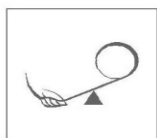


ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE **PAULA FRASSINETTI**



Mestrado em Ciências da Educação  
**Educação Especial**

# **O SENTIR DOS SENTIDOS**

## ***A Surdocegueira em Questão***

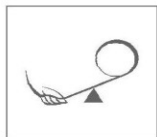
Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação - Especialização em Educação Especial

Por:

**Ângela Maria da Cruz Silva**

Abril de 2011

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE **PAULA FRASSINETTI**



Mestrado em Ciências da Educação  
**Educação Especial**

# **O SENTIR DOS SENTIDOS**

## ***A Surdocegueira em Questão***

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação - Especialização em Educação Especial

Por:

Ângela Maria da Cruz Silva

Sob Orientação de:

Professor Doutor António Martins Fernandes Rebelo

Abril de 2011

## RESUMO

O presente estudo tem como objectivo aprofundar a temática da surdocegueira que só muito recentemente é reconhecida como condição única e particular.

Os comprometimentos que o surdocego apresenta advêm da privação dos dois canais de acesso à informação e ao mundo, daí que o nível de desenvolvimento cognitivo, as possibilidades funcionais de comunicação, a interacção social e a aprendizagem, serão aspectos que determinarão as suas necessidades educativas. Aos profissionais cabe o desafio de potenciar situações geradoras de experiências significativas.

A transição para o primeiro ano do primeiro ciclo no ano lectivo de 2009/2010, e a frequência da Unidade de Apoio Especializado a Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita, é um ponto de viragem na vida de uma criança surdocega. Perceber de que forma este interioriza e organiza os estímulos provenientes do meio e os transforma em conhecimento activo, construindo conceitos, é a base do trabalho desenvolvido.

Com o recurso a diferentes abordagens teóricas explicativas do desenvolvimento humano e teorias de aprendizagem, procedeu-se á criação de um quadro teórico com o intuito de estabelecer o padrão de desenvolvimento cognitivo apresentado por uma criança surdocega.

Os dados recolhidos resultam de uma pesquisa de cunho qualitativo utilizando o estudo de caso como suporte metodológico. Estes são a base para o delinear e implantar de estratégias educativas que visam a aquisição de competências cognitivas por parte da criança surdocega, bem como para aumentar o seu nível de autonomia e independência.

Palavras-Chave: Surdocegueira/ teorias de desenvolvimento humano/ teorias de aprendizagem/ desenvolvimento cognitivo

# **ABSTRACT**

The main objective of the present study is to get insight into the subject of deafblindness, which only recently has been recognized as a unique condition.

The limitations that the deafblind has to endure result from the deprivation of the two channels that allow access to information and to the world. Consequently the cognitive development, the ability to communicate, the social interaction and learning, will determine their educational needs. The challenge for the professionals is to potentiate meaningful experiences.

The transition for the first grade of the first cycle in the school year 2009/2010 and attending the Unit of Specialized Support to Students with Multiple Disabilities and Congenital Deafblindness, is a turning point in the life of a deafblind child. To understand the way in which the child will assimilate and organize the external stimulæ and transform them into knowledge, in this way building concepts, is the basis of our work.

Using different theoretical approaches that explain human development as well as different learning theories, we built a theoretical framework with the aim of establishing the cognitive developmental pattern presented by a deafblind child.

The data that was obtained resulted from a qualitative research using a case study as methodological approach. This data will be the basis for novel educational strategies aiming at providing the deafblind child with cognitive competences as well as increased autonomy and independence.

Keywords: Deafblindness/ human development theories/ learning theories/ cognitive development

## **AGRADECIMENTOS**

Uma investigação é um trabalho individual e, simultaneamente, um trabalho de equipa, que reflecte, de alguma forma, as contribuições de todos os que rodeiam quem o produziu.

Ao terminar este estudo não posso deixar de agradecer a todos os que, de algum modo, me apoiaram e contribuíram para a sua concretização.

Ao Professor Doutor António Rebelo agradeço muito reconhecidamente a forma proficiente como orientou este trabalho, a total disponibilidade e apoio sempre demonstrados, a compreensão, a amizade e o estímulo, bem como o rigor científico e metodológico, e os valiosos e enriquecedores esclarecimentos com que acompanhou a elaboração desta investigação.

Uma palavra de sincero agradecimento a todos os docentes do Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial da Escola Superior de Paula Frassinetti, em especial ao Professor Doutor Carlos Afonso.

Aos meus alunos que todos os dias me ensinam a ver mais longe.

À minha família que sempre me incentivou a acreditar e a fazer acontecer.

# INDICE GERAL

INDICE GERAL .....	6
INTRODUÇÃO .....	10
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	13
CAPÍTULO I – SER SURDOCEGO .....	14
1 - Surdocegueira .....	14
1.1 – Tipos de surdocegueira.....	17
1.2 - Etiologia da Surdocegueira.....	18
CAPÍTULO II – IMPLICAÇÕES E CONSEQUÊNCIAS DA SURDOCEGUEIRA .....	22
1 – Características das crianças surdocegas .....	22
2 - O desenvolvimento sensorial e perceptivo na criança surdocega .....	24
3 – A comunicação nas crianças surdocegas.....	27
4 – O Modelo de Comunicação de Jan Van Dijk.....	30
CAPÍTULO III – TEORIAS DE DESENVOLVIMENTO .....	33
1 - Jean Piaget e a Teoria Cognitiva do Desenvolvimento Humano .....	34
2 – Lev Vygotsky e a Teoria Socio Cultural do Desenvolvimento Humano.....	39
3 – Teorias da Aprendizagem .....	44
3.1 – Burrbus F. Skinner e a Teoria do Condicionamento Operante.....	45
3.2 – Albert Bandura e a Teoria da Aprendizagem Social.....	50
3.3 – O Construtivismo de Jerome Bruner .....	54
3.4 – As condições de aprendizagem de Robert Gagné.....	58
3.5 – A Aprendizagem Significativa de David Ausubel .....	63
4 – A Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner .....	66
PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA .....	74
CAPÍTULO I – OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	75

1 – Objectivos .....	75
2- Técnica.....	76
2.1 – Estudo de caso .....	77
2.2 – Procedimentos .....	78
3 – Instrumentos .....	78
3.1 – Pesquisas Bibliográficas .....	78
3.2- Entrevista .....	79
3.3- Observação directa de comportamentos.....	81
<b>CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DA REALIDADE PEDAGÓGICA .....</b>	<b>84</b>
1 – A Comunidade Envolvente.....	84
2 – Agrupamento de Escolas da Areosa .....	88
3 – O corpo docente do Agrupamento.....	90
4 – O corpo não docente do Agrupamento .....	90
5 – Alunos do Agrupamento.....	90
5.1 – Alunos da E.B.1/JI de S. João de Deus.....	91
6 – O Agrupamento e as parcerias .....	93
7 – O Aluno/A Família.....	95
<b>CAPÍTULO III – AVALIAÇÃO DAS ÁREAS COGNITIVAS .....</b>	<b>98</b>
1 - Avaliação das Habilidades da Vida Diária.....	99
2 – Avaliação Sensorial.....	103
3 – Avaliação da Motricidade .....	108
4 – Avaliação da Comunicação .....	110
5 – Avaliação Sócio Afectiva .....	113
6 – Avaliação da Cognição .....	116
<b>CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO DE DADOS.....</b>	<b>120</b>
<b>CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>127</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>130</b>

ANEXOS ..... 135



## **INDICE DE QUADROS**

Quadro nº1 – Causas e factores da surdocegueira	18
Quadro nº2 – Número de alunos do Agrupamento	90
Quadro nº3 – Alunos com apoio no ano lectivo de 2009/2010	91
Quadro nº4 – O Agrupamento e as parcerias	93

## **INDICE DE FIGURAS**

Figura 1 – Áreas a avaliar	97
Figura 2 – Avaliação das habilidades de vida Diária	98
Figura 3 – Avaliação Sensorial	102
Figura 4 – Avaliação da Motricidade	107
Figura 5 – Avaliação da Comunicação	109
Figura 6 – Avaliação Sócio Afectiva	112
Figura 7 – Avaliação da Cognição	115

# INTRODUÇÃO

A presente dissertação surge no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. A realização desta investigação nasce da necessidade que os docentes de Educação Especial têm de aprofundar o seu conhecimento sobre as diferentes problemáticas com as quais são confrontados no decurso da sua prática pedagógica.

O campo da Educação apresenta-se como um dos espaços mais desafiadores de actuação profissional face à variedade de factores que interferem, directa ou indirectamente, na constituição, selecção e aquisição dos saberes necessários à formação da cidadania e do sujeito autónomo, sobretudo no que se refere ao paradigma da inclusão aplicado à realidade escolar.

As mudanças ocorridas durante o séc. XX na sociedade em geral tiveram reflexos profundos na Escola e nas respectivas práticas pedagógicas. A par destas mudanças, a educação de crianças com deficiência em Portugal foi evoluindo, passando por diferentes perspectivas e diferentes metodologias de intervenção. As orientações legais preconizam um modelo de intervenção educativa para crianças com necessidades educativas especiais, centrando na escola, um conjunto de intervenções promotoras do sucesso educativo de todas as crianças. Esta filosofia de intervenção pedagógica surge a partir da Declaração de Salamanca (1994) ao afirmar:

*“As crianças e jovens com necessidades educativas especiais, devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança capaz de ir ao encontro destas necessidades. As escolas regulares, ao seguirem esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias criando, comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos.”*

Nesta perspectiva caberá à escola educar todos com qualidade e sem discriminação, encarando a diferença não como sendo uma categoria em que

se podem agrupar apenas alguns, mas um factor comum a todos, reconhecendo a diferença como uma característica enriquecedora da espécie humana, talvez a mais interessante e dinâmica.

Os docentes que trabalham com crianças portadoras de surdocegueira, deparam-se muitas vezes com crianças que aparentam um distanciamento do mundo que as cerca, chegando à escola com comportamentos inapropriados, com reacções de desconforto perante o outro e com uma forma de interagir com o meio pouco convencional. Para se estabelecer as primeiras interacções com essas crianças, especialmente as que apresentam uma etiologia congénita, é necessário identificar as suas reacções, que a maior parte das vezes são a expressão dos seus sentimentos, protestos, desejos, escolhas, enfim, pistas comunicativas e significativas a ter em conta no seu quotidiano.

Como salienta McInnes (1999), *“a surdocegueira é uma deficiência única, que requer uma abordagem única e um sistema único de proporcionar apoio”*, nesse sentido, considera-se que as actividades a desenvolver com base nas rotinas diárias, previstas nos planos educativos individuais para estas crianças, são primordiais para o seu desenvolvimento e bem-estar, assim como das suas famílias. Essas actividades devem ser o ponto de partida para fazer com que elas desabrochem para as relações com o meio de maneira a melhorar a qualidade de interacções com pessoas e objectos ao seu redor, tendo em vista a sua autonomia e maior independência.

Aprofundar o conhecimento de uma criança portadora de surdocegueira, foi o ponto de partida para o trabalho de investigação, para que a prática pedagógica a desenvolver fosse, como refere McInnes, única e adequada.

Na sequência do exposto e da definição da nossa problemática, o trabalho tem início com uma primeira parte de enquadramento teórico, que assenta numa revisão bibliográfica onde desenvolvemos a temática de ser surdocego, implicações e consequências da surdocegueira e as teorias de desenvolvimento humano.

No Capítulo I, apresentamos as diferentes correntes de definição de surdocegueira bem como um enquadramento biológico das causas que a

podem despoletar. Referimos ainda os tipos de surdocegueira tendo em conta a idade de detecção e/ou evolução dos diferentes tipos.

O Capítulo II, é complementar do anterior pois apontamos algumas características das crianças surdocegas, como é que se processa o seu desenvolvimento em termos sensoriais e perceptivos. A forma, como estas crianças comunicam e que estilos de comunicação podem evidenciar é também abordada neste capítulo. Encerramos este capítulo com a proposta de comunicação de Jan van Dijk.

No capítulo III apontamos as diferentes teorias de desenvolvimento humano e de aprendizagem, daí que nos tenhamos debruçado sobre Jean Piaget, Lev Vygotsky, Burrhus Skinner, Albert Bandura, Jerome Bruner, Robert Gagné, David Ausubel e Urie Bronfenbrenner, no sentido de compreender de que forma as teorias defendidas por estes autores podem contribuir para o delinear de uma intervenção educativa para uma criança surdocega.

Na segunda parte do trabalho desenvolvemos a componente empírica. A articulação desta com a parte teórica direccionou-nos na definição da problemática. No capítulo I são apontadas as opções metodológicas bem como a teoria subjacente à investigação, os instrumentos utilizados e técnicas de recolha de dados.

O capítulo II, dá-nos uma dimensão ecológica do aluno, dado que se tenta analisar que tipo de envolvência se lhe proporciona ao nível do meio, da escola, do grupo e da família.

A vertente prática é apresentada no capítulo III, e resulta do trabalho próximo do aluno para recolha de informações que nos permitiram fazer uma avaliação diagnóstica e funcional das diferentes áreas de intervenção com uma criança surdocega.

No capítulo IV procedemos a uma reflexão e discussão dos dados obtidos no decurso da nossa pesquisa.

Esta parte termina com o capítulo das considerações finais onde é feita uma análise de todo o trabalho desenvolvido no decurso da nossa investigação e de que forma esta abre novas perspectivas para o trabalho a desenvolver com crianças surdocegas.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

# CAPÍTULO I – SER SURDOCEGO

## 1 - Surdocegueira

Esta terminologia utiliza-se para identificar pessoas com dupla privação sensorial. No entanto, pelo que nos foi dado verificar, nas diferentes pesquisas efectuadas, esta nomenclatura foi sofrendo alteração ao longo do tempo. Encontramos referência a “dupla *privação sensorial*”, “*múltipla privação sensorial*”, “*deficiência audiovisual*”, “*surdez-cegueira*” e actualmente a designação mais consensual é a de “*surdocegueira*”.

A aglutinação da palavra aconteceu “ *na reunião do Comité Executivo da IAEDB (Internacional Association for the Education of Deafblind), realizada em Boston, em Abril de 1993, decidiu-se que o termo SURDOCEGO se escrevesse numa só palavra.*” (Rebelo, 1995). Esta resolução vem reforçar a ideia de que esta condição deve ser vista como única e particular, uma vez que os comprometimentos que daí advêm são cumulativos e não aditivos.

A visão e a audição são responsáveis pela ligação do indivíduo ao mundo que o rodeia, para que assim, o mesmo possa lidar com este e aceder, na maioria das vezes, a um determinado nível de conhecimento.

A privação destes canais de acesso ao conhecimento, vai criar características únicas que se estabelecem como parâmetros para conceituar a surdocegueira e o indivíduo surdocego.

A literatura especializada dá-nos a conhecer uma variedade de definições na tentativa de clarificar o conceito desta problemática como em seguida passaremos a descrever:

Em 1977, na Conferência Mundial Hellen Keller diz-se que:

*“Uma pessoa é surdacega quando tem um grau de deficiência visual e auditiva grave que lhe ocasiona sérios problemas na comunicação e mobilidade. Uma pessoa surdacega necessita de ajudas específicas para superar essas dificuldades na vida diária e em actividades educativas, profissionais e comunitárias. Incluem-se neste grupo, não somente as pessoas que têm perda total de estes sentidos, como também aquelas que possuem resíduos visuais e/ou auditivos, que devem ser estimulados para que a sua “incapacidade” seja a menor possível.”*

No mesmo ano Jan Van Dijk realçou estes aspectos:

*“A audição e a visão são meios de comunicação com outras pessoas, e portanto se existem, ainda que sejam, pequenos impedimentos em ambos os sentidos, as consequências para aquisição do conhecimento são graves especialmente para a aprendizagem. Ao prever um plano de desenvolvimento de competências e reabilitação, deve usar-se uma definição cujo propósito seja descrever as necessidades específicas da pessoa e os serviços especiais que requer, assim como as actividades e propostas que cubram a sua incapacidade; o diagnóstico oftalmológico e audiológico exacto têm uma importância secundária”*

A associação Deaf Blind International aponta que:

*“O termo Surdocegueira descreve uma condição que combina diferentes graus de privação auditiva e visual. As privações sensoriais multiplicam e intensificam o impacto em cada caso, criando uma severa incapacidade que é diferente e única. Todos os surdocegos apresentam problemas na comunicação, acesso à informação e problemas de mobilidade. As suas necessidades específicas variam conforme a idade, o início e o tipo de surdocegueira.”*

Da perspectiva norte americana da surdocegueira salientamos a abordagem em 1991, em Boston, que nos diz que:

*“As crianças surdocegas são aquelas que apresentam impedimento auditivo e visual, esta combinação causa problemas severos de comunicação, desenvolvimento e educação, de tal maneira, que eles não podem ser inseridos num programa especial criado para crianças deficientes auditivas ou deficientes visuais.”*

E ainda o relato de M. T. Collins, Director do Programa para Surdocegos da “Perkins School for the Blind” que nos refere a lei federal vigente:

*“A surdocegueira é a perda concomitante da visão e da audição, cuja combinação implica o aparecimento de problemas de comunicação únicos e outras necessidades para o desenvolvimento e aprendizagem que requerem serviços especializados de pessoal adequadamente formado em surdocegueira”*

Segundo a Associação Sueca de Surdocegos:

*“A surdocegueira é uma combinação de impedimentos visuais e auditivos, o grau de perda visual ou auditiva não é igual em todas as pessoas. O importante para identificar uma pessoa com surdocegueira é que tenha uma combinação das duas perdas, e que frequentemente se deparam com problemas na comunicação, na mobilidade e na forma de aceder à informação”.*

A Sense Internacional Latinoamérica fundamenta-se em McInnes e Treffy (1981) apontando-nos que:

*“A criança surdocega não é um surdo que não pode ouvir ou um cego que não pode ver, o problema não é uma adição de surdez e cegueira ou vice-versa, é uma pessoa privada multisensorialmente. Eles são incapazes de utilizar os sentidos de distância (visão e audição) para receber informação”.*

A ASOCIDE – Associação de Surdocegos de Espanha preconiza que:

*“A surdocegueira é uma incapacidade que resulta da combinação de duas deficiências sensoriais (visual e auditiva) que causa problemas de*



*comunicação únicos e necessidades especiais derivadas da dificuldade para perceber de maneira global, conhecer, e portanto interessar-se e desenvolver-se no mundo que o rodeia.”*

A surdocegueira é, portanto, a perda total ou parcial dos dois canais sensoriais, visão e audição, em simultâneo, acarretando para a pessoa problemas graves de comunicação que de alguma forma afectará o seu desenvolvimento e aprendizagem. A privação e dificuldade do conhecimento do mundo poderá levar o surdocego a ausentar-se do mesmo, através da adopção de comportamentos estereotipados ou fechando-se num mundo interno, onde por vezes não é fácil aceder.

## **1.1 – Tipos de surdocegueira**

O reconhecimento do surdocego como indivíduo único é bastante recente. Além disso, a surdocegueira apresenta diferentes graus na perda da audição e visão, o que impossibilita o uso dos sentidos de distância; cria necessidades especiais de comunicação; causa extrema dificuldade na conquista de metas educacionais, sociais, de lazer, para aceder à informação e compreensão do mundo que o cerca.

Fremann (1991) define dois períodos distintos da surdocegueira:

- Período pré-linguístico
- Período pós-linguístico.

No primeiro, enquadram-se aqueles que são congenitamente surdocegos ou aqueles que adquiriram a surdocegueira antes da estruturação da língua. No segundo, enquadra-se a surdocegueira adquirida; surdocegueira após a estruturação da linguagem; surdez congênita com posterior cegueira; cegueira congênita com posterior surdez em indivíduos que apresentam perdas substanciais de audição e visão. É ampla a variedade de pessoas abrangidas sob estas duas classificações.

Este grupo é heterogéneo e complexo devido às variáveis que determinam as características de cada indivíduo tendo em conta: o tipo e grau

de perda, momento da perda, nível de maturação e de comunicação e a existência ou não de outras deficiências adicionais.

Considerando as variáveis anteriores, Miles e Riggio (1999) indicam que se podem constituir quatro grupos distintos:

- Pessoas com surdocegueira congénita;
- Pessoas surdocegas com uma deficiência auditiva congénita e uma perda de visão adquirida no decurso da vida
- Pessoas surdocegas com uma deficiência visual congénita e uma perda de audição adquirida no decurso da vida
- Pessoas que nascem sem deficiência visual ou auditiva e que no decurso da vida sofrem uma perda de visão e audição.

Tradicionalmente, a tónica da abordagem educacional, era colocada no que um indivíduo portador de uma múltipla deficiência não podia fazer, nas suas dificuldades e desvantagens. Actualmente, a postura assumida por profissionais e família, é descobrir quais as possibilidades que a criança apresenta e quais as suas necessidades, no intuito de lhe proporcionar uma variada gama de experiências que lhe potencie aquisições significativas e simultaneamente aceda a uma maior autonomia.

## **1.2 - Etiologia da Surdocegueira**

A abordagem etiológica de uma deficiência remete-nos para momentos decisivos como a concepção, o nascimento e posteriormente para a vida do indivíduo. Estes são denominados de pré, peri e pós natais. Os pré-natais ocorrem durante a gestação designando-se por anomalias congénitas que podem ter origens de ordem genética. A concepção pode ser determinada por alterações cromossómicas ou ambientais, daí que o desenvolvimento embrionário pode ser afectado por factores de carácter biológico, químico ou desconhecidos. Os peri-natais, ocorrem no momento do nascimento e podem ser resultantes de prematuridade, infecções, paragens cardíacas,

traumatismos, anóxia, entre outros. Os pós-natais acontecem posteriormente ao nascimento e no decorrer da vida do indivíduo.

A surdocegueira pode ter várias causas, e a sua etiologia pode ser pré, peri ou pós natal. Numa tentativa de sintetizar a informação recolhida em Reyes (2004) e Miles (2008) quanto à etiologia e factores determinantes da surdocegueira, foi elaborado o seguinte quadro:

Causas e factores da Surdocegueira

<b>Pré-Natais</b>		<b>Peri-Natais</b>	<b>Pós-Natais</b>
Rubéola Congénita		Prematuridade	Meningite
Citomegalovírus		Anóxia	Medicação Ototóxica
HIV		Herpes	Otite Média Crónica
Herpes		Medicação Ototóxica	Sarampo
Toxoplasmose		Sarampo	Diabetes
Sífilis Congénita		Toxoplasmose	Asfixia
Factor Rh		Icterícia	Encefalite
Anomalias Congénitas Múltiplas			AVC
Drogas teratogénicas			Consanguinidade
Hidrocefalia			Acidentes
Microcefalia			Tumores
Síndromes Genéticas	<i>Usher</i>		
	<i>Associação CHARGE</i>		
	<i>Fetal alcoólico</i>		
	<i>Trissomia 21</i>		
	<i>Trissomia 13</i>		
	<i>Alport</i>		
	<i>Alstrom</i>		
	<i>Goldenhar</i>		
	<i>Waardenburg</i>		
	<i>Outros</i>		

Quadro nº1 - Causas e factores da surdocegueira

O quadro anterior mostra-nos uma série de factores que podem estar na origem da surdocegueira, contudo das pesquisas realizadas, a informação recolhida aponta-nos para uma maior incidência de causas que passamos a descrever.

