”, E7, educadora do ensino especial defende que são poucas horas de apoio a estes alunos ” Deviam ser mais horas. Acho que todas as crianças deviam ter pelo menos 1h/1h30m por dia, mas não têm. Tenho uma criança a quem consigo dar 1h30m por dia, por se tratar de um dos casos que necessitam mais, mas às outras apenas consigo dar 2-3 horas por semana. É mesmo muito, muito pouco. Não faz sentido!.”.

Concluimos então os docentes deparam-se diariamente com dificuldades na sua ação, tais como: falta de formação dos educadores/professores do ensino regular na área da cegueira; escassez de recursos físicos, materiais e humanos; trabalho a pares pouco eficiente entre o educador/professor do ensino regular e o educador/professor do ensino especial e poucas horas de apoio de educadores/professores do ensino especial. Contudo, existem recursos e executam-se práticas, embora sejam ambos escassos face às necessidades específicas destes alunos, havendo dificuldade em por em prática experiências de aprendizagem que estimulem o desenvolvimento tátil-cinestésico das crianças cegas, tão importantes para uma propedêutica de leitura e escrita proficiente. Pois, tal afirma Padula e Spungin (2007), o tátil, diz respeito ao toque, e o cinestésico, está relacionado com a consciência da posição dos músculos, sendo ambos essenciais para o



desenvolvimento de experiências significativas em todas as crianças, nomeadamente em crianças com deficiências visuais.

Sobre a segunda questão, **De que forma o trabalho desenvolvido, num contexto de jardim-de-infância, com ênfase na percepção háptica, promove a propedêutica da leitura e da escrita?**, a educadora entrevistada (E5) afirma que “é trabalhado exatamente igual do que com os outros.” e a educadora do ensino especial E7 “pois, é isso mesmo que acontece, não há nenhuma atividade adaptada e é uma tristeza! É mesmo triste o que se passa! Eu tenho aqui materiais que fiz e que podem ser utilizados diariamente, mas ninguém os utiliza, só eu. Tem de haver muito mais sensibilidade por parte da maioria dos educadores e dos professores.”.

Farrel (2008, p.23 e 24) afirma que “a deficiência visual afeta o desenvolvimento social e emocional, o desenvolvimento da linguagem, o desenvolvimento cognitivo, a mobilidade e a orientação” e que “a combinação desses efeitos sobre o desenvolvimento influencia o funcionamento e o potencial de aprendizagem da criança com deficiência visual (...), sendo necessárias estratégias para minimizar os efeitos potencialmente adversos da deficiência visual.”. Assim, é necessário haver mais adaptações nas orientações curriculares, promoção de mais atividades que incentivem ao comportamento exploratório e à estimulação dos sentidos, recorrendo ao desenvolvimento de atividades relacionadas com as diferentes expressões (motora, dramática, musical e plástica), que são sobretudo essenciais na primeira infância, segundo Silva (1997,p.57):

*“O domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objetos.”.*

Especificando melhor o trabalho a desenvolver em cada uma das áreas, segundo as orientações gerais para o ensino pré-escolar:

- expressão motora: “O corpo que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem.” (Silva, 1997, p.58);



- expressão dramática: “A expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se aproximar de situações sociais.” (Silva, 1997, p.59);

- expressão plástica: “A expressão plástica implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão.” e “(...) a utilização de materiais de diferentes texturas, vários tipos de papel e pano, lã, linhas, cordel, aparas de madeira, algodão, elementos da natureza, etc. são meios de alargar as experiências, desenvolver a imaginação e as possibilidades de expressão.” (Silva, 1997, p.61). Também existe a possibilidade de trabalhar a tridimensionalidade, realizando modelagem. “A modelagem pode utilizar materiais diversos desde os mais dúcteis, como a areia molhada, até aos mais consistentes como o barro, de preferência, mas também a plasticina e a pasta de papel (...)” (Silva, 1997, p.63);

- expressão musical: “A expressão musical assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir(...)” (Silva, 1997, p.64) .

Contudo, algum deste trabalho é realizado, mas não de forma suficiente. E5 afirma que “a nível de sala de aula também se procura que haja jogos com muitas texturas, com formas, que eles possam trabalhar com os outros.”, “numa sessão de expressão motora, de ginástica, ele faz se nós estivermos ali só para ele.”, e a educadora do ensino especial, E7 afirma que estes domínios são trabalhados, contudo esse trabalho fica aquém do que é desejado “Sim, trabalha-se. Aprendem canções com uma professora de música uma ou duas vezes por semana. Expressão plástica eles têm sempre lá os materiais de pintura para eles fazerem. Têm uma aula de expressão físico-motora com a educadora do ensino regular ou com a auxiliar educativa que está na sala.”, mas acrescenta “eu quando estou lá vejo o que estão a fazer e ponho-os a fazer, depois deixa muito a desejar.”.

Parece-nos igualmente importante a existência de um trabalho mais exaustivo ao nível da consciência fonológica, da linguagem oral e da abordagem à escrita na aula do ensino regular, pois estes domínios são a melhor forma de impulsionar e de criar umas boas bases para a aprendizagem da leitura e da escrita, a melhor forma da emergência da escrita. E5 contradiz esta teoria afirmando que “evidente que a nível da iniciação à leitura e à escrita, não justifica muito, porque eles não vão utilizar essas duas técnicas (capacidade de atenção e de concentração). A consciência fonológica para os cegos acaba por não ter muito sentido porque eles vão usar o braille.(...)”. Já E7 afirma que o seu trabalho passa muito por verbalizar tudo o que se passa “O nosso trabalho é muito falar, falar, dar indicações, indicações e informações.”, pois só assim a criança vai compreender o mundo que a rodeia e verbalizar também. Tal como os normovisuais, é desejável que as crianças saiam da educação pré-escolar com um conjunto de pré-requisitos que serão determinantes na aprendizagem da leitura e da escrita e, conseqüentemente, no sucesso escolar dos alunos. Salientam-se, devido a sua importância, a linguagem verbal, a consciência fonológica e a demonstração de comportamentos espontâneos relacionados com o domínio em questão.

Tal como vem preconizado nas orientações curriculares do ensino pré-escolar, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita no ensino pré-escolar “situa-se numa perspectiva de literacia enquanto competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento da informação que implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente.” (Silva, 1997, p.66). Relativamente à linguagem oral Silva (1997, p.66 e 67) afirma que “a aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar as condições para que as crianças aprendam.”, “a capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar.”. Também ao pedir frequentemente ao aluno cego que verbalize e que escreva, há uma maior

inclusão do mesmo na sala de aula. Tudo isto é validado com o parecer da autora Carletto (2009) quando afirma que a criança cega, no período pré-escolar, necessita de muito estímulo para conseguir desenvolver as suas funções motoras, de mobilidade autónoma, de apropriação dos mecanismos para a leitura tátil, e todas as que as crianças normovisuais adquirem e desenvolvem ao verem, por imitação. Também Mello (1999, p.19) afirma que “é a aprendizagem e a experimentação que possibilita o despertar da capacidade de perceber as cores, as formas, os sons, a capacidade de falar, de pensar, de raciocinar, de lembrar, de se emocionar, de amar, a aptidão para a leitura, para a escrita, para a ciência, para a arte, etc.”.

No que respeita à abordagem à escrita (Silva, 1997, p.71), “cabe ao educador proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levam a criança a compreender a necessidade e as funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito.”

É essencial salientar que estas crianças têm de ser muito apoiadas pelo educador do ensino especial desde pequenas, começando pela intervenção e estimulação precoce, e continuando durante o ensino pré-escolar, para consolidarem as bases, os pré-requisitos, necessários na entrada no 1.º ano do 1.º ciclo, tal como defende o autor Nogueira (2002), há períodos fundamentais na criança, nomeadamente os seus primeiros anos de vida, onde as carências e limitações sentidas nestas fases podem causar problemas evolutivos irreversíveis. Frisamos ainda o facto dos alunos do ensino pré-escolar não poderem ser prejudicados pelo número de horas que é necessário conceder aos alunos do 1.º Ciclo.

Concluimos assim que o trabalho com ênfase na percepção háptica é pouco realizado, embora exista um esforço da parte dos educadores para que estes saiam do pré-escolar com os mesmos pré-requisitos dos normovisuais. Contudo, julgamos que as aulas têm de ser mais planificadas a pensar nos alunos invisuais, mais moldadas a eles, pois verifica-se que o trabalho é sensivelmente o mesmo, não havendo grandes ajustes às suas reais necessidades.

Quanto à terceira questão, **De que forma o trabalho desenvolvido, num contexto de 1.º Ciclo, com ênfase na percepção háptica, promove a aprendizagem da leitura e da escrita numa criança cega?**, as conclusões que tirámos são semelhantes às apresentadas na questão anterior. Segundo os entrevistados, o trabalho desenvolvido num contexto de 1.º Ciclo, colocando a tónica do mesmo na percepção háptica, promove de facto a aprendizagem da leitura e da escrita numa criança cega, contudo, apesar de todas as subcategorias descritas serem abordadas no contexto de sala de aula, constatamos a necessidade de adaptar mais o currículo do 1.º Ciclo e reforçar as atividades relacionadas com a percepção háptica, para facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita. No que respeita à forma como são estimulados os diferentes sentidos na sala de aula e as atividades que são promovidas nesse âmbito, os professores afirmaram, na maior parte dos casos, que não promovem atividades específicas para esse fim. Tal com o afirmam os docentes entrevistados. E1 relata que “sim, sim, tem adaptações do currículo, as fichas também são adaptadas, as fichas de avaliação são adaptadas, porque ela não acompanha os conteúdos do 2.º ano, meramente por isso, senão podia ser exatamente igual, só que eles fazem a ficha e ela faz em braille. Ela normalmente faz tudo igual, mas como ela não acompanha neste momento os conteúdos, faz-se uma adaptação curricular (...)” e acrescentou “(...) faz exatamente as mesmas atividades que os outros fazem. Se vamos a algum sítio ela tem de ter uma pessoa com ela, mas de resto não há assim nenhuma atividade diferente. Ela participa em todas as atividades que a turma faz. Por exemplo, no dia dos namorados fizeram um coração e ela também fez e escreveu a mensagem em braille. Tentamos que ela faça tudo igual, mas de outra maneira” e afirma que a exploração do tato é feita através da leitura braille “tem os manuais todos da turma transcritos em braille.”. Em termos de exploração tátil afirmou que, para além da leitura em braille e dos trabalhos de expressão plástica, “Usa o ábaco para as contas, tem também o material de picos para fazer contagens, material adaptado.”. Já E2 afirmou que “O J. obviamente que tem os manuais adotados pela escola passados em braille e pronto. Ele tenta, de alguma forma, acompanhar a turma. (...) Tirando isso, faz

na mesma os testes exatamente como fazem os outros.” e afirma que “ (...) são mais trabalhadas com as professoras do ensino especial. Na sala de aula não tenho grande disponibilidade para isso nem material. Na sala de aula ele lê textos em braille, através do tato, e trabalha essa parte.”. E3 quando questionada sobre as adaptações curriculares que realiza, assegurou que “Não, em termos de programa não, ela segue o currículo da sala de aula e está ao nível dos outros meninos e melhor do que muitos. “, pois trata-se de uma exceção aos alunos comuns, e exemplificou “A M. participa sempre em tudo, inclusive nas experiências de laboratório. Ela muitas vezes mexe mais do que os outros, porque é verdade que é uma necessidade, ela precisa de mexer mais do que os outros (...)”. Quanto à realização de atividades que promovam o desenvolvimento dos sentidos afirmou que “Não, agora a gente não tem tempo para respirar. O programa é extenso, a turma é heterogénea e os meninos hoje são vagarosos e preguiçosos (...) dentro da sala confesso que não temos feito. No 1.º ano ainda fazíamos alguma coisa, agora já não.”. E4 declara que não fazem atividades sistemáticas que incentivem ao comportamento exploratório e que visem a estimulação apropriada “Atividades sistemáticas, não. Faz as mesmas atividades do que os outros.”, acrescentando que faz atividades nesse âmbito, com exceção do sentido do olfato e do paladar “A estimulação visual é feita através da aproximação dos olhos e nariz ao ecrã do computador, à folha e ao quadro. A estimulação do tato é feita através do braille, da pintura e dos trabalhos em relevo. A estimulação auditiva é feita diariamente nos diversos momentos do dia, pois o F. ouve tudo e está muito atento e aprende muito bem. Quanto ao olfato e ao paladar nunca experimentou nada, nem nunca fizemos atividades nesse sentido, mas tem esses sentidos apurados.”. Também a educadora do ensino especial E6 afirma que é algo que se vai trabalhando sem ser um grande propósito “Eu deveria ter e tenho um programa para trabalhar com eles todas estas áreas, mas acabo por não o fazer...é só escola, conteúdos programáticos das três grandes áreas, devido à falta de tempo.” e complementa que, na sua opinião, estes domínios deviam ser trabalhados em tempo não letivo “Um complemento, ou que as atividades de enriquecimento

curricular tivessem outras vertentes, mas isso não existe, não está criado (...).” e reforça a ideia de que os alunos fazem o trabalho igual aos outros, mas adaptado “Sim, o mais possível. Isto funcionar, funciona, mas não é fácil.” e termina afirmando que essas atividades no 1.º Ciclo acabam por ser muito poucas “(...) pintam um desenho de vez em quando, fazem o presentinho do dia da mãe, do pai e da Páscoa e pouco mais, não é uma componente que se faz diariamente. Já a educadora do ensino especial E7, que trabalha com os alunos mais novos, refere que a estimulação tátil é feita “ Através de objetos, livros de texturas, de imagens em relevo. Falo muito do tato da textura, se é lisa, se é frio, se é quente, de que material se trata. Se é de plástico, se é de madeira, de onde é que vem a madeira, o toque, várias madeiras. Temos de dizer tudo. O plástico, o acrílico, confundem muito o acrílico com o plástico. E tenho aqui muitos materiais, coisas que eu fiz. Tem aqui vários materiais: células braille aumentadas, o alfabeto...(...). Também dou os sons. Quando vou fazer orientação de mobilidade nos espaços interiores da escola – as salas, os corredores, a cantina – chamo a atenção para o som. Quando ele se está a aproximar de uma porta aberta para o recreio ele já ouve o som lá de fora – dos pássaros, das gaivotas...o ar está mais fresco. A porta está aberta ou fechada? O nosso trabalho é muito falar, falar, dar indicações, indicações e informações. Com os sons, fiz umas caixinhas de sons com diferentes materiais (areia, pedrinhas) que eles abanam e identificam se os sons são mais agudos ou graves e procuram identificar o par (a caixinha) com o mesmo som. O cheiro da comida, o concreto quando está a comer. O cheiro da fruta, da laranja; os diversos sabores. Relativamente aos cheiros e aos sabores, aquelas coisas da cozinha dos temperos de plástico, fui a uma loja e comprei os 12 copos. Abri pus os cheirinhos e depois eles cheiram e vão procurar o par igual. Provam diferentes sabores para saber se é amargo, doce, salgado...Tem aqui bastante material, que fui eu que fiz tudo, e que utilizo para a estimulação sensorial. Isto é que é a estimulação sensorial. Trabalho isto tudo a partir dos 3 anos. Mal entram aqui começam logo a trabalhar isto, para serem muito estimulados, todos os sentidos, e para depois ser mais fácil a introdução ao braille. Também têm de estimular muito o tato, para saberem colocar os dedos.

Tenho também uns livrinhos para os ensinar a colocar os dedos em cima. Eles têm muita dificuldade em colocar os dedos direitinho e procurar e identificar onde estão as coisas nos livros. Tenho diversas células brailles, de diferentes tamanhos. E depois são coisas que eu no dia-a-dia me lembro e vou recolhendo material e fazendo. Por exemplo, vou à loja dos cortinados e peço amostras de diferentes tecidos, com diferentes texturas, e, a partir daí, criei um jogo para que eles identifiquem o par com a textura igual. Tenho também vários frascos com várias tampas em que baralho as tampas e eles depois têm de identificar os frascos e colocar as tampas. Quando tiverem o tato bem definido eu começo com a célula braille. Mas, uma coisa muito importante, mesmo importantíssima, para eles começarem a ler o braille, sobretudo em papel, é terem muito bem interiorizado as noções “em cima, em baixo, meio, esquerda, direita”, para não confundirem...a lateralidade e noção espacial. Este trabalho tem de ser feito e muito bem feito no pré-escolar para depois conseguirem ler os pontinhos juntinhos.”.

Verificamos ainda que, se tiverem mais apoio no ensino pré-escolar e forem estimulados ao comportamento exploratório, treinando o comportamento tátilocinestésico e, mais tarde, o tato ativo ou sistema háptico, terão mais sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita no 1.º Ciclo, pois este sistema sensorial é o mais importante que a pessoa cega tem para conhecer o mundo. (Ochaita & Rosa *in: Coll & Palacios*, 1995), tal como reitera Burton (1993) a percepção háptica acontece devido a esforços tátil-cinestésicos, nomeadamente ao manipular objetos com o objetivo de perceber os tamanhos, as formas e as texturas.

Por último, na quarta questão, **Quais as oportunidades de sucesso que os alunos cegos têm face aos alunos normovisuais, no que respeita à aprendizagem da leitura e da escrita?**, evidencia-se que a maior parte dos alunos não estão igualmente preparados à entrada do 1.º Ciclo, quer porque muitos necessitam do adiamento escolar, quer pelo facto de se indagar sobre a possibilidade do alargamento do programa do 1.º Ciclo para cinco anos de escolaridade. Tal como afirma E1 “(...) o problema é o tato, como não tem aquela sensibilidade, perde-se.”, E2 “Elas oportunidade têm, mas depois vai



depende de muita coisa...vai depender da turma, (...) dos recursos materiais, (...) de professores com alguma experiência e com tempo disponível, com mais horas disponíveis para estes alunos (...)", E3 defende que a sua aluna "é a segunda que eu acho que entrou em pé de igualdade e irá sair às tantas em vantagem em relação a muitos, porque todos os outros casos é extremamente difícil, E4 afirma que o seu aluno "veio com as mesmas competências do que os outros para a aprendizagem da leitura e da escrita, embora bastante mais lento", contudo só agora está a começar a aprender a ler braille e praticamente não escreve. Para E5 a questão não passa pelas competências adquiridas, pois acredita que o seu aluno já leva alguns pré-requisitos mínimos, mas sim pelos problemas com os quais se vai deparar ao longo do seu percurso académico. E6 afirma que "Têm a mesma oportunidade, se lhes forem criadas condições, se existirem as condições, têm: se a família colaborar, se tiver um professor predisposto a ter aquela criança na sala de aula com aquela problemática e com a minha ajuda, partindo do princípio que só tem cegueira, sim", contudo parecem-nos condições demasiadas para que se consigam reunir, face ao cenário da escola estudado. A educadora afirma ainda "(...) raramente fazem a escola em quatro anos, precisam de mais tempo. Eles têm muito trabalho, muito mais trabalho do que os outros, é mais difícil, e eles estão muito habituados a ser muito dependentes (...) Por isso eles precisam de mais tempo. Nunca menos de cinco, seis anos...cinco anos no mínimo e a correr bem! (...) Salvo raras exceções." e E7 concorda afirmando que "são muito poucos os que fazem em quatro anos. em geral ficam pelo menos mais um ano.", por fim acrescenta "Estamos a pensar definir o 1.º Ciclo à partida para cinco anos, para que os alunos com problemas visuais tenham mais tempo para aprender e para estarem mais bem preparados para o 5.º ano e para a vida futura."

Embora tenham mais trabalho do que os normovisuais, segundo a opinião de todos os docentes, nomeadamente das educadoras do ensino especial, se os alunos tivessem mais apoio ao nível do pré-escolar, se tivessem outros apoios (conjugação família, tempo e qualidade de apoio e materiais) e mais estruturados conseguiram ter as mesmas oportunidades de



sucesso dos normo visuais, no mesmo espaço temporal, ou seja, entrariam no 1.º Ciclo mais preparados ao nível dos pré-requisitos para a iniciação à leitura e à escrita e acompanhariam os colegas nos quatro anos propostos para o 1.º Ciclo, não havendo necessidade de alterar, tal como afirma E6 “Sim, conseguiriam (...)” e E7 acrescenta “Se a criança for bem trabalhada e estimulada desde bebé, estimulação precoce, em casa e na escola eles chegam onde chegam os outros.”.

Mesmo aqueles que estão preparados têm encontrado no seu percurso escolar limitações em termos de recursos e práticas que os impossibilitam de ter as mesmas oportunidades de sucesso do que os outros ou, pelo menos, no mesmo espaço temporal, salvo raras exceções.

Para a criança começar o 1.º ano do 1.º ciclo deve possuir uma série de competências intelectuais, linguísticas, sociais e emocionais, os chamados pré-requisitos, essenciais para o sucesso na sua aprendizagem. Na ausência destes pré-requisitos, a autora considera que o percurso escolar pode estar comprometido e, neste caso, crê-se importante a permanência por mais um ano da criança no ensino pré-escolar para adquirir estas competências, sendo necessário nesta fase do percurso académico, realizar um ponto de situação e se se perceber que a criança não dispõe desses pré-requisitos, realiza-se o pedido de adiamento de matrícula no 1.º ciclo do ensino básico para crianças com 7 ou mais anos, que vem previsto no art. 19.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. O n.º 2 deste documento estabelece que “as crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente podem, em situações excepcionais, devidamente fundamentadas, beneficiar do adiamento da matrícula no 1.º ano de escolaridade obrigatória, por um ano, não renovável”.

No que respeita às experiências de vida, reconheceu-se que a família tem um papel fundamental nas oportunidades de sucesso destes alunos. Salientamos a importância do papel dos pais, pois eles são os primeiros educadores e é com eles que a criança irá vivenciar as primeiras experiências e tomar conhecimento do mundo que a rodeia. E2 refere que “(...) é muito importante nestes alunos o apoio familiar.”, tal como E3 “(...) Ela foi sendo

sempre muito envolvida na dinâmica daquela família (...).” e E5 que afirma que “Eu acho que a nível das crianças com necessidades educativas especiais, a escola, por si só, não pode fazer milagres. Tem de ter um apoio muito grande da família, no sentido de trabalharem com eles, de os incentivarem, de os motivarem (...)”. Contudo muitas vezes é a própria família que põe entraves ao desenvolvimento destas crianças por diversos motivos, o que os condiciona nas oportunidades de sucesso, tal como afirmam E5 “Mas no caso da M. os pais também comprometem um pouco a sua autonomia, porque a protegem demasiado (...)”, E6 “Tenho aqui uma aluna (...) fantástica, mas a família sempre a protege-la muito (...)”, e E4 que afirma que o seu aluno tem sido muito prejudicado devido à falta da aceitação do seu problema por parte da família.

Constatou-se ainda a importância da continuidade e complementaridade do trabalho efetuado na escola, da estimulação a vários níveis e da verbalização de todas as experiências diárias, pois permite às crianças aumentar a sua perceção da realidade. Verificou-se que é de extrema importância que as famílias invistam tempo não só na estimulação constante, mas também na aquisição de conhecimentos sobre a problemática da cegueira por forma a darem uma melhor resposta às necessidades destas crianças e para que estas progredam nas suas aprendizagens. É importante salientar que os pais precisam de receber orientações de como proceder, pois todos, sem exceção, esperam por uma criança normal e só vão informar-se, após passar o choque de descobrir que o seu filho possui alguma deficiência. Por outro lado, constatou-se que a excessiva proteção e a não-aceitação da problemática, compromete tanto a autonomia como a aprendizagem presente e futura destas crianças. É necessário que todos compreendam que esta criança não precisa de ser protegida, apenas compreendida dentro de sua limitação sensorial, pois muitas vezes são os próprios pais, sem se aperceberem, que dificultam ou até impedem que a criança vivencie experiências que contribuam para a sua autonomia. Segundo LaVenture (2007, p.293) “(...) for these reasons, taking an active role as a parent in the education of your child is a critical ingredient in the quality of his or her educational experience.”.

Sobre as experiências de vida com os colegas, salientamos o papel da escola como veículo promotor de socialização da criança cega e como meio para que esta de se desenvolva a nível global com as restantes crianças, tal como está preconizado no princípio geral das orientações curriculares (Silva, 1997, p.17 e 20):

*“(...) plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança “por forma a estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas”.*

Segundo as orientações curriculares gerais para o ensino pré-escola (Silva, 1997, p.51 e 52) “É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com os outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros.” e acrescenta “O desenvolvimento pessoal e social assenta na constituição de um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e a sua auto-estima.”.

Concluimos que tanto colegas como funcionários desempenham um papel fundamental na inclusão dos alunos cegos, não só na sala de aula, mas sobretudo em tempos recreativos, nomeadamente nos intervalos, pois o ser humano constrói-se em interação social, sendo influenciado e influenciando o meio onde está inserido. Consideramos assim fundamental que haja um aumento no número de funcionários que apoiem estes alunos e uma sensibilização muito forte juntos dos existentes para que se promova o convívio, em tempos não letivos, entre todos os alunos, potenciando experiências de vida semelhantes aos normovisuais, aumentando assim as suas oportunidades de sucesso. Segundo Carletto (2009), as crianças cegas, tal como as outras, querem brincar, conviver com outras realidades, ter amigos, identificarem-se e interagirem com eles e enriquecerem o seu vocabulário.