*Rubéola congénita* – é uma doença viral infecciosa e contagiosa causada por um *togavirus* do género *Rubivirus*. Este vírus aloja-se nas secreções orofaríngeas e é transmitido pela via respiratória ou através de contacto físico próximo com a pessoa infectada. As crianças, geralmente, desenvolvem poucos ou nenhuns sintomas significativos, mas os adultos podem experienciar sintomas percursores durante um a cinco dias, nomeadamente febre baixa, dores de cabeça, inflamação dos linfonodos (especialmente os das regiões occipital e cervical posterior), coriza moderada e conjuntivite. Quando a rubéola ocorre durante os primeiros meses de gravidez, há um elevado risco de infecção fetal, porque o tubo neural, a partir do qual serão formados todos os tecidos, é atingido como um todo, surgindo situações de síndrome da rubéola congénita, resultando em aborto espontâneo, morte antes do nascimento ou graves deficiências congénitas.

*Síndrome de Usher* – é apontada como a maior causa de surdocegueira mundial. A doença é uma alteração genética caracterizada por uma progressiva perda das funções das células sensitivas da audição e da visão. A forma mais comum de transmissão genética é a autossómica recessiva, ou seja, é necessário que o indivíduo receba genes com alteração do pai e da mãe para contrair a síndrome de Usher.

A síndrome de Usher caracteriza-se pela associação de retinite pigmentar e surdez congénita, parcial ou total. As primeiras publicações, descrevendo a associação de retinite pigmentar e surdez, foram feitas por Von Graefe em 1858 e Liebreich em 1861. Em 1914, o oftalmologista britânico C. H. Usher enfatizou a natureza hereditária da doença e esta recebeu o seu nome. Esta síndrome pode apresentar diferentes tipos como se descreve em seguida:

- Tipo 1 – a surdez é congénita, enquanto a retinite pigmentar aparece na infância ou juventude. A pessoa afectada sofre alterações no equilíbrio.
- Tipo 2 – a surdez também é congénita, mas tende a ser moderada, podendo ser superada com o uso de aparelhos auditivos. A retinite pigmentar aparece na juventude.

- Tipo 3 – a pessoa nasce com visão e audição normais, a surdez e a retinite pigmentar aparecem posteriormente e têm carácter progressivo. A perda auditiva neste caso deve-se a problemas com as células nervosas da cóclea. Nenhum tratamento foi capaz de recuperar a audição e visão dos portadores da síndrome.

*Retinite Pigmentar* – “retinitis pigmentosa” em inglês é o nome dado a uma série de alterações genéticas que causam uma doença caracterizada pela perda de visão noturna, perda do campo visual e de visão central. É uma distrofia dos cones e bastonetes, as células especiais da retina responsáveis por transformar a luz visível em impulso nervoso que é levado até o cérebro.

O paciente apresenta perda da visão noturna no final da infância, do campo visual durante a adolescência e da visão central na idade adulta. Isto ocorre porque as células da retina responsáveis pela visão noturna, chamadas bastonetes, são as primeiras a serem acometidas pela doença. A doença progride lentamente, até os 60 anos.

*Prematuridade* – condição da criança que nasce sem ter cumprido o tempo normal de gestação. Quanto menor é este tempo, mais imaturos estarão seus órgãos e, por este motivo, terá dificuldades respiratórias, para sugar e outras decorrentes de reflexos não estabelecidos. São crianças que podem apresentar atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e por serem neonatos de risco estão sujeitos a septicemias e tratamentos com oxigénio e antibióticos que são algumas das causas de dificuldades visuais e auditivas. Esta é uma das causas de surdocegueira que tem aumentado com os avanços dos tratamentos médicos. Crianças muito prematuras não sobreviviam há alguns anos atrás.

Independentemente da causa ou factor da surdocegueira o que importa reter e ter em conta é a necessidade que cada criança portadora desta problemática deverá beneficiar de um atendimento personalizado para suprir as dificuldades que esta condição acarreta.

# **CAPÍTULO II – IMPLICAÇÕES E CONSEQUÊNCIAS DA SURDOCEGUEIRA**

## **1 – Características das crianças surdocegas**

A criança surdocega é portadora de características únicas, que resultam do efeito combinado das deficiências auditiva e visual. As características clínicas que definem a criança, do ponto de vista oftalmológico e audiológico, são insuficientes para prever o quanto se poderá desenvolver quando imersa num ambiente que proporcione uma estimulação adequada às suas necessidades (Cader e Costa, 2003).

Assim, enquanto o surdo utiliza o campo visuo espacial como principal via de acesso às informações e ao estabelecimento de interacções com o meio, o cego utiliza o campo auditivo temporal (Cader Nascimento, 2006). Já o surdocego necessitará aprender a utilizar os sentidos remanescentes e/ou os resíduos auditivos e visuais para o estabelecimento de trocas significativas e necessárias à sua participação efectiva no ambiente

A qualidade da interacção da criança com deficiência sensorial no ambiente, frequentemente marcada pela carência de estímulos, pode desencadear um desenvolvimento atípico, compatível com os limites impostos pela combinação das deficiências auditiva e visual. Assim, a criança pode apresentar um quadro distinto de comportamentos que podem ser indicadores e identificadores do problema, que passamos a elencar:

- Pode apresentar movimentos estereotipados e repetitivos.
- Não antecipa as actividades/acções
- Não demonstra saber as funções dos objectos ou brinquedos, utilizando-os de maneira inadequada
- Pode rir e chorar sem causa aparente
- Pode apresentar resistência ao contacto físico.
- Empurra o olho, provocando sensações

- Movimenta os dedos e as mãos em frente aos olhos.
- Não comunica de maneira convencional
- Pode apresentar distúrbio de sono
- Não explora o ambiente de maneira adequada
- Tropeça muito e bate nos móveis, objectos e etc.
- Gosta de ficar em locais com luminosidade
- Pode não reagir a sons

As pessoas surdocegas apresentam características distintas e variáveis, todas interligadas com os factores que a levaram a esta condição, manifestações e consequências resultantes da combinação das deficiências, do ambiente familiar, social, cultural, recursos do atendimento clínico, escolar e de outros serviços que necessite. Portanto diante de tanta diversidade é difícil traçar um perfil único para esta pessoa, devido às suas necessidades individuais, tanto quanto de suas potencialidades e habilidades. Assim, de acordo com McInnes e Treffy: (1997) *“o único ponto comum entre aqueles que pertencem ao grupo de pessoas com surdocegueira é que todos têm algum grau de privação de seus sentidos de distância”*.

A intervenção pedagógica a delinear centrar-se-à nas necessidades específicas que cada uma das crianças apresenta e nas suas características individuais. Daí que, para a elaboração de um programa de intervenção se deva respeitar alguns princípios fundamentais apontados por McInnes e Treffy, que tanto se aplica à educação formal como a informal, e que segundo estes podem ser a pedra angular de todo o trabalho.

Os princípios apontados são os seguintes:

1 - Quando não há dano cerebral grave, a criança surdocega pode ser tratada e educada para integrar-se na sociedade.

2 - Embora todos ou alguns dos mecanismos sensoriais possam estar danificados, isso não implica que os seus sistemas de processamento de informação também o estejam.

3 - O desafio constante para a criança surdocega é desenvolver uma base adequada para comunicar-se com seu ambiente e compreendê-lo.

4 - A criança surdocega carece de motivação externa necessária para um desenvolvimento adequado.

5 - Alguns dos problemas físicos da criança surdocega podem ser corrigidos através de intervenção médica.

6 - Pode-se e deve-se ensinar a criança surdocega a desenvolver ao máximo o potencial residual de cada modalidade sensorial.

7 - Deve ter um meio envolvente reactivo que possa compreender e controlar

8 - A criança surdocega deve estar sujeita a um programa que abranja as vinte e quatro horas do dia, sete dias por semana e 365 dias por ano.

9 - A participação dos pais é essencial.

A experiência com crianças surdocegas tem ensinado a focalizar as necessidades de cada criança. Neste processo, as pessoas que realizam o diagnóstico, o psicólogo e outros que trabalham com crianças surdocegos, podem utilizar parte de uma série de testes convencionais como base para a observação, sendo de referir a Escala Callier Azusa. É uma escala de desenvolvimento que tem por objectivo a avaliação de crianças surdocegas, para á posteriori se desenhar um programa de intervenção adequado ao nível de desenvolvimento da criança bem como aferir a sua evolução.

## **2 - O desenvolvimento sensorial e perceptivo na criança surdocega**

A criança surdocega terá de ser vista como uma criança cuja perda de capacidade de percepções auditivas e visuais simultâneas, a vão impedir de formar uma imagem real das pessoas que a rodeiam bem como do mundo em que vive. Provavelmente, não entenderá o que se passa ao seu redor, nem terá a percepção que faz parte desse mundo. Este pode ser um caos, se não lhe for proporcionada a oportunidade de organizar a informação para que o possa compreender. Esta condição vai ser determinante para o seu desenvolvimento global, uma vez que ela está privada de dois sentidos intimamente ligados à



integração sensorial bem como de apropriação da linguagem e do conhecimento do mundo.

É bem conhecida a capacidade de adaptação das espécies às mutações ao longo dos tempos, menos conhecida é a capacidade que a evolução nos dotou de adaptação ao meio ambiente no intervalo que é a vida humana. O cérebro cria e reorganiza uma rede neuronal, com novas conexões nos tecidos cuja finalidade é o melhor desempenho dos sentidos remanescentes. Esta plasticidade do SNC (Sistema Nervoso Central), tem que ser estimulada para que a criança passe a integrar novas informações sensoriais, e desenvolver níveis superiores de organização cortical. Bigge e Hunt, citados por McInnes, Treffy (1997) afirmaram que:

*“no processo interactivo, a qualidade da percepção é de vital importância, pois ela gira em torno da eficiência dos órgãos dos sentidos, e de outras estruturas físicas... por outro lado, o homem, igual que outras espécies, pode compensar em grande parte a deterioração de sua capacidade sensorial”*

O uso dos sentidos remanescentes segundo Samaniego (2004), vai ser fundamental para a criança surdocega, especialmente o tacto, uma vez que as mãos, comumente se encarregam das funções dos olhos e ouvidos podendo assim aceder ao mundo que a rodeia. Ao usar este sentido sistematicamente, o cérebro vai passar a processar com maior eficiência as informações daí provenientes, passando as mãos a ter uma maior potência cerebral. E mais, as áreas do cérebro dedicadas anteriormente ao processamento visual ou auditivo, podem especializar-se no processamento das informações tácteis. Como nos refere Miles (2000):

*“as mãos de uma pessoa surdocega, além de desempenhar sua função normal como ferramentas, podem converter-se em órgãos sensoriais úteis e inteligentes, permitindo aqueles que não tem visão nem audição que tenham acesso a objectos, pessoas e linguagem que de outra forma lhe seriam inacessíveis. É importante mencionar aqui que o cérebro é mais plástico, mais adaptável, quando a criança é pequena; portanto, quanto mais cedo uma criança que é surdocega puder aprender a usar as mãos*

*como receptores especializados, o mais provável será que desenvolva uma maior competência para obter informações através destas”.*

É de extrema importância que a criança toque mas, o contrário a criança ser tocada pode apresentar dimensões caóticas, pois esta experiência revela-se, muitas vezes, uma ameaça potencial, pois não há informação sensorial que a prepare de forma eficiente para o que vai acontecer. O contacto corporal torna-se deste modo muitas vezes desencadeador de choro e mal-estar porque é sentido como perigoso. A criança, segundo Samaniego (2004) fica dependente da informação táctil para poder dar-se conta do que vai acontecer. Só que essa informação não permite tempo suficiente para integração do estímulo. Este tempo, sempre presente no caso da informação auditiva e visual, dá a criança normal possibilidade para se organizar. Algumas crianças tendem assim evitar o contacto físico por não serem capazes de anteciper que uma determinada pessoa pode lhe proporcionar um contacto agradável.

As implicações das limitações visuais e auditivas nas interacções podem ser minimizadas com a introdução do toque. Muitas crianças parecem não gostar de serem tocadas por não conseguirem identificar a origem e o significado do toque. Nesses casos, a utilização de objectos e/ou toques familiares à criança poderão ser usados como meio intermediário entre a criança e o outro. Esse é um factor importante no sucesso das interacções, bem como no estabelecimento de relações afectivas securizantes, pois a falta de uma relação significativa origina, como se sabe, sentimentos de insegurança que dificultam qualquer investimento na exploração do ambiente. A criança na perspectiva de Samaniego (2004) fica assim duplamente privada de possibilidade de aprendizagem: por um lado a insuficiente informação sensorial dificulta ou impede a apreensão de dados do ambiente, por outro lado, as suas dificuldades no estabelecimento de uma relação de segurança básica, associadas às deficiências sensoriais, dificultam-lhe o desenvolvimento da capacidade exploratória que lhe permitiria aprender dados novos sobre o ambiente em que está inserida.

Na ausência desses cuidados, a criança surdocega poderá apresentar comportamentos inadequados socialmente, ou seja, pode desenvolver

comportamentos indesejáveis, como movimentar aleatoriamente as mãos e/ou corpo, emitir sons, direccionar o olhar compulsivamente para luz, provocar sons em locais com vibrações mais intensas e tactilmente perceptíveis, balançar, bater os pés, apertar os olhos, agredir-se, entre outros. Estes comportamentos reactivos são geralmente recursos utilizados pela criança para substituir a falta dos estímulos adequados e dão aos educadores informações importantes quando interpretados numa perspectiva comunicativa.

O facto de as crianças surdocegas apresentar, frequentemente, comportamentos como:

- dificuldades em elaborar a consciência da relação dos segmentos corporais em si e destes com objectos (fase comum a todas as crianças);
- limitações para o movimento e funcionamento do próprio corpo;
- insegurança pessoal;
- atraso no desenvolvimento motor e afectivo

pode ser atribuído à qualidade e quantidade das interacções mantidas com o ambiente.

Afinal, enquanto as crianças normais usam a audição e a visão para direccionar sua acção, e com isso aprendem, por exemplo, que o seu comportamento e movimento têm consequências determinadas e que os objectos e crianças que não podem ser vistos continuam a existir, a criança surdocega não possui condições para responder e compreender as demandas do meio, precisando, por isso, que esses aspectos lhes sejam ensinados.

### **3 – A comunicação nas crianças surdocegas**

Crianças surdocegas têm dificuldade em comunicar, logo a interacção com o outro e com o mundo vai ser deficitária. O espaço em que se move e do qual recebe informação é potencialmente perigoso e ameaçador pois não possui suficiente informação para o perceber, tendo na maior parte das vezes, dificuldade em se deslocar e em o explorar.

Muitas crianças surdocegas não desenvolvem a comunicação, sob a forma de linguagem abstracta ou fala, por isso esta deverá ser prioritária quando se pretende delinear um plano de intervenção para alunos com este tipo de deficiência.

A comunicação contribui para o aumento da qualidade de vida da pessoa surdocega, pois com interlocutores capazes a sua ligação ao mundo aumenta e o risco de isolamento é diminuído.

É essencial, como salienta Viñas (2004), que todas as pessoas envolvidas no processo de aprendizagem de uma criança surdocega tenham a esta perspectiva alargada sobre a comunicação. Comunicação é mais do que ser capaz de usar a fala ou mesmo de desenvolver linguagem.

A fala é apenas uma capacidade motora de expressão oral de elementos que nos serve como instrumento de transmissão da linguagem. Pode ser substituída por outros sistemas como os gestos, a escrita ou sistemas gráficos. Para que seja funcional implica sempre o desenvolvimento subjacente da linguagem.

A linguagem é segundo Viñas (2004) um sistema simbólico, que é usado de acordo com um conjunto de regras que definem a estrutura do código utilizado. Este código é próprio da comunidade em que a pessoa está inserida.

Comunicar é mais do que ser capaz de falar ou de ter linguagem. A comunicação é um processo dinâmico que implica uma troca de informação entre parceiros de comunicação. Este implica a capacidade de entender e produzir informação significativa para o outro.

É fundamental que os pais e professores implicados no processo educacional de uma criança surdocega estejam atentos e dêem resposta a todas as formas de comunicação não simbólicas apresentadas pela criança. Estas podem ser apenas pequenos movimentos, riso, choro, apontar, dirigir o olhar para algum objecto, mas quando devidamente valorizadas podem proporcionar a interacção com o outro e com o meio.

Estes comportamentos não simbólicos, como levantar um braço ou o piscar de olhos podem ser, de início, não intencionais, mas é importante dar-lhe intencionalidade e responder-lhes para que a criança aprenda a usa-los e

lhe atribua significado. Em crianças com limitações graves de comunicação a atribuição de significados a comportamentos como estes pode levá-los, por exemplo, a adquirir a capacidade de pedir mais ou de recusar alguma coisa, o que é um passo fundamental na sua qualidade de vida.

A comunicação como nos informa Miles (2008) é uma capacidade do ser humano e como tal todas as crianças comunicam, independentemente das suas dificuldades, sendo apenas necessário movimento e intencionalidade para que se possa desenvolver a comunicação. Nenhum sistema de símbolos, isoladamente, serve às necessidades de todas as crianças. Cada criança deverá ser encorajada a usar vários modos de comunicação. Todos os indivíduos têm direitos básicos de comunicação sendo necessário que cuidadores e técnicos tenham conhecimento da variedade de formas de comunicação para implementar a que mais se adequa a cada um. Achamos, por isso oportuno elencar algumas das diferentes formas de comunicação referenciadas por Dorado (2004) e Miles (2008) que se podem desenvolver no seu atendimento:

- Tahoma – Colocar a mão sobre os lábios, face e pescoço para sentir a vibração da voz.
- LGP – Língua de sinais dos surdos adaptado ao surdocego.
- Alfabeto Manual – fazer o Alfabeto manual do surdo na palma da mão do surdocego.
- Desenho ou figuras relatando factos, objectos, alimentos etc..
- Braille – seis pontos em relevo que combinados formam as letras e números.
- Alfabeto Monn – desenhos de letras em relevo.
- Sistema Pictórico – Símbolos, figura que significam acções, objectos.
- Letras de forma – desenho na palma ou nas costas da mão das letras do alfabeto.
- Objectos de referência – o objecto que significa a acção.
- Pistas – objectos ou símbolos colados em cartões ou em outro material.

- Caderno de comunicação – desenhos ou objectos colados que relatam a actividade do dia-a-dia.
- Tábua de comunicação – desenhos ou objectos colados que relatam a actividade do dia-a-dia
- Guia intérprete – para surdocegos adultos adquiridos.

Com base no anterior, o autêntico desafio do trabalho com uma criança surdocega consiste em dar-lhe a oportunidade de interagir com seu ambiente e entender os resultados dessa interacção. Omitir este conceito explica porque muitas crianças são catalogadas erroneamente como portadoras de um deficit cognitivo profundo, embora a sua capacidade intelectual esteja acima dos limites próprios dessa limitação

#### **4 – O Modelo de Comunicação de Jan Van Dijk**

A proposta metodológica de Jan van Dijk (1968) para o desenvolvimento da comunicação das crianças surdocegas assenta no movimento corporal e em simultâneo numa relação próxima com o professor, daí a denominação de uma abordagem coactiva. Esta é um processo dinâmico de integração de estímulos provenientes do meio em que a criança se insere tendo o adulto o papel de proporcionar significado aos mesmos. Como refere Cader Nascimento (2006) *“o elemento central é o próprio corpo da criança, suas necessidades, desejos e interesses. O professor e a criança se movem e actuam permitindo a esta descobrir o seu próprio corpo como instrumento para explorar o mundo”*.

As aprendizagens centradas em actividades do dia-a-dia vão permitir que a criança construa aprendizagens significativas que a tornem mais capaz e funcional para a sua vida futura.

Van Dijk identificou seis fases no desenvolvimento da linguagem simbólica do surdocego que passamos a elencar:

- nutrição
- ressonância
- movimento coactivo

- imitação
- referência não representativa
- gesto natural

A nutrição, nesta perspectiva coactiva, é um momento crucial uma vez que se trata de construir um vínculo afectivo com a criança surdocega, daí que também possa ser identificada como uma fase de apego e confiança.

A forma como se inicia esta relação e a qualidade da mesma será determinante para o desenvolvimento das fases seguintes.

A segunda fase, a ressonância, consiste no movimento corporal simultâneo da criança e do professor, estabelecendo assim um diálogo. O que se pretende nesta fase é que através do movimento conjunto que se estabelece, a criança consiga perceber e interiorizar diferentes acções do dia-a-dia, partindo do movimento do seu próprio corpo.

O movimento coactivo é a terceira fase, podendo também ser referida como mão sobre a mão. É uma fase marcadamente comunicativa na qual se pretende que a criança crie interesse pelos objectos que a circundam e que os explore. O professor tem um papel primordial pois vai incentivar e levar a que a exploração aconteça ao realizar as acções com a criança lado a lado e mão sobre mão para que a eficácia e destreza manual aumentem, assim como o conhecimento sobre o meio envolvente.

Numa etapa posterior criar algum distanciamento físico impõe-se, para que as deslocações no espaço e acções de exploração se tornem cada vez mais independentes e autónomas.

A imitação, a quarta fase proposta, consiste na repetição por parte da criança de uma acção ou movimento recentemente realizado por ela ou executado pelo outro na sua frente. O processo de imitação representa a continuação do movimento coactivo. A diferença é que no processo de imitação

a criança repete uma acção vivenciada ou demonstrada e no movimento coactivo a acção é conjunta.

Com a referência não representativa, pretende-se que a criança seja capaz de compreender símbolos. Estes podem representar pessoas, situações e ambientes. Esta fase permite à criança perceber que um objecto identifica uma pessoa ou poderá desencadear uma actividade. Por isso é importante que os objectos de referência utilizados, reduzidos ou simplificados, apresentem uma equivalência simbólica do real e com a actividade a ser desenvolvida.

A última fase proposta por van Dijk é o gesto natural. Esta fase consiste na manifestação da expressão corporal para identificar objectos, pessoas ou situações. Em geral, um gesto natural coincide com o significado particular que um certo objecto tem para a criança.

O desenvolvimento destas fases como salienta Cader Nascimento (2006) *“consiste em viabilizar melhores condições de aprendizagem de um sistema de comunicação pela criança, ampliando suas potencialidades de interacção com o ambiente”*. Estas podem ocorrer de forma sequenciada ou em conjunto não havendo uma sequência hierárquica rígida entre elas.

No contexto da abordagem coactiva a base estrutural é a relação criança/professor, que através do movimento corporal, do uso dos sentidos remanescentes bem como do desenvolvimento das competências tácteis permitirá o acesso à informação do meio envolvente. Esta integração sensorial permitirá ao aluno uma maior independência e funcionalidade na realização de acções significativas do dia-a-dia.



## CAPÍTULO III – TEORIAS DE DESENVOLVIMENTO

Como se desenvolve o ser humano?

Que processos ocorrem para que um bebê se transforme num adulto participativo e integrado na sociedade?

Será que as pessoas se desenvolvem porque aprendem ou aprendem porque já se desenvolveram o suficiente para tal?

Qual a relação entre desenvolvimento e cognição?

Questões como estas foram-se colocando no decorrer da história da humanidade, e para elas foram surgindo explicações influenciadas pelas diferentes concepções históricas do homem e pela visão deste do mundo. As diversas teorias que explicam o desenvolvimento humano apoiam-se em diferentes concepções do homem e o modo como este obtém conhecimento do mundo e de si próprio. Este conhecimento é resultante de todo um processo cognitivo, que é para Sternberg (2000) a forma como as pessoas percebem, aprendem, recordem e ponderam as informações. A cognição para Newman e Newman (2007) “*é o processo de organizar e dar significado a uma experiência. Interpretar uma afirmação, resolver um problema, sintetizar informação, análise crítica de uma tarefa complexa, são actividades cognitivas*”.

O pensar como as pessoas pensam tem interessado diversos investigadores que ao longo dos tempos têm contribuído com diferentes teorias explicativas deste fenómeno.

No campo do desenvolvimento humano, a teoria segundo Newman e Newman (2007) representa um poderoso papel na formação de ideias sobre o significado do comportamento humano, expandindo a nossa compreensão sobre a complexidade do mesmo e abrindo caminho para novas investigações e apontando distintas intervenções.

A teoria do ponto de vista científico, segundo Newman e Newman (2007) é um conjunto de constructos que ajudam a explicar a relação entre as variáveis.

As teorias de desenvolvimento humano oferecem um olhar sobre as origens e funções e as mudanças esperadas neste em determinadas condições ou na transição de um período de vida para outro. A ideia de mudança, como um processo básico, está patente em todas estas teorias de desenvolvimento. Diferem da crença, uma vez que recorre a renovadas observações, à criação de novos instrumentos e de novas hipóteses para a criação de novas e integradas explicações.

Tentaremos abordar, ainda que de forma sucinta algumas teorias do desenvolvimento humano que de alguma forma contribuem para a compreensão do nosso objecto de estudo e a realidade em que esta inserido.

As teorias que nos parecem pertinentes para o nosso estudo é a teoria cognitiva do desenvolvimento, tendo como principal representante Jean Piaget, a teoria sócio cultural do desenvolvimento cognitivo, sendo figura central Lev Vygotsky, a teoria da aprendizagem que será vista em cinco vertentes, o condicionamento operante com Burrbus Skinner, a aprendizagem social com Albert Bandura, o construtivismo de Jerome Bruner, as condições de aprendizagem de Robert Gagné, a aprendizagem significativa de David Ausubel e ainda a teoria ecológica do desenvolvimento de Urie Bronfenbrenner.

Estas teorias dependem da visão existente em uma determinada situação temporal e evoluem na sua forma de explicar a realidade, por sua vez, a compreensão das teorias irá contribuir significativamente para a formação dos profissionais da educação.

## **1 - Jean Piaget e a Teoria Cognitiva do Desenvolvimento Humano**

A teoria de Piaget do desenvolvimento cognitivo é uma teoria que pressupõe que os seres humanos passam por uma série de mudanças ordenadas e previsíveis, em etapas. A criança é concebida como um ser dinâmico, que a todo o momento interage com a realidade, operando activamente com objectos e pessoas. Parte da ideia que os actos biológicos,

são actos de adaptação ao meio físico e organizações do meio ambiente, procurando manter sempre um equilíbrio. Segundo Flavell, Miller e Miller (1999), *“Piaget via a cognição humana como uma forma específica de adaptação biológica de um organismo complexo a um ambiente complexo”*, daí que existe uma forte dinâmica na interpretação da informação recolhida. Este processo de auto-regulação interna do organismo, que se constitui na busca sucessiva de reequilíbrio após cada desequilíbrio sofrido, o autor denominou de *equilibrção*.

Newman e Newman (2007) salientam que *“segundo Piaget cada organismo se esforça para atingir o equilíbrio. O equilíbrio de estruturas organizadas, incluindo estruturas motoras, sensoriais e cognitivas”*. Referem ainda que Piaget aponta um equilíbrio externo, ou seja com o meio envolvente, o que permite a formação de esquemas para a análise e compreensão da experiência vivenciada, e um equilíbrio interno, inerente aos esquemas e às estruturas básicas organizadas. Conhecer é um processo activo, alternando entre momentos de equilíbrio e desequilíbrio, e resultante da interacção do sujeito com o meio envolvente.

O desenvolvimento intelectual, para Piaget, é similar ao desenvolvimento biológico, uma vez que não pode ser separado do funcionamento geral do organismo, daí que poderemos assumir que as raízes da cognição têm por base as capacidades biológicas do sujeito e a forma como este se posiciona e explora o meio envolvente.

Para a compreensão da teoria de Piaget será necessário referir e analisar algumas ideias chave que são os pilares de sustentação para o crescimento cognitivo e fundamentais para o processamento de informação como: *esquemas, adaptação e estádios de desenvolvimento*.

Piaget e Inhelder (1969) citados por Newman e Newman (2007) definem *“esquema”* como *“a estrutura ou a organização de acções que são transferidas ou generalizadas por repetição, em circunstâncias semelhantes ou análogas”*.

Desta forma entendemos que o conceito de *“esquema”* se refere a um conjunto organizado e significativo de inter-acções, sentimentos ou ideias que

determinam como uma pessoa interage com o meio ambiente. Estes não são fixos, começando a formar-se na infância através da repetição regular de seqüências de acção e que se vão modificando à medida que a criança se torna mais apta a generalizar e a integrar os estímulos que percepção. São estruturas mentais ou cognitivas, criadas, modificadas e organizadas constantemente através das quais os indivíduos se adaptam e organizam o meio no decorrer da vida.

A “*adaptação*” é a base do funcionamento intelectual, logo do funcionamento biológico. Para Piaget a construção do conhecimento é um processo activo resultante do encontro do sujeito com o meio ambiente. O sujeito não recebe a informação de forma como esta lhe é apresentada, ele selecciona-a e interpreta-a á medida que constrói conhecimento sobre o estímulo recebido. Piaget (1936/1952) citado por Newman e Newman (2007) sugere o conceito de adaptação como forma de originar modificações na capacidade de pensamento lógico “*é adaptando-se às coisas que o pensamento se organiza*”.

O sujeito está em constante procura de “equilíbrio” entre a informação recolhida do meio envolvente e as estruturas mentais que constroem o conhecer.

Para Troadec e Martinot (2003) “*A adaptação resulta de uma interacção dialéctica entre dois processos: assimilação e acomodação*”. Apesar de aparecerem em separado eles são indissociáveis fazendo parte do mesmo processo cognitivo na medida que permitem explicar as relações entre a estrutura mental interna actual do sujeito com os objectos encontrados no meio.

Sendo duas partes de um todo, a “*assimilação* “ é o processo pelo qual um objecto do meio envolvente ou uma realidade exterior é apreendido pela estrutura actual do indivíduo, ou seja é o processo cognitivo pelo qual uma pessoa integra um novo dado às estruturas prévias.

A “*acomodação*” é o processo complementar pelo qual a estrutura do sujeito se modifica ou se transforma para se ajustar a um novo objecto ou a um

meio, ou seja é a integração de um novo estímulo a uma nova estrutura cognitiva, criando um novo esquema.

Na visão de Piaget segundo Flavell, Miller e Miller (1999) “*em qualquer encontro cognitivo com o ambiente, a assimilação e a acomodação têm igual importância e devem ocorrer juntas, em mútua dependência*”, pois a ênfase dada é na interação entre o interno (cognitivo) e o externo (ambiente), para que haja construção e utilização de conhecimento.

Na teoria de Piaget a cognição é um processo em constante evolução no qual a diversidade de experiências estimula a formação de novos esquemas em que o sujeito está em permanente busca de equilíbrio tanto com o ambiente como com de suas estruturas mentais. Este desenvolve-se de forma gradual através da modificação das estruturas em repetidas interações com o meio.

O conceito de estrutura cognitiva é fundamental na explicação do desenvolvimento piagetiano e tem por base diferentes ações dependendo do grau de maturação de cada sujeito na interação com o meio.

O desenvolvimento infantil na perspectiva de Piaget ocorre através de mudanças graduais de assimilação e acomodação que permitem a passagem a diferentes estádios caracterizados por diferentes formas de pensamento e ação.

Os “*estádios*” emergem em tempos de desequilíbrio onde há um esforço para se alcançar novos níveis de equilíbrio, através da construção de novas estruturas mentais e estratégias que permitem adquirir e integrar nova informação.

Piaget (1955) citado por Newman e Newman (2007) realça que “*o desenvolvimento envolve períodos de preparação ou formação seguidos por períodos de conclusão ou de equilíbrio que trazem uma organização qualitativamente distinta ao pensamento e à resolução de problemas*”, ou seja “*estádios*” de desenvolvimento. Estes ocorrem de forma lenta e gradual e permitem uma mudança qualitativa, tendo como base a aquisição de conhecimentos através da repetição de experiências que leva à construção do conhecimento e do pensamento.

O “*estádio*”, como nos refere Piaget (1967) citado por Troadec e Martinot (2003), enquanto estrutura cognitiva poderá apresentar as seguintes propriedades:

- A ordem de sucessão dos comportamentos é constante apesar das acelerações ou atrasos que possam modificar as idades médias, e as etapas de desenvolvimento não podem ser invertidas;
- Cada estágio caracteriza-se por uma estrutura de conjunto ou um agrupamento de acções ou de operações que determina todas as operações possíveis e utilizáveis;
- As estruturas construídas numa determinada idade tornam-se parte integrante das estruturas da idade que se segue.

Na sua obra Piaget distingue quatro estádios: inteligência sensório - motora (do nascimento aos 2 anos), pensamento pré – operatório (dos 2 anos aos 7), pensamento operatório concreto (dos 7 anos aos 12) e pensamento operatório formal (dos 12 anos até à idade adulta).

No estágio da inteligência sensório – motora, o bebé torna-se capaz de gradualmente organizar actividades em relação ao ambiente, através da actividade sensorial e motora.

No estágio do pensamento pré – operatório a criança desenvolve um sistema de representação e usa símbolos para representar pessoas lugares e acontecimentos. A linguagem e o jogo simbólico são manifestações importantes deste estágio.

O estágio de pensamento operatório concreto caracteriza-se pela resolução lógica de problemas que se focalizem no aqui e agora. Não pensa de um modo abstracto.

O estágio de pensamento operatório formal é caracterizado pela capacidade de pensar de forma abstracta, lidar com situações hipotéticas e pensar sobre possibilidades, como o que fazer no futuro.

A abordagem feita à obra de Piaget, permitiu ver que este se centrou essencialmente no *como* as crianças aprendem e não o *quanto* elas aprendem. O seu contributo teórico e prático é uma mais-valia para os profissionais da

educação dado que nos alerta para todo o processo de construção do conhecimento e do pensamento, sendo os estádios de desenvolvimento fulcrais para adequação de estratégias a desenvolver em contexto educativo.

## **2 – Lev Vygotsky e a Teoria Socio Cultural do Desenvolvimento Humano**

O contributo de Vygotsky sobre a aprendizagem resulta da compreensão do homem como um ser que se forma em contacto com a sociedade. "*Na ausência do outro, o homem não se constrói homem*", escreveu o psicólogo. Ele rejeitava tanto as teorias inatistas, segundo as quais o ser humano já carrega ao nascer as características que desenvolverá ao longo da vida, quanto as empiristas e comportamentais, que vêem o ser humano como um produto dos estímulos externos. Para Vygotsky, segundo Newman e Newmwn (2007), o desenvolvimento acontece numa relação dialéctica entre o sujeito e a sociedade envolvente ou seja, o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem. Essa relação não é passível de muita generalização, o que interessa para a teoria de Vygotsky é a interação que cada pessoa estabelece com determinado ambiente, a chamada experiência significativa, centrando-se, simultaneamente na construção do pensamento infantil e como este interfere no desenvolvimento da linguagem e da fala.

A teoria sócio cultural do desenvolvimento humana enfatiza uma nova apreciação do contexto social, procurando explicar o crescimento do conhecimento e das qualificações individuais em função da orientação, do suporte e da estrutura que a sociedade oferece. O desenvolvimento pessoal será o resultado de maturação física e cultural, sendo que a aprendizagem social e cognitiva influencia a maturação e é facilitada pelo contacto social.

Abordaremos algumas ideias chave que caracterizam o trabalho desenvolvido por Vygotsky, como: *processos psicológicos superiores, processos psicológicos elementares, habilidades psicológicas interpsicologicas e intrapsicologicas e zona de desenvolvimento proximal.*

O pensamento de Vygotsky está fortemente marcado pela teoria materialista de Marx e Engels como nos referem Newman e Newman (2007), daí a concepção que o ser humano é criado histórica e socialmente, e que suas relações com a natureza e com os outros vão determinar as suas capacidades cognitivas. Como refere Nunes (2006), esta perspectiva materialista possibilita a concepção do desenvolvimento psicológico distinto da evolução biológica, dizendo-nos ainda “ *ao afirmar que a mente e a consciência são características notadamente humanas, Vygotsky chama a atenção para o papel do ambiente e da interacção com as outras pessoas como elementos fundamentais no desenvolvimento cognitivo*”.

Dentro da teoria vygotskiana, através da interacção social a criança entrará em contacto com elementos mediadores e também fará uso deles e com isso surgem os processos mentais. Estes elementos mediadores ou ferramentas são, como salienta Nunes (2006) a linguagem (mediadores internos) e a cultura (mediadores externos), que vão permitir ao indivíduo actuar sobre o meio envolvente. A criança estrutura o seu conhecimento utilizando-se de diferentes signos (mediadores internos, ferramentas auxiliares no controle da actividade psicológica), e instrumentos (mediadores externos, transformação e controle da natureza), idealizando e problematizando situações para as quais cria hipóteses que desvenda com criatividade e originalidade e segue internalizando conhecimentos a cada dia através das relações estabelecidas dentro de seu meio social.

Para Nunes (2006), o uso destas ferramentas vai possibilitar e influenciar não só a transformação da natureza, como também a construção e funcionamento dos processos mentais humanos.

As concepções de Vygotsky sobre o funcionamento do cérebro humano sinalizam que o cérebro é a base biológica, e suas peculiaridades definem limites e possibilidades para o desenvolvimento humano. Essas concepções segundo Baquero (1998) fundamentam-se na ideia de que a criança nasce dotada apenas de “*funções psicológicas elementares*”, como os reflexos e a atenção involuntária, presentes em todos os animais mais desenvolvidos. Com



a aprendizagem cultural, no entanto, essas funções básicas transformam-se em “*funções psicológicas superiores*”, como a consciência, acções controladas, atenção voluntária, memorização activa, pensamento abstracto e linguagem, características exclusivas do homem. As funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem, em sua relação com o mundo. Desse modo, as funções psicológicas superiores referem-se a processos voluntários, acções conscientes, mecanismos intencionais e dependem de processos de aprendizagem.

Vygotsky, como nos refere Baquero (1998), distinguia duas linhas de desenvolvimento para explicar a constituição dos processos psicológicos, que pertenciam à Ontogênese: uma linha *cultural* e uma linha *natural* de desenvolvimento. O que ganha primazia é a linha cultural, uma vez que se refere ao desenvolvimento humano, especificamente.

Dentro do domínio ontogenético, foram desenvolvidos estudos sobre os processos de interiorização, sobre os instrumentos de mediação, tanto no cenário sociocultural quanto nos processos interpsicológicos. Vygotsky realiza seus estudos sempre em busca de compreender a gênese ou como se originam e como se desenvolvem os processos psicológicos, não apenas na história da humanidade, como na história individual.

*“Cada função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro no nível social, e depois no nível individual, primeiro entre pessoas (interpsicológica), e depois dentro da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e para a formulação de conceitos. Todas as funções superiores se originam como relações reais entre indivíduos humanos (Vygotsky, 1978)”*

Para Vygotsky, citado por Newman e Newman (2007), o desenvolvimento cultural da criança aparece segundo a lei da dupla formação, em que todas as funções aparecem duas vezes: primeiro no nível social e depois no nível individual; ou seja, primeiro entre as pessoas (interpsicológica) e depois no interior da criança (intrapsicológica).

O processo de interiorização na visão de Newman e Newman (2007) é fundamental para o desenvolvimento do funcionamento psicológico humano. A internalização envolve uma actividade externa que se modificada para se tornar uma actividade interna; é interpessoal e se torna intrapessoal. O sujeito não é apenas activo, mas interactivo, porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. É na troca com os outros sujeitos e consigo próprio que se vão interiorizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência.

Em outras palavras, Vygotsky entende que os processos psíquicos, a aprendizagem entre eles, ocorrem por assimilações de acções exteriores, interiorizações desenvolvidas através da linguagem interna que permite formar abstracções. A finalidade da aprendizagem é a assimilação consciente do mundo físico mediante a interiorização gradual de actos externos e suas transformações em acções mentais. Nesse processo, a aprendizagem produz-se, pelo constante diálogo entre o exterior e interior do indivíduo, uma vez que para formar acções mentais tem que partir das trocas com o mundo externo, e através da interiorização surge a capacidade da actividades abstractas que por sua vez permite levar a cabo acções externas.

Para Vygotsky, como nos refere Newman e Newman (2007), um claro entendimento das relações entre pensamento e língua é necessário para que se entenda o processo de desenvolvimento intelectual. Linguagem não é apenas uma expressão do conhecimento adquirido pela criança. Existe uma inter-relação fundamental entre pensamento e linguagem, um proporcionando recursos ao outro. Desta forma a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e do carácter do indivíduo.

Um dos princípios básicos da teoria sócio cultural é o conceito de "*zona de desenvolvimento proximal*" que segundo Vygotsky e citado por Newman e Newman (2007), é

*“a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se determina através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de adultos ou de pares mais capazes”.*

Zona de desenvolvimento próximo representa a diferença entre a capacidade da criança resolver problemas por si própria e a capacidade de resolvê-los com ajuda de alguém.

Existem, pelo menos dois níveis de desenvolvimento identificados por Vygotsky como apontam Newman e Newman (2007), desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial. O desenvolvimento real é determinado por aquilo que a criança é capaz de fazer por si própria, porque já tem um conhecimento consolidado e o desenvolvimento potencial manifesta-se quando a criança realiza tarefas mais complexas, orientadas por instruções e com a ajuda de um adulto ou por resultado da interacção com iguais.

A zona proximal é segundo Flavell, Miller e Miller (1999) “ *a área onde a criança está agora, em termos cognitivos, e onde ela poderia chegar sendo ajudada*”. É a que separa a pessoa de um desenvolvimento que está próximo, mas ainda não foi alcançado e abrange todas as funções e actividades que a criança consegue desempenhar apenas se houver ajuda de alguém. Esta pessoa que intervém de forma não intrusiva para assistir e orientar a criança tanto pode ser um adulto quanto um colega que já tenha desenvolvido a habilidade requerida.

A aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo abertura nas zonas de desenvolvimento proximal nas quais as interacções sociais são centrais, estando então ambos os processos, aprendizagem e desenvolvimento inter-relacionados, assim, um conceito que se pretenda trabalhar requer sempre um grau de experiência anterior para a criança.

A ideia de zona de desenvolvimento próximo é de grande relevância em todas as áreas educacionais. Uma implicação importante é a de que a aprendizagem é de natureza social e é parte de um processo em que a criança desenvolve seu intelecto dentro da intelectualidade daqueles que a cercam (Vygotsky, 1996). De acordo com Vygotsky, uma característica essencial da aprendizagem é que ela desperta vários processos de desenvolvimento

internamente, os quais funcionam apenas quando a criança interage em seu ambiente de convívio.

### **3 – Teorias da Aprendizagem**

A aprendizagem é um processo de transformação de conduta do indivíduo que implica mudanças qualitativas nas estruturas cognitivas, de forma permanente. Davidoff (2000) realça que *“a aprendizagem é muitas vezes defenida como uma mudança relativamente duradoura no comportamento induzida pela experiência”*, daí que é um processo tipicamente humano, dado que implica vontade e intencionalidade.

Mas a maturação, crescimento do corpo e do sistema nervoso, é também um factor facilitador da mudança do comportamento. As reacções que dependem da maturação, geralmente aparecem em épocas previsíveis do desenvolvimento e não necessitam de treino específico – andar e falar – são comportamentos comuns a bebés de todo o mundo, têm necessidade é de se deslocar no espaço e de ouvir a voz humana e a sua própria voz.

A aprendizagem dá-se no meio social em que o indivíduo está inserido bem como num espaço temporal e tendo por base predisposições genéticas que determinam a mudança de conduta.

Os teóricos que se debruçam sobre o estudo do comportamento – behavioristas ou comportamentalistas - interessam-se pelo comportamento observável, e de que forma é que este é aprendido. A corrente behaviorista preocupa-se essencialmente com o estudo das leis da aprendizagem defenindo diferentes modos e mecanismos de aprendizagem. Neste sentido abordaremos, ainda que sucintamente, os trabalhos de Burrbus F. Skinner, Albert Bandura, Jerome Bruner, Robert Gagné e David Ausubel e de que forma a aprendizagem é entendida por estes autores.

### **3.1 – Burrbus F. Skinner e a Teoria do Condicionamento Operante**

A natureza mutante e mutável do comportamento humano é em grande parte devido à extensa capacidade de aprendizagem do ser humano como nos referem Newman e Newman (2007), daí que a forma mais simples de aprendizagem seja a habituação, isto é, a diminuição da tendência para responder aos estímulos que, após uma exposição repetida, se tornaram familiares. O organismo aprende que já encontrou um dado estímulo numa situação anterior. Uma vez formada a ligação entre um estímulo e uma resposta, o comportamento aprendido pode ser muito eficiente ao liderar o caminho para as sequências complexas do hábito, libertando a pessoa de modo a usar o seu pensamento consciente para outras tarefas.