Ao ter atitudes de autonomia, a criança cega será admirada pelos outros o que facilitará a sua inclusão e o seu relacionamento social, pois “favorecer a autonomia da criança e do grupo assenta na aquisição do saber-fazer

indispensável à sua independência e necessário a uma maior autonomia, enquanto oportunidade de escolha e responsabilização” (Silva, 1997, p.53). Através desta relação saudável será possível a interação entre as crianças, fundamental para o desenvolvimento de todos. Tal como afirma Rodrigues (2013) “Uma escola saudável é aquela que permite a todos os alunos viver as experiências que mais se aproximem da heterogeneidade e dinâmica da nossa sociedade. Isso é a EI.”.

Ao nível da aprendizagem da informática, poucos foram os docentes que realçaram a importância desta ferramenta. Contudo, os que o fizeram referiram que o futuro dos alunos, nomeadamente dos invisuais, passaria pela aprendizagem do uso do computador em detrimento das máquinas de braille, pesadas e arcaicas, que perturbam os outros colegas da sala e que são difíceis de manusear, destacando a importância de frequentarem aulas de informática. E6 afirma que “(...) a informática para as crianças com deficiência visual é muito importante, é o mundo delas (...)” e acrescenta ainda “(...) a nível de informática, à medida que elas forem dominando, isso vai ser uma grande ajuda. Temos que incidir e que eles aprendam o domínio da informática.”. Este facto parece-nos de extremo interesse, uma vez que o fácil acesso às novas tecnologias de informação pode permitir-lhes alcançarem melhores resultados a todos os níveis, devido às muitas aplicações que já existem e às que possam surgir futuramente, tal como vem determinado nas orientações curriculares do pré-escolar, na área das novas tecnologias, (Silva, 1997, p.72) “As novas tecnologias da informação e comunicação são formas de linguagem com que muitas crianças contactam diariamente.” e “A utilização dos meios informáticos, a partir da educação pré-escolar, pode ser desencadeadora de variadas situações, permitindo a sensibilização a um outro código, o código informático, cada vez mais necessário, podendo ser utilizado em várias áreas do saber.

Tal como afirma Sá (2008) os meios informáticos aumentam as possibilidades de comunicação e de autonomia e diminuem as restrições consequentes da falta da visão e acrescenta ainda que a informática estimula o desenvolvimento cognitivo, desenvolva e potencializa a apropriação de conhecimentos, de habilidades e de informações que afetam a formação da

identidade, da realidade e do mundo. É um instrumento essencial para igualar oportunidades e promover a justiça.

Concluímos assim que urge a necessidade de alterar e adaptar o trabalho realizado dentro e fora da sala de aula com os alunos cegos, com o objetivo de promover o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita.

## CONCLUSÃO

O estudo que realizámos no âmbito da cegueira e do desenvolvimento e aprendizagem da criança cega em contexto jardim-de-infância e 1.º Ciclo, no que respeita à propedêutica/aprendizagem da leitura e da escrita, permitiu-nos confirmar aspetos aqui abordados teoricamente, mas também obter respostas para questões levantadas numa fase prévia desta pesquisa.

O objetivo deste estudo era perceber de que forma é trabalhado o desenvolvimento tátil-cinestésico e a perceção háptica na educação pré-escolar, por forma a munir os alunos cegos das mesmas ferramentas do que os normovisuais no que respeita aos pré-requisitos para a aquisição da leitura e escrita, ou seja, perceber de que tipo de apoios usufruem estas crianças para terem as mesmas oportunidades de sucesso neste âmbito e que tipos de modelos de Intervenção Educativa lhes são dados e se os mesmos são adequados às suas necessidades básicas.

Assim, surgiram as seguintes questões que quisemos que fossem respondidas: quais os recursos e práticas disponíveis e indispensáveis para o desenvolvimento tátil-cinestésico que permita à criança cega uma propedêutica de leitura e escrita proficiente; de que forma o trabalho desenvolvido, num contexto de jardim-de-infância, com ênfase na perceção háptica, promove a aprendizagem da leitura e da escrita numa criança cega (propedêutica da leitura e escrita); de que forma o trabalho desenvolvido, num contexto de 1.º Ciclo, com ênfase na perceção háptica, promove a aprendizagem da leitura e da escrita numa criança cega e quais as oportunidades de sucesso que os alunos cegos têm face aos alunos normovisuais, no que respeita à aprendizagem da leitura e da escrita.

Dar respostas a todas estas perguntas só foi possível devido à interação que houve entre os investigadores e os profissionais que se encontram no terreno, cuja colaboração foi indispensável para o desenvolvimento deste trabalho. Embora tenha havido dificuldades na construção da amostra, pois

apenas entrevistamos duas docentes especializadas e cinco do ensino regular sem especialização. Também o facto de a deficiência em estudo ser de baixa prevalência criou-nos algumas dificuldades na realização deste estudo. Contudo, é de referir que o interesse pela temática em estudo foi aumentando à medida que pesquisámos e estudámos, sentindo uma grande motivação para avançar e aprofundar cada vez mais os conhecimentos nesta área.

Problematizamos, deste modo, o tipo de adaptações curriculares que são feitas em sala de aula e fora desta, tendo como pano de fundo o desenvolvimento tátil-cinestésico e da perceção háptica, recorrendo ao material disponível, à formação dos professores do ensino regular, ao trabalho a pares realizado entre os docentes do ensino regular e do ensino especial, bem como ao número de horas de apoio aos alunos em estudo.

Os resultados deste estudo confirmam as ideias defendidas teoricamente por vários autores que citámos anteriormente, tais como Ochaita e Rosa (1993, 1995), Kirk e Gallagher (1991, 1996, 2000), Piaget (1952, 1975), Fraiberg (1977), Warren (1984), Rodrigues (2001, 2003, 2006, 2013), Lopes (2007), Sim-sim (1998), Martins e Niza (1998).

Evidenciámos que no contexto e na realidade que estudámos, os professores são conhecedores da importância do desenvolvimento tátil-cinestésico e da perceção háptica nas crianças cegas desde os primeiros anos de vida, estando igualmente cientes da forma como este desenvolvimento influencia a propedêutica da leitura e da escrita. Assim, consideramos que estão empenhados, na maioria dos casos, em promover, tanto quanto lhes é possível, experiências e aprendizagens enriquecedoras, havendo casos de sucesso, como o da aluna M., discente na escola de referência em estudo, que devem ser tidos como exemplo. Contudo, devido à ausência de conhecimentos, de formação, de recursos, de trabalho a pares eficaz entre os docentes do ensino especial e do ensino regular e ao número de horas suficientes para o apoio às crianças cegas, conclui-se que a maioria destas não tem as mesmas oportunidades de sucesso do que os normo-visuais. Com todas estas limitações, torna-se uma tarefa árdua proporcionar-lhes experiências de vida e realizar adaptações curriculares que promovam

comportamentos exploratórios e que os preparem de igual forma do que aos normovisuais para a entrada no 1.º ano do 1.º Ciclo, no que respeita à aprendizagem da leitura e da escrita, para que assim tenham as mesmas oportunidades de sucesso e, preferencialmente, no mesmo período de tempo.

Na nossa opinião, são necessários mais materiais e uma reorganização horária do apoio dado a estes alunos. Sobretudo por se tratar de uma escola de referência, somos da opinião que deve marcar pela diferença. Assim, parece-nos crucial haver um maior equilíbrio entre as horas do ensino regular e as do ensino especial, para que os alunos sejam suficientemente apoiados, mas, simultaneamente, se tornem autónomos, tal como sugerem as educadoras do ensino especial. Para estas, os alunos idealmente deveriam ter metade de horas de ensino especial e metade de ensino regular ou ir-se reduzindo a ajuda em termos diretos e aumentá-la em termos indiretos, pois estes alunos têm um grande volume de trabalho, quando comparados com os discentes normovisuais. A par disso, parece-nos também importante repensar na formação dos educadores/professores do ensino regular, nomeadamente nos que lecionam numa escola de referência, pois cremos que será indispensável que, para conseguirem contactar com esta realidade e dar-lhe respostas eficazes, todos os professores que tenham alunos cegos possuam uma formação nesta área, devendo o agrupamento disponibilizá-las de forma contínua, não com o intuito de substituir o professores do ensino especial, mas de complementar eficazmente o seu trabalho, de acompanhar e dar resposta aos alunos que têm à sua tutela, pois acreditamos que só assim será feita uma efetiva inclusão, uma vez que, na maior parte das vezes, assistimos a uma integração e não a uma inclusão destes alunos. Acreditamos que todas estas questões necessitam ser alteradas, pois consideramos que realizar sempre as mesmas tarefas do que os colegas não é incluir, mas sim integrar, e porque, na realidade, os alunos estão na sala de aula, mas não acompanham, na maior parte das vezes, os conteúdos trabalhados. Tal como afirma Mendes (2012):

*“além de ser um direito, a Educação inclusiva é uma resposta inteligente às demandas do mundo contemporâneo. Incentiva uma pedagogia não homogeneizadora e desenvolve competências interpessoais. A sala de aula deveria espelhar a diversidade humana, não escondê-la. Claro que isso gera novas tensões e conflitos, mas também estimula as habilidades morais para a*



*convivência democrática. O resultado final, desfocado pela miopia de alguns, é uma Educação melhor para todos.”.*

Também o trabalho a pares realizado entre os professores do ensino regular e as educadoras do ensino especial cremos que necessitam de um caráter mais formal, dinâmico e eficaz. As exigências da escola inclusiva não são elementares nem fáceis, nem para os docentes do ensino regular, nem para os do ensino especial, contudo para as levar a bom porto, é necessário muito empenho e uma grande colaboração de todos. Outra questão que dificulta o trabalho de ambos os professores – do ensino regular e do especial – julgamos ser a questão da tradução dos livros para braille. Defendemos que esse trabalho deve ser da competência de outras entidades o que, conseqüentemente, pouparia tempo ao professor do ensino especial que poderia rentabilizá-lo e ajudar mais horas os alunos cegos. Consideramos que as máquinas de braille deveriam ser mais leves e práticas e que o uso do computador deveria ser implementado desde cedo, pois parece-nos que é a tecnologia mais adequada na formação destes alunos. Parece-nos igualmente importante salientar o facto da existência escassa de pessoal não docente para o apoio a estes alunos, fazendo com que passem os seus intervalos do almoço numa sala. Na falta desse apoio, sugerimos o apoio rotativo por parte dos colegas, frequentando igualmente o recreio, mas tendo um espaço mais resguardado destinado a estes alunos e a com quem eles quiser brincar, onde não corressem o risco de se magoar nem de serem magoados. Outra sugestão será o incentivo à entrada destes alunos para o pré-escolar aos 3 anos de idade, preferencialmente mantendo-se na mesma escola durante o pré-escolar e 1.º Ciclo, para que haja uma continuidade no trabalho. Relativamente à duração de permanência no 1.º Ciclo, passando-o para 5 anos, consideramos a mesma à partida como um entrave, pois, desta forma, desde logo as crianças não têm as mesmas oportunidades, temporal pelo menos, pois segundo as informações recolhidas junto das educadoras do ensino especial, se elas fossem mais trabalhados e apoiados, desde que não tenham mais nenhum problema associados, são capazes de concluir o 1.º Ciclo em quatro anos. Por último, não nos podemos esquecer das famílias que tão importantes são na aprendizagem destes alunos. Tal como defende Correia (2003), para que haja

uma efetiva aprendizagem deve haver um concílio entre a função do professor titular de turma, a do professor de educação especial e a dos pais, para que todos eles, em colaboração, possam desenhar estratégias que promovam o sucesso escolar da criança em causa. Assim, concluímos estas necessidades, tornando-as as nossas principais sugestões para uma melhoria no contexto estudado.

O nosso contributo tenderemos que seja consciencializar pais, funcionários, mas sobretudo educadores e professores da sua tão importante tarefa e, conseqüentemente, minimizar eventuais problemas de algumas crianças nos domínios da fonética, percepção e psicomotricidade, tentando que o seu ingresso no 1.º ciclo ocorra da mesma forma do que uma criança normovisual. À sua responsabilidade fica, por isso, a urgência de irem mais ao encontro destas crianças, adaptando as aulas às suas necessidades, promovendo atividades diárias que as estimulem ao nível da propedêutica da leitura e da escrita e um maior trabalho a pares, mais organizado e efetivo.

É nosso desejo que o trabalho aqui apresentado abra portas a futuras investigações, dando origem a posteriores desenvolvimentos sobre o tema, tais como o que vai ser feito, mais tarde, destes alunos; como será o seu percurso académico; qual o seu rendimento nos outros anos de escolaridade e noutros ciclos e a sua adaptação aos mesmos. Assim, esperamos que este estudo seja um contributo para sensibilizar professores, familiares e futuros investigadores e que o possam alargar e aprofundar noutros âmbitos.

*“Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.”*

Paulo Freire (1976)

## BIBLIOGRAFIA

- Almeida, M.G. (2002). *Fundamentos da alfabetização: uma construção sobre os quatros pilares*. Instituto Benjamin Constant, Edição N°. 22, Rio de Janeiro;
- Alonso, D. (2013). *O que é surdo-cegueira?*. Revista Nova Escola;
- Amaral, L.A. (1996). *Deficiência: questões conceituais e alguns de seus desdobramentos*. Cadernos de Psicologia, Minas Gerais;
- Amiralian, M.L. (1997). *Compreendendo o cego: uma visão psicanalista da cegueira*. Casa do Psicólogo, São Paulo;
- Andrada M.G., et al (1991). *Upa, upa, vamos! - Histórias de um quotidiano*. Secretariado Nacional de Reabilitação, Centro de Documentação e Informação Técnica, Lisboa;
- Barbosa J.J. (1992). *Alfabetização e leitura*. Cortez, São Paulo;
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70, Lisboa;
- Barraga, N (1976). *The new outlook for the blind, v.70, n.º5*;
- Barreto, S. (2000). *Psicomotricidade, educação e reeducação*. Livraria Académica, Blumenau;
- Batista, C. G. (2005). *Formação de conceitos em crianças cegas: questões teóricas e implicações educacionais*. Psicologia: teoria e pesquisa;
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. The Free Press, New York;
- Blatt, B.; Morris R. (1986). *Special Education*. Pergamon Press, Oxford;
- Bogdan, R; Biklen, S (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora, Porto;
- Brickman, N. A.; Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem Ativa*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa;
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Belkapp Press, Cambridge;

- Bruno, M.M.G. (1993). *O Desenvolvimento Integral do Portador de Deficiência Visual: da intervenção precoce a integração escolar*. 2ª Edição, Laramara, São Paulo;
- Burton, G. (1993). *Non-neural extensions of haptic sensitivity*. Ecological Psychology, Connecticut
- Carletto, M.R.V A. (2009). *A estimulação essencial da criança cega*. Paraná;
- Carvalho, R. (2005). *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. Editora Mediação, Porto Alegre;
- Cunha, A.C.B., Enumo, S.R.F. (2003). *Desenvolvimento da criança com deficiência visual (DV) e interação mãe-criança: algumas considerações*. Psicologia, Saúde & Doenças, Lisboa;
- Costa, R.J..(2004). *A página da educação, "Cegos"*;
- Correia, L.M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto Editora, Porto;
- Craidy, C.; Kaercher, G. (2001). *Educação Infantil – pra que te quero?*. Artmed Editora, Porto Alegre;
- Cutsforth, T.; Chevigny, H (1951). *The blind in school and society: A psychological study*. American Foundation for the Blind, New York;
- Dias, M.E. (1995). *O desenvolvimento da criança cega*. SNRIPD, Lisboa;
- Dias, M.E. (1995). *Ver, não ver e Conviver*. Secretariado Nacional de Reabilitação, Lisboa;
- Dunst, C.;Bruder, M. B. (2002). *Valued outcomes of service coordination, early intervention and natural environments*. Exceptional Children, Volume 68, N°3;
- Enumo, S.R.F., Batista, C.G. (2000). *Evaluation of cognitive abilities of visually impaired children*. Swets & Zeitlinger, New York;
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora, Porto;
- Falsarella, A.M. (2004). *Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor*. Autores Associados, Campinas;

- Farrel M. (2008). *Deficiências sensoriais e incapacidades físicas*. Artmed, Brasil;
- Ferreiro E.; Teberosky, A. (1985). *Psi-cogênese da língua escrita*. Artes Médicas, Porto Alegre;
- Ferrel K. A. (1996). *Your child's development*. In M. C. Holbrook (Org.), *Children with visual impairments: A parents' guide*. The Special-Needs Collection, EUA;
- Fonseca, V. (1988). *Da filogênese à ontogênese da psicomotricidade*. Artes Médicas, Porto Alegre;
- Fraiberg S. (1974). *Gross motor development in infants blind from birth*. Child Development, 45, pp 114-126;
- Fraiberg, S. (1977). *Ninos ciegos – La deficiencia visual y el desarrollo inicial de la personalidad*. Colección Rehabilitación. Fareso, Madrid;
- Freire, P. (1976). *Educação e Mudança*. Paz e Terra, Rio de Janeiro;
- Freire, P. (1996). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 29ª Edição. Ed. Cortez, São Paulo;
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra, São Paulo;
- Gauderer, E. (1985). *Década 80: Autismo*. Sarvier, São Paulo;
- Gerber, P.; Griffin, H (s/data), *Artigo sobre o desenvolvimento tátil e suas implicações na educação de crianças cegas*;
- Gibson, J. (1983). *The Senses Considered as Perceptual Systems*. Greenwood Press Publishers, Connecticut;
- Henry, P.; Moscovici, S. (1968). *Problèmes de l'analyse de contenu*. Langages. Didier/Larousse, Paris;
- Horta, M. H. (2007). *A abordagem à escrita na educação pré-escolar. Que realidade?*. Editorial Novembro, Penafiel;
- Horton, J.K. (2000). *Educação de alunos deficientes visuais em escolas regulares*. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa;
- Hollins, M. (1989). *Understanding blindness: An integrative approach*. Hillsdale. Lawrence Erlbaun Associates, New Jersey;

- Kauffman, J. M., Hallahan, D. P., (1995). *Issues in Educational Placement: Students with Emotional and Behavioral Disorders*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey;
- Kerlinger, F. N. (1980). *Metodologia da pesquisa em ciências sociais*. E.P.U, São Paulo;
- Kirk, S. A.; Gallagher, J. J. (1991, 1996, 2000). *Educação da criança excepcional*. Editora Martins Fontes, São Paulo;
- Ladeira, F.; Queirós, S. (2002). *Compreender a baixa visão*. Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica;
- LaTorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Graó, Barcelo;
- LaVenture, S. (2007). *A Parents' Guide to Special Education for Children with Visual Impairments*. AFB Press;
- Lewis, V. (1991). *Desarrollo y déficit: ceguera, sordera, déficit motor, síndrome de Down, autismo*. Ministerio da Educación y Ciencia, Ediciones Paidós, Barcelona;
- Lopes, M. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Edições APPCDM, Braga;
- Lopes, J.A.; Kauffman, J.M. (2007). *Perspectiva crítica da Educação Especial em Portugal*. Edições Psiquilíbrios, Braga;
- Lowenfeld, B. (1977). *Our blind children, growing and learning with them*. Springfield: Charles C. Thomas Publisher;
- Marques, R. (1991). *Ensinar a ler, aprender a ser. Um guia para pais e educadores*. 4ª. Edição. Texto Editora, Lisboa;
- Marshall, M.N. (1996). *Sampling for qualitative research*. Oxford University Press;
- Martín M. B.; Bueno, S. T. (2003). *Deficiência visual – aspectos psicoevolutivos e educacionais*. Santos Livraria, São Paulo;
- Martins, M.; Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Universidade Aberta, Lisboa;
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto Editora, Porto;

- Matos, F.A. (2010). *Conclusões do Colóquio - As Escolas de Referência: Uma solução para os Alunos com Deficiência Visual?*. ACAPO;
- Mauerberg-deCastro, E. (2005). *Contribuição do paradigma âncora na melhora do controle postural em adultos com deficiência mental após um treinamento*;
- McLeskey, J.; Waldron, N. (2007). *Making differences ordinary in inclusive classrooms*. Intervention in School and Clinic;
- Mello, S. A. (1999). *Algumas implicações pedagógicas da escola de Vigotski para a educação infantil*. Revista Pro-posições;
- Mendes, R. (2012). *O pleanasmo da Educação Inclusiva*;
- Mendonça, et al (2008). *Alunos cegos e com baixa visão – orientações curriculares*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa;
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar*. Departamento de Educação Básica – Ministério da Educação, Lisboa;
- Ministério da Educação (2008). *Orientações Curriculares para alunos cegos e com baixa visão*. Departamento de Educação Básica – Ministério da Educação, Lisboa;
- Moya, J. L. (1978). *Criterios psicopedagógicos en la intervención temprana con niños de 0 y 2 años*. Siglo Cero. Nº 111;
- Niza, S. (1998). *Criar o Gosto pela Leitura – Formação de Professores*. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Lisboa;
- Nogueira, M. (2002). *A importância dos pais na educação segundo a percepção de universitários deficientes visuais*. Revista IBC, Edição 23.
- Nunes, L. (1995). *Educação precoce para bebés de risco em: B. Rangé (org) Psicologia comportamental e cognitiva*. Psy, Campinas;
- Ochaita, E.; Rosa, A.(1993). *Psicologia de la ceguera*. Alianza Editorial, Madrid;
- Ochaita, E.; Rosa, A.(1995). *Percepção, acção e conhecimento nas crianças cegas*. In: Coll e Palacios, *Desenvolvimento psicológico e educação: cegas*.



*necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Artes médicas, Porto Alegre;

- Padula, W.; Spungin, S. (2007). *A Criança visualmente incapacitada, do nascimento até à idade pré-escolar: a importância da estimulação visual*;
- Pagliuca, L.M.F. (1996). *A arte da comunicação na ponta dos dedos - a pessoa cega*. Ribeirão Preto;
- Pardal, L. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*, Porto: Areal Editores;
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International University Press, New York;
- Piaget, J. (1975). *A equilibração das estruturas cognitivas*. Zahar, Rio de Janeiro;
- Pimentel, J.S. (2004). *Avaliação de programas de intervenção precoce*;
- Quivy, R.; Campenhoudt, LV. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva, Lisboa;
- Quivy, R.; Campenhoudt, LV. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva, Lisboa;
- Rodrigues, D. (2001). A Educação e a Diferença, in David Rodrigues (Org.) “Educação e Diferença: valores e práticas para uma Educação Inclusiva”. Porto Editora, Porto;
- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva: as boas e as más notícias, in David Rodrigues (Org.) “Perspetivas sobre a Inclusão; da Educação à Sociedade”. Porto Editora, Porto;
- Rodrigues, D. (2006). *Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva*, in David Rodrigues (Org.) *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. Summus Editorial, S. Paulo;
- Rodrigues, D. (2013). *A Educação tem que ser mesmo inclusiva?*. Jornal Público, 09 de outubro;
- Rodrigues, M.; Macário, N. (2006). *Estimulação Precoce: sua contribuição no desenvolvimento motor e cognitivo da criança cega congénita nos dois primeiros anos de vida*, Revista IBC, Edição 33;



- Rodrigues, M. (2002). *Estimulação Precoce: A contribuição da psicomotricidade na intervenção fisioterápica como prevenção de atrasos motores na criança cega congénita nos dois primeiros anos de vida*, Revista IBC, Edição 21;
- Roldão, M. (2007). *Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*, in *Dossier: Trabalho colaborativo dos professores*, Revista Noesis, n.º 71, 24-29;
- Sá, E.; Magalhães M. (2008). *Alfabetização de alunos usuários do Sistema Braille*. Benjamin Constant, Rio de Janeiro;
- Salvador, J. (1987,1989). *La estimulación precoz en la educación especial*. Ediciones Ceac, Barcelona;
- Sandall, S.; McLean, M.; Smith, B. (Org.) (2000). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education*. Denver: Division of Early Childhood of the Council for Exceptional Children;
- Santos, B. S. (2001). *Nuestra América: reinventing a subaltern paradigm of recognition and re-distribution*. Theory, cultures and society;
- Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação do Brasil (2006). *Educação Infantil. Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades de comunicação e sinalização: Deficiência visual. 4ª Edição*. Ministério da Educação, Brasília;
- Silva, A. (2011). *Tese de Mestrado em Ciências da Educação intitulada As características da articulação desenvolvida pelos professores do ensino regular como os de educação especial*;
- Silva, M. I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Lisboa;
- Silva, R. (2003). *Cegos*. Revista A página da Educação;
- Silva, S.F. (1988). *Experiências e necessidades de mães após o diagnóstico de deficiência mental do filho*, São Carlos;
- Silverstone, B.; Lang, M. A.; Rosenthal, B. P.; Faye, E. E. (2000). *The Lighthouse handbook on vision impairment and vision rehabilitation*. Oxford University Press, New York;

- Sim-sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Universidade Aberta, Lisboa;
- Soares, M. (1985). *As muitas facetas da alfabetização*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo;
- Sprinthall, N. (1993). *Psicologia Educacional – uma abordagem desenvolvimentista*. Editora McGraw-Hill, Amadora;
- Stayton, V.; Karnes, M. B. (1994). *Model programs for infants and toddlers with disabilities and their families*. In L. J. Johnson, R. J. Gallagher, M. J. Lamontagne, J. B. Jordan, B. June, J. Gallagher, P. L. Hutinger, & M. B. Karnes (Eds.), *Meeting early intervention challenges* (pp. 33-58). Paul H. Brooks, Baltimore;
- Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem. Novas práticas pedagógicas*. Edições ASA, Porto;
- Trivette, C. M.; Dunst, C. J. (2000). *Recommended practices in family-based practices*. In S. Sandall, M. McLean, & B. Smith (Org.), *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education*. Division of Early Childhood of the Council for Exceptional Children, Denver;
- Wadsworth, B. (1996). *Inteligência e Afetividade da Criança*. Enio Matheus Guazzelli, São Paulo;
- Wallon, H. (1995). *As origens do caráter na criança*. Nova Alexandria, São Paulo;
- Warren, D.H. (1984). *Blindness and early childhood*. American Foundation for the Blind, New York;
- Wolery, M. (2000). Recommended practices in childfocused interventions. In S. Sandall, M. McLean & B. Smith (Org.), *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education*. Division of Early Childhood of the Council for Exceptional Children, Denver;
- Verdugo, M. A. (1995). *Personas con deficiencias, discapacidades y minusvalías*. Siglo Veintiuno de España Editores, Madrid;
- VVAA (2009). *A aquisição da leitura e da escrita: variáveis preditoras no nível pré-escolar: Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho, Braga.

Publicações:

- Declaração de Salamanca e Enquadramento de Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais - Conferência mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, UNESCO, 1994.

Legislação consultada:

- Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro
- Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de Outubro
- Despacho n.º405/2012 de 13 de janeiro

Sites consultados:

- [www.who.int/topics/disabilities/en/](http://www.who.int/topics/disabilities/en/)
- [www.dgidc.min-edu.pt/educacaoespecial](http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaoespecial)
- [www.deficienciavisual.pt](http://www.deficienciavisual.pt)
- [www.apagina.pt](http://www.apagina.pt)
- [www.diversidadeemcena.net](http://www.diversidadeemcena.net)
- [www.grupoterra.org/deficienciavisual.php](http://www.grupoterra.org/deficienciavisual.php)

# **ANEXO 1 – GUIÃO DA ENTREVISTA REALIZADA ÀS EDUCADORAS DO PRÉ-ESCOLAR**

1 – É especializado em crianças com problemas visuais?

1.1 – Se não é teve alguma formação, de curta duração, nessa problemática?

2 – Sendo esta uma escola de referência para cegos, considera que a escola dispõe dos recursos físicos, humanos e materiais adequados (para dar resposta às necessidades)? (acomodações, condições acústicas e de iluminação apropriadas? Tem adaptações nas políticas e nos procedimentos escolares? Possui provisão de materiais táteis e cinestésicos, a todas as áreas do currículo, através de aparelhos, equipamentos ou móveis específicos? Contém um acesso regular e frequente ao apoio especializado, meios informáticos específicos? Se sim, quais?

3 – As crianças cegas usufruem de alguma adaptação ou adição curricular? De uma diferenciação ou flexibilidade curricular?

4 – São promovidas atividades sistemáticas que incentivem ao comportamento exploratório e que visem a estimulação apropriada e a aquisição de destreza para que a criança consiga recolher informações sobre o ambiente que a rodeia? Se sim, quais?

4.1- Como são estimulados os diferentes sentidos? Como é feita a estimulação visual, do tato, auditiva, do olfato e do paladar?

5 – Que preocupações, no domínio da propedêutica da leitura e da escrita, são tidas em conta quando consulta as orientações curriculares, nomeadamente?

5.1- Como é que as adapta no domínio das expressões (motora, dramática, plástica e musical)? (que atividades realiza?)

5.2- Que tipo de trabalho estruturado é concretizado para que estas crianças ingressem no 1.º ano com competências idênticas às normovisuais?

5.2.1- Como é trabalhada a área da linguagem oral e a abordagem à escrita?

5.2.2- Como é feita/trabalhada a exploração tátil/discriminação tátil?

5.2.3- Como é trabalhada a memória tátil?

6 – Como são abordadas as áreas curriculares específicas como a leitura e escrita em braille?

7 – Da sua experiência profissional, sente que as crianças cegas que entram para o 1.º ano de escolaridade com 6 anos têm a mesma oportunidade de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita que uma criança normovisual?

8 – Na sua opinião, qual a percentagem de crianças cegas que têm um rendimento académico idêntico ao da criança normovisual, no 1.º ano de escolaridade?

## **ANEXO 2 – GUIÃO DA ENTREVISTA REALIZADA AOS PROFESSORES DO 1.º CICLO**

1 – É especializado em crianças com problemas visuais?

1.1 – Se não é teve alguma formação, de curta duração, nessa problemática?

2 – Sendo esta uma escola de referência para cegos, considera que a escola dispõe dos recursos físicos, humanos e materiais adequados (para dar resposta às necessidades)? (acomodações, condições acústicas e de iluminação apropriadas? Tem adaptações nas políticas e nos procedimentos escolares? Possui provisão de materiais táteis e cinestésicos, a todas as áreas do currículo, através de aparelhos, equipamentos ou móveis específicos? Contém um acesso regular e frequente ao apoio especializado, meios informáticos específicos? Se sim, quais?

3 – As crianças cegas usufruem de alguma adaptação ou adição curricular? De uma diferenciação ou flexibilidade curricular?

4 – São promovidas atividades sistemáticas que incentivem ao comportamento exploratório e que visem a estimulação apropriada e a aquisição de destreza para que a criança consiga recolher informações sobre o ambiente que a rodeia? Se sim, quais?

4.1- Como são estimulados os diferentes sentidos? Como é feita a estimulação visual, do tato, auditiva, do olfato e do paladar?

5– Que preocupações, no domínio da propedêutica da leitura e da escrita, são tidas em conta quando estes alunos ingressam no 1.º ano de escolaridade?

5.1- Que atividades propõe no domínio das expressões (motora, dramática, plástica e musical)?

5.2- Que tipo de trabalho estruturado é concretizado para que estas crianças tenham aproveitamento no 1.º ano com competências idênticas às normovisuais? (perante as necessidades que elas têm, o que é que faz?)

5.2.1- Como é trabalhada a área da linguagem oral e a abordagem à escrita?

5.2.2- Como é feita/trabalhada a exploração tátil/discriminação tátil?

5.2.3- Como é trabalhada a memória tátil?

6 – Como é abordada a área curricular da leitura e escrita em braille?

7 – Da sua experiência profissional, sente que as crianças cegas que entram para o 1.º ano de escolaridade com 6 anos têm a mesma oportunidade de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita que uma criança normovisual?

8 – Qual a percentagem de crianças cegas que têm um rendimento académico idêntico ao da criança normovisual, no 1.º ano de escolaridade?

# ANEXO 3 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 1

## Entrevistado 1

Entrevistador: Boa tarde. Obrigada desde já pela disponibilidade que demonstrou. É professora do 2.º ano de escolaridade e tem uma aluna com deficiência visual. Tem alguma especialização nessa área?

Professora A.: Não, não tenho.

E.: Já trabalha com crianças cegas há muito tempo?

P.A.: Não, é o segundo ano. Acompanhei esta turma no 1.º e agora no 2.º ano.

E.: Sendo esta uma escola de referência de cegos, considera que a escola dispõe dos recursos físicos e humanos adequados?

P.A.: Humanos não. O ano passado esta aluna tinha uma funcionária para andar com ela na hora do almoço, mas este ano não temos uma funcionária que fique com estes meninos. Para não irem para o meio da confusão do recreio, ficam nesta sala, sentados, à espera que toque para dentro. A nível de recursos físicos, as instalações também já são um bocado antigas, a nível de casas de banho. Quanto aos materiais, esta parte fica mais a cargo da professora que é especializada do 930. Ela quando vem à sala trás esses materiais. Eu como não sou especializada vou aprendendo com ela e vamos procurando a melhor maneira para juntas chegarmos aos conteúdos que estamos a lecionar.

E.: E trás materiais táteis? Aparelhos, equipamentos? O quê?

P.A.: Ela na aula usa uma máquina de braille. Tudo o que a E. faz é na máquina, o que a nível de turma se calhar destabiliza um pouco por causa do barulho da máquina...a máquina faz bastante barulho...e então, mesmo numa ficha de avaliação estão todos calados e está sempre a máquina ali a fazer barulho, porque a aluna está sempre na sala de aula, não sai. O apoio é dado



na sala. A aluna sai apenas para ter terapia ocupacional, uma hora por semana, em tempo letivo, sai aquela hora... tem também psicologia, o ano passado não tinha, mas este ano tem uma psicóloga que me fica com ela à volta de uma hora por semana.

E.: E cá na escola, existem esse meios mais específicos? Impressoras a braille, máquinas de braille?

P.A.: Sim, existem.

E.: A sua aluna usufrui de alguma adaptação ou adição curricular? De uma diferenciação ou flexibilidade curricular?

P.A.: Sim, sim...tem adaptação do currículo, as fichas também são adaptadas, as fichas de avaliação são adaptadas, porque ela não acompanha os conteúdos do 2.º ano, meramente por isso, senão podia ser exatamente igual, só que eles fazem a ficha e ela faz em braille. Ela normalmente faz tudo igual, mas como ela não acompanha neste momento os conteúdos, faz-se uma adaptação curricular. Ela está ao nível do 1.º ano, do fim do 1.º ano. Tentamos adaptar os exercícios às competências que ela adquiriu até agora.

E.: E a aluna já consegue ler e escrever em braille?

P.A.: Sim, ela já entrou para o 1.º ano a saber ler braille. Foi uma vantagem muito grande. Ela era daqui do jardim-de-infância e a professora da educação especial deu-lhe braille e ela entrou para o 1.º ano já a saber braille. Foi uma vantagem. Não entrou aqui no 1.º ano a aprender, já sabia.

E.: Relativamente às atividades que são promovidas sistematicamente e que incentivam ao comportamento exploratório, que visam a estimulação apropriada e a aquisição de destreza para que a criança consiga recolher informação sobre o ambiente que a rodeia, que tipo de atividades é que costuma desenvolver?

P.A.: É assim ela faz exatamente as atividades que os outros fazem. Se vamos a algum sítio ela tem de ter uma pessoa com ela, mas de resto não há assim nenhuma atividade diferente.

E.: Quem é a pessoa que a acompanha nesses casos?

P.A.: Na última visita fui eu, levei uma auxiliar comigo e fui eu, porque não coincidia com o horário da professora do ensino especial, senão era ela que acompanhava. Não há nenhuma atividade para ela. Ela participa em todas as atividades em que a turma faz. Por exemplo, no dia dos namorados fizeram um coração e ela também fez e escreveu a mensagem em braille. Tentamos que ela faça tudo igual, mas de outra maneira.

E.: É uma boa aluna?

P.A.: Neste momento não. No 1.º ano era, como já vinha a saber ler e escrever, destacava-se da turma, neste momento está um bocado aquém.

E.: Relativamente à estimulação dos sentidos, como é que ela é feita? A visual, a tátil, a auditiva... tudo isso é trabalhado de forma específica?

P.A.: É trabalhado. Ela tem deficiência visual, por isso podia ter os outros sentidos mais apurados, mas é uma criança que não tem. As mãos e tudo, ela tem pouca sensibilidade tátil, mesmo a ler... agora o nosso trabalho é na leitura porque ela ao ler, perde-se... perde-se nos parágrafos, por isso não consegue ainda fazer uma leitura adequada. Ela escrever, escreve, mas depois a ler perde-se, não tem grande sentido. Tentamos que ela tome o pequeno almoço sozinha, a meio da manhã, o lanche... que tire o iogurte, que coma sozinha... tem a terapeuta ocupacional uma vez por semana na cantina que a orienta. Tentamos que ela seja autónoma, porque neste momento ainda não é. Ainda temos que ir à mochila buscar as coisas, abrir o pacote de bolachas que ela não consegue abrir... tem pouca autonomia.

E.: Que aproveitamento é que a aluna tem neste momento em termos de notas?

P.A.: Como ela está a ter adaptações curriculares, está no suficiente, no nível 3, senão era negativo neste momento.

E.: Relativamente à iniciação da leitura e da escrita?

P.A.: Ela já conhecia braille, já sabia braille e já sabia escrever, mas agora dando-lhe uma folha e se lhe disser para fazer a ficha, às vezes faz, outras vezes não consegue.

E.: Então tem mais facilidade na escrita do que na leitura?

P.A.: Sim, na leitura tenho de estar à beira dela para ler. Se não estiver à beira dela, não faz nada. Mas isso tem a ver com a autonomia, tem muito pouco autonomia.

E.: Como é que a consegue ajudar?

P.A.: Tenho de estar à beira dela constantemente.

E.: Mas sabe ler braille?

P.A.: Vou sabendo (a rir), tenho o alfabeto que tem os símbolos e vou tentando decifrar, mas também não tinha formação nenhuma, o ano passado não sabia nada...e agora ainda não sei tudo. A professora do ensino especial, do 930, é que me traduz os testes e textos que ela faz. Ela leva, corrige e depois as duas vemos onde falhou, porque às vezes eu não consigo ler tudo.

E.: Nos domínios das expressões, quer motora, quer dramática, quer plástica e musical, que atividades é que costuma propor?

P.A.: Eu por acaso gostava que ela tivesse educação musical, porque nós aqui temos educação musical, mas diz que a turma que está cheia e não a conseguem incluir, e têm também ginástica, alguns alunos, mas a E. neste momento não tem, não tem nada disto, e não fica para as atividades, para as AECS. Nós não lecionamos estas expressões. Há um grupinho do ensino especial que vem um professor e que pega neles e que tem um horário. Neste momento, o horário está cheio e ela não tem.

E.: E na sala de aula não trabalham?

P.A.: Temos musical e plástica e ela gosta e faz, fazemos os desenhos em relevo... imagine um desenho sobre a primavera, a árvore dela é feita em relevo para depois colar coisas, adaptamos o material para que ela possa fazer tudo o mais parecido com os outros.

E.: E ao nível de expressão motora?

P.A.: Aqui são as AECS e ela não fica para as atividades, vai embora, não fica nas atividades.

E.: Relativamente à área de linguagem oral e escrita, como é trabalhada?

P.A.: Eu quando estou na turma e questiono, tento também questioná-la a ela, tenho de chamar pelo nome dela porque senão ela perde-se, se não estiver sempre a chamá-la não capta o discurso, tenho que estar sempre a chamá-la à atenção. As perguntas que faço aos outros também lhe faço a ela.

E.: E a aluna consegue acompanhar?

P.A.: Oralmente sim, o problema é mais na parte escrita, aí depois é que não consegue escrever o que pensa, mas oralmente até corresponde.

E.: E em termos de exploração tátil? Para além do braille e dos trabalhos de expressão plástica que me disse que fazia, há mais algum tipo de atividades que realiza para estimular?

P.A.: Usa o ábaco para as contas, tem também o material de picos para fazer contagens, material adaptado. No ano passado lembro-me que tinha um abecedário adaptado, feito em braille, com peças em braille, tipo um dominó em braille e ela ia pondo... neste momento ela já conhece e já não faz. Tem algum material adaptado.

E.: Em termos de trabalho de memória. No início da aquisição da leitura e da escrita, os alunos normovisuais têm de treinar a memória de trabalho, ainda

quando leem muito silabado têm que se lembrar das primeiras sílabas que leram, para depois juntarem as restantes. Como é que isso é trabalhado?

P.A.: Ela perde-se, neste momento ela não consegue. Se eu lhe der uma ficha do princípio ao fim ela não a consegue fazer...eu tenho de estar ali a orientar "Estás na pergunta 1...tens de ler." e ela lê e depois escreve, mas tem de se estar sempre à beira dela. Ela está a fazer as fichas de avaliação neste momento...foi fazendo comigo alguma coisa, mas agora vai ter de as terminar com a professora do 930, porque ela não consegue fazer e eu não consigo estar sempre à beira dela, não é?

E.: Para além da máquina de braille, existem todos aqueles jogos de encaixe, das placas de zinco...

P.A.: Ela tem os manuais todos da turma transcritos em braille.

E.: No 1.º ano seguiu a mesma ordem de letras do que os normo visuais?

P.A.: Sim, ela acompanhou. Tem os livros todos em braille.

E.: Da sua experiência profissional de dois anos, sente que as crianças cegas que entram para o 1.º ano de escolaridade com 5/6 anos têm a mesma oportunidade de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita que as normovisuais?

P.A.: Neste caso sim, porque ela já vinha com conhecimentos, mas mais de escrita. Ao nível da leitura, o problema é o tato, como não tem aquela sensibilidade, perde-se.

E.: Então acha que o tato devia ter sido mais trabalhado no pré-escolar?

P.A.: Se calhar. A parte da leitura...teria sido mais fácil.

E.: E sabe-me dizer, mais ou menos, qual a percentagem de crianças cegas que têm um rendimento académico idêntico ao das crianças normovisuais, no 1.º ano de escolaridade?

P.A.: Não tenho conhecimento.

E.: Muito obrigada pela sua ajuda!

## **ANEXO 4 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 2**

### **Entrevistado 2**

Entrevistadora: É especializado em crianças com problemas visuais?

Professor F.: Não, não sou. Não tenho experiência nenhuma nessa área nem tive nenhuma formação, mas tenho um aluno que é cego.

E.: É a primeira vez que tem um aluno cego?

P.F.: Sim, é o primeiro ano que tenho e é o primeiro ano que estou aqui na escola. Nunca tinha lecionado 1.º ciclo, e ainda por cima sou da variante de educação física. É a primeira vez que tenho turma, o segundo ano de escolaridade. O J. já é o terceiro ano que está cá na escola. Mas eu não tinha qualquer experiência.

E.: Que idade tem o J.?

P.F.: O J. tem oito.

E.: Sendo esta uma escola de referência para cegos, considera que a mesma dispõe de recursos físicos, humanos e materiais adequados e necessários para dar respostas a estas questões?

P.F.: Eu penso que recursos humanos faltam. Falta gente, eu vejo pelo caso do J. que apenas tem cinco horas por semana com a professora de ensino especial, o que é muito pouco. Ele passa a maior parte do tempo com a turma, o que acho bem, mas tem muito pouco tempo com a professora do ensino especial, o que é complicado, porque são muitos alunos e a escola é uma escola de referência, tem muitos alunos cegos ou de baixa visão e portanto implica uma distribuição de poucas horas para as professoras que estão, portanto penso que em termos de recursos humanos necessitávamos de mais. Em termos de materiais, quer dizer, para aquilo que ele necessita na sala de aula ele tem, tem a máquina dele e tem folhas. Agora relativamente à sala de

ensino especial onde ele costuma estar, isso já tem de perguntar às professoras de ensino especial, mas eu penso que sim.

E.: Nas aulas do ensino regular onde o J. está integrado, ele usufrui de alguma adaptação ou adição curricular? De uma diferenciação ou flexibilidade curricular?

P.F.: O J. obviamente que tem os manuais adotados pela escola passados em braille e pronto. Ele tenta, de alguma forma, acompanhar a turma. É um aluno um bocado preguiçoso, é preciso estar perto dele para fazer alguma coisa, tem pouca autonomia, não que não seja inteligente, porque é, mas necessita que esteja sempre alguma pessoa perto dele, presente, daí que essa seja uma das dificuldades que tenho tido, porque é complicado ter uma turma de vinte alunos, de vários níveis, uma turma heterogénea, e isso também não ajuda. Tirando isso, faz na mesma os testes exatamente como fazem os outros. Tudo o que os colegas fazem o J. faz. O J. apenas é cega, de resto é um aluno extremamente inteligente. É bom aluno, mas podia ser melhor, mas é muito preguiçoso. A mãe também colabora bastante, trabalha muito em casa, aquilo que muitas vezes não fazemos aqui vai para casa. Tenho tentado ultrapassar este obstáculo da preguiça, porque realmente comigo ele não trabalha muito.

E.: São promovidas atividades sistemáticas que incentivem ao comportamento exploratório, para que o aluno consiga recolher informações do meio ambiente? O que é que é trabalhado nesse sentido?

P.F.: O J. no fundo tem na sala um conjunto de tarefas que nós estipulamos, rotinas diárias, que ele tem de tentar fazer sozinho. Chegar à sala, pendurar a mochila, tirar o casaco, ir para a cadeira dele, tirar a folha, colocar a folha na máquina, portanto tem essas rotinas diárias e depois eu tento, em algumas situações chamá-lo, para ele intervir também, para ler os textos que os colegas também leem, mas o que acontece muitas vezes é que o J. não fala, não diz. E depois o que é que acontece? Eu fico à espera, aquele timing, mas depois tenho de avançar. E essa é que é a minha batalha, ficam as coisas muitas vezes por dar, por trabalhar com ele, porque se não me responde na hora, se

não diz, eu tenho de avançar porque tenho mais dezanove alunos a chamar e.... É muito complicado, muito complicado mesmo! Mas é um aluno que se quisesse tinha...é um aluno muito inteligente, mas preguiçoso. O J. já tem alguma autonomia: sai da sala sozinho, desce as escadas sempre encostado ao corrimão.

E: Como é que são estimulados os diferentes sentidos: o tato, a audição, o olfato, o paladar...como é que diariamente estas questões são trabalhadas?

P.F.: Eu penso que são mais trabalhadas com as professoras do ensino especial. Ele tem a professora do ensino especial, tem duas terapeutas com ele, tem uma psicóloga. Ele tem terapia da fala, tem terapia ocupacional e tem a psicóloga, recentemente, entrou a meio do segundo período. Por isso esse trabalho é feito com essas professoras. Na sala de aula não tenho grande disponibilidade para isso nem material. Na sala de aula ele lê textos em braille, através do tato e trabalha essa parte.

E.: Relativamente à iniciação da leitura e da escrita, quais são as preocupações que são tidas em conta quando eles entram no 1.º ano. Ou seja, neste caso não foi professor dele, mas tem conhecimento?

P.F.: Para lhe ser muito franco, é a primeira vez que tenho turma, portanto para mim é tudo novo, tudo novo. Ainda por cima sendo cega, mais novo se torna, não é?

E.: Que atividades propõe ao nível das expressões motora, dramática, plástica e musical?

P.F.: Ele sai às quatro horas, portanto as atividades que ele possa ter é tudo fora da escola..."J., tens atividades fora da escola ou vais sempre para casa?".

J.: Sim.

P.F.: Mas tu não andavas na música? Não tocas um instrumento?

J.: Sim, toco piano.



P.F.: E onde tocas piano? Tens piano em casa?

J.: Sim.

E.: Mas dá alguma destas expressões?

P.F.: Não, não...vou ser muito realista e verdadeiro, não, não dou nada de expressões! Às vezes, de vez em quando, fazemos trabalhos de expressão plástica. Por exemplo, vamos fazer uns ovos da Páscoa. Os alunos vão decorá-los com tecido...o J. ainda não sei como é que vai fazer, ainda não pensei numa estratégia para o J. O J. não vai poder intervir muito nesse tipo de trabalho, não é?

E.: Que tipo de trabalho é feito com estas crianças, no 1.º ano, para que tenham um aproveitamento igual às crianças normovisuais?

P.F.: Não consigo ajudar porque não estive com ele no 1.º ano.

E.: Mas hoje em dia, no 2.º ano, como é que é trabalhada a área da linguagem oral e da abordagem à escrita?

P.F.: Para lhe ser muito sincero, isto já devem ser bases que ele já adquiriu no 1.º ano, porque ele já sabia...já sabe escrever a data...ele já lê e escreve tudo sem dificuldade, quando está inspirado...pode aparecer uma ou outra palavra onde tenha mais dificuldades, mas, em geral, lê e escreve tudo. Quando é preguiçoso, não diz nada. Mas demora mais tempo do que os outros. Por exemplo, ele esteve a fazer os testes trimestrais e acabou hoje...precisou de três manhãs para fazer as provas...ele tem sempre mais tempo, entre 15 a 20 minutos, do que os outros, fez tudo, mas muita coisa com ajuda, tem de estar ali alguém perto dele a incentivar.

E.: E quem é que costuma estar?

P.F.: É a professora do ensino especial, porque eu na sala de aula não tenho tempo para isso.

E.: E as horas coincidem com as de apoio do ensino especial?

P.F.: Nem sempre, por exemplo hoje ele não tinha aula apoio do ensino especial, mas estamos no final do período, era preciso fazer a avaliação de matemática, ele não tinha feito e a professora conseguiu encaixá-lo no horário dela. Agora as avaliações já estão feitas, e eu vou corrigir, obviamente que vai ter, como já teve nas outras duas, quase 100%, mas muito do que fez ali é com alguém perto, a incentivá-lo, a ajudá-lo um bocadinho. Há coisas em que é preciso mesmo ajudar, outras em que é mais “anda lá, diz que tu sabes”, e ele diz...mais um incentivo.

E.: E tem ajuda da professora do ensino especial para corrigir os testes?

P.F.: A professora passa-os de braille para negro e eu depois corrijo. Também me adianta esse trabalho.

E.: Na aquisição da leitura e da escrita, se é que me consegue dar esta informação, os manuais eram iguais, o colega que estava com ele deu a ordem das letras de forma igual?

P.F.: Sim, tudo igual, tudo igual. Os manuais já estão passados em braille. Esse trabalho fantástico é feito pelas professoras do ensino especial que vêm muito mais cedo para a escola para poderem passar...e depois também completa com eventuais fichas que eu faça, que não estão contempladas nos manuais...dou-lhe a ficha antecipadamente, temos esse trabalho...envio-lhe a ficha por email e a professora faz a tradução para braille e traz para o J. poder fazer...essa sintonia existe, temos de trabalhar em equipa. Mas penso que neste caso, pelo menos que eu tenha conhecimento, precisava de mais horas de ensino especial, é notório. E nós professores devíamos ter formação, uma vez que eles estão inseridos, estão integrados, numa turma normal, e isso vai ser para manter pelos vistos, então temos de mudar alguma coisa no sistema, porque é muito complicado. Eu durante o curso nem sequer tive estas noções, até porque sou de educação física, por isso é tudo novidade. É como estão as coisas e temos de andar para a frente.

E.: E acha que as crianças cegas que entram para o 1.º ano de escolaridade têm a mesma oportunidade de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita que as crianças normovisuais?