Skinner desenvolveu o seu trabalho, como vemos em Hall, Lindzey e Campbell (2000), tendo por base a mudança comportamental, a aprendizagem e a modificação do comportamento do indivíduo em contínua interação com o ambiente e baseou-se em dois líderes pioneiros no estudo da modificação do comportamental, I.P. Pavlov e E. L. Thorndike.

Pavlov interessava-se por entender os comportamentos que os animais manifestavam mediante determinados estímulos, tendo contribuído com os seus trabalhos para a explicação da aprendizagem através do “*Condicionamento Clássico*” ou “*Condicionamento Respondente*”. Podemos afirmar que no condicionamento clássico as respostas obtidas são reflexas, e dadas automaticamente na presença de um estímulo, logo um comportamento involuntário. Como salientam Newman e Newman (2007) “*no condicionamento clássico já existe uma ligação entre alguns dos estímulos do ambiente e algumas respostas fisiológicas do indivíduo. Estas ligações naturais resposta – estímulo são chamados reflexos*”.

No trabalho desenvolvido por Thorndike a aprendizagem mais elementar resultaria de conexões (associação ao nível do sistema nervoso) entre experiências sensoriais (as percepções dos estímulos ou acontecimentos) e impulsos neuronais (as respostas do organismo) que se manifestaria através

do comportamento. Thorndike (1898) citado por Hall, Lindzey e Campbell (2000), resumira a sua posição em termos de “*lei de efeito*”.

Hall, Lindzey e Campbell (2000), reforçam que “*essa lei estabelece que as respostas que produzem um efeito satisfatório têm mais probabilidade de ocorrer novamente naquela situação específica*”. Verificamos que de acordo com o postulado por Thorndike, a resolução de problemas por ensaios ou aprendizagem por tentativa e erro estariam na base do condicionamento operante ou condicionamento instrumental como também é designado.

Skinner posicionou-se na linha de investigação de Thorndike, centrando-se como nos informam Newman e Newman (2007), no estudo do comportamento voluntário e de que forma este era modificado em função das consequências que esse mesmo comportamento operava. Abordaremos alguns conceitos que são fulcrais para a compreensão da sua obra como: “*operante*”, “*reforço*”, “*punição*”, e “*modelação*”.

O comportamento operante caracteriza-se por ser um comportamento voluntário. Exemplos: andar, correr, saltar, escrever, etc. Ele não é produto de um estímulo que o antecede, mas é seguido de consequências. Se a consequência for recompensadora ou agradável, aumenta a probabilidade do comportamento se repetir em ocasiões futuras.

Um operante na visão de Hall, Lindzey e Campbell (2000) é “*uma resposta que opera no ambiente e modifica-o*” daí a importância das associações que se estabelecem entre as respostas e os seus efeitos, os quais, por sua vez vão gerar novos estímulos.

A teoria de Skinner é baseada na ideia de que a aprendizagem é uma função da mudança no comportamento manifesto. Mudanças no comportamento são o resultado de uma resposta individual a eventos – estímulos – que ocorrem no ambiente. Fez uma análise funcional do comportamento, acentuando a ideia de que existe uma relação funcional entre o comportamento e o meio em que o organismo se encontra.

No condicionamento operante Skinner, estabeleceu segundo Davidoff (2000) leis do comportamento, que se centrariam na relação entre as suas

causas e efeitos daí que o seu modelo de aprendizagem pode ser descrito pelo modelo A B C:

*Antecedent* → *Behavior* → *Consequence*

Uma resposta produz uma consequência, logo a probabilidade de ocorrência de um comportamento vai depender do tipo de consequência obtida. Na visão skinneriana, é possível antecipar, modificar e controlar o comportamento desde que se modifiquem e controlem os estímulos do meio. Se controlarmos as consequências dos comportamentos, controlamos aquilo que o sujeito aprende e o seu comportamento no futuro. Todo o comportamento aprendido resulta da história prévia de reforços e punições a que o sujeito foi exposto.

O “*reforço*” é o elemento chave na teoria de Skinner. Um reforçador é qualquer coisa que fortalece a resposta desejada. Pode ser um elogio verbal, uma boa nota ou um sentimento de realização ou satisfação crescente.

Newman e Newman (2007) salientam que “*reforço é operacionalmente definido como qualquer estímulo que faz uma repetição mais provável da resposta*”. Os mesmos autores referem ainda que Skinner identificou dois tipos de “*reforços*” ou “*reforçadores*”, o “*reforço positivo*” e o “*reforço negativo*”:

- o “*reforço positivo*” pode ser descrito como qualquer estímulo que quando acrescentado à situação aumenta a probabilidade de ocorrência de resposta, ou seja consiste na apresentação de um estímulo agradável ou recompensador após a ocorrência da resposta;

- o “*reforço negativo*” por seu lado é descrito como qualquer estímulo que quando retirado da situação aumenta a probabilidade de ocorrência de resposta, consistindo em retirar um estímulo aversivo ou desagradável após a ocorrência da resposta.

O reforço como frisam Newman e Newman (2007), deve ser dado sempre depois do comportamento que se quer reforçar, nunca antes. Deve também ser dado imediatamente, para diminuir o risco do reforço ser associado

a outro comportamento, entretanto ocorrido. Para além disso os reforçadores podem perder a sua eficácia, pelo que é conveniente alterar periodicamente os mesmos. A omissão de recompensas produz efeitos de redução ou extinção dos comportamentos. Há que também saber variar, segundo Hall, Lindzey e Campbell (2000), a intensidade dos reforços consoante o sujeito está a iniciar a aprendizagem – *reforço contínuo* – ou a manter um comportamento – *reforço intermitente*.

Um programa de reforço contínuo torna o comportamento fácil de adquirir, mas também fácil de desaparecer. O reforço intermitente pode ser dado consoante o intervalo de tempo entre cada reforço (que por sua vez podem ser de duração fixa ou variável) ou então consoante o número de acções realizadas – programas de razão – que também podem ser fixos ou variáveis.

Quando queremos aumentar a probabilidade de ocorrência de uma resposta, utilizamos o reforço. Quando queremos eliminar uma resposta, como verificamos em Newman e Newman (2007), utilizamos o mecanismo de “*extinção*”. A extinção de um comportamento ocorre mediante a supressão do reforço. Na medida em que uma resposta não é reforçada, ela tende a deixar de ocorrer. Num primeiro momento após a retirada do reforço, pode ocorrer um aumento de frequência da resposta que se quer eliminar. Esse aumento tende a ser passageiro.

Outra forma de eliminar uma resposta na teoria de Skinner como nos referem os autores acima citados, é a “*punição*”. A punição consiste na apresentação de um estímulo aversivo após a ocorrência de um comportamento que se quer eliminar. Skinner identificou dois tipos de “*punição*”, a “*punição por apresentação*” e a “*punição por supressão*”:

- na “*punição por apresentação*” há estímulos que diminuem a probabilidade de ocorrência de resposta ao serem acrescentados à situação;
- na “*punição por supressão*” há estímulos que diminuem a probabilidade de ocorrência de resposta ao serem retirados à situação.



Estudos experimentais indicam que a punição não é a melhor forma de extinguir um comportamento. São obtidos melhores resultados quando reforçamos um comportamento incompatível com aquele que desejamos extinguir. Por exemplo, ao contrário de punir um aluno quando ele se comporta de maneira inadequada, podemos reforçá-lo quando ele se comporta de maneira adequada.

Não há garantias de que um comportamento seja extinto permanentemente se apenas utilizarmos a punição. Além disso, há uma tendência do indivíduo de adaptação à punição e seria necessário aumentar a sua intensidade para a obtenção dos mesmos efeitos.

O reforço pode ser utilizado quando desejamos condicionar um comportamento já existente, mas que ainda não é o comportamento final face à complexidade e improbabilidade de determinado organismo o produzir de forma completa. Skinner propôs, como nos elucidam Hall, Lindzey e Campbell (2000), que os organismos possam aprender por meio da “*modelação*” os comportamentos mais complicados, usando o princípio das aproximações sucessivas. A técnica da “*modelação*” permite condicionar comportamentos que ainda não fazem parte do repertório comportamental do indivíduo.

Basicamente, como nos referem Newman e Newman (2007), consiste em decompor a resposta em componentes principais sendo que só um, ou seja o elemento de aproximação é reforçado. Gradualmente novos elementos do comportamento são adicionados e um reforçador é dada apenas quando dois ou três componentes da resposta são ligados entre si. Quando uma pessoa faz uma resposta completa as aproximações anteriores deixam de ser reforçadas.

A “*modelação*” ou “*modelagem*” consiste em reforçar respostas parecidas com a desejada, aumentando gradativamente a exigência quanto à semelhança em relação à resposta que se quer completar.

O “*reforço*” é um dos procedimentos de ensino mais eficazes para ajudar a criança a incrementar as suas aprendizagens. Skinner defende que a

aprendizagem de novos comportamentos apenas depende dos reforços, das consequências positivas.

O comportamento reforçado tende a repetir-se e o comportamento punido tende a desaparecer. Contudo, coloca grande ênfase na ideia que a punição não permite à criança reorientar o seu comportamento no sentido adequado, pois há indicação de que este está errado mas não indica a alternativa.

Aprender pode conseguir-se sem que ocorram erros, os quais apenas tornam mais moroso o processo de aprendizagem. Dado este pressuposto, Skinner defende que a aplicação da teoria no campo educacional, o ensino deve ser organizado de forma mais cautelosa possível, de forma assegurar que os erros dos alunos sejam reduzidos ao máximo.

Defende métodos e técnicas de ensino baseados no condicionamento operante e no uso intensivo do reforço. Métodos estes aplicados no processo ensino – aprendizagem de conteúdos escolares, bem como na gestão de disciplina e modificação de comportamentos desadequados na sala de aula e outras áreas de vida.

### **3.2 – Albert Bandura e a Teoria da Aprendizagem Social**

Mais recentemente Bandura desenvolveu uma extensão da teoria da aprendizagem, denominada “*aprendizagem social*”. A teoria é designada de aprendizagem social porque é baseada no que a criança aprende na interacção com o seu meio e na observação dos outros. Diferente da linha de investigação de Skinner, que afirmava que o ambiente modela a personalidade e o comportamento da criança, Bandura propõe que as ligações entre as pessoas, comportamentos e ambientes são bidireccionais, assim, uma criança pode influenciar o seu ambiente por meio da sua própria conduta.

Bandura (1977) citado por Hall, Lindzey e Campbell (2000), diz-nos que:

*“A teoria da aprendizagem social explica o comportamento humano em termos de interacção recíproca continua entre determinantes cognitivos,*

*comportamentais e ambientais. No processo de determinismo recíproco, está a oportunidade de as pessoas influenciarem seu destino e os limites do auto direcção. Esta concepção do funcionamento humano, então, não lança as pessoas ao papel de objectos impotentes controlados por forças ambientais, nem ao papel de agentes livres que podem tornar-se o que quiserem. A pessoa e o seu ambiente são determinantes recíprocos um do outro.”*

Daí que o seu trabalho se tenha centrado no estudo do comportamento humano quando inserido no contexto social, dando valor aos processos cognitivos dos indivíduos.

Para Bandura o homem não reage como uma máquina perante as influências do meio já que as reacções aos estímulos são auto-activadas, o ele não é um ser passivo, totalmente dominado por acções ambientais, mas sim um ser influente em todos os processos.

O comportamento não necessita ser directamente reforçado para ser adquirido, o homem aprende e adquire experiências observando as consequências dentro do seu ambiente, assim como as vivências das pessoas a sua volta, reforçando Bandura (1977) citado por Newman e Newman (2007), que:

*“A aprendizagem seria excessivamente trabalhosa, para não mencionar perigosa, se as pessoas tinham de confiar exclusivamente sobre os efeitos de suas próprias acções para informá-las o que fazer. Felizmente, a maior parte do comportamento humano é aprendido pela observação através da modelagem: observando os outros, uma pessoa forma uma ideia de como o novo comportamento é realizado, e noutras ocasiões esta informação codificada serve como um guia para a acção”*

Esta teoria dá ênfase à aprendizagem observacional e à modelagem. Assim os indivíduos modificam o seu comportamento em função do modo como as outras pessoas do grupo se comportam. A aprendizagem social também é influenciada pelo auto-conhecimento.

Embora Bandura concordasse com Skinner a respeito da possibilidade de mudar o comportamento humano por meio do reforço, também sugeriu e demonstrou, na prática, a capacidade de as pessoas aprenderem quase todos os tipos de comportamento sem receberem directamente qualquer reforço. Para ele, não é necessário receber sempre um reforço para se aprender algo. A aprendizagem também ocorre por meio de reforço vicário ou seja, mediante a observação tanto do comportamento das outras pessoas como das suas consequências.

O conceito de aprendizagem ou aprendizagem vicária, como salientam Newman e Newman (2007), evoluiu da consciência de que a aprendizagem ocorre não tanto por causa da manipulação deliberada de estímulo e resposta ou reforços, mas por causa da tendência das pessoas observarem os outros nos seus comportamentos.

A capacidade de aprender por meio de exemplos e por meio de reforço vicário parte do princípio de que somos capazes de antecipar e avaliar as consequências que observamos nas outras pessoas, mesmo não passando pela mesma experiência.

Como vemos em Hall, Lindzey e Campbell (2000), “ *as consequências observadas podem mudar o comportamento da mesma maneira que as consequências directamente experienciadas*”, daí que para Bandura é possível controlar o próprio comportamento, observando as consequências, ainda que não experimentadas, de determinado comportamento e fazer uma opção consciente de agir ou não da mesma forma.

Bandura acredita não existir uma ligação directa entre estímulo e resposta, ou entre comportamento e reforço, como afirmava Skinner. Para ele, há um mecanismo interposto entre o estímulo e a resposta, que nada mais é do que o processo cognitivo do indivíduo.

Desse modo, e de acordo com os autores acima citados, o processo cognitivo exerceu um papel importante na teoria social cognitiva de Bandura, diferenciando a sua visão da de Skinner. Na sua opinião, não é o esquema de reforço em si que produz efeito na mudança do comportamento de uma pessoa, mas o que ela pensa desse esquema.

O que importa não é directamente o reforço, mas sim o que o indivíduo faz com este estímulo. O modelo de auto-regulação está relacionado com este tipo de aprendizagem, pois uma mudança voluntária de comportamento sempre será mediada pela percepção do sujeito a respeito de seu desempenho. Bandura prefere a utilização do termo “regulação” em detrimento do termo classicamente utilizado por Skinner de “reforço”, pois um reforço para Bandura (1977) citado por Hall, Lindzey e Campbell (2000), funciona principalmente como “*uma operação informativa e motivacional, mais do que um reforçador mecânico de resposta*”.

A teoria do auto-reforço adquire um cariz antecipatório levando o indivíduo a comparar o seu comportamento com padrões internos fornecendo dessa forma, uma noção de auto-direcção pois leva a um ensaio do comportamento observado, adequando o mesmo aos resultados que se pretende atingir tendo como referência os modelos observados.

A aprendizagem ocorre não pelo reforço directo, mas por meio de “*modelos*”, observando o comportamento de outras pessoas e nele fundamentando os próprios padrões.

Teoria da aprendizagem social explica o comportamento humano em termos de contínua interacção recíproca entre os processos cognitivos, comportamentais e influências ambientais. Segundo Bandura (1977), citado por Hall, Lindzey e Campbell (2000), a aprendizagem observacional é constituída por quatro processos: *atenção, retenção, produção e motivação*:

- *Atenção* é o processo que possibilita a optimização da aprendizagem. Para haver aprendizagem, é preciso prestar atenção a elementos significativos do comportamento e para que um comportamento possa ser aprendido, ele precisa ser armazenado em nosso sistema cognitivo. Neste processo é fundamental o papel do observador e do modelo que é observado.

- *Retenção* é o processo de armazenamento do comportamento observado. Implica a atenção a elementos significativos do comportamento e para que o mesmo possa ser aprendido, ele precisa ser organizado e codificado simbolicamente em nosso sistema cognitivo.

- *Produção* é o processo em que o conhecimento observado precisa ser traduzido sob a forma de acção, requerendo para tal diferentes capacidades e habilidades para que este seja colocado em prática.

- *Motivação* é uma necessidade ou desejo que impulsiona um determinado tipo de comportamento e encaminha para um objectivo. Após prestarmos atenção e guardando informações podemos agir, mas só iremos produzir ou reproduzir algo se julgarmos que há algum tipo de benefício, se estivermos motivados.

A teoria da aprendizagem social abrange estruturas cognitivas e comportamentais, tendo os adultos (pais, educadores, professores) um papel crucial como modelos no processo de aprendizagem da criança. Newman e Newman (2007) referem que “*os princípios da aprendizagem social são assumidos para operar da mesma forma ao longo da vida*” dado que a aprendizagem é um processo em crescendo e há sempre novos comportamentos e novos modelos que poderão influenciar os processos do pensamento humano e a personalidade.

### **3.3 – O Construtivismo de Jerome Bruner**

Há muitas correntes de pensamento dentro das teorias construtivistas, mas todas elas assumem os mesmos princípios básicos. Em todas o foco é colocado no aluno e não no professor. É o aluno que interage com os acontecimentos e os objectos e através dessa interacção compreende e apreende as características desses acontecimentos e objectos. É o aluno que constrói as suas próprias concepções e soluções para os problemas. Os alunos são encorajados a inventar as suas próprias soluções e a tentar formular ideias e hipóteses.

No pensamento construtivista são também considerados os efeitos do meio social envolvente e dos sentimentos e atitudes dos alunos.

Os construtivistas concebem a aprendizagem como resultado de uma construção mental. Bruner (1983) citado por Toadec e Martinot (2003), diz “*sou*

*um construtivista da velha escola*”, daí que a ideia chave na sua estrutura teórica é que a aprendizagem é um processo activo, no qual os sujeitos constroem novas ideias, ou conceitos, com base nos seus conhecimentos passados e actuais. O aluno selecciona e transforma a informação, constrói hipóteses e toma decisões, utilizando, para isto, a sua estrutura cognitiva. É a estrutura cognitiva (esquemas, modelos mentais) que fornece significado e organização para as experiências e permite ao indivíduo “*ir além da informação dada*”.

A teoria de Bruner (1999) leva em consideração a curiosidade do aluno e o papel do professor como instigador dessa curiosidade, daí ser denominada de método da descoberta. É uma teoria desenvolvimentista, que tenta explicar como a criança, em diferentes etapas da vida, representa o mundo com o qual interage.

Bruner, à semelhança de Piaget, procurou tipificar o desenvolvimento cognitivo numa série de etapas de representação do mundo pela criança: “*enativo*” (até aos 3 anos de idade), “*icónico*” (dos 3 aos 9 anos), e “*simbólico*” (a partir dos 10 anos de idade)

- “*Enativo*”: a criança representa o mundo (objectos) pela acção que exerce sobre eles representa os acontecimentos passados através de respostas motoras apropriadas e privilegia a acção como forma de representação do real, sendo por isso que a criança dessa faixa etária aprende, sobretudo, através da manipulação de objectos. Nesta fase, a criança age com base em mecanismos reflexos, simples e condicionados até conseguir desenvolver automatismos.

- “*Icónico*”: já representa mentalmente os objectos a representação icónica, baseia-se na organização visual, no uso de imagens sinópticas e na organização de percepções e imagens. A criança é capaz de reproduzir objectos, mas está fortemente dependente de uma memória visual, concreta e específica.

- “*Simbólico*”: constitui a forma mais elaborada de representação da realidade porque a criança começa a ser capaz de representar a realidade através de uma linguagem simbólica, de carácter abstracto e sem uma dependência directa da realidade. Ao entrar nesta etapa, a pessoa começa a ser capaz de manejar os símbolos em ordem não só a fazer a sua leitura da realidade mas também a transformar a realidade.

A passagem por cada uma destas três etapas pode ser acelerada através da imersão da criança num meio cultural e linguístico rico e estimulante.

Bruner (1999) considera que as crianças possuem quatro características congénitas, por ele chamadas de predisposições que configuram o gosto de aprender. Estas predisposições são:

- “*Curiosidade*”: é uma característica facilmente observável em todas as crianças. Por ser tão comum, Bruner considera que a curiosidade é uma característica que define a espécie humana.

- “*A procura de competência*”: também pode ser observada em todas as crianças, as quais procuram imitar o que os mais velhos fazem, com o objectivo de poderem reproduzir e recriar esses comportamentos e competências.

- “*Reciprocidade*”: também é uma característica presente nos humanos. Envolve a profunda necessidade de responder aos outros e de operar, em conjunto com os outros, para alcançar objectivos comuns.

- “*A narrativa*”: entendida como a predisposição para criar relatos e narrativas da nossa própria experiência, como objectivo de transmitir essa experiência aos outros. É a narrativa que permite a partilha das experiências, por isso, é tão importante no processo de aprendizagem. Com a narrativa torna-se possível a partilha de significados e de conceitos, de forma a alcançar modos de discurso que integrem as diferenças de significado e de interpretação.



Contrário ao carácter apenas descritivo das teorias de aprendizagem contemporâneas, Bruner propõe que uma teoria da aprendizagem deva ter um carácter prescritivo e normativo.

Prescritivo ao estabelecer regras que definam a melhor maneira de obter conhecimentos ou técnicas, e normativo ao estabelecer os critérios e condições para a obtenção de tais técnicas

Outro aspecto importante é a ênfase no processo de descoberta e a necessidade de participação activa da pessoa na aprendizagem ao invés de um simples armazenamento de informações. Neste sentido, Bruner (1999) estabelece quatro características principais para uma teoria do ensino:

- *“Predisposição”*: apontar as experiências mais efectivas para criar no sujeito a predisposição para a aprendizagem. Focalizar os factores culturais, motivacionais e pessoais que influenciam o desejo de aprender e de tentar solucionar problemas. Exploração de alternativas (activação, manutenção e direcção). A condição básica para activar a exploração é ter um nível óptimo de incerteza. Curiosidade é uma resposta à incerteza e à ambiguidade.

- *“Estrutura”*: especificar como deve ser estruturado um conjunto de conhecimentos. Todo conhecimento pode ser representado por um conjunto de acções apropriadas para obter determinado resultado (representação activa); por um conjunto de imagens resumidas (representação icónica); ou por um conjunto de proposições, lógicas ou simbólicas, derivados de um sistema simbólico (representações simbólicas).

- *“Sequência”*: apresentar qual a sequência mais eficiente para apresentar as matérias estudadas. Conduzir o aluno ao longo de uma sequência de proposições e confirmações, de um problema ou conjunto de conhecimentos, que aumentem a sua aptidão para compreender, transformar e transferir o assunto em estudo.