P.F.: Elas oportunidade têm, mas depois vai depender de muita coisa...vai depender da turma...penso que se esta turma não fosse heterogénea, podia ajudar muito mais o J., tinha muito mais tempo para poder estar com ele, se calhar, e para o poder motivar um bocadinho, ajudar e incentivar a fazer. Obviamente que, com uma turma heterogénea e com vários casos, é complicado, e isso obriga-me logo a...quer dizer, são vinte alunos. Não são todos assim como o J., acredito que não, aqui na escola até há vários exemplos...há uma aluna do 3.º ano que tem autonomia, ela faz tudo, ela pede trabalho, ela devora trabalho. O J. não pede, a gente é que lhe pede para ele fazer alguma coisa e não precisa praticamente de ninguém ao lado dela, só para uma primeira explicação e depois faz, o J. não. Por isso isto tem muitas variantes...os recursos materiais que é importante, se não tiver, obviamente, que a oportunidade de aprendizagem e de sucesso é menor, e depois também professoras com alguma experiência e com tempo disponível, com mais horas disponíveis para estes alunos, que, neste momento, quer queiramos quer não, nós ouvimos nas notícias o governo a dizer que não há falta de professores de ensino especial, que está tudo muito bem, e eu acho que, estamos numa escola de referência, e temos o exemplo concreto desta escola e isso é mentira, porque, de facto, os alunos têm poucas horas, não é?

E.: E tem alguma ideia da percentagem de crianças cegas que têm um rendimento académico idêntico aos das crianças normovisuais, no 1.º ano de escolaridade? Aqui na escola, por exemplo?

P.F.: Temos o caso que lhe falei da aluna que está no 3.º ano e que é muito boa. Mas tenho a minha outra colega do 2.º ano que tem uma aluna cega que nada, ela não vai lá nem sequer com ajuda, e é muito importante nestes alunos o apoio familiar. E o meu aluno tem esse apoio, pleno, a mãe acompanha a 200% o J. Chega a casa, vê os cadernos, vê o que é para fazer de trabalho de casa, vê o que ele fez e o que não fez, trabalha com ele sempre em

comunicação e em sintonia comigo e com a professora do ensino especial. Já o caso da aluna da minha colega que em casa não trabalha minimamente, falta bastantes vezes...o J. não me faltou nenhuma vez, quer dizer, faltou ontem pela primeira vez porque estava meio constipado, portanto em dois períodos o J. não deu faltas. A outra aluna falta bastantes vezes, por isso tem a ver e interfere bastante o acompanhamento familiar e isso ajuda, senão a barreira ia ser maior ainda, porque a escola muitas vezes não consegue dar resposta e realizar o trabalho que é proposto e se em casa também não há esse acompanhamento é complicado, mas no caso do J. ele tem e ainda bem.

E.: Mesmo para o professor é uma ajuda enorme.

P.F.: Sem dúvida, porque muitas vezes ele não faz o trabalho e eu escrevo um recado a explicar o que fez e o que não fez e porquê e a mãe acaba com ele em casa. Entretanto a psicóloga que veio recentemente criou uma estratégia, elaborou um cartaz, e o J. sempre que participar tem dois pontos, se fizer os trabalhos tem quatro, se tirar dúvidas tem dois e depois esses pontos somados dão uns prémios. São umas carinhas, uma está a sorrir outra está triste e é ele que põe, desenhadas em braille. É uma forma de o motivar, de o incentivar. O J. no fundo tem cinco professoras, mas no caso dele justifica-se que tenha e merece que tenha porque depois há um trabalho extra em casa que ajuda bastante...a mãe é incansável, não desprezando as outras, mas está sempre presente em tudo. Escreve todos os dias no caderno informações sobre o filho, sobre o rendimento dele em casa, o que fez e o que não fez, se o castigou e porquê.

E.: E as horas do almoço, os alunos passam-nas aqui?

P.F.: Sim, é isso. Ele acaba de almoçar e vem para aqui, está aqui sentado à espera que toque. Às vezes vai até lá fora, os colegas gostam muito dele, estão sempre perto dele, geralmente, todos querem ajudar o J..

E.: E os colegas querem ajudá-lo?

P.F.: Sim, querem! Nesse sentido estão protegidos, não há qualquer tipo de discriminação nem de abandono.

E.: E não é possível pegarem nele e estarem lá fora com ele?

P.F.: É possível, mas é perigoso...há bolas sempre de um lado para o outro e podem magoá-lo, por isso é preciso algum cuidado. E também como há falta de funcionários para vigiar, são poucos para tanta gente, é preferível estar aqui resguardado, está protegido, do que estar lá fora exposto...é complicado. E ele também é mais sossegadinho, prefere estar no seu cantinho.

E.: Muito obrigada pela sua disponibilidade.

P.F.: De nada.

## ANEXO 5 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 3

### Entrevistado 3

Professora C.: É a minha primeira vez com uma aluna cega e acontece, que esta aluna cega, não é uma aluna padrão, é uma aluna diferente, é uma aluna que tem capacidades inatas. É uma aluna que acompanha o ritmo da turma, e o que é que aconteceu com ela à entrada do 1.º ano? Ela quando chegou aqui já sabia ler e escrever.

Entrevistador: E tinha andado aqui no pré-escolar?

P.C.: Ela andou aqui na pré e no último ano de pré, a educadora especializada fez a introdução ao braille e a rapariga, porque é inteligente, sozinha começou a aprender a ler e a escrever, por isso essa parte eu não vi. Eu não sei trabalhar os pré-requisitos para que isso fosse possível, nunca vi ninguém a fazê-lo e nunca precisei de o fazer.

E.: E agora, enquanto professora, mesmo no 3.º ano, tem alguma especialização em crianças com problemas visuais ou nunca fez nenhuma?

P.C.: Eu tenho um CESE em apoio educativo, mas a abordagem que fizemos à cegueira foi muito leve. Não chegamos a falar em estratégias para desenvolver capacidades. Foi só mesmo na problemática em si. Também como nunca tive necessidade, também nunca procurei saber mais.

E.: E este ano, tendo esta aluna e sendo ela tão boa...

P.C.: Não estou a precisar porque realmente eu explico para a turma e a M. é a primeira a aprender. Claro que depois há especificidades que eu tenho de estar junto dela e, em termos de exploração e materiais, por exemplo a semana passada começamos em matemática um novo conteúdo, medidas de comprimento, claro que primeiro estivemos a explorar os instrumentos de medição, e o que é que acontece? A M. tem objetos adaptados para ela.

Enquanto que eu estava a orientar a turma e a falar, claro que a M. só estava a ouvir, depois tem de haver o momento dela.

E.: Com que idade é que a M. entrou para o 1.º ano?

P.C.: A M. entrou com 6.

E.: E ela tem esses materiais adaptados?

P.C.: Tem e consegue medir com eles.

E.: Mas são dela?

P.C.: Não, são da escola. É material que vai passando de uns alunos para outros e vai servindo todos. Os de agora, os de ontem e os de amanhã.

E.: Ia-lhe perguntar precisamente isso. Sendo esta uma escola de referência para cegos, considera que a escola dispõe dos recursos físicos...

P.C.: Não, não, nada, nada...

E.:...nem físicos, nem humanos, nem materiais?

P.C.: Humanos nem pensar...humanos eles contam com o professor titular de turma, com um professor de apoio, por exemplo no caso da M., é apoiada três horas por semana. Se ela não fosse a aluna com as capacidades que tem, ela não estava ao nível que está.

E.: E a professora vem à sala? O trabalho é feito dentro da sala de aula?

P.C.: Sim, a professora vem à sala. A M. não sai da sala, só sai da sala para outro tipo de atividades que ela tem: informática e terapia ocupacional, e sai da sala nessas duas alturas. Com a professora do apoio educativo ela não sai da sala, mas o apoio é insuficiente. O material é insuficiente, inclusivamente, relativamente aos manuais escolares, chegou esta semana o 1.º volume de estudo do meio, por isso, em termos de materiais a M. fica imensamente prejudicada, já para não falar em todos os outros materiais de apoio além dos manuais. Há poucos, há muito poucos, e a escola não tem dinheiro para

investir. Quando havia a DREN, enviavam, de vez em quando, uma coisinha...uma lupa, uma outra coisa, ia chegando. Agora não chega nada. Existe um computador adaptado para oito ou nove cegos que temos cá na escola. Eles acabam por nunca ir lá. E o apoio, em termo de recursos humanos, é insuficiente. Apoio de uma auxiliar de educação? Não tem. A M. brinca com os colegas no recreio porque, graças a Deus que ela se tornou independente, e é ousada, ela quer experienciar e não tem medo, então os colegas são uma ótima parilha para ela. Tínhamos uma tarefeira só que este ano, com a restrição económica, foi-se e não volta com certeza. Por isso eles nos tempos sem aulas, na hora do almoço, que é hora e meia, é muito tempo, estão muito entregues a eles próprios.

E.: Eu vi-os no outro dia, quando cá vim à hora do almoço, todos numa salinha que há à entrada da escola.

P.C.: Sim, sim, e muitas vezes as funcionárias metem-nos lá porque têm medo que eles se magoem e é complicado, porque o próprio recreio só tem uma pessoa a vigiar quatrocentas e muitas crianças...é complicado! Acho que a escola não tem meios para uma turma só com alunos normais, então se a gente olhar às especificidades, então é que fica muito aquém do suficiente, já não digo do ótimo. Não, não existem recursos. As poucas coisas que existem são muito poucas e depois cabe aos professores improvisar.

E.: E nessa improvisação, a M. usufrui de alguma adaptação curricular, de alguma diferenciação?

P.C.: Não, em termos de programa não, ela segue o currículo da sala de aula e está ao nível dos outros meninos e melhor do que muitos. As notas dela são muito boas, andam nos 70 para cima. A única adaptação que ela tem no currículo é ter sessões de terapia ocupacional e de informática.

E.: E são ambas na hora letiva?

P.C.: Sim.

E.: E quantas horas tem por semana?



P.C.: De informática tem uma hora por semana e de terapia ocupacional tem uma hora por semana. A M. é fantástica, costumo dizer que ela é uma força da natureza.

E.: E em relação aos pais? Dão muito apoio?

P.C.: Eles são imensamente preocupados. A aluna fala das coisas e, se nós não soubermos que a M. é cega, ninguém percebe, porque ela fala das vivências do carrossel, da natação, das corridas no parque da cidade, da feira, da festa do Sr. de Matosinhos...ela fala de uma forma que nós estamos a ouvi-la e pensamos que ela é uma criança visual, porque ela muitas vezes descreve cores e outras coisas e isto tudo porque ela é muito curiosa e pergunta, pergunta, pergunta, pergunta, e enquanto não está satisfeita não se cala. Muita da evolução dela deve-se a isso. Tive muita sorte com esta aluna, está a ser uma experiência extraordinária.

E.: Relativamente à sala de aula, no trabalho que é desenvolvido, são promovidas algumas atividades mais sistemáticas que incentivem a que a aluna explore?

P.C.: A M. participa sempre em tudo, inclusive nas experiências no laboratório. Ela muitas vezes mexe mais do que os outros, porque é verdade que é uma necessidade, ela precisa de mexer mais do que os outros, mas nós temos sempre a preocupação de a deixar mexer e de responder às perguntas que ela faz, isto muitas vezes em detrimento das solicitações dos outros alunos e acho que, no aspeto de ver satisfeitas as suas interrogações, a M. sai a ganhar. Não digo que ela saia a ganhar em termos de apreensão das coisas, é claro que não faz a apreensão da mesma maneira que os outros fazem, mas acho que estamos atentos a isso.

E.: E relativamente à estimulação dos outros sentidos, como é que se costumam trabalhar na sala de aula?

P.C.: Pois, isso não sei, porque a M. quando chegou aqui esses aspetos já estavam trabalhados.

E.: E agora não são reforçados?

P.C.: Não, agora a gente não tem tempo para respirar. Não é? O programa é extenso, a turma é heterogénea e os meninos hoje são vagarosos e preguiçosos e assim, como toda a gente sabe, então quando programamos uma atividade para uma hora demora duas a fazer, por isso é assim, essas coisas não...dentro da sala confesso que não temos feito. No 1.º ano ainda fazíamos alguma coisa, agora já não.

E.: Quais são as preocupações que há no início da leitura e da escrita?

P.C.: Isso eu não sei, não sei mesmo introduzir o braille, não sei como se desenvolvem todos os pré-requisitos. Era pertinente falar com a colega do ensino especial, porque ela fez isso muito bem, porque a M. de facto quando chegou cá não me deu trabalho nenhum no 1.º ano, aliás ela muitas vezes ajudava os outros meninos. Ela já lia e já escrevia. Mas eu agora preocupo-me com isso, porque às tantas irei cruzar-me com outros alunos cegos e não irei ter a mesma sorte que tive com a M.. A educadora que trabalhou a M. é uma educadora que trabalhava na intervenção precoce. Acho que isso foi uma mais-valia para se fazer o salto com a aluna.

E.: Relativamente às expressões: motora, dramática, plástica e musical, eles trabalham na sala de aula ou fora?

P.C.: Trabalhamos, não tanto quanto eu gostava, e a M. participa em tudo, inclusivamente trabalhos de expressão plástica. Ela pede ajuda, recebe indicações, minhas e dos colegas, e lá vai pondo e pintando e colando e recortando.

E.: Mas tudo em relevo ou iguais aos outros?

P.C.: Ela quer sempre fazer as coisas iguais aos outros. Por exemplo, amanhã vamos fazer um cestinho com um coelhinho e ela vai fazer e depois vamos fazer um postal de páscoa. O postal de páscoa é que ela faz em braille e o desenho em relevo ou então na informática, mas todas as manualidades que são feitas na sala ela, com ajuda, faz igual. Faz porque quer, ela não nos larga

enquanto não a deixamos fazer. Sempre que vamos fazer a exploração de uma imagem, independentemente da área que seja, tem que ser em relevo.

E.: E, por exemplo, a parte de expressão motora? Tem educação física?

P.C.: Sim, tem educação física porque ela anda nas AECS e faz educação física.

E.: Quantas horas por semana?

P.C.: Eu penso que é duas horas por semana. A M. faz os jogos que os outros fazem, com um aluno ao lado. Já tenho visto como é que o professor oriente...é engraçado! Ela é muito engraçada a correr...corre aos saltinhos, parece um sapinho. Acho que a parte da motricidade a família não estimulou o devido, porque tem muito medo que ela caia. Essa parte está um bocado mais comprometida, mesmo o caminhar na rua, a M. vai de mão dada connosco e chegamos ao fim muito cansados porque temos de a puxar. Ela não tem uma marcha rápida porque ainda tem medo. Tenho pedido aos pais para caminharem com ela na rua e nos jardins, que a deixem correr, porque esse aspeto precisa de desenvolver.

E.: E em termos da parte musical?

P.C.: A M. tem bom ouvido, tem bastante bom ouvido.

E.: E é trabalhado na sala de aula?

P.C.: Sim, às vezes. Trabalhamos percussão corporal e cantamos. Exploração de instrumentos só aqueles básicos: as maracas, pouco mais do que isso, e a M. participa.

E.: Em termos de braille, a M. utiliza só a máquina de escrever?

P.C.: Sim, a M. só utiliza a máquina de escrever, mas faço questão que ela saia para o 5.º ano a dominar o teclado do computador, porque acho que vai ser isso que ela vai utilizar no futuro. Estas máquinas de braille já não fazem sentido.

E.: Sabe dizer-me se, no pré- escolar, a ordem do abecedário foi a mesma que aqui no 1.º ano?

P.C.: Sim, a M. no 1.º ano fez uma reaprendizagem, mas não sei qual foi a ordem das letras. Só sei que, quando ela cá chegou, nós usamos um método misto, metade global e metade sintético, e a M. quando cá chegou e eu fazia a apresentação de um som e, de seguida, a apresentação da letra, a M. escrevia o som, ela ouvia o som e fazia a correspondente gráfica e já escrevia palavrinhas e já lia palavras. Não fazia frases, começou a fazer frases no 1.º ano, mas também não tive dificuldade nenhuma, porque nós começamos a trabalhar isso de modo oral. O conceito de frase, o conceito de palavra e acho que a M. percebeu, depois era só passar à grafia.

E.: Apesar da M. ser uma exceção, da sua experiência profissional aqui nesta escola, acha que as crianças cegas que entram para o 1.º ano de escolaridade têm a mesma oportunidade de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita que as crianças normovisuais?

P.C.: A M. é uma exceção, porque eu estou nesta escola há 17 anos, e há 17 anos que vejo alunos cegos a passar por aqui. Nunca tinha ficado com nenhum, porque estive desligada da sala de aula durante anos, estive noutras funções, mas conhecia a experiência dos alunos cegos que passavam por aqui e, nestes anos todos, a M. é a segunda que eu acho que entrou em pé de igualdade e irá sair às tantas em vantagem em relação a muitos, porque todos os outros casos é extremamente difícil.

E.: E tem alguma ideia da percentagem de crianças cegas que têm um rendimento académico idêntico aos das crianças normovisuais, no 1.º ano de escolaridade?

P.C.: Muito pequena, uma percentagem muito pequena. Acho duas em dez, e já estou a ser otimista! É difícil! Para eles é tudo muito difícil. A M. tem capacidades excepcionais. Porque há tantos conteúdos que nós trabalhamos e que são tão difíceis de serem aprendidos e ela consegue.

E.: É um dom inato dela e, simultaneamente, foi trabalha no pré-escolar nesse sentido?

P.C.: Acho que sim, acho que sim! Acho que a própria família também, desde pequenina que foi sendo estimulada. Ela quando chegou aqui no 1.º ano, em termos de linguagem, às vezes eu ficava a olhar para ela, porque imagine que tinha faltado no dia anterior e eu perguntava-lhe “Então M, por que é que faltaste ontem?” e ela fazia o relatório todo ‘Porque estive doente com a doença x, e tomei o medicamento a...’, em casa verbalizam tudo aquilo que fazem e ela fala de tudo. Ela foi sendo sempre muito envolvida na dinâmica daquela família e os pais estão separados desde que a M. tinha 3 anos, mas ninguém repara. Eles vêm os dois às reuniões, estão ambos muito presentes na vida da menina, fazem festas conjuntas com a família materna e paterna, no Natal as famílias juntam-se, vão os dois de férias com as novas famílias para poderem estar ambos com a M. e isso ajuda-a muito, dá-lhe muita estabilidade, estabilidade emocional que se calhar falta a muitos normovisuais. Nunca vi nada assim. É uma aluna calma, tranquila, é uma menina prodígio.

E.: Muito obrigada pela sua ajuda.

## **ANEXO 6 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 4**

### **Entrevistado 4**

Entrevistadora: É especializada em crianças com problemas visuais?

Professora S.: Não.

E.: Se não é teve alguma formação, de curta duração, nessa problemática?

P.S.: Sim, em braille.

E.: Sendo esta uma escola de referência para cegos, considera que esta dispõe dos recursos físicos, humanos e materiais adequados?

P.S.: Não, de todo. Faltam recursos humanos, pois reduziram às horas que os alunos precisam, que já eram poucas, e devia haver mais professoras do ensino especial. Faltam recursos materiais, só existem aqueles que são produzidos pela professora do ensino especial. É preciso criar tudo, não existe nada, só livros em braille e poucos. Os recursos físicos também são poucos. Por exemplo, só há uma sala, um espaço único para todas aquelas crianças...devia haver mais.

E.: O seu aluno, que é praticamente cego, usufrui de alguma adaptação ou adição curricular? De uma diferenciação ou flexibilidade curricular?

P.S.: Ele trabalha no Magic Board, com o tamanho de letras 85, o que não é nada funcional nem faz sentido, mas a família não aceita que ele é praticamente cego e que vai cegar e, portanto, não o considerando cego, ofereceram muita resistência a que iniciássemos o ensino do braille, não queria que ele aprendesse, por esse motivo usamos este sistema, mas agora já começamos, com muito cuidado e para não ferir suscetibilidades, a usar o braille. Está a aprender a ler em braille e escreve no programa adaptado Magic Board. Não pode escrever em braille porque tem uma deficiência no braço. No

entanto, o aluno acompanha tudo e faz tudo igual aos outros. É um ótimo aluno, muito inteligente. Está sempre a ouvir e a participar.

E.: São promovidas atividades sistemáticas que incentivem ao comportamento exploratório e que visem a estimulação apropriada e a aquisição de destreza para que a criança consiga recolher informações sobre o ambiente que a rodeia? Se sim, quais?

P.S.: Atividades sistemáticas, não. Faz as mesmas atividades do que os outros. Por exemplo, no laboratório, organiza-se tudo para o F., em articulação com a professora do ensino especial, e adaptamos as experiências. Não é uma aula especial para ele, simplesmente adaptamos aquilo que vamos fazer.

E.: Como são estimulados os diferentes sentidos? Como é feito a estimulação visual, do tato, auditiva, do olfato e do paladar?

P.S.: A estimulação visual é feita através da aproximação dos olhos e nariz ao ecrã do computador, à folha e ao quadro. A estimulação do tato é feita através do braille, da pintura e dos trabalhos em relevo. A estimulação auditiva é feita diariamente nos diversos momentos do dia, pois o F. ouve tudo, está muito atento e aprende muito bem. Quanto ao olfato e paladar nunca experimentou nada, nem nunca fizemos atividades nesse sentido, mas tem esses sentidos apurados.

E.: Que preocupações, no domínio da propedêutica da leitura e da escrita, são tidas em conta quando estes alunos ingressam no 1.º ano de escolaridade?

P.S.: O F. começou a aprender braille este ano, mas foi uma grande luta minha e da professora por causa da família que não aceita nada bem, como já referi.

E.: Que atividade propõe no domínio das expressões?

P.S.: Proponho as mesmas atividades que proponho aos outros alunos. A disciplina que menos trabalha é a motora, embora no 1.º período tenhamos feito alguns jogos: lencinho, lateralidade, entre outros, no exterior, e ele faz guiado pelos outros. No que respeita a expressão dramática, fazemos

dramatizações, declamamos poesias e o F. demonstra sempre muita vontade de entrar. Em plástica trabalhamos bastante com plasticina.

E.: Que tipo de trabalho estruturado é concretizado para que estas crianças tenham um aproveitamento no 1.º ano com competências idênticas às normovisuais?

P.S.: O tipo de trabalho que é feito é exatamente igual ao que é feito com os outros alunos.

E.: Como é trabalhada a área da linguagem oral e a abordagem à escrita?

P.S.: A linguagem oral é através das aulas normais e de soletração e a abordagem à escrita é igual aos outros, embora no braille esteja a avançar mais depressa.

E.: E a ordem das letras no ensino da escrita em braille está a ser a mesma da ensinada aos outros alunos?

P.S.: Sim, a ordem das letras é a mesma.

E.: Como é feita/trabalhada a exploração tátil?

P.S.: Através do braille, que é algo sensorial.

E.: E como é trabalhada a memória tátil?

P.S.: Através da memorização do teclado do computador.

E.: Como é abordada a área curricular da leitura e escrita em braille?

P.S.: É abordada com a professora do ensino especial. Damos a mesma letra em simultâneo.

E.: Quantas horas de ensino especial tem o F. por semana?

P.S.: Ele tem o apoio de uma professora do apoio mental e motor (do 910) duas vezes por semana/duas horas e o apoio de uma professora de alunos cegos e de baixa visão (do 930) duas vezes por semana/duas horas.



E.: Da sua experiência profissional, sente que as crianças cegas que entram para o 1.º ano de escolaridade com 6 anos têm a mesma oportunidade de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita do que uma criança normovisual?

P.S.: Não lhe sei responder, pois é a primeira vez que trabalho com uma criança cega, mas o F. veio com as mesmas competências do que os outros para a aprendizagem da leitura e da escrita, embora bastante mais lento.

E.: E tem ideia de qual possa ser a percentagem de crianças cegas que têm um rendimento académico idêntico ao das crianças normovisuais, no 1.º ano de escolaridade?

P.S.: Não lhe sei dizer a percentagem, mas este meu aluno posso dizer que tem um rendimento igual ou superior à maior parte dos alunos da turma.

E.: Muito obrigada pela sua ajuda.

## **ANEXO 7 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 5**

### **Entrevistado 5**

Educadora M.: O meu aluno não é totalmente cego, ele vê assim alguns contornos, algumas coisas muito difusas. Agora, o que acontece normalmente com os cegos, da experiência que eu tenho, é que não é só a cegueira, é tudo o que está associado. Uma coisa é só ser cego e ouvir, estar atento, participar...vai adquirindo muitas competências como adquirem os outros normais, e a criança que eu tenho este ano até facilita mais porque ele tem uma percepção, acaba por ter uma percepção visual, muito pequenina, mas tem. Tem noção das coisas. É mais complicado com aqueles totalmente cegos, em que a gente diz-lhes “As árvores são verdes, o sol é amarelo...” e isso para eles não lhes diz nada, rigorosamente, porque nunca perceberam a cor. Este tem essa percepção, ele identifica as cores, pelo menos as principais, ele identifica perfeitamente, já pode fazer uma associação diferente. Em termos de preparação para o 1.º Ciclo, é evidente que se eles tiverem uma boa capacidade de atenção, de concentração, eles vão captar toda a preparação que se faz para os outros. Evidente que a nível de iniciação à leitura e à escrita, não justifica muito, porque eles não vão utilizar essas duas técnicas. A consciência fonológica para os cegos acaba por não ter muito sentido porque eles vão usar o braille, não é? Agora, é evidente que eles sabem que têm aquela letra, têm aqueles piquinhos, que corresponde ao “a”, corresponde ao “b”, pronto, eles também ouvem e associam à palavra. Nós aqui trabalhamos muito, fazemos sempre a diferenciação entre o negro e o braille. Quando se escreve uma coisa a negro tentamos também escrever em braille, quando eles já têm algum domínio sobre a escrita braille.

Entrevistadora: E quando é que começam ou seja, isso é trabalhado cá?

E.M.: É.

E.: Desde os três anos?

E.M.: Não, porque o problema é que as crianças não vêm...poucas são as crianças que vêm para cá com três anos. O que tenho cá veio com seis. É uma criança que pediu adiamento de escola e veio para aqui este ano.

E.: Ou seja, tem seis anos e está nos cinco.

E.M.: Sim, está no pré-escolar porque pediram adiamento da entrada na escola. Tive cá outra criança que andou cá com três anos, depois saiu, depois voltou com cinco, depois pediu-se o adiamento escolar e ela ficou mais um ano e essa é que teve dois anos aqui no pré-escolar e foi-se fazendo um tipo de trabalho diferente. As imagens que se faziam tentava-se pôr as imagens em relevo, para que ela através do tato conseguisse sentir, ela experienciava tudo através do tato, aprendeu as formas a tatear e foi tendo acompanhamento da colega do ensino especial no ensino da escrita e da leitura braille. Foi aprendendo o alfabeto em braille, foi começando assim. Quando foi para o 1.º Ciclo já ia mais ou menos com o domínio de algumas competências em leitura e escrita braille.

E.: E este aluno que tem cá este ano?

E.M.: Está agora a começar a aprender, já conhece algumas letras, mas em termos de escrita braille ele tem ainda algumas dificuldades, porque as máquinas exigem muita força e ele tem um bocado de dificuldade em conseguir imprimir a força necessária para escrever. Evidente que nós também, eu também já fiz uma formação em braille.

E.: Era isso que lhe ia perguntar, se era especializada em crianças com problemas visuais?

E.M.: Eu não sou especializada. Nós vamos fazendo...a especializada é a colega de ensino especial que dá apoio. Estas crianças têm o apoio do ensino especial, determinadas horas por semana.

E.: Quantas horas é que este aluno tem?

E.M.: Penso que é à volta de quatro, quatro e meia, não tenho agora aqui de memória.

E.: E acha que é suficiente?

E.M.: É muito pouco. Esta criança este ano precisa de uma atenção individualizada. Não é uma criança autónoma que nós lhe possamos dar o material e dizer olha vais fazendo esta atividade. Ele precisa do apoio do adulto senão desinteressa-se imediatamente, arruma e vai dar uma volta. É uma criança que, para estar ocupada, precisa do apoio de um adulto.

E.: E quantos alunos é que tem na sala?

E.M.: 24.

E.: Já a contar com ele. Estava a dizer-me que tem esse aluno e mais um com baixa visão.

E.M.: Sim, encarrego-me de duas crianças apoiadas pelo ensino especial. Ele depois, no horário que tem de apoio da colega do ensino especial, tem iniciação ao braille.

E.: É aqui na sala?

E.M.: Há situações em que é aqui e há situações em que é fora. Como ele é uma criança que tem alguma dificuldade em concentrar-se, quando é para ensinar o braille, ela vai para uma salinha onde só estão eles para não se distrair tanto com os outros. Depois também tem aquela parte de orientação nos espaços, a mobilidade, e aí convém que ele vá aprendendo a deslocar-se na escola. Como ele não é mesmo, mesmo, totalmente cego, ele não é uma criança que choque com as coisas, consegue orientar-se, mas tem de conhecer o espaço por onde se orienta. Aqui na sala desloca-se autonomamente, sem problema nenhum. Não choca com nada, não precisamos de ter a preocupação de tirar as coisas da frente porque ele consegue. Quando saímos ele vai sempre, ou pela mão de um adulto, ou pela mão de uma colega mais crescida que vai com ele e que lhe vai dando

algumas indicações: se tem degraus, se não tem degraus... mas ele também não tem muitos problemas a esse nível, orienta-se bem. Depois, em termos de especialização, eu não tenho especialização em ensino especial, vou fazendo algumas formações a nível da formação contínua, que tenho procurado. Já fiz de braille, o ano passado fiz de uns programas informáticos que permitem fazer as imagens no computador e depois, ao imprimir, sai com relevo, sai com pontinhos. Permite também nós escrevermos uma canção, uma poesia, normalmente a computador, e depois damos a indicação que é para passar a braille e, ao imprimir, imprime em braille. Dá também para fazer desenhos de figuras geométricas, desenhos que nós tentemos simplificar, por exemplo, uma imagem muito complexa nós podemos, a nível do plano trabalhá-la, simplificá-la, e depois passá-la a relevo, com pontinhos, como se fosse braille, que dá para eles tatearem e sentirem. A nível de sala também se procura que haja jogos com muitas texturas, com formas, que eles possam trabalhar com os outros. Aqueles jogos que funcionam para os outros quando se lhes tapa os olhos para eles fazerem aquelas atividades através das atividades sensoriais, também funcionam para eles porque acaba por ser uma situação muito similar. A preparação que se faz para o 1.º Ciclo é basicamente essa. Há muitas atividades, mas isso também é feita para os outros, de articulação entre os ciclos, em que todos participam, eles também estão integrados. Tentamos que eles estejam integrados em todas as atividades. Que participem em tudo, só que depois há atividades que eles não aderem tanto, não têm a perceção visual, não sei se se sentem mais inseguros ou assim, mas com o tempo vão começando a aderir com mais facilidade. Por exemplo, esta criança, se fizesse uma atividade de digitinta, ele não queria, não queria pôr o avental, não deixava. Neste momento ele já deixa. Atividades de pasta de farinha, nós dávamos-lhe e ele punha para o lado. Agora já começa a pegar e já começa a trabalhar. Mesmo a nível de diálogo connosco neste momento já se nota uma certa diferença. Ele já tem um diálogo muito mais coerente, muito mais consistente, devido, em parte, ao período de adaptação que teve. Agora é evidente que, no caso de crianças com necessidades educativas especiais, é sempre complicado numa turma de 1.º Ciclo porque, basicamente, é o

professor e o professor de ensino especial, quando lá está, porque não é a tempo inteiro e são crianças que, dadas as suas características, precisam de um apoio muito mais individualizado.

E.: Na sequência disso ia-lhe perguntar. Sendo esta uma escola de referência para cegos, considera que a escola dispõe dos recursos físicos adequados e suficientes para dar resposta às necessidades dos alunos.

E.M.: É assim, é sempre complicado, porque já o próprio espaço físico tem obstáculos, tem escadas...eles vão-se habituando, é evidente que eles têm de aprender a deslocar-se, mesmo com esses obstáculos físicos, e constato que os que estão no 1.º Ciclo têm de subir as escadas e eles adaptam-se a isso. Os recursos que temos nunca são os suficientes, tanto a nível físico, como de recursos humanos são sempre poucos, isso é lógico. Estas crianças precisam de um apoio muito individualizado, até se considerar que elas são autónomas. É evidente que eu já constatei, não aqui no jardim-de-infância, mas noutras situações em que trabalhei com colegas que tinham crianças a nível do 1.º Ciclo e há situações, por exemplo, de leitura de uma obra, em que eles estão a ler e a criança tem a sua obra traduzida em braille e consegue acompanhar perfeitamente o que os outros leem e quando chega a vez de ele ler, ele dá o seguimento, mas é sempre complicado, até porque a maior parte das vezes os professores que estão com eles a tempo inteiro, não têm formação que lhes permita chegar a eles, estão sempre dependentes do colega do ensino especial que faz a tradução e que depois corrige. Claro que é uma das preocupações que tem havido a nível do agrupamento e também, principalmente, a nível dos docentes, que tivessem formação, que é para sentirem que conseguem chegar a eles. Daí essa formação que nós fizemos, a nível de informática, para que os professores já possam elaborar as fichas para eles, com as questões, os gráficos e as figuras geométricas que eventualmente a ficha possa ter.

E.: E essas formações são disponibilizadas pelo agrupamento?

E.M.: Sim, normalmente é oferta de escola. No ano passado fizemos com oferta de escola do agrupamento. A de braille também foi e os docentes disponibilizam-se para fazerem as formações para poderem chegar mais perto dos alunos. A nível de materiais não há assim muitos, há mais a construção empírica de alguns materiais que nós vemos que podem facilitar o ensino. Normalmente aqui com a colega do ensino especial vamos procurando ajustar às necessidades deles. Mas isso tem de ser tudo fruto de um trabalho continuado e em equipa, e o facto de nos aparecer aqui uma criança aos cinco anos ou aos seis para se fazer a adaptação para ele ir para o 1.º Ciclo é uma utopia, mas isso acontece muito, tanto ao nível das crianças com necessidades educativas especiais como das outras, aparecem-nos aqui. Fazem um percurso até aos cinco anos noutros lados e depois aos cinco anos vêm para aqui e é completamente diferente porque num ano não se faz milagres.

E.: Ia-lhe perguntar precisamente isso. Acha que este aluno, que vai passar para o 1.º ano no final deste ano, está igualmente preparado para a aquisição da leitura e da escrita do que os normo visuais?

E.M.: A mim parece-me que o problema deste aluno não é a nível de competências adquiridas. Em termos de competências e de preparação ao nível da leitura e escrita em braille, ele já pode levar alguns requisitos mínimos para aquilo não lhe aparecer pela primeira vez.

E.: Acha que ele está tão bem preparado como os outros a esse nível ou acha que ele ao entrar no 1.º ciclo vai-se deparar com...

E.M.: Vai-se deparar com muitos problemas, mas eu acho que não vão ter só a ver com a iniciação à escrita ou à leitura, vai-se deparar com muitos outros problemas em termos comportamentais, no saber estar, de ser, todo o contexto de uma turma do 1.º Ciclo é completamente diferente de uma turma do pré-escolar, em que eles têm muito mais liberdade, muito mais autonomia para se deslocarem nos espaços e para realizarem atividades alternativas, fazerem primeiro uma atividade mais orientada e outra mais livre...e ao nível do contexto de sala de aula de 1.º Ciclo as coisas funcionam um bocado diferente,

principalmente numa criança com estas necessidades é complicado. No caso desta criança ela tem algumas dificuldades de concentração, de estar num espaço e tudo isso vai dificultar-lhe.

E.: E o apoio dos pais existe?

E.M.: Sim, os pais são pessoas interessadas, falam frequentemente, tentam saber como é que ele se está a adaptar, como é que as coisas estão a correr, mas é sempre complicado, nós sabemos que hoje em dia é muito complicado. Eles vão para casa e as pessoas não têm muito tempo para dispensar, muito mais para apoiar nestas condições, é complicado...

E.: E em termos de aparelhos e equipamentos? Ele tem disponível, há disponível aqui na escola? Máquinas...

E.M.: A máquina de escrever em braille é de cá da escola. O agrupamento tem, não numa quantidade muito grande, mas naquele período em que estão a trabalhar com as professoras do ensino especial, são-lhes disponibilizadas as máquinas. Aqui na escola penso que há máquinas de braille, há também uma máquina de imprimir figuras em relevo num papel especial, depois há impressoras, mas a nível de material desse não tenho conhecimento, porque não utilizo, são as colegas do ensino especial que utilizam.

E.: Aqui no pré-escolar, guiam-se pelas orientações curriculares. Como é que trabalha essa parte? Pega nas orientações curriculares e adapta para ele? Por exemplo, nas expressões, na motora, na dramática, na plástica, na musical?

E.M.: É trabalhado exatamente igual do que com os outros. Tentamos, quando são coisas que ele consegue, a nível sensorial fazer, tatear...

E.: Costuma realizar atividades sistemáticas aqui na sala que o incentivem a explorar, a que conheça o meio, ou ele simplesmente sozinho consegue chegar às coisas e explorar por ele?

E.M.: As coisas estão colocadas de forma a que ele, autonomamente, consegue explorar, basta que ele tenha vontade de o fazer. No caso desta



criança, ele tem que ser muito incentivada, muito motivada para realizar as atividades porque ele, por iniciativa própria, não manifesta grande interesse, mesmo quando nós dizemos “Vai fazer este jogo.”, ele começa conosco a fazer, mas se nós saímos da beira dele ele põe para o lado.

E.: E os sentidos? Estava-me a falar há pouco do tato, mas e o resto? A audição, o olfato o paladar, como é que trabalho com ele em sala de aula? Como é que isso é explorado?

E.M.: É ao nível sensorial. Pode ser trabalhado de várias formas, mas a experiência concreta é fundamental, tem de ser mesmo experienciado.

E.: Mas que atividades concretas faz?

E.M.: Fazemos jogos, atividades...atividades olfativas, jogos em que se tapam os olhos e que, através do olfato têm de identificar determinadas coisas, tatear com os olhos tapados. Este aluno sabe que não vê, os outros veem. O paladar também se explora quando se fazem atividades de culinária, exploram os ingredientes, eles provam...muitas vezes a nível de fruta, provarem frutas novas que eles não conhecem. Mas acaba por ser igual para todos, não há nenhuma diferença. A nível das crianças cegas, a maior diferenciação realmente será, e o mais complicado, é falarmos em coisas que eles nunca viram, por exemplo, as cores é algo totalmente abstrato, para eles não lhes diz rigorosamente nada, nem vale a pena nós insistirmos, eles ouvem falar que existe o vermelho, o azul e o amarelo, mas não vendo não têm qualquer tipo de noção do que é que é.

E.: E por exemplo para pintarem, como é que fazem? Este aluno vê qualquer coisa, e os outros que não veem?

E.M.: Pintam. Dificilmente eles fazem uma casa, eles não fazem uma casa porque eles não têm a noção do que é uma casa. Nós podemos dizer que para fazer uma casa eles precisam de um quadrado e de um triângulo. O quadrado para a estrutura e o triângulo para o telhado, e eles como, através do tato, conseguem perceber as formas, eles podem construir, com jogos, blocos

que nós temos, podem construir e podem criar essa percepção, mas eles nunca viram uma casa, não sabem se a casa tem aquela forma. Eu posso dizer-lhe que a casa é um círculo e um triângulo e eles podem criar essa noção. É complicado porque eles não têm a percepção visual. Eles criam imagens no cérebro com as indicações que as pessoas lhes vão dando. Tem é de haver uma descrição muito grande das atividades para eles poderem compreender melhor.

E.: Em termos de linguagem oral é tudo muito pormenorizado, como é que faz, é tudo muito verbalizado?

E.M.: Por exemplo, se nós formos a uma peça de teatro, como fomos este ano ver o Peter Pan, ele estava sentado ao meu lado e eu ia-lhe dizendo o que se ia passando. Ele ouvia, mas não tinha a percepção visual, eu ia complementando, até para manter o interesse dele, e para ele não começar a saturar-se. A nível de histórias e tudo, ele ouve, não tem uma deficiência auditiva, e gosta, mas de qualquer modo, ele necessita sempre de ter o adulto por perto para o manter mais estável.

E.: E aqui na sala de aula? Por exemplo, quando conta histórias como é que o aluno reage?

E.M.: Ele gosta e está atento, mas nem sempre verbaliza, às vezes é complicado porque ele não verbaliza o suficiente para nos transmitir os conhecimentos que tem. Não que ele tenha problemas a nível da linguagem que não tem, mas muitas vezes o discurso dele é mesmo no sentido de despachar. Agora já se nota que ele vai falando mais e vai-nos permitir perceber mais o que se passa com ele, mas inicialmente falava pouco e para nós, mesmo para sabermos as competências que ele já tinha era complicado porque ele não exteriorizava. Numa sessão de expressão motora, de ginástica, ele faz se nós estivermos ali só para ele. Ele não pode ir numa fila e correr, porque ele não corre sozinho. Ele corre sozinho, mas não faz isso junto com os outros, sem ter alguém de mão dada com ele. Tem de ir alguém de mão dada com ele. É preciso saltar para dentro de um arco, por exemplo, ele salta se nós

tivermos à beira dele e ele consegue perceber se nós lhe dissermos “Agora vais saltar para dentro deste arco, agora vais saltar para dentro do que está à frente, agora vais saltar para o outro” ele faz, mas sempre acompanhado e com as orientações diretas do adulto.

E.: Em termos de atividades tem alguma rotina específica para ele?

E.M.: Não, ele participa, está integrado nas atividades que os outros fazem.

E.: E qual é a rotina deles no dia-a-dia?

E.M.: Eles têm, da parte da manhã, a reunião de grupo, em que estão todos e se discute o que se vai fazer ao longo do dia, às vezes faz-se a avaliação do que se fez no dia anterior, partilha-se muitos materiais que são trazidos relativamente ao projeto da sala, fazem-se muitas atividades de grande grupo, de leitura, trabalhar poesias, a consciência auditiva, a consciência fonológica, fazem-se atividades de matemática que se fazem em grande grupo e depois eles marcam a presença todos os dias e depois vão para atividades espontâneas, eles escolhem para onde querem ir. Há sempre uma atividade ou outra com uma orientação mais direta e depois há aquelas atividades que eles realizam autonomamente: o desenho, a pintura, a colagem, a modelagem, jogos, a casinha das bonecas...

E.: E no caso do aluno, como é que ele reage nessa parte?

E.M.: Ele não se integra. Ele tem mesmo de ser encaminhado para uma atividade em que esteja alguém ao lado e a acompanhá-lo. Já temos tentado, inclusivamente com outras crianças e, mesmo quando tive a outra criança cega que está agora no 1.ºCiclo, ela integrava-se e trabalhava com os outros, mas este não. Este aluno já tem aqueles amiguinhos que trabalham com ele e que vão para a beira dele, mas ele nem sempre quer e nem sempre aceita e às vezes há atividades, por exemplo, um jogo de encaixe em que ele tem de encaixar umas formas nos buracos...começa a encaixar quando estamos à beira dele, se nós sairmos da beira dele ele arruma, fecha a tampa e já está. Por isso, precisa mesmo de alguém ao lado dele sempre, o que é muito

complicado. Assim, a passagem para o 1.º Ciclo vai ser complicada, porque ele vai ter de ter um apoio muito grande.

E.: Acha que de toda a sua experiência profissional... quantos alunos cegos é que já teve?

E.M.: Cegos tive dois, com baixa visão tive dois também.

E.: E, da experiência que tem até agora, sente que estas crianças que entram para o 1.º ano, têm a mesma oportunidade de sucesso, em geral, do que as outras?

E.M.: Depende do apoio que tiverem.

E.: E no caso específico da leitura e da escrita?

E.M.: Eu acho que a nível das crianças com necessidades educativas especiais, a escola, por si só, não pode fazer milagres. Tem de ter um apoio muito grande da família no sentido de trabalharem com eles, de os incentivarem, de os motivarem, porque é evidente que a estimulação visual tem um papel muito importante no desenvolvimento das crianças e na educação, eles aprendem muita coisa visualmente. As crianças cegas não têm essa estimulação visual e, por isso, têm de ser muito mais incentivadas e motivadas.

E.: Da sua experiência, do que vê aqui, do que conversa com as suas colegas, tem conhecimento qual é a percentagem de crianças cegas que têm um rendimento académico idêntico aos normo visuais?

E.M.: Não tenho perceção sobre isso, não tenho noção sobre isso.

E.: Mas e ao nível do pré-escolar.

E.M.: Ao nível do pré-escolar depende. Eu penso que se eles começassem logo aos três anos a ser feito um trabalho contínuo com eles, que se calhar era muito mais positivo do que estas situações em que eles vêm e já... eu acho que as pessoas se preocupam em que eles venham um ano para o pré-escolar

para fazerem a transição para o 1.º Ciclo na mesma escola, mas isso não é suficiente, porque depois....

E.: Este aluno, por exemplo, teve onde antes de vir para cá? Veio de alguma escola ou estava em casa?

E.M.: Ele vem de outra escola, de outro concelho do Porto, vem de fora do Porto. Os métodos de trabalhar são diferentes e, quando o aluno nos chega, não é o processo que ele trás que é sempre muito relativo, não nos dá aquela continuidade que seria desejável. Se isso acontece a nível das crianças ditas normais, que é completamente diferente nós termos uma criança que entre aqui aos três anos e saia aos cinco para a escola, do que uma que entre aqui aos cinco para sair aos cinco para a escola. É completamente diferente.

E.: E no caso deste aluno, sentiu que ele vinha preparado?

E.M.: Neste aluno especificamente é complicado nós percebermos porque ele demonstra muito pouco, é muito complicado para nós. Nós em determinadas atividades, em determinadas situações é que nós vamos descobrindo que competências é que ele já adquiriu. Só com o tempo e com a observação. Nós descobrimos que ele memoriza as canções, mas só canta quando lhe apetece e se calhar até já sabia a canção há muito tempo, mas só naquele dia é que resolveu cantar e é que nós vimos que realmente ele memorizou tudo.

E.: Isso deve ser difícil, mesmo em termos de planificação de trabalho, ou seja, de saber o que fazer, o que é necessário trabalhar mais e menos. Essas planificações têm sempre de ser articuladas com a professora de educação especial. Como é que fazem esse trabalho? É diário, semanal, mensal?

E.M.: A planificação é feita semanalmente, nós falamos. É evidente que ela quando está aqui está integrada nas atividades que estão a decorrer na sala, que sabia previamente o que ia ser feito. Ela integra-se e vai desenvolvendo com ele especificamente essas situações. Quando vai com a professora do ensino especial ele vai trabalhar aquelas situações mesmo específicas: o ensino da escrita e da leitura, a orientação espacial, são atividades diferentes.

Se calhar era proveitoso que ela estivesse noutras situações para lhe dar um apoio mais individualizado, era diferente, mas isso não é possível. Eu sozinha, mas isso é um problema que a professora do 1.º Ciclo também vai ter, se tivermos que lhe dar atenção só a ele temos de deixar os outros vinte e não sei quantos em trabalho autónomo.

E.: Tem auxiliar na sala?

E.M.: Sim, eu tenho auxiliares na sala. Há situações até em que estão duas ao mesmo tempo e nós tentamos dividir o trabalho e que ele esteja sempre com alguém ao lado, porque senão ele vai para o sofá e brinca sozinho, sem nada. Agora, é complicado porque no 1.º Ciclo não funciona. Nós tentamos, ele anda em muitas atividades extra-curriculares posto pela família, mas ele não nos dá o feedback dessas atividades.

E.: Que atividades frequenta?

E.M.: Ele anda na música, na patinagem, numa série de atividades, mas não nos dá o feedback. A mãe diz que ele gosta, que participa, mas ele próprio não nos passa essa informação, por isso é complicado...não sei.

E.: Muito obrigada pela sua ajuda.

## **ANEXO 8 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 6**

### **Entrevistado 6**

E. – Boa tarde. O objetivo desta entrevista é de saber como trabalha com os alunos cegos diariamente e como é feito a transição para o 1.º ciclo, nomeadamente no que respeita à leitura e à escrita e tudo o que envolve essa problemática.

E.A. – O que se devia fazer sempre, é uma coisa, o que se faz, o que acontece na realidade, o que se acaba por fazer, acaba por ser diferente.

E. – É especializada em crianças com problemas visuais? Qual foi o seu percurso académico?

E. A. – Sim, sou. E em multideficiência. De base sou educadora, depois fiz a especialização há muitos anos, em 1989, em deficiência visual e multideficiência. Mais tarde, em 1995, fiz mental-motora, porque as colocações para a deficiência visual são limitadas, porque a população é relativamente reduzida. Em 2003 fiz o mestrado em Psicologia, em multideficiência. Estou aqui na escola desde 1991, a trabalhar com meninos com deficiência visual. Essencialmente dedico-me mais a cegos do que à baixa visão, porque tem havido mais alunos cegos. Como sabe esta é uma escola de referência, um agrupamento de referência, na altura não era. Esta escola, neste agrupamento do R.F. foram mais acolhidos porque os meninos eram todos utentes aqui do instituto São Manuel que se situa aqui ao lado. Foi ganhando essa tradição, por isso eram alunos que estavam, a maior parte deles internos no S. Manuel, e aqueles que tinham possibilidades de continuar os seus estudos vinham para aqui frequentar a escola e, como as escolas mais perto eram estas, eles vinham para aqui. Entretanto isto evoluiu e agora somos um agrupamento e de referência. As escolas de referência aparecem para dar resposta às necessidades destes alunos, o que nem sempre acontece, infelizmente. Os alunos com deficiência visual estão muito dispersos, e como a incidência é

pequena era muito difícil, tanto em termos de profissionais, de técnicos apropriados, como de materiais. Assim, criaram as escolas de referência no sentido de colmatar e dar mais respostas a estes alunos. Como disse, não sei se se consegue, se não, mas é assim que funciona.

E. – E este agrupamento tornou-se de referência há quanto tempo?

E.A. – É escola de referência de há uns anos para cá, cerca de cinco seis anos, não é assim há tanto tempo, já eu cá estava a trabalhar. Aqui na nossa escola Eb1 estamos duas professoras, que por acaso somos duas educadoras. No agrupamento somos para aí 8.

E. – E julga serem pessoas em número suficiente?

E.A. – Não, nem pensar! Aqui na EB1 não conseguimos dar todas as valências. Já cá tivemos um professor de orientação e mobilidade e neste momento não temos, está uma colega a dar essa área nas outras escolas do agrupamento, que tem de profissão de base educação física, mas esse apoio não chega aos nossos alunos, por isso os nossos alunos do pré-escolar e do 1.º ciclo não têm essa área. Antigamente havia uma parceria de técnicos e o São Manuel dispunha de um técnico de orientação e mobilidade. Por acaso depois ele saiu, concorreu e até calhou ser o mesmo. Depois ele concorreu novamente e não foi colocado. Com esta falta de colocação de professores e redução de pessoa, não temos. Desde o pré-escolar até ao 12.º são cerca de 40 alunos com problemas visuais. A colega não tem horário suficiente para chegar aos nossos alunos e os mais velhos têm prioridade. Assim, os mais novos vão ficando para trás e isto devia ser algo de base. Tal como o desporto adaptado aqui não chega a funcionar. Há algumas lacunas. A escola de referência que supostamente devia ter tudo, não tem!