- *“Reforço”*: a aprendizagem depende do conhecimento de resultados, no momento e no local em que ele pode ser utilizado para correcção. A instrução aumenta a oportunidade e a aplicação do conhecimento correctivo, ou seja a correcção dos erros em tempo e local apropriados para que o estudante possa fixar a informação correcta.

Estes pressupostos, sobre os quais fundamenta a sua teoria, acabam por ser propícios à memorização e transferência dessa memorização, pois o aluno satisfeitas essas condições, transfere a aprendizagem para uma nova situação.

### **3.4 – As condições de aprendizagem de Robert Gagné**

Outra corrente que aborda a aprendizagem foi estabelecida por Robert Gagné em “*Conditions of Learning*”, (1965). Desenvolveu uma teoria voltada para a descrição das condições que favorecem a aprendizagem de uma capacidade específica e não uma teoria da aprendizagem em que explique como as pessoas aprendem. Gagné (1977) interessa-se pelas “*circunstâncias que se apresentem, quando a aprendizagem ocorre, isto é, quando certas mudanças observáveis no comportamento humano têm lugar que justificam a inferência de aprendizagem*”.

O meio em que a pessoa está inserida bem como as experiências que recolhe deste, podem ser determinantes para a ocorrência da aprendizagem como nos refere Gagné (1977) “*A experiência, é-nos dito, é um grande professor. Isto significa que os acontecimentos no desenvolvimento individual (em casa, no ambiente a nível geográfico, na escola, e em vários ambientes sociais) irão determinar o que é aprendido...*”

Considera as circunstâncias que se apresentam quando ocorre a aprendizagem, ou seja, quando se efectuam certas modificações observáveis no comportamento humano que permitem inferir a sua ocorrência daí que reconheça e caracterize a “*resposta condicionada*”, a “*aprendizagem por tentativa ou erro*”, o “*insight*” e outros modelos. Como tal, o seu trabalho é uma tentativa de conciliação das teorias behavioristas e teorias cognitivistas.

Considera que, no processo de aprendizagem, há vários elementos a considerar para que esta ocorra, como: a pessoa que aprende; uma situação estimuladora; uma resposta ou desempenho. A pessoa que aprende deve

evidenciar resultados visíveis ou seja mudanças observáveis que serão a base para habilidades a adquirir posteriormente.

Esta teoria estipula que existem diferentes tipos ou níveis de aprendizagem. A importância destas classificações é que cada nível de aprendizagem requer diferentes tipos de instrução. Gagne (1977) identifica cinco categorias principais de aprendizagem: “*informação verbal*”, “*habilidades intelectuais*”, “*estratégias cognitivas*”, “*habilidades motoras*” e “*atitudes*”.

- “*informação verbal*”: a capacidade de verbalizar nomes de objectos, factos, trechos de textos e outras informações armazenadas na memória;

- “*estratégias cognitivas*”: a capacidade de criar ou escolher um processo mental que conduza à solução de um problema ou ao desempenho de uma tarefa;

- “*habilidades motoras*”: a capacidade de desempenhar tarefas físicas segundo padrões estabelecidos;

- “*atitudes*”: a capacidade de adoptar um comportamento específico em concordância com valores e crenças adquiridos;

- “*habilidades intelectuais*”: que compreendem cinco subcategorias apresentadas de forma hierárquica (ordem de aquisição das capacidades):

- a capacidade de discriminar classes de coisas diferentes,

- a capacidade de classificar coisas por suas características físicas (conceitos concretos),

- a capacidade de classificar coisas por suas características abstractas (conceitos definidos),

- a capacidade de aplicar uma regra (procedimento simples) na solução de um problema ou realização e uma tarefa,

- a capacidade de aplicar uma regra de ordem superior (procedimento complexo ou conjunto de regras simples) na solução de um problema ou realização e uma tarefa.

Diferentes condições internas e externas são necessárias para cada tipo de aprendizagem. Por exemplo, para que as estratégias cognitivas sejam aprendidas, é preciso haver uma oportunidade de praticar o desenvolvimento

de novas soluções para os problemas; aprender atitudes, o aluno deve ser exposto a um modelo credível ou a argumentos persuasivos.

Gagné (1977) estabelece que a aprendizagem em cadeia é a conexão entre um conjunto de associações individuais. A estrutura de aprendizagem em cadeia de Gagné pressupõe que existem vários processos de associação durante as sequências de aprendizagem, sendo a sequência factor essencial para a efectivação da aprendizagem. Nesta abordagem, quaisquer factores que alterem o processo são elementos importantes de análise, pois causam interferência no desenvolvimento cognitivo prejudicando ou anulando a aprendizagem.

A aprendizagem para Gagné realiza-se quando ocorrem mudanças no desempenho posterior ao que foi proposto na situação de aprendizagem.

Gagné afirma que existem pelo menos oito tipos diferentes de aprendizagem, estes encontram-se hierarquizados, ou seja, a aquisição de um está condicionada pela aquisição de outro que lhe seja anterior. Os tipos de aprendizagem que propõe são:

- "*Aprendizagem de sinais*": tipo involuntário de comportamento que pode ser prontamente adquirido em conexão com determinado sinal. Caracteriza-se por respostas gerais, difusas e emocionais. É o conjunto de condições apropriadas para o estabelecimento de uma resposta condicionada

- "*Aprendizagem estímulo – resposta*": tipo de aprendizagem que compreende a execução de movimentos musculares muito preciosos e a resposta a estímulo ou combinações de estímulos muito específicos – "respostas voluntárias".

- "*Aprendizagem por encadeamento motor (ou em cadeia)*": tipo de aprendizagem que envolve uma determinada sequência ou ordem de acções. Cada ato isolado da cadeia, é algo que já foi aprendido. A questão é fazê-lo convenientemente. Uma cadeia não pode ser aprendida sem que o indivíduo seja capaz de executar cada elo separadamente.

- "*Aprendizagem de associações verbais*": refere-se à aprendizagem de associação entre pares de palavras ou sílabas, como também a aprendizagem de sequências verbais mais longas

- "*Aprendizagem de discriminações múltiplas*": o indivíduo aprende a dar diferentes respostas identificadoras em relação a diferentes estímulos que, no entanto, se devem assemelhar fisicamente em maior ou menor número. Relaciona-se, essencialmente, ao estabelecimento de um certo número de cadeias diferentes.

- "*Aprendizagem de conceitos*": Adquirir noção de "sistema". A pessoa que aprende adquire a capacidade de dar uma resposta comum a uma classe de estímulos que podem diferir uns dos outros, de maneira mais profunda, quanto à aparência física. Assim, ele se torna capaz de dar uma resposta que identifica toda uma classe de objectos ou factos. Aprender um conceito significa aprender a responder a estímulos em termos de propriedades abstractas, tais como: forma, cor, número etc.

- "*Aprendizagem de princípios (ou regras)* ": princípios são cadeias de conceitos que constituem o que geralmente se denomina conhecimento. A aprendizagem de princípios significa a apreensão de todas as relações possíveis entre os conceitos.

- "*Aprendizagem de resolução de problemas*": a resolução de problemas é um tipo de aprendizagem que requer elementos internos habitualmente chamados de pensamento. Dois ou mais princípios anteriormente adquiridos são combinados de maneira a formar uma nova capacidade.

Cada um dos tipos de aprendizagem apresentados por Gagné inicia-se a partir de um ponto diferente de habilidade interna e demanda uma situação diferente para se realizar eficientemente. Gagné (1977) afirma que a aquisição de algumas capacidades é requisito para a aprendizagem de outras capacidades "de ordem superior".

Nesses termos, cada processo de aprendizagem deve ter sua "hierarquia" definida para que um percurso ou sequência de aprendizagem possa ser determinada, ou seja, cada actividade só deve ser trabalhada

quando os requisitos anteriores forem cumpridos. Para tal, a capacidade a ser adquirida deve ser analisada e decomposta em elementos a serem trabalhados sequencialmente.

Para Gagné (1977), diferentes tipos de resultados de aprendizagem requerem diferentes condições internas e externas para que ocorram.

Isso deve merecer enorme atenção quando é delineado um processo de aprendizagem para que as condições externas requeridas possam ser oferecidas e para que as condições internas (capacidades do aluno) estejam presentes em cada etapa. De grande valor prático para o desenvolvimento de estratégias educacionais é a sua proposta de que, em qualquer processo de aprendizagem, esteja presente uma sequência de nove "*eventos de instrução*", e processos cognitivos correspondentes:

- 1) obter atenção (recepção)
- 2) informar o objectivo para os alunos (expectativa)
- 3) estimular a lembrança de aprendizagens anteriores (recuperação)
- 4) apresentar o estímulo (percepção selectiva)
- 5) fornecer orientação de aprendizagem (código semântico)
- 6) obter desempenho (resposta)
- 7) fornecer feedback (reforço)
- 8) avaliar o desempenho (recuperação)
- 9) aumentar a retenção e a transferência (generalização).

A abordagem proposta por Gagné sobre as condições em que ocorre aprendizagem apresenta três componentes centrais: a apresentação dos "resultados de aprendizagem", a identificação das "condições" necessárias à consecução desses resultados e os nove "eventos de instrução" que devem estar presentes em qualquer percurso de aprendizagem.

### 3.5 – A Aprendizagem Significativa de David Ausubel

O enfoque teórico para a aprendizagem proposto por David Ausubel como referem Moreira e Masini (1982) assenta numa concepção da construção de conhecimentos significativos, daí que a sua teoria seja denominada de “*teoria de aprendizagem significativa*”. Aborda não só as características da aprendizagem como também as condições efectivas para que ocorram mudanças nas estruturas cognitivas.

Podemos identificar três linhas de força que são relevantes desta teoria, que passamos a elencar:

- é uma teoria de aprendizagem centrada na natureza dos conceitos e a sua aprendizagem na sala de aula;

- o conhecimento tende a organizar-se de forma sequencial e hierárquica;

- o que o aluno já sabe é determinante para que a aprendizagem se realize.

Ausubel (1982) preocupa-se com a aprendizagem que ocorre na sala de aula. O factor mais importante de aprendizagem é o que o aluno já sabe. Para que esta ocorra, conceitos relevantes e inclusivos devem estar claros e disponíveis na estrutura cognitiva do sujeito, funcionando como ponto de ancoragem. Ausubel está interessado em saber como os alunos aprendem grandes quantidades de material significativo por meio de apresentações verbais e escritas num contexto particular como a sala de aula.

Um processo básico na aprendizagem é a inclusão, na qual o conhecimento novo é relacionado com as ideias relevantes da estrutura cognitiva pré-existente. As estruturas cognitivas representam a base de todas as experiências de aprendizagem. A estrutura cognitiva, na visão de Ausubel é um conjunto organizado de ideias pré-existentes relativamente à aprendizagem que se vai processar, e deve ser entendida como o conteúdo substantivo da

estrutura do conhecimento de um indivíduo e as propriedades organizacionais principais num campo de conhecimento particular.

A aprendizagem ocorre quando uma nova informação ancora-se em conceitos ou proposições relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do indivíduo. O armazenamento de informações no cérebro é altamente organizado formando uma hierarquia na qual elementos mais específicos de conhecimentos são ligados ou assimilados a conceitos mais gerais, mais inclusivos.

*"A aprendizagem significativa acontece quando uma informação nova é adquirida mediante um esforço deliberado por parte do aluno em ligar a informação nova com conceitos ou proposições relevantes preexistentes na sua estrutura cognitiva. (Ausubel, 1982) "*

A “estrutura cognitiva” organiza-se hierarquicamente no que respeita a abstracção, generalização e abrangência de ideias (inclusibilidade).

A emergência de uma nova “estrutura cognitiva” reflecte uma relação subordinativa do novo conhecimento à estrutura pré-existente (ideia mais geral e inclusiva).

O indivíduo que aprende recorre a uma estratégia cognitiva – subsunção ou ancoragem, que consiste na inclusão dos novos conhecimentos (conceitos, proposições) na estrutura cognitiva pré-existente. As “ideias” pré-existentes, claras e estáveis, designam-se por subsunsores, âncoras ou esteios, e constituem uma sólida base de apoio às “ideias” recém aprendidas.

Ausubel (1982) identifica dois pressupostos basilares para que ocorra aprendizagem significativa:

- que o aluno manifeste uma disposição para a aprendizagem significativa, ou seja, uma disposição para relacionar o novo conhecimento, de forma não arbitrária e substantiva, com a sua estrutura cognitiva;

- o material a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja ele tem que ser lógico e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do material, e o significado psicológico é uma



experiência que cada indivíduo tem. Cada aluno faz uma selecção dos materiais que têm significado incorporando-os na sua estrutura cognitiva.

Com esse duplo marco de referência, as proposições de Ausubel partem da consideração de que os indivíduos apresentam uma organização cognitiva interna baseada em conhecimentos de carácter conceitual, sendo que a sua complexidade depende muito mais das relações que esses conceitos estabelecem em si que do número de conceitos presentes. Entende-se que essas relações têm um carácter hierárquico, de maneira que a estrutura cognitiva é compreendida, fundamentalmente, como uma rede de conceitos organizados de modo hierárquico de acordo com o grau de abstracção e de generalização.

Para esclarecer como é produzida a aprendizagem escolar, Ausubel (1982) propõe distinguir dois eixos ou dimensões diferentes que originarão, a partir dos diversos valores que possam tomar em cada caso, dois tipos distintos de aprendizagem:

- a aprendizagem significativa
- a aprendizagem memorística

O primeiro eixo, e o principal no processo de ensino, é que a aprendizagem seja significativa. Isto é, o material a ser aprendido precisa fazer algum sentido para o aluno. Isto acontece quando a nova informação se “ancora” nos conceitos relevantes já existentes na sua estrutura cognitiva. A organização do processo de aprendizagem pode ser feita por descoberta ou por recepção.

A essência do processo de aprendizagem significativa é que as ideias expressas simbolicamente são relacionadas com as informações previamente adquiridas pelo aluno, através de uma relação não arbitrária e substantiva (não literal). Uma relação deste tipo significa que as ideias são relacionadas com alguns aspectos relevantes existentes na estrutura cognitiva do aluno (por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito ou uma proposição).

O segundo eixo remete para o processo de aprendizagem em que o material a ser aprendido não consegue ligar-se a algo já conhecido, ocorrendo o que Ausubel denominou de aprendizagem mecânica. Ou seja, isto é visível quando as novas informações são aprendidas sem interagirem com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Assim, o sujeito decora fórmulas, leis, textos, para provas e que são esquecidos logo que a prova de avaliação é realizada.

Quanto mais se relaciona o novo conteúdo de maneira substancial e não arbitrária com algum aspecto da estrutura cognitiva prévia que lhe for relevante, mais próximo se está da aprendizagem significativa. Quanto menos se estabelece esse tipo de relação, mais próxima se está da aprendizagem mecânica ou repetitiva.

A noção de aprendizagem significativa, definida desta forma, torna-se o eixo central da teoria de Ausubel. Efectivamente, a aprendizagem significativa tem vantagens notáveis, tanto do ponto de vista do enriquecimento da estrutura cognitiva do aluno como do ponto de vista da lembrança posterior e da utilização para experimentar novas aprendizagens, factores que a delimitam como sendo a aprendizagem mais adequada para ser promovida entre os alunos.

#### **4 – A Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner**

O comportamento humano não pode ser interpretado à margem do contexto em que surge. A interacção entre pessoa e ambiente constitui o foco principal de atenção da psicologia da educação baseado no conceito interaccionista.

A teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (1979), é a mais recente teoria, veio acrescentar a variável contexto para a compreensão do desenvolvimento humano. A perspectiva ecológica exige a análise dos contextos e das relações estabelecidas entre eles. Só assim é

possível chegar a uma compreensão do funcionamento e desenvolvimento dos seres humanos.

Bronfenbrenner (1996) propõe uma abordagem ecológica de desenvolvimento, privilegiando os aspectos saudáveis do desenvolvimento, os estudos realizados em ambientes naturais e a análise da participação da pessoa no maior número possível de ambientes e em contacto com diferentes pessoas – díades (unidade básica de análise de relação entre duas pessoas e que por norma o desenvolvimento de uma produz desenvolvimento da outra), e tríades (implica uma terceira pessoa, tornando a estrutura interpessoal mais alargada).

As suas ideias têm sido amplamente utilizadas para ilustrar os diversos níveis nos quais a criança interage com o ambiente. Esses níveis foram descritos na forma de círculos ou esferas de interacção que ocorrem no mundo da criança. Encontramos uns mais proximais, como o campo interpessoal, familiar, comunitário e, em um contexto mais amplo, o seu meio ambiente e as normas políticas, sociais e culturais.

O “*modelo ecológico*” percebe o desenvolvimento da criança como estreitamente vinculado às especificidades dos contextos locais, bem como às realidades históricas e culturais que compõem o seu universo.

De acordo com a perspectiva ecológica, o desenvolvimento é um conjunto de processos de interacção entre as propriedades da pessoa e as propriedades do meio, tendo como resultado a constância ou a mudança das características da pessoa ao longo do seu desenvolvimento. Para Bronfenbrenner (1996) o desenvolvimento humano consiste em:

*“Mudança duradoura na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com o seu ambiente, (...) é o processo através do qual a pessoa em desenvolvimento adquire uma concepção mais ampla, diferenciada e válida do seu meio ambiente, tornando-se mais motivada e mais capaz de se envolver em actividades que revelam as propriedades desse meio,*

*mantendo-o ou reestruturando-o em níveis de igual ou maior complexidade em forma e conteúdo”.*

Esta interação, entre as propriedades do indivíduo e as propriedades do meio, é o suporte deste modelo de desenvolvimento humano.

Privilegia as relações dinâmicas e recíprocas que se estabelecem entre o indivíduo e o meio que o cerca. Deste modo, Bronfenbrenner (1996) define a ecologia do desenvolvimento humano como o estudo científico da acomodação progressiva e mútua entre um ser vivo activo em crescimento e as propriedades dos cenários imediatos que envolvem o indivíduo. Assim, esse processo é afectado pelas relações entre os cenários e pelos contextos mais alargados em que os cenários estão envolvidos.

Na Abordagem Ecológica do Desenvolvimento, Bronfenbrenner, (1996), propõe a explicação e intervenção no desenvolvimento humano através da análise de quatro grandes dimensões conceptuais, presentes de forma dinâmica na vida quotidiana de cada pessoa. Essas dimensões são denominadas *Tempo, Pessoa, Processo e Contexto* – TPPC.

- O “*Tempo*” também denominado como cronossistema, pode ser apresentado como um organizador emocional e social, uma vez que abrange, na dinâmica do desenvolvimento humano, a existência de grandes acontecimentos históricos pertinentes (guerras, mudanças de governo, questões de urbanização e industrialização, ...), o momento evolutivo de cada pessoa em desenvolvimento (faixa etária, etapa sócio-cognitiva, ...) e as características de constância e mudança no decorrer do ciclo vital. A análise desses parâmetros temporais e seus efeitos amplia as possibilidades de explicação do processo de desenvolvimento.

- A “*Pessoa*”, é o conceito que refere as características próprias e particulares de cada pessoa, construídas e determinadas na interação de cada ser humano com o ambiente físico e sócio-emocional que frequenta.

- O “*Processo*” é considerado, o ponto fundamental do desenvolvimento humano, pois abrange as experiências vividas, a sua interpretação e o seu significado interiorizado. Actualmente, na pesquisa ecológica é essencial estudar as actividades realizadas por cada pessoa, os pares envolvidos nelas, os objectos e símbolos disponíveis, além do sentido atribuído às experiências.

- O “*Contexto*” do desenvolvimento humano é analisado em quatro níveis de interacção entre ambientes, enfocando sempre a dinâmica de actuação conjunta destes níveis no processo evolutivo.

Conceptualizou o contexto de desenvolvimento em termos de uma hierarquia de sistemas, de progressiva complexidade e que são segundo Bronfenbrenner, (1979) citado por Serrano (2007) “*estruturas encaixadas umas nas outras, quais matrioskas*” estabelecendo assim quatro níveis: o “*microssistema*” o “*mesossistema*” o “*exossistema*” e o “*macrossistema*”

- *Microssistema*: é definido como todo ambiente que a pessoa em desenvolvimento frequenta, interagindo directamente com outras pessoas, com objectos e símbolos. É dentro dos microssistemas (casa, escola, trabalho) que serão identificados os processos proximais, incluindo as actividades de complexidade crescente, o exercício de habilidades específicas e o convívio social. A frequência da realização destas actividades, assim como a importância afectiva das pessoas envolvidas são relevantes na sua composição, que é mais produtiva para o desenvolvimento quanto mais afecto existir, reciprocidade e equilíbrio de poder nas relações interpessoais.

- *Mesossistema*: é definido como o conjunto de ambientes que uma pessoa frequenta ao longo do ciclo vital, e que compõe a sua rede social. O mesossistema (relação casa/escola ou relação casa/trabalho) abrange as transições e relações entre os microssistemas da pessoa em desenvolvimento, podendo ser identificado como um factor de risco e/ou protecção em estudos sobre resiliência e vulnerabilidade.

- *Exossistema*: são ambientes definidos pela sua influência no desenvolvimento da pessoa, independentemente da sua presença física nesses contextos. As decisões tomadas nesses locais, as interações estabelecidas e as expectativas geradas influenciam de forma intensa o desenvolvimento da pessoa. Esta influência é realizada de maneira indirecta, através da interacção das pessoas que estão presentes nestes locais e a pessoa em desenvolvimento, tomamos por exemplo problemas no trabalho dos pais que podem afectar o filho em casa.

- *Macrossistema*: é o ambiente que abrange os demais, definido por conter, em sua composição, conceitos abstractos, como por exemplo: cultura, valores, crenças, religiões, ideologias e formas de governo. Esses conceitos são influentes durante todo o ciclo vital, sendo transmitidos, adquiridos e significados durante o processo de socialização da pessoa e a sua movimentação dentro do mesossistema e sob influência do Contexto como um todo.

O desenvolvimento humano é, então, definido por Bronfenbrenner, (1996), como "*o conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida*"

Bronfenbrenner (1996) estabelece que o objectivo da experiência ecológica é a descoberta ou a identificação das propriedades desses sistemas e dos processos que afectam e são afectados pelo comportamento e pelo desenvolvimento do indivíduo. Reconhece, ainda, que no modelo ecológico, a posição e a mudança do indivíduo em desenvolvimento, são contempladas em função de diferentes níveis de variáveis separadas e sobretudo em função das diferenças existentes entre os sistemas.

Nos ambientes ecológicos ocorrem mudanças que podem alterar qualquer um dos sistemas já referidos, estas são denominadas por Bronfenbrenner (1996) de "*transições ecológicas*", estas são mudanças de papel ou ambiente, como a entrada na escola, a mudança de emprego ou de casa, a doença, o

casamento e o divórcio, ter um filho ou um irmão. A cada um destes novos papéis associa-se a expectativa do desempenho de um conjunto de comportamentos, que alteram segundo Bronfenbrenner, (1996) *“a maneira pela qual a pessoa é tratada, como ela age, o que ela faz, e inclusive o que ela pensa e sente”*

As transições produzem uma boa adaptação quando o novo ambiente assegura a satisfação das necessidades e o bem-estar do indivíduo, sucedendo o contrário quando geram entre o indivíduo e o ambiente relações de conflito.

As transições ecológicas podem ocorrer em qualquer um dos quatro níveis do meio ambiente como realça (Bronfenbrenner, 1996):

*“o aparecimento de um irmão mais jovem é um fenómeno de microsistema, a entrada na escola transforma o exo num mesossistema, e emigrar para um outro país (ou talvez só visitar a casa de um amigo de um background socioeconómico ou cultural diferente) envolve atravessar fronteiras de macrosistema”*

No caso específico da transição inicial para um mesossistema, o seu potencial de desenvolvimento aumenta se a entrada no novo ambiente se der *“na companhia de uma ou mais pessoas com as quais participou de ambientes anteriores (por exemplo, a mãe acompanha a criança à escola)”* (idem) e se as ligações entre os ambientes assentam na confiança mútua, no consenso de objectivos e na facilidade e extensão da comunicação.

A família é o primeiro microsistema no qual a pessoa em desenvolvimento interage. Para Bronfenbrenner (1996), a família é definida como um sistema dinâmico e em interacção, compreendida em um ambiente, próximo e imediato, da pessoa em desenvolvimento, que envolve actividades, papéis e um complexo de relações interpessoais. Os aspectos físicos, sociais e simbólicos na estrutura familiar contribuem para o desenvolvimento dos processos proximais

Na actualidade, a abordagem ecológica atribui papel central aos processos proximais, nos quais as diferentes formas de interacção entre as pessoas são vistas como uma função do processo relacional específico. Assim, os processos proximais são definidos como as formas particulares de interacção entre o organismo e o ambiente, cada vez mais complexas, que operam ao longo do tempo, sendo os principais motores do desenvolvimento.

As formas de interacção na família e na escola estão alicerçadas sob três características de interacção: a reciprocidade, o equilíbrio de poder e a relação afectiva.

Estas características ajudam o microssistema a manter-se estruturado a fim de permitir o desenvolvimento saudável. A reciprocidade está centrada no processo proximal – *diade* – que ocorre entre duas ou mais pessoas. Com seu feedback mútuo, ela gera um momento próprio que os motiva a perseverarem e a centrarem-se em padrões de interacção subsequentemente mais complexos. Assim, é preciso incentivar as relações recíprocas na família e na escola visto que incrementam os processos proximais. Entretanto, mesmo havendo reciprocidade, um dos integrantes da relação pode ser mais influente do que o outro.

O equilíbrio de poder refere-se à distribuição deste poder na relação. É importante o estabelecimento do equilíbrio de poder porque:

- ajuda a pessoa em desenvolvimento a aprender a definir activamente e a lidar com diferentes relações de poder
- uma situação óptima para a aprendizagem e desenvolvimento é aquela em que o equilíbrio do poder gradualmente é alterado em favor da pessoa em desenvolvimento.

Na família e no ambiente escolar à medida que as pessoas se envolvem numa relação mais próxima de interacção tendem a desenvolver sentidos mais pronunciados em relação uns aos outros, desenvolvem a componente afectiva/emocional da relação que é fundamental para o desenvolvimento e para aprendizagem.

A Abordagem Ecológica de Desenvolvimento Humano proposta por Bronfenbrenner, apresenta-se inovadora na medida em que não se destacam



os processos psicológicos tradicionais (percepção, atenção, motivação, aprendizagem, ...) mas sim o que se percebe, se deseja, se receia, se pensa ou se adquire conhecimento e a forma de como este material psicológico se altera segundo a exposição da pessoa ao ambiente e a sua interação com ele.

## **PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA**

# CAPÍTULO I – OPÇÕES METODOLÓGICAS

## 1 – Objectivos

É nossa intenção reflectir sobre a temática da *surdocegueira*, e de que forma uma criança surdocega congénita, que transita para o 1ºano do 1º ciclo, acede a diferentes propostas de aprendizagem e desenvolvimento.

Dada especificidade da temática que pretendemos abordar, parece-nos pertinente que se formule a seguinte questão:

***- Como se processa o desenvolvimento cognitivo, social e emocional de uma criança surdocega por prematuridade inserida na Unidade de Intervenção Especializada?***

O nosso estudo centrar-se-á na visão da criança como um todo indissociável, daí que o trabalho a desenvolver assentará em três objectivos distintos e complementares entre si:

*- Entender os mecanismos de aprendizagem de uma criança com surdocegueira*

*- Como se organiza a interacção social de uma criança surdocega inserida na UIE – Unidade de Intervenção Especializada*

*- Entender como adequa as emoções a diferentes situações e contextos.*

O enquadramento legal, previsto no Decreto-Lei de 3/2008 de 7 de Janeiro, no artigo 26º, que refere a constituição de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, no ponto 2 diz que:

*“ A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo tipo de dificuldade manifestada, pelo nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social e pela idade dos alunos”*

Esta orientação legal, transporta-nos de imediato para uma procura activa, no sentido de conhecer a população alvo com quem iremos trabalhar, para assim adequar uma resposta educativa promotora de sucesso.

## 2- Técnica

Podemos dizer que investigar é uma atitude própria que leva a pessoa a reflectir, a questionar, a indagar com a intenção de obter dados que lhe permitam chegar a conclusões que lhe solucionem a questão que é objecto de reflexão. Assim, a investigação assume implicitamente um papel de transformação no sujeito que investiga, ao procurar obter maior conhecimento/compreensão sobre determinado fenómeno social. *“Num sentido mais lato e simplificado, a recolha de dados é uma operação que consiste em recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de informação incluídas na amostra”*. (Quivy, 2003)

A recolha de dados constitui um aspecto fundamental para a resolução do problema a que nos propomos dar resposta, ou pelo menos para uma maior compreensão do mesmo, daí que os métodos a utilizar em muito dependem do tipo da questão inicial. Existem problemas que necessitam de uma abordagem qualitativa, enquanto outros, de uma abordagem quantitativa, sendo vital enfatizar que não é a metodologia que determina a pesquisa, mas sim o problema que se pretende resolver. Face á multiplicidade de classificações e esquemas conceptuais existentes, neste capítulo pretendemos apresentar as principais categorias de métodos de recolha e de análise de dados. Partindo das diferentes abordagens inerentes a cada um desses métodos, são explicitadas as principais vantagens e desvantagens, salientando a importância da sua complementaridade, que muitas vezes deverá estar presente, desde a fase de recolha de dados, à análise e interpretação dos mesmos, até à utilização da informação.

A escolha de um método, aqui entendido no sentido mais restrito, e do instrumento que materializará a recolha dos dados, deverá fazer parte do conjunto de objectivos do dispositivo metodológico da investigação, pois determinam o tipo de informação que se irá obter e o uso que dela poderemos fazer na análise de dados.

## 2.1 – Estudo de caso

A abordagem metodológica a usar para a resolução do nosso problema será uma investigação qualitativa, que é “ *um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação...Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores...*” (Biklen e Bogdan, 1994). Dentro desta perspectiva qualitativa, a nossa opção recairá sobre o método de estudo de caso que “*consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico*” (Merriam, 1988, citado por Biklen e Bogdan, 1994), uma vez que nos interessa perceber de que forma se processam as aquisições de uma criança com surdocegueira na entrada para o 1º ciclo.

A opção metodológica do estudo de caso é o estudo de *um* caso quer ele seja simples ou complexo. Este deve apresentar-se “*bem delimitado, devendo ter os seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo*” (Lüdke e André 1986), que nos vai permitir a recolha de dados sobre algo único e particular.

No processo de recolha de dados, o estudo de caso recorre a várias técnicas próprias da investigação qualitativa, nomeadamente o diário de bordo, a entrevista, a observação e a análise documental. A utilização destes diferentes instrumentos constitui uma forma de obtenção de dados de diferentes tipos, os quais proporcionam a possibilidade de cruzamento de informação. Paralelamente a pesquisa bibliográfica sobre a temática em estudo será fundamental para aprofundamento de conhecimentos e organização dos dados a recolher.

Embora os métodos de recolha de dados mais comuns num estudo de caso sejam a observação e as entrevistas, nenhum método pode ser descartado. O estudo de caso emprega vários métodos escolhidos de acordo com a tarefa a ser cumprida.

## **2.2 – Procedimentos**

No decurso do nosso trabalho, por uma questão ética e deontológica o aluno em estudo será referenciado como Pedro, nome fictício. Esta opção visa a protecção da privacidade do mesmo e da sua família.

A entrevista, enquanto instrumento de recolha de dados será aplicada neste estudo de caso, uma vez que pretendemos recolher junto da mãe informações, impressões, e as suas vivências, enquanto mãe de uma criança surdocega.

A observação em diferentes contextos será uma forma de recolha de informação do aluno, para posterior análise e reflexão.

## **3 – Instrumentos**

### **3.1 – Pesquisas Bibliográficas**

A nossa pesquisa terá de passar por uma análise documental, como legislação referente a crianças com NEE e adequadas respostas educativas e procura de literatura relacionada com a problemática a estudar. A leitura como método de recolha de informação pode ser de extrema importância mas, “*o problema é agora o de saber como proceder para conseguir uma certa qualidade de informação...*” (Quivy, 2003), o que nos leva a ter alguns cuidados na selecção de textos e de autores a consultar, para que estes sejam pertinentes dentro da temática a abordar tais como:

- Procura de leituras relacionadas com o problema da investigação
- Selecção das leituras que pareçam mais interessantes e pertinentes de acordo com a problemática inicial
- Selecção de documentos que apresentem dados interpretativos e não só dados quantificados
- Recolha de textos com opiniões contraditórias sobre a mesma temática para posterior confrontação

- Momento de reflexão sobre as leituras efectuadas, para que se possa fazer um ponto da situação sobre o que já foi lido e o que ainda se pretende ler.

É ainda de referir que se podem utilizar algumas medidas de carácter prático, como recorrer a revistas especializadas que fazem uma abordagem compactada, mas sucinta onde é possível recolher informações de grande relevância. A consulta de sínteses, onde são recolhidas opiniões de diferentes autores pode ser uma opção de recolha de dados. A bibliografia indicada no final de cada livro, pode também ser uma forma de obter pistas sobre a temática em questão. O recurso à consulta de enciclopédias e manuais, é uma forma de se conseguir referências mais específicas para os diferentes temas de base. Não podemos deixar de referir as pesquisas electrónicas, onde é possível encontrar artigos de opinião, sendo no entanto necessário um trabalho sério de triagem para se conseguir alguma qualidade de informação recolhida.

As leituras permitem abarcar um grande leque de informações que necessariamente tem que ser arrumadas para posterior consulta ou referência. A construção de um ficheiro de leituras será a solução mais eficaz e mais acessível para esse fim. Esta sistematização em forma de fichas de leitura será a maneira de se usar a leitura/pesquisa bibliográfica de um modo coerente enquanto método de recolha de informação e/ou conhecimento.

### **3.2- Entrevista**

A entrevista adquire bastante importância no estudo de caso, pois através dela o investigador percebe a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências já que ela “ *é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo*” (Bogdan e Biklen, 1994).

Assim, na entrevista é estabelecida uma relação entre o entrevistador e o entrevistado que visa a obtenção de informação importante para a investigação, que permita a descrição dos fenómenos Ghiglione e Matalon (2001) referem que a entrevista é "*uma conversa tendo em vista um objectivo*".

Ora, a descrição de fenómenos é uma das características fundamentais nas abordagens qualitativas (Bogdan & Biklen, 1994). Apesar de não ser uma metodologia exclusiva da investigação qualitativa, associamos muitas vezes a entrevista à compreensão e descrição dos fenómenos.

É um dos métodos mais usados em Educação, podendo ir de uma conversa informal a uma entrevista estruturada, merecendo cada uma atenção na sua aplicação.

Deste modo Ghiglione e Matalon (2001) referem três tipos de entrevistas que visam objectivos diferentes e que se estruturam de forma distinta:

- Entrevista não estruturada/não directiva
- Entrevista semi estruturada/ semi directiva
- Entrevista estruturada /directiva

Na entrevista não directiva/livre, o investigador inicia com um tema geral, suficientemente ambíguo, para que o entrevistado explique todas as suas ideias. Aqui é bastante usada a reformulação e o parafraseamento, para dar continuidade ao discurso do entrevistado, mas também para que ele esclareça um ponto menos desenvolvido e para o entrevistador mostrar que está atento e interessado no discurso do entrevistado.

Na entrevista semi-directiva/semi-estruturada o entrevistador segue, de forma aleatória, um conjunto de questões provenientes de um quadro teórico, de modo a aprofundar ou ver a evolução daquele domínio na população que está a investigar. Assim, aquilo que distingue a entrevista não directiva da semi-directiva é a utilização constante do quadro teórico que usámos para a construção do guião de entrevista. Aqui o discurso e o pensamento do entrevistado pode ser quebrado com uma outra questão, de modo a balizar a informação que se pretende recolher. Por outro lado o grau de ambiguidade é mais reduzido do que nas entrevistas não directivas.



Finalmente, na entrevista directiva/estruturada, há um conjunto de questões estandardizadas, colocadas numa ordem específica que visam a análise de objectivos muito específicos da investigação, de modo a que haja um grau de ambiguidade muito reduzido nas respostas dos entrevistados. Normalmente, este tipo de entrevista surge após o uso de outros métodos de recolha de informação.

De um modo geral, a linguagem em qualquer tipo de entrevista deve ser acessível e com um tema estimulante para o entrevistado, de forma a recolher o máximo de informação possível. O entrevistador deve clarificar o que se pretende daquela entrevista, quer da parte do entrevistado, como também do próprio entrevistador. Assim, num primeiro momento é estabelecida uma relação entre ambos os lados, para que se possam iniciar as questões. Ainda relativamente ao entrevistador, este deve mostrar sempre uma postura neutra e de interesse pelo que é dito pelo entrevistado.

Relativamente à forma como se regista a informação da entrevista poderemos usar o suporte áudio, o vídeo, ou então poderemos fazer notações no decorrer da entrevista. Após o processo de transcrição, um bom método usado para validar a informação recolhida passa pelo envio da transcrição para o entrevistado, para que este proceda às correcções necessárias.

### **3.3- Observação directa de comportamentos**

O nosso interesse centrar-se-á na criança e na interacção desta nos diferentes contextos educativos, daí que a observação naturalista bem como a observação participativa, serão instrumentos dos quais nos iremos socorrer para recolha de informações concretas.

A Observação Naturalista é a estratégia mais efectiva na obtenção de informação acerca da criança, pois permite a recolha de informação fidedigna sem modificação do contexto natural, sem causar constrangimento ou contribuir para a limitação da demonstração das competências da criança.

A observação naturalista é, na óptica de Estrela (1994), “*uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural*”. Nesta perspectiva, a

observação incide em observar o comportamento e as interações à medida que vão acontecendo, uma forma de levantamento naturalista, que permite a investigação de fenómenos nos seus contextos de ocorrência natural, mas presenciados pelo próprio investigador. Não existe qualquer tentativa de participar como membro do grupo ou do contexto em se enquadra, embora, em geral, o avaliador tenha de negociar o acesso a esse contexto e os termos da actividade de investigação. A intenção consiste em “passar despercebido”, para que a presença de um elemento externo não exerça uma influência directa sobre os fenómenos em estudo. Este tenta observar e compreender a situação “por dentro”.

A observação participante implica a inserção do investigador na população ou na sua organização ou comunidade, para registar comportamentos, interações ou acontecimentos. Este envolve-se nas actividades que está a estudar, mas tem como prioridade a observação. A participação é uma forma de se aproximar da acção e de se sensibilizar em relação ao que as coisas significam para os actores. Como participante, o avaliador está em posição de obter pontos de vista adicionais através da experiência directa dos fenómenos. A observação participante pode ser usada como técnica de curto ou longo prazo. O avaliador/investigador tem de permanecer o tempo necessário para se integrar no ambiente e na cultura local e ganhar a aceitação e confiança dos actores locais regulares.

Sendo que é um método de recolha de informação altamente dependente de quem observa, a observação naturalista deve ser realizada de forma objectiva registando-se exhaustivamente os comportamentos tal e qual como ocorrem, sem influência da formação e personalidade de quem observa. Segundo Estrela (1994), observar pressupõe delimitar o campo de observação, definir unidades de observação e estabelecer sequências de comportamento, constituindo esta selecção o prelúdio de outras no âmbito de um projecto de investigação mais vasto.

O mesmo autor afirma que o observador deve registar todo um conjunto de dados passíveis de uma análise consistente, atendendo a um determinado comportamento ou atitude, devidamente contextualizado, considerando ainda a

continuidade como um pressuposto fundamental para uma observação credível, ou seja, “ *é pelo registo e pela análise do continuum que se obtém a significação intrínseca dos comportamentos*” (Estrela 1994).

A observação naturalista aplicada a crianças, numa perspectiva ecologista, torna-se uma realidade, apesar das limitações que este método apresenta, sendo estas provocadas, sobretudo, pelo carácter subjectivo das interpretações feitas a partir da análise da descrição objectiva da situação e do comportamento observado.

Como suporte desta técnica de recolha de dados serão criadas grelhas de registo de observação, que serão incorporadas num diário de bordo que constitui um dos principais instrumentos do estudo de caso. Segundo Bogdan e Biklen (1994) este é utilizado relativamente às notas de campo. O diário de bordo tem como objectivo ser um instrumento em que o investigador vai registando as notas retiradas das suas observações no campo. Bogdan e Bilken (1994) referem que essas notas são “ *o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo*”.

O diário de bordo representa, não só, uma fonte importante de dados, mas também pode apoiar o investigador a acompanhar o desenvolvimento do estudo. Bogdan e Biklen (1994) referem que “ *acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados*”.

Á medida que vamos tendo os dados na nossa posse, é primordial que estes vão sendo analisados e interpretados de forma sistemática, para se seriar e compreender o que é importante e assim delinear uma conclusão para a nossa busca inicial.

## **CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DA REALIDADE PEDAGÓGICA**

### **1 – A Comunidade Envolvente**

O vale de Campanhã está situado na parte mais oriental da cidade do Porto, ocupando uma área de 374.028 ha. A sul, é limitado pelo rio Douro e a nascente pelo concelho de Gondomar. A linha de caminho de ferro (Minho e Douro) acompanha os limites a norte e a ocidente.

As altitudes médias oscilam entre os 60 e os 80 metros, sendo a sua formação resultante da acção de diversos agentes erosivos, em especial dos seus cursos de água mais importantes: os rios Tinto e Torto, que ainda hoje correm pelo vale desaguando no rio Douro.

Zona influenciada pela proximidade do mar, daí a intensa pluviosidade bem como estar sujeita à ocorrência de cheias. Estas condições naturais contribuem para a formação de uma paisagem favorável à actividade agrícola.

Actualmente, o vale possui a maior mancha verde contínua da cidade, com algumas áreas florestadas onde predominam espécies associadas às regiões pluviosas.

Devido à posição geográfica privilegiada, um solo fértil, e riqueza em recursos hídricos, o vale de Campanhã ofereceu desde sempre condições de fixação de população, como são descritas em diversos documentos históricos que referem que esta remonta aos períodos mais recuados da Pré-História.

A presença romana, que se fez sentir ao redor de todo o vale e no próprio, é uma marca muito evidente da influência desta traduzindo-se desde logo, no próprio topónimo “Campanhã” de origem latina.

Ao longo do tempo o vale foi sofrendo alterações nos mais diversos aspectos de acordo com as conjunturas históricas e políticas, e actualmente, Campanhã continua dividida entre o seu passado rural, tradição que ainda

permanece viva nos diferentes aspectos do quotidiano, e os traços de modernidade cada vez mais evidentes.

Como já referido anteriormente, o vale foi povoado ao longo dos tempos, sendo no entanto difícil fazer um desenho desta evolução demográfica, uma vez que os dados disponíveis não o permitem.

No início do século XIX, é possível notar-se uma nova tendência demográfica, caracterizando-se por um rápido crescimento da população, que se tornou mais evidente nas primeiras décadas do século XX. Este crescimento demográfico deve-se aos efeitos provocados pelo desenvolvimento industrial iniciado no século passado, bem como o alargamento e melhoria da rede de transportes.

Verifica-se que as áreas de maior concentração demográfica se situam ao longo das vias mais antigas do vale – S. Roque da Lameira, Bonjóia e Freixo – e nos diversos bairros sociais a partir da década de 40.

Até às primeiras décadas do século XIX a população do vale encontrava-se dispersa por casais e pequenas aldeias de características rurais, identidade e hábitos próprios, coexistindo com luxuosos palacetes de “ir a ares” pertencentes à alta burguesia, e com modestas casas de trabalhadores agrícolas. Esta estrutura habitacional sofre alterações, devido ao aumento demográfico, o dinamismo da indústria, bem como a transformação das infra-estruturas de circulação. Surge assim uma forma de alojamento popular em toda a cidade do Porto – as “ilhas”. Estas concentravam-se nas zonas mais industrializadas do vale, e eram formadas por um grande número de pequenas habitações construídas nas traseiras das casas burguesas.

As condições precárias de habitabilidade deram origem em 1940 a um plano que determina a construção de bairros sociais, nascendo desta medida o bairro de S. João de Deus em 1944, com 144 habitações numa primeira fase, e na segunda fase, em 1956 com 152 habitações.

Os bairros sociais tornam-se assim uma das marcas visíveis do tipo de habitação desta zona, passando do tipo de povoamento disperso, para um concentrado.

Na segunda metade do século XIX, a agricultura começa a perder o peso que tinha, dando lugar, ainda que lentamente a outras áreas de actividades, em especial da indústria e mais recentemente dos serviços.

Actualmente pratica-se uma agricultura de subsistência, embora existam núcleos empresariais com certa projecção que se dedicam a este tipo de actividade, sendo exemplo: Horto Municipal, Horto do Freixo, Horto de Campanhã e o Horto Moderno.

A segunda metade do século XIX, foi a época de expansão da indústria têxtil, coincidindo com a fase industrializadora dos anos 70. Actualmente representa uma parte fundamental da riqueza do vale. As artes gráficas, de fundação mais recente, estão representadas com mais de duas dezenas de empresas. Além destas actividades o sector industrial apresenta uma diversidade de empresas nomeadamente nos ramos do mobiliário, curtumes, produtos metálicos, joalheria e ourivesaria.