E. – Era isso que lhe ia perguntar, sendo esta uma escola de referência acha que esta dispõe dos recursos físicos, humanos e materiais necessários e adequados...



E. A. – Há falhas! Falhas pela situação atual do país. Recursos físicos também não estão bem... não temos ateliês, aqui não há. Eles tinham essa componente para a preparação para a vida ativa, para a vida diária, uma rotina diária, tinham no São Manuel que estava preparado para isso. Eles deslocavam-se lá, havia essa pareceria, os funcionários vinham buscá-los ou nós levávamo-los e tudo funcionava, mas isso acabou há uns anos. Hoje em dia temos uma pareceria com o centro de recursos, o centro de paralisia, temos cá um fisioterapeuta, um terapeuta ocupacional, um terapeuta da fala e um psicólogo, são as quatro valências. São pessoas que têm estado a fazer um bom trabalho, mas que tiveram que se adaptar e habituar-se à problemática da deficiência visual, coisa que ali no S. Manuel já existia, porque era uma casa que nasceu para isto. Eu falo no S. Manuel porque eu tinha e tenho uma boa impressão, mas eles acabaram. Neste momento para a deficiência visual não existe. Tornaram-se centro de recursos para a multideficiência, e deixamos de ter e não há mais sítio nenhum. Se disséssemos acaba aqui o S. Manuel, mas há outro, mas a verdade é que não há! Aqui no norte não há nada, só há em Lisboa qualquer coisa que não sei se está na mesma forma, ou como funciona. De resto, para reabilitar qualquer aluno, não há. Os meninos quando nascem, se nascem cegos, normalmente as famílias vão tendo conhecimento e recorrem à estimulação precoce, que é um centro que pertence à segurança social, ou tem pareceria com a segurança social, e fazem estimulação precoce até aos 3. Depois, a partir dos 3 anos, eles são inseridos nas escolas, nos jardins-de-infância, e depois vêm para a escola.

E. – Muitos deles não andam aqui no jardim-de-infância, ou entram só nos 5 anos.

E. A. – Sim, só andam alguns. Muitos vêm de fora, vêm de longe, e ainda não vêm todos, pois isso acarreta muitas despesas, embora os alunos que vêm para as escolas de referência até agora, até este ano letivo, é-lhes pago transporte. Vêm de táxi, pago pela direção regional. Este ano nem tenho alunos de muito longe. Tenho de Matosinhos, Maia e Gaia, mas temos tido miúdos de muito longe: Viana do Castelo, Cabeceiras, Felgueiras, Espinho, Estarreja,

Póvoa. Mas entretanto também abriram mais escolas de referência, há na zona de Penafiel, de Braga, por isso não precisam de se deslocar tanto, porque isto de ir e vir, não é fácil. Enquanto eles vinham aqui para o instituto, ficavam aqui, tendo a desvantagem de ficarem longe da família, mas o que ganhavam, compensava, era muito vantajoso. Futuramente só lhes trazia mais-valias. Tinham uma grande mais-valia em termos de aprendizagens de tudo: de autonomia, de higiene, das refeições, de muita coisa que se perdeu. Eu era uma grande defensora, porque eu via resultados. Embora aquilo fosse um colégio, um colégio com regras, que às seis se vai tomar banho, que de manhã se levantam às tantas, de manhã quando saíam já deixavam a cama feita... tinham uma lavandaria onde aprendiam a lavar e a dobrar, coisas muito importantes para eles e que os ajudavam muito nas aprendizagens da vida diária e, tudo isso, se refletia, se reflete, na escola, em termos de autonomia. Tinham um tempo de estudo...e tudo isso desapareceu. Hoje em dia, é muito bom ter a família por perto, não há aquele afastamento que anteriormente existia, mas falta o resto e isso depende das famílias. Nós temos famílias que se empenham, que trabalham com estes alunos e se esforçam, e temos outras que não, que ninguém faz nada, não estudam nada e querem que os seus filhos passem e torna-se muito complicado, mas isso também acontece com os normovisuais e respetivas famílias.

Agora, em relação à pergunta que me fez, supostamente, os meninos que entram no jardins-de-infância, ou mesmo já vindo do centro de estimulação precoce, já trazem um bom treino em termos sensoriais, acho que posso dizer que sim. Nós temos duas categorias dentro da deficiência visual. Aqueles meninos que são só cegos e os que são cegos com outras patologias associadas. São dois grandes mundos muito diferentes. Quase que hoje só cego é pouco, não há muitos cegos ou com baixa visão, a incidência é menor, a outra é maior. Acabam, por ter paralisia cerebral ou outras síndromes, é diversificado. Quando é adquirido, é diferente. De acidentes há poucos, nunca tive nenhum. Temos alunos que, no início da escola primária cegam, derivado a uma doença que é uma síndrome de Batten, cuja primeira consequência mais visível é a perda de visão muito repentina, em meia dúzia de meses, ou a

sua grande diminuição, mas depois é uma patologia que está associada a outras doenças, a uma degradação, vão perder as capacidades, deixar de andar, de falar, de ouvir, é uma doença degenerativa. Nessas situações, no que respeita à aprendizagem da leitura e da escrita, fica muitíssimo comprometida.

E. – Se nascem cegos são sinalizados. Em geral, as famílias e os médicos começam a encaminhá-los para centros de estimulação?

E. A. – Sim, na maior parte dos casos é isso que acontece, embora haja ainda médicos que não conhecem muito bem os centros de estimulação precoce e, por isso, ainda têm algumas dificuldades em encaminhá-los para lá. Isso também depende dos pais. Mas os alunos acabam por ir lá parar, pois há sempre alguém que diz, que passa a palavra, existe a ACAPO, e quase todos pertencem, já por lá passaram e, quanto mais não seja, lá encaminham-nos. Quando eles chegam aqui à escola, chegando ao jardim-de-infância, é feito um trabalho de pré-requisitos, principalmente em termos sensoriais. Normalmente aqui a colega ensina-lhes o alfabeto e ficam a saber mais ou menos o que sabe qualquer outra criança. O trabalho sensorial ao nível do jardim-de-infância é rico, porque é um trabalho que a sala de aula faz. Depois aqui no 1.º ciclo essa base perde-se, nós aqui não fazemos as atividades de plástica que se fazem no pré-escolar. Essas atividades acabam por ser muito poucas, pintam um desenho de vez em quando, fazem o presentinho do dia da mãe, do pai e da Páscoa e pouco mais, não é uma componente que se faz diariamente. O pintar, o colorir para eles não é muito significativo. Aqui no 1.º ciclo tem-se a preocupação de ensinar a ler e a escrever, é o nosso propósito. Eu não faço mais nada do que isso, não tenho tempo de fazer outro tipo de atividades. Se aquele aluno acompanha a escola eu não faço mais nada senão acompanhar a escola em termos de ir dando toda a simbologia que vai sendo necessária no momento, em termos de treinar a leitura para que seja mais fluente. Em termos de adaptar tudo o que o ministério não passa, que é muitíssimo, muitíssimo.

E. – Sim, os colegas do 1.º ciclo tinham-me dito que mesmo em termos de manuais e outros materiais não chegam cá.

E. A. – Sim, muita coisa. Primeiro, aqui o professor usa o manual, mas eles fazem os trabalhos rápido e por isso fazem muito trabalho fora do manual. Mas, mesmo assim, os manuais que peço para os alunos, muitos deles não os passam, o ministério não passa, e eu entendo porquê, porque agora só passa Lisboa e antigamente havia Porto a passar, Coimbra a passar e Sul a passar. E quando era um manual escolhido para toda a gente, facilitava, mas agora não...esta escola escolhe um, a outra escolhe outro e a outra escola ainda escolhe outro diferente e isso dificulta muito. Se a sala está a dar um texto, se ele não tem o mesmo manual, não acompanha e não funciona.

E. – Então é a professora que passa tudo...

E. A. – Sim, tenho um trabalho imenso! Por exemplo, livro de estudo do meio de 1.º ano e 2.º ano não passaram nada. E eu tento colmatar, mas não passo tudo a 100% porque é impossível. Por exemplo, o livro de fichas...agora os manuais não são só um...vem o manual, o livro de ficha, mais não sei quantos livros com atividades, são imensos livros e é muito complicado. O que é certo é que eu tento que eles tenham as páginas, pelo menos quando as vão fazer. E agora são os testes intermédios, agora são as fichas de isto e daquilo, agora os testes trimestrais, depois faz-se tudo ao mesmo tempo...eu neste momento estou cheia de trabalho, mas eu consigo mais ou menos dar resposta.

E. – Então os recursos humanos acabam por ser poucos?

E. A. – Não acho que fossem poucos se esta parte dos livros estivesse assegurada. Mas assim não dá. Muitas vezes chega a acontecer eu pedir um livro e vem o livro, mas a versão está desatualizada...vem de há dois ou três anos. Algumas coisas são iguais, outras não...e o que é que acontece? As professoras vêm pedir-me ajuda para conseguirem ajudar o aluno a descobrir onde está um assunto porque as páginas mudam, alguns exercícios mudam, acrescentam informação, retiram outra e o aluno volta a não conseguir acompanhar, mesmo sendo supostamente o mesmo manual. Há diversas

dificuldades. Nós não temos aqui muitos alunos. Eu chegaria para eles, em termos de transcrição e isso, chegaria, mas acaba por ser muita coisa...vou tentando colmatar e dar resposta, mas é muito difícil.

E. – Mas não acha que são poucas horas de apoio dadas a esses alunos?

E. A. – É assim, eu tenho quatro alunos, são muito poucos, ao que o ministério paga a um professor para quatro alunos, não pode ser pouco. Mas neste nível de ensino, no 1.º ciclo, eles são totalmente dependentes, por isso acaba por ser pouco.

E. – Quantos alunos cegos têm aqui?

E. A. – Ao todo, a contar com os de baixa visão, são nove, desde o jardim-de-infância ao 4.º ano. A outra professora dedica-se mais ao início, pré-escolar e 1.º ano, ainda sem fazer umas grandes aprendizagens em termos de conteúdos específicos. E eu, embora educadora, prefiro ficar com o 2.º, 3.º e 4.º anos. Já estou há muitos anos na escola e prefiro esta parte. Nesse aspeto conciliamo-nos muito bem e colaboramos muito as duas. O que ela precisa mais de escolar, eu faço, o que eu preciso mais de trabalhos manuais, ela faz, e completamo-nos muito bem e acho que estamos bem a esse nível.

E. – E materiais?

E. A. – Materiais faltam e a escola não está estruturada para colmatar a parte sensorial. Por exemplo, música, nós temos qualquer coisa e fomos buscar um programa, umas aulas de música, mas só um aluno é que frequenta essas aulas que é um aluno de baixa visão que tem uma problemática e que vai ser cego. É um dos que tem uma doença degenerativa e não acompanha a escola, ainda não conseguiu aprender a ler e não sei se vai conseguir ou muito pouco, portanto não vale a pena estar a insistir, mas tem que ter outras atividades. Está aqui, está sempre ocupado a trabalhar e está a desenvolver outras competências. O que temos é falta de recursos. Nós aqui temos uma unidade de multideficiência, porque esta escola é de referência para cegos, baixa visão e multideficiência. A unidade, além de ter os terapeutas da fala, psicólogo, etc.,

também tem dado pela câmara música e desporto, e nós conseguimos conjugar alguns dos nossos alunos para que eles também usufruam, mas não são aqueles que fazem a escolaridade a 100%, são os outros que têm necessidade de sair da sala de aula.

Outra coisa que também tem sido dada aqui na escola é a informática. Não têm todos porque o professor tem um conjunto de horas, tem um conjunto de alunos, portanto vão tendo os que são mais prioritários, ainda não têm todos, vamos ver se para o próximo ano já é contemplado. É pouco porque é muita gente a querer usufruir, mas a informática para as crianças com deficiência visual é muito importante, é o mundo deles, neste momento eles ainda escrevem com aquelas máquinas arcaicas e pesadas, os livros são muitos, é tudo uma imensidão. Cada livro do 1.º ciclo, por exemplo, o livro de português são para aí dez volumes, e de matemática outros tantos e outros tantos de fichas, portanto é muita coisa. E a nível de informática, à medida que eles forem dominando, isso vai ser uma grande ajuda. Por exemplo, o dicionário pequenino da porto editora, aquele cor-de-laranja, tem dezassete volumes grandes e grossos, em que são às vezes três volumes só para uma letra, é muita coisa! Temos que incidir e que eles aprendam o domínio da informática. Neste momento não usam ainda em sala de aula, até porque nenhum dos outros também usa, mas a tendência espero que seja essa. Começam por fazer jogos e a escrever umas coisas e vão começando assim e lá em cima dão continuidade. Também não têm em sala de aula. Só os mais velhos é que têm computador portátil e podem utilizar.

Os alunos que saem daqui e vêm do jardim-de-infância, ou mesmo aqueles que começam aqui a escola, raramente fazem a escola em quatro anos, precisam de mais tempo. Eles têm muito trabalho, muito mais trabalho do que os outros, é mais difícil, e eles estão muito habituados a ser muito dependentes. A própria família preconiza isso, são uns coitadinhos. Aqui para mim ninguém é coitadinho, só se tiver doente, mas a deficiência visual não é doença. É um estado a que eles têm de se adaptar e, quem nasce cego, no meu conceito, ninguém sente falta daquilo que nunca teve, isso é o meu ponto de vista. Quem já viu não, aí é diferente, para mim é mais complicada essa

situação...e eu verifico isso. Depois depende das famílias, há aqui meninos que não estão habituados a fazer nadinha, nadinha, nadinha, sozinhos, porque fazem-lhes tudo! Por isso eles precisam de mais tempo. Nunca menos de cinco, seis anos...cinco anos no mínimo e a correr bem!

E. – Então desde o 1.º ao 4.º ano, precisam no mínimo de cinco seis anos...em vez de quatro.

E. A. – Sim, desde o 1.º ao 4.º ano, precisam, à vontade, de cinco a seis anos. Salvo raríssimas exceções. Tenho aqui uma aluna que vai fazer em quatro, mas é uma menina muito inteligente. Ela é fantástica, mas a família sempre a protegê-la muito, só agora lhe estão a dar um pouco mais de liberdade. Tem sido uma luta, mas ela própria quer aprender, quer fazer sozinha. Tem uma capacidade intelectual de abstração fantástica, e é só cega, portanto tem todas as hipóteses de vingar e vai conseguir de certeza...vai passar e fazer o exame nacional como os outros. Vai ser um exame adaptado, com mais tempo, mas vai correr bem e vai conseguir fazê-lo, a menos que haja alguma novidade.

E. – E acha que se eles fossem apoiados de outra forma, ou seja a conjugação família, tempo de apoio, materiais, se tudo isso fosse mais estruturado e acompanhado conseguiam fazer em quatro anos?

E. A. – Sim, conseguiriam, mas realmente não se consegue encontrar isso, as pessoas são como são. Uns são mais inteligentes outros menos, e parecendo que não a inteligência tem uma grande influencia, um grande peso, como qualquer outro, mas nestes meninos ainda mais, porque eles têm de ser capazes de recorrer a outras formas para captar a informação. Por mais que a gente consiga mostrar-lhes as coisas, não é fácil.

E. – Pois, porque nós estamos a falar-lhes na nossa língua.

E. A. – Sim, eu tento falar o mais próximo, embora a gente diz “vai ver” e ele vê da sua forma, mas não é fácil, nem para nós, nem para eles.

E. – E relativamente ao trabalho feito a pares? Tem sempre de trabalhar em equipa, quer com a outra professora da educação especial, quer com todos os professores do ensino regular, para conseguir articular o trabalho. Como funciona esse trabalho?

E. A. – Vai funcionando...isso depende dos professores e é como em tudo, há professores mais cooperantes e outros menos. Uns mais organizados e outros menos. Aquele que é muito organizado já sabe, atempadamente o que vai fazer depois de amanhã ou para a semana, que vai dar isto, que vai fazer aquilo, portanto aquilo que não está no livro, tudo se conjuga. Ou eu vou dar amanhã as plantas, como vamos fazer com o aluno cego? O professor combina comigo ou ele próprio traz...depende muito. Há aqueles que não organizam o trabalho e aí é muito complicado trabalhar.

E. – E o facto de muitos deles não terem nenhuma especialização, dificulta muito o trabalho ou não?

E. A. – Dificulta se eles quiserem que dificulte. Há aqui gente que é assim “Eu não sei nem tenho que saber, está aqui uma professora que sabe e ela é que tem de dar resposta.” E isso dificulta, porque nós não estamos o tempo todo com o aluno. Isso funcionaria assim se nós, professores do ensino especial, estivéssemos a tempo inteiro na sala de aula com o aluno, mas não é assim que funciona, por isso não pode ser esta a mentalidade.

E. – E entra na sala de aula ou os alunos saem?

E. A. – Sim, normalmente entro na sala de aula, e trabalho com os alunos dentro da sala de aula. Acompanho a matéria que ele está a dar, o que estão a fazer naquele momento. Há coisas que acontecem muitas vezes, atrasos e tal, o que eu peço é para estarmos sempre a dar a mesma disciplina. Não dá para estar a turma a dar matemática e nós português ou estudo do meio, porque o aluno vai estar sempre a ouvir e vai-se desconcentrar. Por isso, combina-se, “falta dar isto, isto ainda não sabe bem”, e estamos a dar a mesma disciplina, mesmo que não seja o mesmo assunto, mesmo que não estejamos a trabalhar o mesmo conteúdo, senão não funciona.



E. – E quando reúnem? Semanalmente?

E. A. – Não, não temos uma coisa estruturada. Eu recebo as planificações e vamos combinando e, em geral, vai funcionado. Pode não funcionar quando resolvem dar algo sem me avisar e eu aí fico mesmo chateada, porque assim não dá, porque eu tenho a preocupação de lhes preparar tudo e não funciona se eles não tiverem à frente a mesma coisa do que os outros. Podem até não fazer nada e não responder a nada, mas têm de estar a fazer a mesma coisa para estarem inseridos. E eu faço um esforço e mais ou menos eles vão tendo os materiais que necessitam. Mas, por exemplo, apercebi-me há pouco que amanhã uma turma vai ter ficha de português...então eu não sei? Como é que isso é possível? Assim não dá! Como é que o aluno vai fazer? Agora já comecei a fazer a transcrição e os de português são os mais fáceis. Existe um programa, eu scanarizo e depois aquilo sai já com a simbologia, não braille, mas uma simbologia já codificada para depois se imprimir a braille, mas eu tenho de corrigir tudo, porque aquilo não faz direito os parágrafos, a translineação, não transcreve imagens. As imagens tenho de ser eu a descrever ao aluno ou, se for algo que já existe feito, por exemplo em matemática, um sólido geométrico, dá-se ao aluno e ele já consegue fazer. É preciso adaptar tudo o que é esquemas, quadros, em qualquer disciplina, desde que o efeito seja o mesmo, apresentado de outra forma, para que o aluno consiga perceber e responder. Por exemplo, quando diz “Assinala com uma cruz”, o aluno não vai assinalar com cruz nenhuma, mas eu ponho letras nas várias hipóteses e ele diz qual a correta. Muita coisa tem de se adaptar para simplificar e para que o aluno consiga responder como os outros. Por exemplo exercícios com lacunas, o normovisual vê o espaço e preenche, já o aluno cego não pode fazer isso assim...tenho de situar qual é a frase, com alíneas ou com letras, de maneira a simplificar, mas que se perceba a quem vai ver, senão é uma trapalhada.

E. – E é a professora que corrige?

E. A. – Eu transcrevo. Acabo por corrigir, mas faço um esforço para que seja o professor também a corrigir para perceber onde é que está a falha e o que tem

de reforçar. Porque teoricamente o professor de apoio não ensina, quem ensina é o professor da sala, ensina como ensina os outros, e eu reforço, adapto, ajudo. É essa que devia ser 100% a minha função, mas acaba por não ser, claro. Eu estou cá e quero é que eles aprendam, é para isso que trabalho. Eu transcrevo tudo, mesmo tudo o que eles fazem, mesmo na sala. Não transcrevo 100%, mas para aí 90%, para que o professor titular tenha acesso a tudo, ou quase tudo, aquilo que o aluno faz. Quando estou com eles na sala de aula, ele vai fazendo, eu vou organizando e orientando, oralmente não chega, porque a nossa prestação de saber passa essencialmente pela escrita. Tem de perceber o que lhe pedem, tem de interpretar a pergunta...a minha função é promover que ele tenha à frente o que for para fazer, em qualquer disciplina, por isso é que eu me desdubro para que todos tenham, e eu ajudo, colaboro, não percebe qualquer coisa lê outra vez, e, ao mesmo tempo que estão a fazer, eu vou transcrevendo tudo o que ele acabou de fazer na aula. O mesmo acontece com o trabalho de casa...há quem faça e quem não faça. Há uma aluna que tenho aqui que não faz nada em casa, a família não colabora, mas pelo menos o que faz na aula é tudo transcrito. A professora vê o que está bem e mal, o que ainda não sabe que é para rever a matéria e insistir no que não sabe, por forma a ultrapassar as dificuldades. Por isso é que eu quero que os professores titulares vejam o que eles fazem, para estarem sempre a par, senão andam a leste, até porque eles estão mais tempo com os alunos, estão em sala de aula 25 horas, sendo que só 5 ou 6 por semana são comigo.

E. – E não considera isso pouco tempo?

E. A. – Sim, é pouco, mas eu só tenho quatro alunos e tenho um horário completo, não tenho reduções, mas é pouco...e entretanto eles também têm de ir andando e esta dependência tem de ir diminuindo, senão eles não conseguem progredir nos estudos.

E. – Em geral, eles ficam retidos em que ano?

E. A. – 2.º e 4.º, depende. Nós este ano vamos mudar qualquer coisa relativamente a isso. Vamos fazer mesmo no currículo deles, no PEI deles,

fazer por cinco anos. Já estar isso estabelecido. Vamos, a partir do próximo ano, tomar esta medida. O que quer dizer que depois não se traduz em reprovação. Mas eles só ficam retidos quando são capazes, quando acompanham e isso irá dar frutos. Para tal precisam de mais tempo, normalmente, é no 2.º ano e no 4.º. Quando não são capazes é para seguir.

E. – Se não forem capazes, seguem? Como assim?

E. A. – Sim, seguem, mas em geral dos de deficiência visual são poucos os que seguem, porque são capazes e precisam efetivamente de mais tempo, e esse tempo é fundamental. Eu gosto que eles saiam daqui e sejam capazes de ser autónomos, sejam capazes de procurar informações num texto e/ou num livro. Procurar no seu livro, abrir na página certa, marcarem as páginas para estudar...e isso pressupõem já um crescimento mental, de responsabilidade, saber o que têm para fazer, de maturidade, porque há uns que já andam aqui há três ou quatro anos e andam a leste do paraíso...ter o material na mochila ou não ter é-lhes indiferente, porque estão habituados a que lhes façam tudo, não há responsabilidade, por isso é preciso criá-la e para isso é preciso dar-lhes tempo. Os alunos que estão no 2.º ano já vão fazer todos 9 anos e ainda estão muito verdes, tirando a M. que fez 9 em janeiro, é a mais velha, mas já está no 3.º ano e para o ano já vai para o 4.º. Esta aluna tem muito boas notas a tudo e sabe, os outros não. Há famílias que investem, outras não! Tenho aqui outro menino muito inteligente, o J., mas tem um feitio muito difícil. Também não tem tido sorte com a instabilidade por parte do professor que tanto está como não está. Iniciou o ano, depois meteu atestado em janeiro, voltou quinze dias antes das férias da páscoa e no terceiro período ainda não regressou, sendo que estamos em maio, e isso também não ajuda nada. Já foi difícil para o J. deixar a professora do 1.º ano e adaptar-se ao professor F. É muito complicado com este professor por dois motivos, primeiro porque não tem perfil para meninos de ensino especial na sala, nomeadamente porque parte do princípio que estes meninos não deviam estar na sala de aula, por isso não ajuda. Por outro lado, tem dificuldade em chegar ao aluno em si, ao aluno cego, em dar-lhe trabalho. A juntar a isso é um professor que falta, é de

variante de educação física e nunca sequer tinha dado aulas...e o sistema está assim. Mas ele é o professor da turma, é ele que os tem de levar até ao 4.º ano e isso deixa-me muito preocupada. Por isso com este professor tem sido muito complicado e, conseqüentemente, com este aluno também. Em termos académicos ele tem aprendido, ele sabe os conteúdos, mas não verbaliza, está muito maroto, e sobretudo é preguiçoso e não executa. A família tem investido muito este ano, em termos de trabalho, faz sempre os trabalhos de casa. Agora está lá outro professor que tem tentado dar continuidade, mas não é fácil.

E. – Em termos de adaptações curriculares e de flexibilidade curricular, os alunos fazem o trabalho igual aos outros dentro da sala de aula, mas adaptado.

E. A. – Sim, o mais possível. Isto funcionar funciona, mas não é fácil. Consegue-se, mas é preciso é pô-los a trabalhar. Para isto funcionar eles têm de ter sempre à frente deles o trabalho dos outros, porque oralmente correspondem, mas depois na escrita aquilo é uma trapalhada e não funciona.