Estas indústrias estão localizadas principalmente ao longo da Rua de S. Roque da Lameira, e ruas adjacentes.

Hoje, as actividades predominantes no vale são o comércio por grosso e a retalho, que se concentra como acontecia no passado, nas zonas com maior densidade populacional e de mais fácil acesso.

À medida que aumenta a população e o fenómeno urbano se complexifica, há uma maior necessidade de se mobilizar um conjunto adequado de agentes sociais, uma vez que esta realidade está bem patente no vale de Campanhã. Podemos apontar três factores que estão na base deste panorama:

- Crescimento populacional muito rápido (a partir da década de 50)
- Declínio do sector primário (ocupação principal durante anos)
- Crise no sector secundário mais recentemente

As razões acima descritas levaram à criação de respostas ao nível de saúde, educação, acção social que passaram pela construção de creches,

jardins-de-infância, A.T.L., bem como centros de convívio, centros de dia, lares, apoios domiciliários, e outros serviços.

Durante décadas, Campanhã foi servida em termos de saúde pública por um posto médico que começou a funcionar em 1925, nas instalações da Junta de Freguesia, e destinava-se a fornecer cuidados de saúde aos “pobres da freguesia “. Paralelamente, contava ainda com a assistência de instituições ligadas à Igreja Católica, como as conferências de S. Vicente de Paulo e de S. João de Campanhã.

Actualmente, dispõe de três centros de saúde públicos, situados nas principais áreas de concentração populacional, e possuindo uma rede de farmácias e diversos organismos de assistência privada.

Ao nível da educação, o vale de Campanhã é servido por uma rede escolar relativamente extensa, cobrindo todos os graus de ensino envolvendo milhares de alunos e centenas de professores.

É de destacar um dos pólos da Universidade Lusíada e o Centro de Formação Profissional que recebem alunos provenientes de outras regiões do país.

Durante várias décadas, a presença das distintas associações serviram como pólos dinamizadores de cultura. Já nos nossos dias, o aumento do nível de escolaridade da população, o número de jovens residentes no vale, e o alargamento do sector terciário originaram novos hábitos e necessidades culturais, que têm encontrado resposta na criação de novos equipamentos e espaços.

A Casa das Glicínias, é disso um exemplo, pois possui um espaço multifuncional (biblioteca, centro de recursos, e atelier de informática) com actividade a nível social e cultural.

Apesar da importância das associações como impulsionadoras de cultura, o vale oferece uma certa diversidade ao nível de instituições públicas de promoção cultural, sendo exemplo: Casa da Cultura, Casa das Glicínias, Museu Nacional da Imprensa, Jornais e Artes Gráficas, Museu da Ciência e da

Industria (em fase de instalação), Casa Museu Dr. Vitorino Ribeiro e Ludoteca do Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral do Porto.

Ainda são visíveis nesta zona um conjunto de elementos arquitectónicos, de origem civil e de origem religiosa que para além do testemunho patrimonial, são uma marca singular no vale, bem como outros imóveis de interesse público como é o caso do Matadouro Industrial do Porto, a Estação de Campanhã a Junta de Freguesia e o complexo desportivo do Dragão.

## **2 – Agrupamento de Escolas da Areosa**

Do Agrupamento de Escolas da Areosa fazem parte a Escola E.B. 2,3 da Areosa e a E.B.1/Jardim de Infância de S. João de Deus, que pertencem a um TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) desde 2007, sob o tema “*Missão Conjunta em Areosa*”.

A escola sede, E.B. 2,3 da Areosa, insere-se num meio urbano em mudança, rodeada de prédios em construção, que fazem antever um aumento populacional.

No biénio 2009/2011, o Projecto TEIP 2 pretende priorizar novas frentes de intervenção que permitirão a consolidação do trabalho iniciado com o projecto dos anos anteriores. Serão novas frentes de investimento:

- *A Sustentabilidade do Sucesso Educativo*
- *A Formação de Recursos Humanos do Agrupamento*
- *A Interação com a Comunidade*

Da consulta do projecto educativo somos levados a concluir que, o agrupamento, pela sua localização, recebe alunos oriundos das cidades do Porto, Gondomar e Maia. Os alunos provenientes do Porto pertencem à freguesia de Campanhã onde se localiza a E.B. 1/JI de S. João de Deus, assim como às freguesias de Paranhos e Bonfim. Os alunos que provêm destas duas últimas freguesias citadas, bem como aqueles que pertencem às cidades da Maia e Gondomar, deslocam-se para as escolas do agrupamento por opção



dos encarregados de educação quer sejam aliciados pelo projecto educativo oferecido, quer por residirem ou laborarem nas proximidades.

O aluno em estudo, está matriculado no 1º ano, daí o nosso interesse sobre o conhecimento do espaço físico da E.B.1/JI de S. João de Deus onde decorrem as praticas socioeducativas.

A escola de S. João de Deus data de 1960, e localiza-se no antigo Bairro de S. João de Deus, tendo funcionado até ao ano lectivo de 2003/04 com o primeiro, segundo e terceiro ciclos. Neste ano lectivo dá-se início ao atendimento de crianças do pré-escolar. No ano lectivo de 2004/05 funciona exclusivamente com o primeiro ciclo e jardim-de-infância. O segundo e terceiro ciclos passam a ser ministrados na escola da Areosa, sede de agrupamento.

Conforme informação recolhida do levantamento realizado em 2005 pelo Centro de Estudos da Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto em colaboração com a Faculdade de Arquitectura de Pescara da Universidade de Chieti, para a elaboração das fichas de Caracterização Física e Funcional das E.B's e JI's do Município do Porto, a escola é composta por 28 divisões, algumas das quais, não estão a ser utilizadas, em virtude do reduzido número de alunos. Tem um refeitório, uma cantina, sala de informática, biblioteca e ginásio. O recreio é amplo, tendo uma pequena área coberta e ainda uma horta pedagógica. Tem acesso para deficientes.

Esta tem sido ao longo dos anos um pólo de assertividade num meio social particular e complexo. Contribuiu para retirar crianças da rua, proporcionar-lhes alimentação, apoio e condições de aprendizagem e minimizando o abandono escolar, principalmente na etnia cigana que é uma franja significativa da população escolar deste agrupamento.

Com o desmantelamento do Bairro e o realojamento dos seus moradores, a escola pareceu esvaziar-se, mas a maioria dos pais continua a preferir que os filhos frequentem, pelo menos o 1º ciclo na E.B.1/JI de S. João de Deus, apesar das dificuldades de transporte ou outras.

### **3 – O corpo docente do Agrupamento**

O corpo docente é composto por oitenta e dois professores, quarenta e seis do quadro do agrupamento e trinta e seis contratados.

Na E.B1/JI, o número de professores é de doze, quatro professores titulares de turma, três de apoio sócio educativo, a coordenadora da escola, uma educadora de infância, duas professoras de educação especial e a adjunta do conselho directivo. Para o desenvolvimento das Actividades de Enriquecimento Curricular – A.E.C., estão colocados nesta escola cinco docentes, dois para a Actividade Física e desportiva, um para a Expressão Musical, um para o inglês e outro para a oficina dos Pequenos Engenheiros.

Os professores estão receptivos à mudança e especialmente atentos às necessidades dos alunos.

É visível motivação e dinamismo, sendo evidência desta afirmação as actividades do Plano Anual de Actividades propostas, não apenas destinadas a alunos mas também à comunidade envolvente.

### **4 – O corpo não docente do Agrupamento**

O corpo de pessoal não docente do agrupamento é composto por trinta funcionários, sendo que dez dos mesmos se encontram na E.B.1/JI de S. João de Deus.

Estes encontram-se distribuídos por diferentes funções de acordo com a orgânica do agrupamento, e constituem um bom apoio para a consecução das actividades programadas.

### **5 – Alunos do Agrupamento**

A população discente dos estabelecimentos de ensino que constituem este Agrupamento da Areosa é muito particular já que, apesar de se constituir num território de pequena área geográfica, possui marcas distintas muito

acentuadas que reproduzem um tecido urbano muito heterogéneo com claras marcas de clivagem social.

No agrupamento, existe uma população de cerca de 450 discentes, cuja distribuição por ano escolar é a seguinte:

Ano de escolaridade	Número de alunos
Jardim-de-infância	25
1º	19
2º	17
3º	10
4º	16
5º	75
6º	91
7º	62
8º	87
9º	40
Total	441

Quadro nº 2 – Número de alunos do Agrupamento

A escola recebe alunos provenientes dos PALOP (oito) e do Brasil (treze) e de países cuja língua materna não é o português (três), que normalmente geram situações escolares confusas, com um nível de exigência muito baixo, além de uma adaptação a uma sociedade com um ritmo diferente e uma língua que, apesar de ser a mesma apresenta diferenças significativas.

A maioria dos alunos é proveniente de famílias da classe média/baixa, que revelam algum interesse pelo percurso escolar dos seus educandos.

### **5.1 – Alunos da E.B.1/JI de S. João de Deus**

Na E.B.1/JI de S. João de Deus subsistem ainda algumas situações de famílias disfuncionais e desestruturadas. Algumas crianças apresentam-se de forma pouco cuidada, pouco limpa, passando o dia na rua, entregues a si próprias e expostas a diversos perigos. Na escola procuram principalmente o

apoio afectivo que lhes falta. Copiam modelos socialmente pouco aceites na falta de bons modelos estruturados. Alguns pais estão detidos e as crianças ficam a cargo de outros familiares ou de instituições.

Persistem défices de ordem vária (educacionais, alimentares, de higiene, de acompanhamento...), têm algum absentismo e abandono escolar. A escola E.B.1 procura colmatar estas graves lacunas, mas muitas vezes o desenvolvimento de competências sociais muito elementares é o máximo que se tem conseguido ao longo de anos de intervenção educativa.

A E.B.1/JI de S. João de Deus conta com oitenta e sete alunos dos quais quarenta e quatro são de etnia cigana: as raparigas não devem ir à escola, os rapazes devem casar cedo. É ainda característica da cultura cigana a participação de toda a família em festas/celebrações, assim como por altura do falecimento de algum familiar, que podem durar mais do que duas semanas e realizar-se nos mais diversos pontos do país.

Na sua maioria, os alunos, beneficiam de subsídio da ASE – Acção Social Escolar.

Alguns alunos necessitam de apoio pedagógico, bem como de apoio de técnicos sociais e de psicologia como podemos constatar no quadro seguinte:

Ano	Apoio a alunos com NEE	Assessorias Pedagógicas temporárias
1º Ano	2	0
2º Ano	1	7
3º Ano	0	4
4º Ano	1	2

Quadro nº 3 – Alunos com apoio no ano lectivo 2009/2010

Nas actividades comuns, é visível entre os alunos um convívio salutar, graças à implementação de estratégias activas a nível de conselho de docentes e na forma como são geridos os espaços comuns dos alunos – recreio, cantina e bar.

A diversidade cultural, linguística e étnica não constitui um problema dentro do espaço escolar mas é de referir a ocorrência de alguns problemas disciplinares relacionados com a ausência de regras e de modelos comportamentais estruturados e a falta de colaboração dos encarregados de educação.

## **6 – O Agrupamento e as parcerias**

É prática do Agrupamento contar com a colaboração e apoio aos diversos organismos que integram o contexto social e cultural. Deste modo, as parcerias já estabelecidas e que futuramente se poderão estabelecer propiciarão articulações favoráveis a uma melhor integração do agrupamento na Comunidade Educativa e em simultâneo possibilitarão a concretização de melhores respostas a dar pelas escolas do Agrupamento.

As tarefas da Educação são, hoje, multifacetadas e as escolas beneficiam em nosso entender, do alargamento das oportunidades formativas que se põem ao dispor dos nossos alunos.

São exemplo de parcerias estabelecidas e bem sucedidas as seguintes:

Parcerias	Trabalho a desenvolver
Centro Social da Paroquia da Areosa/ATL	Participação no Conselho Geral e acompanhamento de alunos no ATL
Centro de Saúde do Covelo e de Campanhã	Realização de actividades de formação ou outras junto da comunidade escolar
Hospital de S. João (Departamento de Psiquiatria) e Hospital Magalhães Lemos	Formação Encaminhamento de alunos
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação	Participação no Observatório da Qualidade, Observatório da vida das escolas e acompanhamento do Projecto TEIP
Escola Superior de Educação do Porto	Estágios
Escola Superior de Educação Jean Piaget	Estágios
Fundação FILOS	Acompanhamento de alunos e famílias
EFACEC	Projecto Porto de Futuro e participação no Conselho Geral
Câmara Municipal do Porto	Projecto Porto de Futuro
Juntas de Freguesia de Paranhos e Campanha	Acompanhamento na Educação
Fundação Portuguesa a Sociedade contra a SIDA	Projecto Inter pares
Futebol Clube do Porto	Sensibilização para as funções da Escola complementadas com o Desporto
Sporting Clube da Cruz	Intercâmbio cultural de instalações e desportivo
Estrela e Vigorosa Sport	A nível desportivo
Bombeiros	Formação e acompanhamento do Plano de Segurança da Escola
Escola Segura	Sensibilização e formação para a segurança
Associação para o Planeamento da Família	Sensibilização para a sexualidade
Rancho Folclórico de Paranhos	Colaboração em convívios

Quadro nº 4 – O Agrupamento e as parcerias

## 7 – O Aluno/A Família

A recolha de dados sobre o aluno e a família, foi feita através de uma entrevista á mãe, que se disponibilizou a vir à escola onde esta foi realizada. Esta permitiu verificar que é muito doloroso para a mãe falar de um período tão crítico como foi a gestação, a altura do nascimento e os meses posteriores.

A gravidez foi uma total surpresa para a mãe, pois não suspeitava que estivesse grávida. Esta foi confirmada pelo médico aos três meses e era uma gravidez de gémeos, tendo sido uma surpresa ainda maior.

Foi um tempo conturbado, como nos relata, pois estava a terminar o curso e não fazia o descanso recomendado pela médica assistente, pois já tinha sintomas de tensões arteriais elevadas. Esta situação agravou-se com a suspeita de uma pré-eclampsia aos cinco meses de gestação, levando-a a um internamento hospitalar no Hospital de S. João no Porto.

Esta situação é descrita pela mãe como um período muito complicado, pois era sujeita a uma serie de exames médicos diários, via outras mulheres a perder os bebés, a falta de condições do serviço e acima de tudo sentir-se limitada e aprisionada.

O estado clínico agrava-se, entrando em trabalho de parto, sendo levada para o bloco operatório três horas após os primeiros indícios de que algo não estava bem, pois tentaram estabiliza-la ao nível da eclampsia, tentando o nascimento através do parto normal.

O parto acontece prematuramente às 29 semanas. Este momento apresenta-se algo nebuloso para a mãe, dado que as suas condições físicas se agravam e desenvolve a síndrome de HELLP, em que tanto a mãe como o bebé correm risco de vida. Os bebés são levados para a neonatologia onde são reanimados, tendo permanecido neste serviço por um período de setenta e nove dias.

Após o parto o estado da mãe é crítico pois teve um descolamento de retina o que lhe provocou uma cegueira temporária da qual recupera totalmente ao fim de três anos.

Os primeiros tempos foram complicados pois teve que se adaptar á nova realidade, primeiro no hospital e depois em casa, aprender a dar banho, alimenta-los, pegar-lhes, tudo tinha que ser aprendido e como a própria mãe nos diz: *“Eu não me sinto uma mãe daquelas mães que tiveram um filho de tempo, eu sinto que eles são filhos da ciência, eu tive só uma semente...”*.

São acompanhados nas consultas de rotina e começam a ser avaliados por oftalmologia e otorrinolaringologia tendo sido detectado ao Pedro uma retinopatia por prematuridade e posteriormente surdez.

Após a identificação da retinopatia, e porque no hospital não havia resposta para esta situação, a mãe desloca-se com o Pedro aos Estados Unidos onde é submetido a cirurgia, e onde passa a ser seguido regularmente.

É ainda nos Estados Unidos, que a mãe é informada que o Pedro devia ser submetido a implante coclear no sentido de minorar os efeitos da perda auditiva. É submetido a intervenção cirúrgica para colocação de implantes cocleares, (primeiro implante aos 27 meses), no hospital dos Covões. Segundo a mãe, é o primeiro menino em Portugal com implante coclear bilateral.

A mãe refere-nos que é mais uma batalha ganha pois em Coimbra nunca tinham implantado um surdocego congénito e como nos diz.: *“Fizeram isso puseram implantes, foi a melhor coisa que lhe fizeram. Ele entretêm-se, ele não se entretinha, ele não tinha nada para se entreter.”*

Em 2007, e de acordo com relatório médico, o Pedro é considerado legalmente cego, tendo somente reacção à direcção da luz e a padrões de alto contraste. Em 2008, segundo relatório médico, são prescritos óculos graduados como forma de ajuda para a manutenção da informação luminosa que recebia.

Frequentou o jardim-de-infância no Colégio Jardim das Cores, Agrupamento Vertical Afonso Betote, Vila do Conde, que é a sua área de residência, onde teve acompanhamento da equipa de intervenção precoce e terapia da fala.

Em 2009, quando entra para o 1º ciclo, o Pedro tinha perdido a capacidade de reacção à luz e a padrões de alto contraste, já não usando os óculos anteriormente prescritos.



O Pedro é filho de um jovem casal separado. O pai tem 35 anos, é licenciado em arquitectura e trabalha na sua área profissional. A mãe tem 34 anos e é licenciada em português/inglês e está colocada numa escola do 2/3 ciclo.

O Pedro vive com a mãe e com o irmão gémeo em Vila do Conde. O irmão gémeo frequenta o 1º ano do 1º ciclo no Colégio Jardim das Cores, em Vila do Conde. A família vive num andar próprio.

O pai, apesar de separado é uma figura presente na vida do Pedro e nas tomadas de decisões referentes a toda a sua vida.

Os avós paternos e particularmente os maternos assumem um papel primordial de apoio á família nuclear do Pedro, e com quem este passa algum do seu tempo, nomeadamente nos fins-de-semana e interrupções das actividades lectivas.

A família de Pedro manteve sempre uma postura atenta e activa na procura de respostas médicas e educativas para o filho seguindo as indicações feitas pelos profissionais de saúde e por técnicos da área da educação.

Constata-nos, através da conversa com a mãe, que o processo educativo do Pedro bem como uma resposta pedagógica adequada são preocupações constantes no dia-a-dia deste núcleo familiar próximo e mesmo do mais alargado. Quer a procura do jardim-de-infância quer da escola de 1º ciclo documentam estas preocupações.

É ainda de referir que o futuro do Pedro é uma questão que acarreta algumas dúvidas para os pais e como nos dizia a mãe durante a nossa conversa a sua luta é no sentido de conseguir o melhor para o futuro pois segundo ela: *“Tenho que lhe dar tudo aquilo que puder para fazer dele um homem, e fazer dele um homem com alguma funcionalidade.”*

## CAPÍTULO III – AVALIAÇÃO DAS ÁREAS COGNITIVAS

Conhecer o aluno e o seu nível de funcionalidade foi uma prioridade para posteriormente se delinear e implementar um programa educativo individual.

A avaliação recaiu sobre as diferentes áreas, como se pode ver na figura a seguir, e dentro de cada uma delas foram analisados itens específicos, tendo em conta a idade do aluno e os seus níveis de realização anteriores.

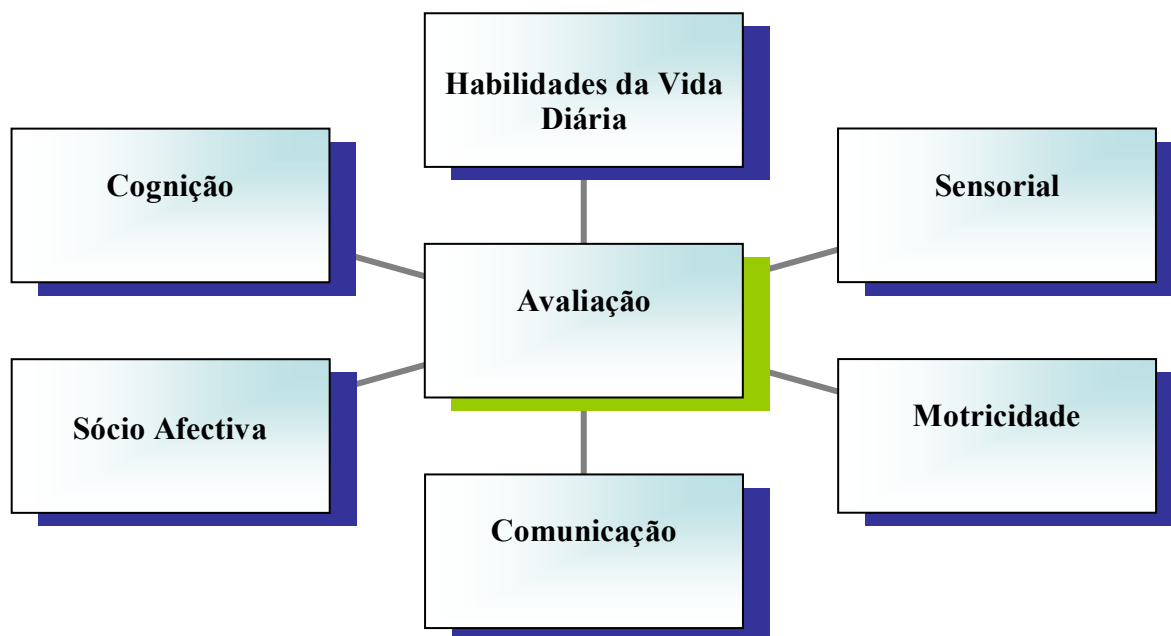


Fig. 1 – Áreas a avaliar

A recolha de dados teve lugar em diferentes contextos de acção, como sala de aula, recreio, cantina, casa de banho e piscina.

As descrições que passamos a fazer são o resultado de observações naturalistas realizadas no decorrer da prática pedagógica desenvolvida com o aluno.