E. – Mas aprendem bem a leitura e a escrita?

E. A. – Aprendem. Se tiverem capacidade para isso aprendem, mas é preciso treinar, é preciso ler e muito! Precisavam de ler livros e há cá muitos livros e revistas na biblioteca, em braille.

E. – Mas nas alturas em que a professora não está na sala, como é que eles fazem? Trabalham?

E. A. – Trabalham, desde que o professor titular os queira pôr a trabalhar, eles trabalham.

E. – E é isso que acontece na realidade?

E.A. – Vai acontecendo.

E. – Como é que o professor titular sabe se o que os alunos estão a fazer está correto ou não se não têm nenhuma formação ou pouca?

E. A. – Perguntam, têm de perguntar ao aluno o que é que ele escreveu. Se quiserem, conseguem, mesmo sem saber se está bem ou mal escrito, conseguem. Perguntam como escreveu. Aqui há professores que acham isso relevante outros não. Mas pode perguntar, por exemplo “Como é que escreveste a palavra masculino? Com “u” ou com “o”?” E eles respondem. Se tiverem essa preocupação, conseguem fazê-lo.

E. – E a maioria dos professores, tem essa preocupação?

E. A. – (risos)...huummmm....sim, têm. O professor F. se calhar não tinha muito, não conseguia chegar a esse ponto, mas há outros que sim. A professora da M. lê e importa-se muito...pergunta o que a aluna fez, como fez...e os outros se quiserem fazer, também conseguem. E, em último recurso, sabem onde eu estou em determinadas horas, e podem pedir ao aluno para me vir mostrar e eu, de imediato, transcrevo tudo. Eu leio e escrevo braille, quase como a preto, e faço-o de imediato e assim o professor já vê e já pode corrigir. Estou cá a 100% na escola, por isso até é fácil, desde que o professor queira. É fundamental nós estarmos minimamente conjugados.

E. – Todos os alunos têm máquina deles?

E. A. – É da escola. Em casa é que tem de ser deles.

E. – E eles têm?

E. A. – Sim, neste momento todos têm. Ou emprestada ou adquirida. A segurança social contribui, desde que a família tenha direito a essa participação. Há quem não tenha direito, mas tenha dificuldade em comprá-la. De qualquer forma, todos os meninos neste momento têm...ou pedem emprestada ou compram...lá se vão desenrascando. E é uma coisa em que eu faço muita força é que eles tenham máquina em casa, porque é preciso trabalhar em casa. A aluna que não trabalha em casa tem duas máquinas, uma dada e outra emprestada, por isso tem duas e não faz rigorosamente nada em casa. Vê-se pela mochila que é uma desorganização total.

E. – Mas porque os pais não aceitam a cegueira ou simplesmente porque são desleixados e se a criança fosse normovisual iria acontecer o mesmo?

E. A. – Eu acho que sim, acho que é só desleixo e que se fosse normovisual iria acontecer o mesmo. Neste caso a criança nasceu muito prematura, com cinco ou seis meses. Teve muito tempo na incubadora e parece-me que isso é que está associado à cegueira dela. Foi uma sobrevivente, nasceu com 500 ou 600 g e ninguém contava que conseguisse sobreviver. Com esse tempo de gestação o bebé não está pronto e a E. foi uma sobrevivente, foi ganhando as lutas todas. É magríssima, pequenina, e vai fazer 9 anos, está no 2.º ano. Agora, já há algum tempo, a família tem de compreender que está a chegar a altura de ela poder dar alguma coisa. O mal é que está habituada a fazer tudo o que lhe apetece e toda a gente lhe acha muita graça. Em termos de cuidados de higiene e de alimentação, tratam-na muito bem, tudo o resto acham que são os outros que têm de fazer. A mãe acha que a aluna devia estar numa escola especial, acha que nem devia estar aqui, e que devia ter um professor só para ela a tempo inteiro. Enquanto tiver esta mentalidade, demite-se da sua função. Cuida dela enquanto mãe no básico: alimentar, higienizar e vestir, e no resto não, acha que é uma coitadinha. A menina nem sequer consegue ler. É uma menina que tem mãos cegas, ou seja, não sabe explorar nem usar as suas mãos, que são os seus olhos. Isto é uma definição que existe, que vem nos livros.

E. – Mas porque tem algum problema ou porque não foi estimulada?

E. A. – Porque não é treinada. Eu acho que é mais falta de treino e de estimulação. A aluna não é destituída e tem uma coisa muito boa que é ter uma grande força de vontade. Não é uma supra suma, mas não tem nenhuma atraso mental, é só cega...até este momento só olho para ela como sendo uma aluna cega. Não está é habituada a fazer nada nem a usar coisa nenhuma. Tem muita “letra”, faz chacota e ri-se de nós, é malandrecas, e depois fica muito aquém do desejado, porque não está habituada a fazer nada...caiu um papel ao chão e nem se mexe para o ir apanhar, e como este exemplo, muitos outros...não bebe o iogurte, alguém que o dê, e assim não dá. E enquanto a

família não olhar para isto de outra forma, vai demorar muito tempo até que consiga aprender. E o que se pode fazer? Nada! Ainda há pouco lhe pedi o caderno de recados que usamos para comunicar com a família, porque a família não vem aqui todos os dias, até porque nem é daqui perto, é um dos casos que vem de táxi (e isso do táxi é capaz de estar a acabar, com todos os cortes que têm feito, mas enquanto há, podem aproveitar...isso, a alimentação e os livros que vêm do ministério) e o caderno nunca vem, os recados não vêm assinados, ninguém lê os recados. Na pasta aparece de tudo...talões de totoloto, um cd de não sei o quê, a pasta é tudo menos escola com capas com as folhas e livros. Vem lá tudo menos o que é importante, o que mostra que a família não é responsável, não há qualquer supervisão por parte deles. A falta de colaboração da família neste sentido, de a ajudar a crescer, é imensa. A mãe não gosta de mim porque tenho insistido, mostrado e pedido desde o início ajuda. Tentei já explicar-lhe que nem a mãe sozinha, nem eu sozinha, nem a professora da sala sozinha conseguimos fazer nada, só se trabalharmos todas, só se remarmos todas para o mesmo lado, todos na mesma linha, mas nem assim. Paciência, não podemos agradar a todos. Ainda não percebeu que eu não posso estar só para a filha dela e que isso nem sequer existe para ninguém, nem é assim que funciona, por mais que ela entenda que devia ser assim. A parte boa é, de facto, que a aluna tem muita força de vontade. Ainda há pouco estava ali comigo e está sempre a perguntar se está a fazer bem e tem a preocupação de querer agradar, e isso é muito bom. Vai demorar mais, mas já é uma grande ajuda, pelo menos a autonomia que até agora não existia, já começa a existir qualquer coisa. Pode não fazer bem, mas eu obrigo-a a repetir sempre que isso acontece, apaga, corrige, aprender a saber corrigir, a voltar atrás, apagar, fazer, pôr no sítio...tudo isto é crescer...é assim a vida. Enquanto os tratarem como coitadinhos não vamos a lado nenhum. Tem de haver um equilíbrio como em tudo na vida. Eu também sou mãe, e temos de os preparar para a vida porque não duramos eternamente...não é fazer por eles, é ensiná-los a fazer para que se tornem autónomos. Por muito que nos custe, temos de os ir largando e libertando.

E. – São promovidas atividades sistemáticas que incentivem ao comportamento exploratório?

E. A. – Sim.

E. – Mas tudo, no 1.º ciclo pelo menos, mais à base do...

E. A. – do concreto...tenta passar-se sempre do concreto para o abstrato, em tudo. Na matemática nós vamos tendo materiais.

E. – O que é que usa, em termos de materiais?

E. A. – O multibásico, as barras Cuisinaire, até temos um muito específico, que mistura as duas coisas e também uso muito as mãos, temos o cubaritmo, mas eu tento rapidamente passar para o abstrato, porque tudo isto demora imenso tempo...os outros fizeram uma ficha ou duas e ele só fez um problema, por isso há que começar nessa base, com o colar de contas também, mas rapidamente tento passar para o abstrato e facilitar-lhes a vida. Por exemplo, os algoritmos, que para os outros é algo muito fácil de fazer, à frente, ao lado, etc., com estes alunos exige um raciocínio complexo, por isso basta indicar, põe a máquina mais à frente e vão trabalhar com material concreto, ver onde estão as unidades, as dezenas e as centenas, mesmo com várias parcelas, sem pôr a “conta em pé”, somam ou subtraem e já está. Ao porem só a indicação começam a somar as unidades das diferentes parcelas, depois as dezenas de todas as parcelas e por aí fora...é mais rápido e eles vão conseguindo, vamos trabalhando. Essa é a parte que fazem comigo, é este treino de cálculo mental, apelo muito à memória, à memória tátil.

E. – Essa memória é muito importante. Como é que a trabalha?

E. A. – Fazendo, fazendo e fazendo. Sempre que há oportunidade, trabalhamos.

E. – É que para nós é totalmente diferente. Quando olhamos lemos muito mais do que só uma letra, temos uma visão mais global da frase ou de uma imagem, o que seja, no caso dos cegos não.



E. A. – Eu às vezes digo “Lê até ao fim da linha, lê a frase toda. Agora escreve.”. Eles não gostam nada de procurar porque dá-lhes muito trabalho, e eu também insisto muito para procurarem, porque assim têm de saber que estão no início da folha ou a meio e que já está a chegar ao fim, para interiorizarem o virar a página do livro, abrir a página, procurar a página em que vão, porque é preciso explicar tudo e treinar muito. Mesmo dentro das páginas, suponhamos que é a página 123, há três ou quatro páginas da 123, tem de ir procurar a primeira e é preciso treinar... todos os dias “abre livro, fecha livro, procura página” e comigo são eles que fazem e que procuram, não sou eu. Com a professora se calhar é conforme, mas eles já vão conseguindo. É este treino diário que é essencial, em todos os momentos e em todas as disciplinas, para irem ganhando autonomia e para irem estruturando o seu trabalho.

E. – E em termos de iniciação à leitura e à escrita, por exemplo a ordem das letras é a mesma?

E. A. – Olhe, eu tento seguir o que fazem, porque senão é uma trapalhada, se bem que, se tivessem à parte eu não seguiria, porque há letras mais fáceis e outras mais difíceis... sabe braille?

E. – Sei alguma coisa.

E. A. – Então sabe que as letras mais complicadas são as simétricas, são mais complicadas para eles distinguirem, mas não funciona eu estar a ensinar uma letra e os outros alunos da sala a aprenderem outra.

E. – Pois, daí a minha pergunta e a minha curiosidade, porque senão seria uma confusão...

E. A. – Pois, por isso seguem a metodologia da sala de aula e aquilo que o professor está a ensinar, e eu adapto. Dão uma letra e depois vão explorar: palavras daquela letra, frases, etc. e se não estiverem a acompanhar não funciona, não dá. E eles aprendem. É como lhe digo, vindo daqui do pré-escolar, de uma maneira geral, em termos de abecedário, ele no 1.º ano já o dominam. Depois precisam é de mais tempo. Há uma grande diferença: a

escrita vai sempre muito mais à frente do que a leitura, pois é muito mais difícil ler que escrever, muito mais! É por isso que a matemática começa sempre mais tarde, porque enquanto não leem, para realizarem trabalhos ou o que for anda sempre mais atrás. Por isso, a primeira coisa que tem que andar é a leitura e a escrita, para depois se introduzirem todas as disciplinas.

E. – Mas eles já entram no 1.º ciclo a saber ler?

E. A. – Ler mesmo não, mas já sabem qualquer coisita. E a escrever também já escrevem algumas coisas. Quando vêm daqui do jardim-de-infância, a professora F. já lhes ensina o abecedário e umas palavrinhas, já vão sabendo, de escrita. Quanto à leitura, é mais difícil, muito mais difícil.

E. – E como é que lhes explica isso?

E. A. – É como os outros. A metodologia é a mesma, só que é mais difícil em termos sensoriais. Depois aqueles que têm uma boa apetência em termos sensoriais, ótimo, os que não têm, como a E., a aluna que tem mais cegas, e que ainda por cima não treina, aí torna-se ainda pior e mais complicado. É preciso chegar ao fim do dia e em casa ler as palavrinhas como os outros, como os normovisuais. Se não treinam, cada vez ficam mais atrasados, mas isso também se passa com os normovisuais, é igual. Mas treinando, tudo se consegue. Aquelas células são muito pequeninas, por isso começamos com uma célula maior, depois vai diminuindo até chegar ao tamanho real. Tenho um jogo tipo puzzle que nós criamos que ajuda muito no início os professores e a mim também. É um puzzle que tem escrito a braille, braille já ao tamanho de braille e a letra a negro. Depois monta-se a palavrinha e o aluno lê. A vantagem é que ali está um bocadinho mais afastado do que a célula normal, o que ajuda bastante, pois eles percecionam melhor. E dá para criar palavras e depois fazer frases. Não tem sinais de pontuação, mas dá para palavras e frases, dá para começar. E ajuda muito o professor da sala por ter escrito a negro as letras. Eu uso isso muito no início, no 1.º ano. Depois, à medida que vai avançando, começam a escrever na máquina e a ler já coisas da máquina.

E. – Mas e eles no final do 1.º conseguem acompanhar?

E. A. – Há quem consiga, desde que trabalhe. A E., por exemplo, não foi minha aluna no 1.º ano, era da outra colega. Só este ano é que é minha e eu, por maneira de ser, imprimo um ritmo mais acelerado, tenho fama de ser exigente, não sei se sou ou não, mas é preciso fazer...só falar, não chega. E eles vão conseguindo, vão indo e vão fazendo. Tudo isto é na base do treino diário, de tudo, do saber fazer. Os outros também treinam. Há, no entanto, outro fator que dificulta e que é um dos motivos pelos quais os alunos cegos precisam de mais tempo, que é o fator imitação. Nestes meninos a capacidade de imitar é muitíssimo reduzida, praticamente inexistente, enquanto que os outros aprendem porque veem fazer e fazem igual, nem que não percebam o que estão a fazer, mas fazem igual, e estes não. Portanto, a iniciativa quase não têm, é preciso puxar por eles, senão ficam parados. Uma aluna como a M. tem, procura e não descansa enquanto não aprende, mas são raros os alunos assim.

E. – E quanto à estimulação dos diferentes sentidos? Como é feita a estimulação do tato, auditiva, do olfato e do paladar?

E. A. – Isso vai-se fazendo, sem ser um grande propósito. Eu deveria ter e tenho num programa para trabalhar com eles todas estas áreas, mas acabo por não o fazer...é só escola, conteúdos programáticos das três grandes áreas, devido à falta de tempo. Senão a escola então é que não anda mesmo, senão as aprendizagens não andam para a frente.

E. – Por isso é que lhe dizia há pouco que os alunos deviam ter mais horas de acompanhamento.

E. A. – Mas devia ser fora do horário letivo, que era o que tínhamos antigamente ali no instituto S. Manuel.

E. – Um complemento...

E. A. – Um complemento, ou que as atividades de enriquecimento curricular tivessem outras vertentes, mas isso não existe, não está criado, não sei se culpa nossa ou se não...já pensamos em fazer ateliês, mas não tem sido fácil,

também não temos professores destacados para isso, não está isso criado. Nem temos espaços para isso. Ali no S. Manuel têm uma cozinha, uma lavanderia, salas adaptadas...aprendem a descascar, a arrumar, a dobrar, existe um espaço próprio para treinar essa área, um espaço para a música, um espaço para trabalhos oficinais, trabalham muito a madeira.

E. – Há quanto tempo é que isso acabou?

E. A. – Para aí há três ou quatro anos.

E. – E nota diferença nos alunos?

E. A. – Ai noto, noto e muita! Noto porque o passar por ali era excelente. Eles faziam um trabalho muito bom. Os técnicos que lá estavam, embora não fossem pessoas formadas, tinham muita prática e eram funcionários muito bons. Também tinham professores, deixaram de ter, tinham educadores, deixaram de ter. Nós temos aqui colegas no agrupamento que foram alunos em crianças aqui no S. Manuel e eles falam e contam muita coisa. Tendo a desvantagem de estar longe da família, que é marcante para eles, mas depois de se habituarem têm uma mais-valia que para mim compensava, aos meus olhos compensava.

E. – E ao nível da expressão motora?

E. A. – A expressão motora eles vão fazendo, mas não há aqui uma atividade física. Há uma aula extra-curricular nas AEC's que são um monte de gente...nós não temos um ginásio, não temos uns balneários...Desporto adaptado para eles também não há. Só aquele aluno que vai ser cego é que participa, porque precisamos de lhe alterar a componente sala de aula, porque não acompanha tantas horas numa sala de aula do ensino regular, e só esse é que tem um desporto adaptado, mas vale o que vale porque é um desporto adaptado.

E. – Dramática, musical...

E. A. – Eles participam ativamente naquilo que a sala faz, ativamente, mas é pouco. Fazemos umas assembleias mensais e eles participam sempre como qualquer outro.

E. – E a parte da plástica é muito pouca?

E. A. – Sim, só nas atividades que faz na sala de aula tipo dia da mãe, Natal, etc. e eu adapto esses materiais. Eles só não fazem desenho, se bem que com lápis de cera eles fazem e conseguem captar.

E. – E as cores?

E. A. – As cores não, mas sabem-nas. Associam-se as cores à natureza...”o verde é relva, o amarelo sol e o azul mar”, mas vale o que vale, eles não sabem as cores, pedem e perguntam...”dá-me o azul...”

E. – E os contornos?

E. A. – Os contornos têm de se fazer mesmo em relevo, adaptar nesse aspeto.

E. – Da sua experiência profissional, sente que as crianças cegas que entram para o 1.º ano de escolaridade com 6 anos têm a mesma oportunidade de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita que as normovisuais?

E. A. – Têm a mesma oportunidade, se lhes forem criadas condições, se existirem as condições, têm: se a família colaborar, se tiver um professor predisposto a ter aquela criança na sala de aula com aquela problemática e com a minha ajuda, partindo do princípio que só tem cegueira, sim.

E. – Mas fazendo em mais anos?

E. A. – Sim, à partida sim, salvo raras exceções, mas em geral precisam de mais tempo. Porque é muito trabalho. Têm muito mais trabalho do que outro qualquer.

E. – Tirando a aluna M., eles são bons alunos?

E. A. – Tenho tido aqui bons alunos e outros menos bons, há de tudo, tal como os normovisuais. Já aqui estou há vinte e tal anos, sou a professora mais antiga da escola, estou desde 1991, há 23 anos, sempre no ensino especial e já passaram por aqui bons alunos, outros com outras problemáticas, há de tudo, mas podem ser bons alunos.

E. – Então acha que a percentagem de crianças cegas que têm um rendimento académico idêntico ao das crianças normovisuais é elevada?

E. A. – Nestas condições não. Mas se estiverem reunidas as condições, a percentagem pode ser grande. Com a ajuda de quem possa ajudar mesmo, com a predisposição do professor e com uma família ativa, podem.

E. – E no geral, isso acontece? Na maior parte dos casos? Isso seria o cenário ideal, mas na realidade que lhe passa por aqui, é isso que acontece?

E. A. – Hoje a escola tem muitas exigências. O professor tem turmas heterogêneas, com uma enorme diversidade de alunos, e é complicado. Nem sempre isso acontece, mas vai-se conseguindo. Quem vem para aqui já sabe que a probabilidade de ter alunos com deficiência visual é grande, às vezes até os mais coniventes já são os da casa porque se acomodam. De vez em quando aparece um que acha que os alunos não deviam estar aqui, mas é o que temos. Há um trabalho a fazer. Normalmente no início do ano eu faço uma pequena sensibilização, mostro e explico os cuidados a ter, como se deve proceder com um aluno com deficiência visual na sala de aula, as mudanças que se fazem e o que se tem de fazer com eles, digo o que vão esperar de mim, à partida o que é que eu vou fazer e há professores ficam recetivos, outros expectantes, alguns assustados, mas eu tento desdramatizar e tento fazer o melhor possível. Eu sei que é complicado ter um aluno com estas características, mas é a vida.

E. – E acha que se houvesse mais horas de trabalho com eles o rendimento deles poderia ser melhor?

E. A. – Sim, lógico que sim. Se as coisas fossem colmatadas mais atempadamente e houvesse um maior trabalho, desde o pré-escolar, a todos os níveis, sem dúvida que sim. Mas não posso dizer que tenho muitos alunos. Acho que o ministério a pagar a um professor para ter quatro alunos, não posso dizer que é muito...até era legítimo que quisessem que tivesse mais alunos. Há aqui gente que tem muitos mais.

E. – Eu compreendo isso, mas isso é do ponto de vista do ministério, do ponto de vista economicista, mas e do ponto de vista do aluno?

E. A. – Do ponto de vista humano e dos alunos, bastavam-me dois para lhes dar o dobro do apoio e tudo melhorava. Também é bom que eles estejam um tempo sozinho, sem o professor do ensino especial, para criarem uma maior autonomia.

E. – Mas tendo esta limitação...

E. A. – Tendo esta limitação deveria ser gradual. Por exemplo, no 1.º ano deviam ter determinadas horas de apoio, no 2.º um bocadinho menos, e no 3.º e 4.º ir acontecendo o mesmo...ir reduzindo em termos diretos, mas em termos indiretos, quanto mais velhos e quanto mais estão num nível avançado, mais precisam da nossa retaguarda...quer eles, quer os professores, porque há mais coisas para fazer, muita coisa para adaptar, mesmo muita coisa, portanto em termos diretos, no 1.º ano mais e no 4.º ano menos, por assim dizer, em termos indiretos devia ser ao contrário, é o que eu verifico.

E. – O que me parece, enquanto pessoa que estou de fora e sem experiência, olhando para os horários deles e conversando com os professores, cerca de 4 horas de apoio por semana parece-me muito pouco tempo, pois estando eles a maior parte do tempo com a professora do ensino regular que não tem nenhuma especialização, parece-me muito pouco...

E. A. – Mas acredite, que se a pessoa estiver predisposta, se tiver vontade, essa falta de conhecimentos modifica. Por exemplo, o ano passado estava cá uma colega que planeava tudo em função do aluno cego que tinha. Partia dele

para fazer qualquer atividade, qualquer assunto, e dali partia para o resto. Tinha aquele aluno com aquela característica e fazia tudo a partir daí...e isto é uma grande mais-valia. Há quem não pense assim...só quando tem uma aula assistida ou qualquer coisa assim...isto varia muito, mas há coisas que nós não podemos mudar. Sabem que podem contar comigo, sabem que nunca digo que não a nada e que estou sempre disponível para ajudar.

E. – Muito obrigada pela sua ajuda e pela sua disponibilidade.

E. A. – De nada, disponha quando quiser.



## **ANEXO 9 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 7**

### **Entrevistado 7**

E.: Qual a sua especialização?

E.F.: Sou especializada em Deficiência Visual

E.: Qual foi o seu percurso académico?

E.F.: Sou educadora de base de formação e trabalho já há 26 anos. Tive 10 anos como educadora e depois tirei o curso na Escola Superior de Educação, há 12 anos. Depois tive os primeiros 10 anos a trabalhar com crianças com deficiência mental-motora espalhados pelo país, Madeira, Porto Santo. Em 2006 houve os concursos para aqui para a deficiência visual, ano em que esta escola ficou como escola de referência para a deficiência visual, a minha área de especialização. Só a partir de 2006 é que comecei a trabalhar com deficiência visual.

E.: Sendo esta uma escola de referência para cegos, considera que a escola dispõe dos recursos físicos, humanos e materiais adequados para dar resposta às necessidades dos invisuais?

E.F.: Poucos. Em termos de recursos físicos não está muito bem adaptada. Devia ter mais parte sensorial. Já tentámos colocar fita em braille nas portas das salas de aula e noutros sítios, para indicar quais são as salas, mas não se revelou muito funcional, porque depois descola. No que respeita a material para crianças com baixa visão, nós requisitamos material, tipo o plano inclinado ou a lupa TV, demora meses ou mesmo anos a chegar depois de pedido. É horrível! Não faz sentido nenhum! Há um material que estamos à espera para uma menina que está no 3º ano que ainda não chegou, nada, zero. A menina está cá desde o jardim-de-infância. Se pudéssemos pedir o material já no último ano do jardim-de-infância, antes de entrarem para a escola, era melhor para ganharmos tempo e, mesmo assim, não iria chegar a tempo, mas só

podemos pedir o material quando as crianças já estão matriculadas no 1º ano, portanto, já começam os meses de setembro e outubro do 1º ano sem material, porque é nessa altura que pedimos. Desde coisas simples a mais complexas...pedimos um computador adaptado para uma menina que está agora no 3.º ano e ainda não veio, por isso a família teve de comprar um. Muitas vezes têm de ser os pais a comprar o material.

E.: E em termos de recursos humanos?

E.F.: Em termos de recursos humanos, sou eu e a outra educadora do ensino especial. Somos só as duas.

E.: Acha que o tempo dispensado para trabalhar com os esses alunos é suficiente?

E.F.: É sempre insuficiente. Deviam ser mais horas. Acho que todas as crianças deviam ter pelo menos 1h/1h30m por dia, mas não têm. Tenho uma criança a quem consigo dar 1h30m por dia, por se tratar de um dos casos que necessitam mais, mas às outras apenas consigo dar 2-3 horas por semana. É mesmo muito, muito pouco. Não faz sentido!

E.: E os cegos? Quantos tem?

E.F.: Os cegos têm 4 horas por semana. Tenho dois alunos cegos. Aqui o problema é a parte cognitiva. Quando têm a parte cognitiva afetada é que é mais problemático, agora se forem só cegos não é muito importante, pois aprendem como os outros. Temos aqui uma menina que tem baixa visão, mas como tem a parte cognitiva mais afetada, necessita de mais horas de apoio, 5h por semana. Os meninos cegos deviam ter mais horas de apoio por semana, porque praticamente somos só nós a dar-lhes apoios, porque os professores titulares de turma não lhes sabem dar o apoio que eles necessitam, não conseguem, não conseguem chegar até eles.

E.: A maior parte dos professores não tem nenhuma especialização nesta área, por isso acha que é suficiente os alunos passarem 20h por semana com esses professores e 5 h, no máximo, por semana, com as professoras do ensino

especial?

E.F.: É pouco. Porque os professores do ensino regular não sabem dar-lhes apoio, sentem-se muito perdidos. Os alunos estão integrados na turma, não estão incluídos. Os alunos estão a trabalhar, o professor chega lá e vê os códigos e aqueles pontinhos todos e ficam logo em pânico, não sabem se ele está a fazer bem ou mal e não sabem dar apoio.

E.: Está a prestar apoio mais na parte do jardim-de-infância, no pré-escolar?

E.F.: Sim, depende. Este ano tenho dois alunos no jardim-de-infância e tenho três também no 1º ciclo. Dou apoio onde for necessário.

E.: O meu mestrado incide mais sobre a iniciação à leitura e à escrita, à propedêutica da leitura e da escrita, ou seja, que tipo de trabalho é feito no pré-escolar para que eles entrem no 1.º ano com as mesmas competências dos normovisuais. Então, como trabalha com eles no pré-escolar, como trabalha os pré-requisitos, para que eles entrem no 1º ano com as mesmas competências que os normovisuais?

E.F.: Primeiro de tudo começo com a estimulação psicomotora: contato com os materiais, sensibilidade das texturas, pôr tudo muito concreto, os objetos...Depois dou a iniciação ao braille, que é com o material de iniciação, que é uma célula de braille em tamanho aumentado. Começo primeiro com a leitura e depois com a escrita. Porque a escrita, como é o trabalho com esta máquina, já requiere mais coordenação e força.

E.: O que é que é mais fácil? A leitura ou a escrita?

E.F.: É a escrita, se a criança tiver força e boa coordenação nos dedos a escrita é fácil. A leitura é mais difícil por causa da sensibilidade na ponta dos dedos.

E.: Então isso é que tem de ser muito bem trabalhado desde sempre...daí ser importante a intervenção precoce.

E.F.: Sim, logo desde o início. A leitura tem de ser muito trabalhada logo no

início. E por isso se começa com a leitura. A intervenção tem de ser efetuada muito cedo. A partir dos 5 anos, no último ano do jardim-de-infância, a partir de janeiro, as crianças já começam a manusear a máquina do braille.

E.: E tem muitos alunos que entram aqui nos 3 anos ou chegam mais nos 5 anos? É porque deve fazer bastante diferença...desde os 3 é um trabalho mais contínuo e sequencial.

E.F.: Sim, é o melhor em termos de aprendizagem, isso seria o ideal, mas nem sempre é assim. Houve recentemente três casos de alunos que entram nos 3 anos e que estão bastante bem. Uma está agora no 3.º ano e os outros no 2.º. Mas o maior problema destes alunos é a autonomia. E nisto a família tem muita culpa, uma vez que os protegem em demasia, fazem tudo por eles. A menina que está no 3.º ano, a M., é uma exceção, pois é muito autónoma e muito boa aluna. Ao contrário da M., o J. é um menino muito inteligente, mas que não faz nada, não tem autonomia nenhuma e é muito preguiçoso. É uma criança que está perdida no 2.º ano. Ambos foram acompanhados por mim desde os 3 anos e quando entraram no 1.º ano já sabiam o braille, ler e escrever o alfabeto todo e os números.

E.: No jardim-de-infância os alunos também só têm essas horas de apoio de que falávamos há pouco, iguais às horas de apoio do 1º ciclo?

E.F.: Sim, é, e às vezes até têm menos horas, quando há mais meninos no 1.º ciclo, uma vez que a prioridade é dar apoio aos alunos do 1º ciclo e aí descuida-se ainda mais dos alunos do pré-escolar devido à falta de tempo. E porquê? Porque julga-se que nas salas do pré-escolar os alunos têm mais apoio, porque nas salas há sempre a educadora e auxiliares, apesar de não saberem o suficiente para ajudar, enquanto que no 1.º ciclo é só a professora.

E.: Não sabem o suficiente, mas apoiam?

E.F.: Honestamente não.

E.: Pelo que me apercebi, as atividades são as mesmas que os outros alunos e não há muita adaptação. Não há nenhuma atividade durante o ensino regular

que seja adaptada ao aluno cego.

E.F.: Pois, é isso mesmo que acontece, não há nenhuma atividade adaptada e é uma tristeza! É mesmo triste o que se passa! Eu tenho aqui materiais que fiz e que podem ser utilizados diariamente, mas ninguém os utiliza, só eu. Tem de haver muito mais sensibilidade por parte da maioria dos educadores e dos professores. Por exemplo, quando estão a dar aquela aulinha, sentados, a falar de uma coisa, de um objeto, seja o que for, e não terem a preocupação de pôr esse objeto, arranjar esse material, e pô-lo nas mãos de uma criança cega. Isto não se admite.

E.:E isso acontece muito?

E.F.: Acontece muito, muito mesmo, sempre!

E. – Quando tive a E., nos 5 anos, procurava estar com ela duas vezes por semana, das 9h00 às 10h30m. Nesse período é exposto um tema. Nesse ano, o tema da sala era o planeta Terra. Eu necessito de saber quais os temas que vão ser abordados com alguma antecedência para que possa preparar os materiais em relevo para a criança poder trabalhar com eles. Fiz os continentes, os oceanos, os países, tudo em relevo, e ela aprendeu tudo como os outros, conseguiu tocar em tudo e identificar tudo. Os animais, as bandeiras....tudo em relevo! Isso consegui porque estava lá muito tempo, nos outros casos não estive e não há esse apoio e é preciso haver! Tem de haver muito trabalho a pares entre os professores do ensino regular e os professores ensino especial, mesmo muito, muito, e não há!

E.: Mas a E. não está muito desenvolvida hoje em dia, pois não? Perdeu um pouco o que tinha trabalhado até agora, não é?

E.F.: A E. estive o 1.º ano bem, estava ótima, digam o que disserem. Chegou a dezembro e era a criança mais avançada na leitura e escrita. Em termos de autonomia sempre foi muito má, pois é uma criança muito mimada. Mas estava bem, é uma criança inteligente. A minha colega ficou com ela no 2.º ano. Aí, quando isso aconteceu, senti um bocadinho a mudança de professora. Agora

está a ficar melhor.

E.: Relativamente ao que estávamos a falar anteriormente, o que me está a querer dizer é que tem de haver muito trabalho a pares entre os professores do ensino regular e os professores ensino especial.

E.F.: Pois, muito, muito!

E.: E tem tempo no seu horário para este trabalho a pares?

E.F.: Sim, temos as nossas horas depois indiretas. Por exemplo à hora do almoço e depois de acabar a escola, nós temos essas horas.

E.: E há muito desse trabalho a pares?

E.F.: Não, não há muito ou nada. Às vezes só no dia anterior é que me dizem e depois eu tenho de estar a preparar os materiais em relevo e em braille até às tantas da noite. É quase sempre no dia anterior.

E.: No caso deste ano, tem um aluno cego no pré-escolar ou dois?

E.F.: Tenho dois. Tenho um de baixa visão e um cego. Estão os dois nos 5 anos, na mesma sala, porque eu preferi. Assim quando estou a trabalhar com um também faço alguma coisa com o outro. Um tem 5 anos e outro tem 6. O de 6 tem um irmão gémeo no 1º ano, mas pediram adiamento de matrícula para ele porque ele não é só cego, tem também problemas de aprendizagem. Com este aluno cego só consigo estar 1h30m por semana, das 9h as 10h30m. Para o ano vai para o 1.º ano, em setembro.

E.: E este aluno está a conseguir acompanhar os outros? Vai conseguir entrar no próximo ano para o 1º ano com as mesmas competências de leitura e escrita que os outros?

E.F.: Não, não consegue. Está mal. Este tem também dificuldades de aprendizagem. Precisava de mais apoio, de muito mais apoio. A mãe só agora começou a ficar alarmada, depois de eu ter avisado tantas vezes. Vai começar agora a ter explicações (risos) com uma professora lá da terra, em Paredes,

que trabalha com ele ao sábado. Já lhe comecei a dar umas noções em braille. Ele tem um caderno... todos os meus alunos têm um caderno diário que os acompanhou desde os 3 anos, onde têm tudo o que faço com eles, e em braille também, para em casa os pais irem aprendendo e ajudando. Mas este caso é muito difícil. Os pais não conseguem e ele é uma criança difícil, em casa não faz porque não quer e os pais não o conseguem pôr a trabalhar... tem défice de concentração, muitos maneirismos, etc. Não sei se tem também algum caso de Autismo ou Asperger. A mãe pediu-me para dar umas noções de braille à explicadora dele para ver se reforçamos as suas aprendizagens.

E.: Tirando a sua parte, diariamente nas aulas deles não são promovidas atividades sistemáticas que incentivem ao comportamento exploratório, à estimulação e à destreza manual...?

E.F.: Não, quer dizer, quando as outras crianças estão a fazer este trabalho, eles também estão.

E.: Mas não deviam estar a fazer atividades mais adaptadas às suas necessidades?

E.F.: Sim. Eu quando estou lá vejo o que estão a fazer e ponho-os a fazer, depois deixa muito a desejar.

E.: Entra na sala de aula ou os alunos saem?

E.F.: Em geral entro, a menos que seja necessário fazer uma atividade específica.

E.: Como é que concretamente é feita a estimulação do tato? Como é que trabalha no pré-escolar?

E.F.: Através de objetos, livros de texturas, de imagens em relevo. Falo muito do tato da textura, se é lisa, se é frio, se é quente, de que material se trata. Se é de plástico, se é de madeira, de onde é que vem a madeira, o toque, várias madeiras. Temos de dizer tudo. O plástico, o acrílico, confundem muito o acrílico com o plástico. E tenho aqui muitos materiais, coisas que eu fiz. Tem

aqui vários materiais: células braille aumentadas, o alfabeto...

E.: E em relação à estimulação auditiva?

E.F.: Também dou os sons. Quando vou fazer orientação de mobilidade nos espaços interiores da escola – as salas, os corredores, a cantina – chamo a atenção para o som. Quando ele se está a aproximar de uma porta aberta para o recreio ele já ouve o som lá de fora – dos pássaros, das gaivotas...o ar está mais fresco. A porta está aberta ou fechada? O nosso trabalho é muito falar, falar, dar indicações, indicações e informações. Com os sons, fiz umas caixinhas de sons com diferentes materiais (areia, pedrinhas) que eles abanam e identificam se os sons são mais agudos ou graves e procuram identificar o par (a caixinha) com o mesmo som.

E.: E o olfato? E o paladar?

E.F.: O cheiro da comida, o concreto quando está a comer. O cheiro da fruta, da laranja; os diversos sabores.

E.: Isso mais à hora do almoço ou em atividades que promove na sala de aula?

E.F.: Nas duas. Relativamente aos cheiros e aos sabores, aquelas coisas da cozinha dos temperos de plástico, fui a uma loja e comprei os 12 copos. Abri pus os cheirinhos e depois eles cheiram e vão procurar o par igual. Provam diferentes sabores para saber se é amargo, doce, salgado...Tem aqui bastante material, que fui eu que fiz tudo, e que utilizo para a estimulação sensorial. Isto é que é a estimulação sensorial. Trabalho isto tudo a partir dos 3 anos. Mal entram aqui começam logo a trabalhar isto, para serem muito estimulados, todos os sentidos, e para depois ser mais fácil a introdução ao braille. Também têm de estimular muito o tato, para saberem colocar os dedos. Tenho também uns livrinhos para os ensinar a colocar os dedos em cima. Eles têm muita dificuldade em colocar os dedos direitinho e procurar e identificar onde estão as coisas nos livros. Tenho diversas células braille s, de diferentes tamanhos. E depois são coisas que eu no dia-a-dia me lembro e vou recolhendo material e fazendo. Por exemplo, vou à loja dos cortinados e peço amostras de diferentes



tecidos, com diferentes texturas, e, a partir daí, criei um jogo para que eles identifiquem o par com a textura igual. Tenho também vários frascos com várias tampas em que baralho as tampas e eles depois têm de identificar os frascos e colocar as tampas.

E.: E depois de todo este trabalho, quanto tempo é necessário para eles começarem a conseguir ler?

E.F.: Quando tiverem o tato bem definido eu começo com a célula braille. Mas, uma coisa muito importante, mesmo importantíssima, para eles começarem a ler o braille, sobretudo em papel, é terem muito bem interiorizado as noções “em cima, em baixo, meio, esquerda, direita”, para não confundirem...a lateralidade e noção espacial. Este trabalho tem de ser feito e muito bem feito no pré-escolar para depois conseguirem ler os pontinhos juntinhos. O D. o tal aluno com dificuldades que está nos 5 anos, mas devia estar no 1.º ano, tem muita dificuldade nisto, nas noções espaciais. Os outros quase todos entraram no 1º ano a saber ler qualquer letra do alfabeto e a escrever algumas palavrinhas. Entraram com as mesmas competências que os outros. No jardim-de-infância a educadora dava o nome e eles também sabiam escrever e ler o nome, e as letras do nome e algumas palavrinhas simples.

E.: E em termos de consciência fonológica que é algo essencial de se trabalhar no pré-escolar?

E.F.: A professora também dá isso na primeira hora e meia da manhã.

E.: E como?

E.F.: Através de histórias, poemas, canções, o som da primeira letra, da última.

E.: E o aluno participa?

E.F.: Ele tem dificuldades, o D. tem muitas dificuldades nisso. Mas pronto, já é dele...

E.: Em termos de expressões motoras, dramática, plástica, musical? Faz-se na sala?

E.F.: Sim, trabalha-se. Aprendem canções com uma professora de música uma ou duas vezes por semana. Expressão plástica eles têm sempre lá os materiais de pintura para eles fazerem.

E.: E sabe atempadamente o que eles vão fazer para adaptar os materiais?

E.F.: Não. Houve uma altura que fiz vários materiais em relevo, porque para a criança cega estar a pintar ou desenhar é mais fácil fazê-lo num papel com textura ou com uma tinta mais grossa, mas que não há, para pintar com os dedos, mas não dá muito jeito porque suja tudo...enfim (risos). Estou sempre a dizer para pôr uma tinta mais grossa, para ele sentir, mas não há! Depois uso também papel de parede, vou às casas próprias e peço, com textura para os ensinar a recortar com tesoura. Houve uma altura que tinha mais tempo e fiz vários modelos com papel de relevo com uma máquina de relevo que há aqui na escola, para que eles, quando estão a fazer trabalho livre tenham algo para trabalhar. Para que estejam a pintar e sintam os desenhos, os quadrados, os triângulos com relevo...para que o trabalho faça sentido para eles, para que possam sentir o que estão a fazer. Há alturas que não tenho tempo e não consigo fazer e os alunos não têm acesso a estes materiais, porque mais ninguém faz. E qualquer pessoa pode fazer, basta fazer o desenho e utilizar a máquina de relevo que está na sala de apoio, mas ninguém lá vai, só nós!

E.: E termos de erros ortográficos? Quando é que eles começam a interiorizar essas regras?

E.F.: É igual. É em sala. No primeiro ano estão mais avançados que os restantes alunos, porque já sabem identificar a letra, o que é bom; nos primeiros tempos os professores perdem muito tempo a ensinar o grafismo da letra aos outros alunos e os alunos invisuais não necessitam. Foi como o caso da E., que, quando foi para o primeiro ano, já sabia o alfabeto todo, já escrevia tudo. Quando chegou a dezembro já escrevia qualquer palavra com “x” - a última letra que se dá no 1º ano, em junho.

E.: E durante esse tempo que a professora está a ensinar o grafismo aos outros alunos, o que é que os alunos cegos estão a fazer se estiverem

sozinhos na sala?

E.F.: Pois, aqueles que são autônomos e que gostam de trabalhar podem estar a fazer e vão fazendo; a professora dá uma ordem e eles fazem. Os outros não. Não fazem. Se não tiverem ninguém ao lado não fazem, que é o que acontece com a maioria dos alunos, quase nenhum faz. Acontece muito eles terem tempos mortos.

E.: A ordem pela qual ensina as letras é a mesma do 1.º ano?

E.F.: Quando entram no 1.º ano sim, no alfabeto. No jardim-de-infância não. Eles vão pelo “a” a “z” porque o alfabeto em braille vai adquirindo mais pontos conforme vamos avançando. De 1 a “j” é simples eles decorarem porque só se utilizam os pontinhos de cima. Depois a partir do “j” começa a entrar o ponto 3. Quando entram no pré-escolar é seguido, mas depois quando entram no 1.º ano é igual aos outros alunos; começam pelo “p”, o “t”, o “l”. Mas os alunos cegos muitas vezes já sabem e adaptam-se. No pré-escolar têm em atenção a isso. No 1º ano como os alunos cegos já sabem, adaptam-se.

E.: No pré-escolar em termos de orientações curriculares, já que não há programa definido, existem orientações específicas para os alunos cegos?

E.F.: Na sala são as orientações da sala normais.

E.: E as orientações curriculares que existem para os cegos?

E.F.: Essas são as orientações específicas e sou eu que faço. Têm estimulação psicomotora, estimulação sensorial, iniciação à leitura e escrita braille e orientação em mobilidade. No caso do aluno cego, mas que tem uma visão ambulatória, ou seja, a criança que anda e consegue ver vultos e desviar-se, eu também dou estimulação de resíduos visuais, para aproveitar a pouca visão que tem para distinguir os objetos, as cores. Ou seja, aprende pelo tato, mas também aproveito a visão mínima que ele tem para aprender as cores e, paralelamente ao braille, também aprende o “A” maiúsculo, o número “1 e 2” a negro, algumas imagens, cartões com imagens e pergunto o que está a ver, para identificar coisas na imagem, para também ter a noção disso. Aproveito a

pouquinha visão que tem...

E.: É a professora que faz e trabalha a orientação e mobilidade. E durante o resto do tempo, eles na sala de aula fazem mais alguma coisa em termos de expressão motora, no pré-escolar?

E.F.: Não. Têm uma aula de expressão físico-motora com a educadora do ensino regular ou com a auxiliar educativa que está na sala. Eu não estou disponível nesse horário.

E.: E no recreio, sobretudo à hora do almoço?

E.F.: É uma desgraça! Antigamente a câmara disponibilizava funcionários para virem para aqui com os meninos na hora do recreio, hoje em dia não...são só cortes, cortes, é a crise e torna tudo numa desgraça, por isso os meninos ficam enfiados naquela sala à entrada da escola, a ouvirem os outros a brincarem e a divertirem-se no recreio, à espera que o tempo passe...é horrível! No outro dia, quando esteve calor, peguei neles na última meia hora do recreio e andei a passear com eles...eram quatro ou cinco alunos, era a M., a E. o J. e o F., mas não consigo fazer isso todos os dias e é uma pena. Não há nenhuma funcionária que faça isso. É verdade que elas são poucas, mas podiam organizar-se e dar uma volta com eles, mas não estão sensibilizadas. E isso é falado em reuniões e tudo, mas não dá...há falta de pessoal, não há, a câmara não põe e acabou...não há dinheiro e não há nada a fazer!

E.: Da sua experiência profissional, sente que as crianças cegas que entram para o 1.º ano de escolaridade com 6 anos têm a mesma oportunidade de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita que as normovisuais?

E.F.: Isso, é assim um bocadinho...Eu acho que as vivências são essenciais. Se eles forem estimulados desde pequenos como as outras a terem vivências iguais aos outras, se lhes forem explicados os assuntos, se falarem com elas, se viverem com o corpo, se treparem, se mexerem, se tocarem, sim têm. O problema é que muitas vezes as famílias cortam isso. Cortam muito!

E.: E no que respeita à aprendizagem da leitura e da escrita?

E.F.: Sim, isso conseguem. Já, por exemplo, na matemática é muito complicado para eles porque é abstrato.

E.: E o aluno F. que está no 1.º ano? Como é trabalhado com ele a abordagem à leitura e à escrita?

E.F.: Só começou o braille agora no 1.º ano porque, como o aluno tinha alguma visão, os pais estavam sempre a adiar a aprendizagem do braille e isso prejudicou-o muito. Por muito que insistíssemos, foi uma guerra. Entretanto ele passou para centro de paralisia, onde usava muito, e usa, o computador e o programa Magic Board, mas é com letra 85, muito ampliado, mas aquilo não é nada prático para ele...nada, nada funcional...e agora estou a dar braille e com esta idade e está a ter muita dificuldade e como ele já viu e vê qualquer coisa, torna-se também muito preguiçoso...está relutante em introduzir o braille ...está com muitas dificuldades. Ele é muito inteligente, mas não acompanha Ainda hoje saí da sala e desesperar com ele porque não está a ter vivências nenhuma, não está a acompanhar, porque ninguém está a chegar a ele, não estão, não estão...e é uma pena porque ele é tão inteligente, mas não está a conseguir acompanhar. A português lê tamanho 85, com o nariz colado ao ecrã, mas lê letra a letra e junta, o braille está a começar a ler palavras. A escrita é só no computador e só com uma mão, pois tem um problema na mão direita isso irá ser sempre assim. Os pais estão sempre a adiar o braille. Às quartas-feiras dou braille à hora do almoço a quem queira aprender, aqui no clube de braille...e há muitos meninos normovisuais que querem...tenho aqui doze meninos que me acompanham e há quem já saiba mesmo. A avó do F. já veio uma ou duas vezes, mas acha muito difícil. Os pais não. Só de um ou outro aluno. Faço isto porque quero tentar ajudar e porque gosto e porque, quando começo a ensinar o braille aos meninos cegos, os colegas querem ver e aprender...tenho aqui alunos que, se não se esquecerem, sabem e podem ajudar os outros. Tenho meninas aqui do 4.º ano que já transcrevem textos...leem braille e transcrevem a lápis.

E.: E os professores não se entusiasmam para vir?

E.F.: (risos)

E.: E acha que as dificuldades de todos os alunos não poderiam ser colmatadas se tivessem mais horas de apoio do ensino especial?

E.F.: Sim, sem dúvida acho que sim. Mais tempo teríamos para eles.

E.: Faria sentido terem mais horas com a professora do ensino especial e menos horas com a professora do ensino regular? Sempre incluídos na sala de aula...

E.F.: Isso agora...eu não sei...Se forem muitas horas eu às vezes acho que eles perderem um pouco a independência, porque ficam habituados a ter sempre alguém ao lado para ajudar. Não pode ser tanto. Tem de ser algo mais equilibrado...metade, metade. O que é essencial é que, naquele tempo em que eles estão na sala sem o nosso apoio, haja um trabalho feito pelos professores do ensino regular, e esse trabalho não está a ser feito, porque os professores não sabem e porque, muitos deles, não têm sensibilidade. É um conjunto de várias coisas: trabalho em equipa entre professores do ensino especial e professores do ensino regular e o seu interesse pelo aluno que tem na sala. Já disse isto tantas vezes, basta uma coisa simples... a criança cega às vezes está perdida no seu mundo e tem de ser chamada e estimulada, porque ela não vê e se não estão a falar com ela, desliga. Os professores do ensino regular têm de chamar pelo seu nome e estar constantemente a estimulá-la com perguntas. Porque os outros estão a ver tudo com os olhos, têm a informação toda, estes não. Isso já era uma grande ajuda. A crescer a isto tem de haver sempre um trabalho em casa, com os pais.

E.: Na sua opinião qual a percentagem de crianças cegas que tem um rendimento académico idêntico, pelo menos, às normovisuais?

E.F.: É baixa.

E.:A maior parte dos alunos cumpre os quatro anos do 1ºciclo?

E.F.: Não, são muito poucos os que fazem em quatro anos. Em geral ficam

pelo menos mais um ano. Por exemplo, há casos como a E. e o J. em que o problema é dos alunos, porque, no caso do J., como já referi, é muito preguiçoso, muito mimado pela família, mas inteligente. A E. é muito protegida, com muita falta de autonomia. A E. e o J. não vão fazer quatro anos, mas temos o caso da M. que vai. Mas é, de facto, uma exceção. Em geral ficam mais do que quatro anos no 1.º ciclo. Estamos a pensar definir o 1.º ciclo à partida para cinco anos, para que os alunos com problemas visuais tenham mais tempo para aprender e para estarem mais bem preparados para o 5.º ano e para a vida futura.

E.: Como é que os restantes alunos cegos se estão a comportar em termos de rendimento académico? Continuam aqui nesta escola?

E.F.: Estão bem. O I. está a acompanhar bem, está no 6º ano, entrou agora para a escola de música, que ele tem jeito para a música. Há também uma menina que passou por aqui que entrou na faculdade e já terminou o curso e está a tirar o mestrado. São pessoas que conseguem. Agora se há algum problema de aprendizagem cognitiva eles são como as outras crianças e têm dificuldades e não acompanham. Se a criança for bem trabalhada e estimulada desde bebé, estimulação precoce, em casa e na escola eles chegam onde chegam os outros. Se associado a isso há problemas cognitivos é que é pior.

E.: Muito obrigada pela sua ajuda e disponibilidade e muitos parabéns, pois faz um trabalho extraordinário.

E.F.: Obrigada! Gostava de fazer mais e ainda melhor e vou tentando melhorar sempre, cada vez mais.