## 1 - Avaliação das Habilidades da Vida Diária

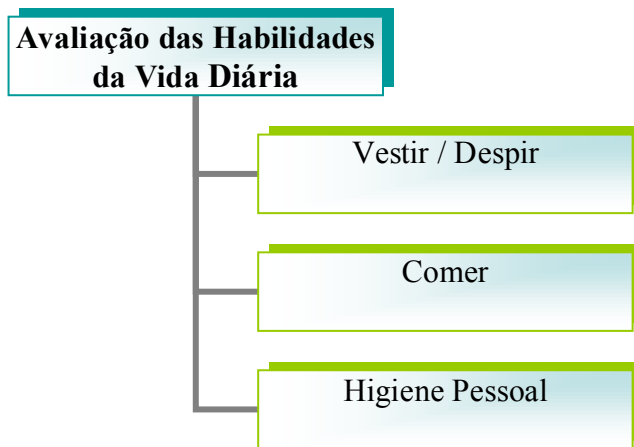


Fig. 2 – Avaliação das Habilidades da Vida Diária

O item vestir / despir foi subdividido em:

- Despe-se sozinho
- Veste-se sozinho
- Ajuda a despir
- Ajuda a vestir

Ao nível das competências do vestir/despir verificamos que no início do ano lectivo o Pedro se descalçava e tirava as meias, sozinho, apesar de este comportamento ser aleatório uma vez que não era em contexto que o fazia. Esta acção era evidente em relação ao calçado e as meias pois o mesmo não se passava com outras peças de vestuário, nomeadamente com as cuecas e com as calças quando estava molhado com chichi e sentir algum desconforto.

Quando em contexto, e com supervisão do adulto, era necessário tocar com a sua mão nas peças correspondentes para que as despisse, pois só oralmente nem sempre era consistente na resposta. No final do ano, já despia as calças e as cuecas e descalçava os sapatos e as meias com indicação verbal do adulto. Através de ordens verbais como “tira as calças”, “tira as cuecas”, “tira as meias” e “tira os sapatos” o Pedro evidencia alguma autonomia nesta tarefa.

Apesar de ser sempre estimulado verbal e gestualmente para esta tarefa era mais eficiente a despir as calças, as cuecas, as meias e os sapatos do que as peças de vestuário da parte superior do corpo.

Necessita de ajuda para despir a t-shirt, a camisola e camisa e permite que o adulto o ajude posicionando o corpo para tal. O mesmo se passa em relação ao vestir, pois apesar de treino sistemático das rotinas de ida à casa de banho, chegada à escola, ida para casa e ida à piscina esta tarefa ainda não está conseguida. Colabora com o adulto, posicionando a parte do corpo correspondente a peça de vestuário a vestir.

Contudo ainda mantém um comportamento desadequado pois tira os sapatos e atira-os pelo ar. Questionamo-nos se teria a ver com algum par de sapatos em particular, com o calor ou com alguma parte do dia, mas isto tanto acontece com sapatos como com sapatilhas e em diferentes horas do dia independentemente de estar muito calor ou não.

Quanto a habilidade de comer foram considerados os seguintes itens:

- Come com colher
- Come com garfo
- Bebe pelo copo
- Usa o guardanapo
- Come sozinho
- Come com ajuda

A alimentação do Pedro, no início do ano, era pouco variada e à base de alimentos líquidos e pastosos, como sopa, iogurte, e comida passada como o peixe e a carne que eram incorporados na sopa. Comia com a colher, permitindo que o adulto (mãe ou outra pessoa próxima) lha desse.

O trabalho desenvolvido durante o ano escolar, contribuiu para uma alimentação diversificada, quer na consistência quer na textura da mesma pois começou a comer de tudo fazendo as refeições incluídas na ementa escolar.

A rotina da refeição acontece em dois espaços distintos, na sala de aula o lanche e na cantina o almoço. Para as duas situações a estratégia passou

por se manter sempre o mesmo lugar na mesma mesa. Na cantina é usado um individual que lhe dá a informação do seu sítio, bem como permite que os utensílios a utilizar se mantenham no mesmo lugar dado que este é antiderrapante.

A posição do adulto também foi experimentada, e concluímos que este deveria posicionar à sua direita permitindo desta forma a ajuda e supervisão da sua alimentação. A sua mão era colocada no talher, colocando o adulto a sua por cima, modelando desta forma o movimento de encher o talher e posteriormente leva-lo a boca. A persistência da rotina levou à interiorização do movimento necessitando neste momento de ajuda parcial do adulto para encher o talher, que depois de cheio o leva a boca necessitando de um toque no cotovelo para a execução do mesmo.

De início, e dada a consistência da comida só utilizava a colher de sopa ou de sobremesa.

A diversificação da alimentação foi possível devido à persistência por parte do adulto para que toda a comida fosse experimentada pelo Pedro. Este processo foi lento mas surtiu efeitos.

Usa o guardanapo quando o adulto o dá, não o fazendo espontaneamente quando sente a boca suja.

Bebe pelo copo água e leite, com a ajuda do adulto, só muito recentemente é que procura o copo (ao almoço) por sua iniciativa para beber água.

Para a higiene pessoal foram considerados os itens:

- Deixa que lhe lavem as mãos
- Deixa que lhe lavem os dentes
- Deixa que lhe lavem a cara
- Pede para fazer chichi
- Lava as mãos sozinho

O Pedro iniciou o ano lectivo sem controlo de esfíncteres, usando fralda. O desfralde foi iniciado na terceira semana de aulas (6 a 9 de Outubro de 2009)

seguindo a estratégia delineada para tal. Esta consistia em tirar-lhe a fralda quando chegava a sala, vestir a cueca e ir regularmente a casa de banho. Como forma de antecipação da rotina estabelecida, era utilizada a chave da casa de banho como objecto de referência. Sempre que se ia a casa de banho, e juntamente com o Pedro, ia-mos buscar a chave e dirigíamo-nos para o W.C. Quando regressava-mos à sala a chave era colocada no sítio respectivo.

A rotina estabelecida só teve efeito em Dezembro, mais precisamente no dia 9 de tarde, quando numa das idas ao W.C e acompanhado pela auxiliar de acção educativa o Pedro fez chichi pela primeira vez na sanita. Mesmo este episódio teve contornos peculiares, dado que ao ser posicionada de frente para a sanita, encontrou em cima do autoclismo (que costumava tactear para depois o descarregar) um frasco de iogurte líquido com que tinha estado a brincar anteriormente, pegando e brincando com ele e fez chichi pela primeira vez na sanita. O contentamento por parte dos adultos foi enorme, tendo sido largamente elogiado pelo facto. Durante algum tempo foi usado o mesmo frasco como forma de distração, quando era colocado na sanita, tendo sido retirado lentamente para que a rotina fosse interiorizada correctamente.

No início do segundo período, no dia 12 de Janeiro de manhã o Pedro foi ao sítio da chave da casa de banho pegando nela e dirigiu-se para a porta da sala. Perante esta indicação, acompanhamos o Pedro ao W.C, onde ele fez chichi. A este comportamento em processo de interiorização, juntou a palavra “chichi” sempre que ia buscar a chave.

Deixa que lhe lavem a cara, os dentes e as mãos. Apesar de sentir que as mãos estão sujas e de demonstrar algum desconforto não se dirige para o lavatório para as lavar. Já abre a torneira da casa de banho, como forma de brincar com a água e não com a intenção de lavar as mãos.

Na piscina deixava que o adulto lhe desse banho. Nas duas últimas idas à piscina (Mês de Maio) deixava que lhe colocassem gel de banho nas mãos e com a ajuda do adulto esfregava a barriga e as pernas. Era visível a agrado deste momento pois não queria sair do chuveiro, que já abria sozinho.

## 2 – Avaliação Sensorial

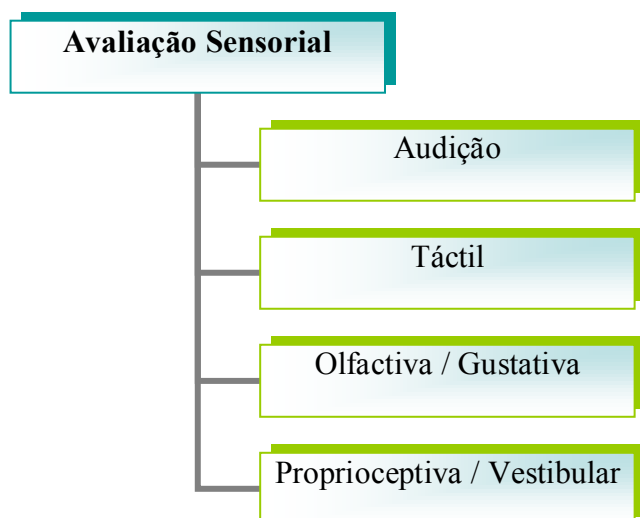


Fig. 3 – Avaliação Sensorial

Ao nível da audição foram considerados os seguintes itens:

- Consciência do som
- Atenção ao som
- Localização do som
- Identificação do som
- Compreensão verbal

O Pedro é portador de implante coclear bilateral, daí que ao nível da audição sejam evidenciados alguns ganhos como foi possível verificar ao longo do ano lectivo. Manifesta grande interesse por objectos sonoros, jogos com canções mimadas e muito particularmente pelo leitor de CD's que manuseia com grande vontade.

Tem consciência que os objectos produzem som, sendo visível pela forma como os manipula e explora, deixando-os cair com diferentes graus de intensidade para ouvir o som que produzem com a queda. Daí que tenha alguma tendência para bater as portas da sala e da casa de banho. Durante o terceiro período evidenciou um comportamento durante a rotina do lanche que

é indicador desta consciência do som. Após terminar de comer o iogurte, na sala de aula, o Pedro dirige-se ao balde do lixo onde coloca o copo vazio e coloca a colher no lavatório. É na colocação da colher no lavatório, que verificamos que o Pedro a deixa cair ficando à espera do som que produz e dizendo “Ah Ah” após esta cair com o seu barulho característico.

Gosta de brincadeiras que envolvam batimentos rítmicos, denotando grande atenção ao som através da reprodução dos mesmos e criação de novos padrões rítmicos em diferentes superfícies que se proporcionem para tal (tampo das mesas, portas, escorrega, talheres, ...).

Gosta de ouvir musica infantil no leitor de CD's, que sintoniza de acordo com a sua preferência, notando-se que há CD's e canções que são mais do seu agrado do que outras. Dirige-se para a fonte sonora, quer seja a voz humana quer seja sons produzidos por objectos. Discrimina diferentes vozes de adulto, quando ao seu lado, manifestando por vezes reacções de agrado ou de desagrado conforme a sua relação pessoal com os adultos.

Ao nível da compreensão verbal é evidente que o Pedro tem imensos ganhos com o implante como se verificou no final do terceiro período que foi quando andou mais tempo com os dois aparelhos em simultâneo. Ao longo do ano lectivo isto nem sempre foi possível devido a diversos problemas de ordem técnica com os aparelhos. A sua produção oral (repetição do que lhe era dito) era maior bem como a sua compreensão.

Compreende ordens simples como “tira a tampa do iogurte”, “ vamos comer”, “acabou o jogo”, “tira as calças”, “tira as cuecas”, “tira os sapatos”, “vamos ao recreio”, “vamos lavar as mãos”, “vamos arrumar” e “vamos à mãe, vamos para casa”.

Na avaliação táctil foram considerados os itens:

- Responde a estímulos tácteis
- Apanha objectos e explora-os
- Interesse por texturas
- Texturas que lhe agradam
- Texturas que lhe desagradam



- Tipo de comida (consistência)

O Pedro tem nas suas mãos uma forma de aceder ao conhecimento do mundo, daí que tenha necessidade de explorar através do tacto tudo o que o envolve quer sejam pessoas quer sejam objectos. A sua primeira forma de exploração, no que refere a objectos, é oral pois a sua tendência é leva-los a boca batendo com os mesmos nos dentes. Sempre que encontra algo ou alguém de novo manifesta interesse na sua exploração, através do toque. O mesmo acontece em relação aos espaços físicos, que desconhece tendo necessidade de os explorar. Com excepção do dia 11 de Março, em que nos deslocamos ao CRTIC – Centro de Recursos para a Educação Especial, e aí à chegada à sala o Pedro teve uma reacção estranha quando tocou o teclado do computador começando a chorar, não deixando tirar-lhe o casaco e manifestando grande vontade de sair do espaço. Saiu da sala, voltando a entrar posteriormente na companhia da auxiliar e do professor de música que lhe deu uma pandeireta, com a qual brincava, distraíndo-se assim desta situação que lhe provocou desconforto.

Quando toca em objectos que lhe desagradam atira-os ou afasta-os como aconteceu com uma espiga de milho na visita que fizemos em 14 de Outubro à Fundação de Serralves para ver uma desfolhada. O mesmo se passou com a pintura, digitinta, pasta de farinha e plasticina., actividades experimentadas durante o primeiro período. No decorrer do ano lectivo, e com a repetição das actividades foi aceitando este tipo de materiais mas sempre com alguma reserva. Tem preferência por objectos que possa colocar na boca como é o caso das bolas da piscina de bolas.

Evita texturas que lhe causem desconforto como aconteceu no dia 16 de Outubro, na exploração de um tapete táctil. Após ter feito chichi na cueca e enquanto se agilizava tudo para a muda, o Pedro despido, foi para o tapete táctil onde se sentou e começou a sua exploração. Este tem doze painéis com diferentes texturas sendo uma delas o sisal, que a Pedro avançava dado o desconforto inicial que este lhe provocou.

Manifesta curiosidade pelo que o rodeia, recusando o que lhe desagrada e repetindo experiências que lhe provocam sensações de agrado.

Quanto à comida, e como já anteriormente referido, aceitava que lhe dessem alimentos moles ou pastosos, rejeitando os sólidos. Sempre que lhe era dado a experimentar um novo alimento, a sua reacção era cuspi-lo, como aconteceu com o ovo, o atum, a ervilha, a cenoura, o feijão, o kiwi e a laranja, entre tantos outros. Come carne e peixe, e evidencia uma maior gosto por arroz e massa do que batata. Quanto à fruta, come banana (semi esmagada) e kiwi (aos pedacinhos), bem como maçã e pêra se forem passadas. Bebe água, não tendo interesse em sumos e em alimentos doces como chocolate, leite-creme e arroz doce.

O pão foi dos alimentos que começou a explorar e a comer recentemente (início do terceiro período), parecendo ter um grande agrado com este tipo de alimento.

Na avaliação olfactiva/gustativa consideramos os itens:

- Reage a diferentes odores
- Reage a diferentes sabores
- Preferência por algum sabor
- Distingue entre salgado e doce

O olfacto permite ao Pedro distinguir espaços distintos e pessoas. Observamos isto em diferentes situações como a sala de aula, na qual entrava e de imediato dizia “Ah” como forma de reconhecimento da mesma. Evidenciava manifestações semelhantes para a casa de banho, cantina e para a piscina. Usa o olfacto para reconhecer as pessoas, como acontecia com uma das professoras da sala que tocava na manga da bata para a identificar, quando esta não estava com a bata cheirava-a e pronunciava o seu nome dando a indicação do reconhecimento. Esta situação foi alargada a outros adultos com os quais se relacionava (professores e funcionários da escola), dos quais se destacava o taxista que o transportava de casa para a escola e vice-versa, que o reconhecia imediatamente pelo cheiro.

Reage a diferentes sabores, normalmente manifestando desagrado, que inicialmente se traduz pelo cuspir do alimento que não conhece. Após alguma insistência aceita coloca-lo na boca e se este lhe agradar come senão deita-o fora. A sopa parece ser o alimento da sua preferência, uma vez que ao longo de todo o ano lectivo não manifestou qualquer desagrado para a comer.

Tem preferência por comida, não demonstrando grande interesse por alimentos doces como gelatina, arroz doce, leite-creme, bolo, bolacha, e chocolate que foram experimentados no decorrer do ano lectivo.

Na avaliação Proprioceptiva/Vestibular foram considerados os itens:

- Permanece de pé
- Permanece sentado
- Permanece deitado
- Gosta de movimentos diferenciados

O Pedro tem noção do seu corpo e da posição que este ocupa, pois quando lhe dizemos “Pedro vamos sentar” ele de imediato faz o movimento para tal, o mesmo acontecendo quando lhe dizemos “Pedro levanta”. Permanece sentado por curtos períodos de tempo para execução de tarefas, não manifestando desconforto com esta posição. Quando esta de pé tem uma postura correcta tendo nos seus pés um valioso auxiliar de reconhecimento e descoberta do espaço que o circunda. Em espaços novos assume uma marcha mais defensiva e exploratória como nos foi possível verificar no início do ano lectivo, uma vez que frequentava a escola pela primeira vez.

Só assumia a posição de deitado quando necessária para a exploração de algum objecto, como por exemplo o tapete táctil ou o tapete musical.

Os jogos de movimentos que implicassem diferentes tipos de velocidade, de ritmos e de posições são actividades às quais o Pedro adere e manifesta grande interesse. Na canção de roda “ Manel Tintin “, no escorrega e na exploração dos espaços do recreio da escola é visível o gosto pelos movimentos diferenciados e até arrojados que ele é capaz de executar, e lhe parecem proporcionar grande prazer.

### 3 – Avaliação da Motricidade

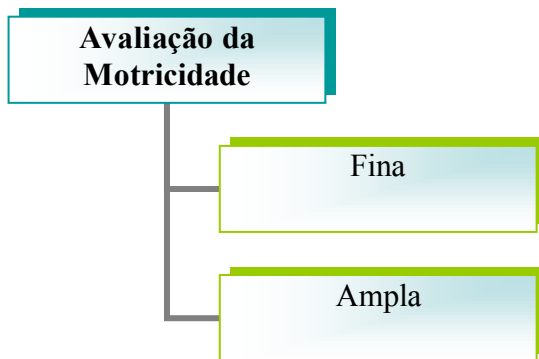


Fig. 4 – Avaliação da Motricidade

Na avaliação da motricidade fina foram considerados os itens

- Pega em objectos
- Explora objectos
- Manipula objectos

O Pedro tem curiosidade pelo mundo que o rodeia, daí que seja frequente a exploração do mesmo nas mais diversas formas. Os objectos que encontra, em especial na sala de aula são explorados manual e também oralmente. Pega neles se estes lhe despertam a sua atenção, levando-os de imediato a boca. A grande parte das vezes é uma exploração rápida, atirando-os de seguida para o chão.

A sua mão é ágil e eficaz na exploração de diferentes espaços e objectos como constatamos no decorrer do ano lectivo, no entanto, por vezes demonstra alguma resistência como pudemos verificar no dia 14 de Outubro na Fundação de Serralves quando lhe demos uma espiga de milho para a mão. Explora o que lhe provoca interesse e que encontra no espaço que está a reconhecer. Quando lhe é proposta a exploração por parte do adulto nem sempre é receptivo, pois é algo que lhe está a ser imposto.

Pega em objectos, adequando a posição da mão aos mesmos, como acontece com a colher, garfo, chave da casa de banho, escova dos dentes, pincel, fio para enfiar peças de jogo, CD de música, etc...

Na motricidade ampla os itens considerados foram:

- Anda
- Senta-se
- Deita-se
- Muda de posição
- Mantém a postura vertical

Na motricidade ampla, uma das habilidades motoras que lhe permite o acesso ao mundo envolvente é a marcha. O Pedro anda no espaço de sala de aula e recreio com desenvoltura, em resultado de toda uma exploração diária dos referidos espaços. De início e dado que o espaço era desconhecido necessitava do adulto para se deslocar, agora mostra-se independente deste para as suas deslocações no recreio, explorando o espaço com diferentes ritmos de marcha, chegando à corrida em situações específicas como é o caso das rampas.

O Pedro senta-se na cadeira, mas quando se senta à mesa tem tendência para deitar a cabeça. Esta situação também acontece quando está a ouvir música, deitando a cabeça em cima do leitor de CD's. Para contrariar esta má postura quando está nesta actividade foi levantado o tampo da mesa de recorte que assim o obriga a ter uma posição mais correcta. Quando encontra uma cadeira ou uma superfície que identifica como assento adequada a sua posição para se sentar, como faz com o triciclo, o rebordo da piscina de bolas ou o degrau das escadas da piscina.

Deita-se quando tem necessidade de explorar algo que fique num plano inferior como o tapete táctil ou o tapete sonoro. No início do ano, durante o mês de Outubro, deitava-se para se masturbar, e que foi desaparecendo pois sempre que tal acontecia tentávamos desviar a sua atenção para outra actividade de seu interesse como a música.

O Pedro gosta de movimentos diferenciados, como é visível no escorrega em que se posiciona de diferentes formas e imprimindo velocidades distintas à descida e subida do mesmo. Gosta também que o adulto lhe proporcione essa variabilidade de movimento, como acontecia na piscina e no recreio.

Alterna entre posições passando de uma postura horizontal a uma vertical sem dificuldade, como foi possível observar nos momentos em que estava a brincar na piscina de bolas ou no tapete táctil, e o informávamos que estava na hora do almoço e ele prontamente se levantava e se posicionava para de dirigir para a porta.

#### 4 – Avaliação da Comunicação

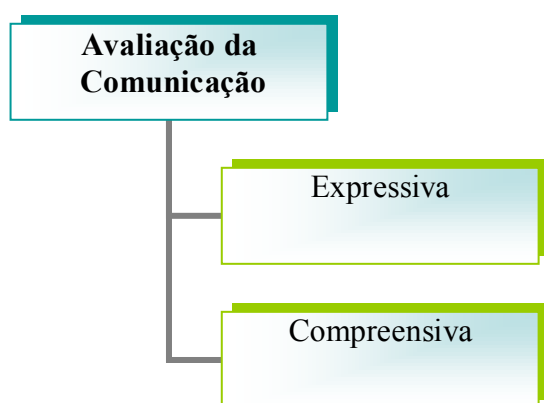


Fig. 5 – Avaliação da Comunicação

A avaliação da comunicação expressiva contemplou os itens:

- Imita sons
- Imita sinais
- Imita palavras
- Escolhe entre duas coisas
- Manifesta desejo de algo

Ao nível da comunicação expressiva o Pedro imita sons com significado como observamos ao longo do ano lectivo. Exemplo disso é o som “Ahhh” que emite quando chega a sala de aula, após abrir a porta. A primeira vez que emitiu este som foi em 21 de Outubro, tendo-se mantido até ao final do ano lectivo. À chegada da casa de banho diz “Ah Ah”, sendo um som distinto do som da sala de aula. Numa parte do percurso para a piscina, feito de carrinha, mesmo antes de chegar diz “Tá Tá” como foi possível verificar em 13 de Abril.

Estes sons são produzidos sempre da mesma forma e no mesmo contexto.

Para além dos sons identificadores de espaços, produz sons dos nomes de pessoas, como é o caso de “Xachena” (Ângela), que foi o primeiro nome deste novo contexto escolar a produzir. Esta produção aconteceu pela primeira em 15 de Dezembro, e fruto da rotina de identificação da educadora da sala que sempre que se acercava do Pedro, lhe tocava no braço e dava o seu braço e mão para que ele o tocasse enquanto repetia o seu nome” Ângela “. Produz ainda Xanda (Sandra) e Méme (Amélia) de forma espontânea produzindo por modelagem outros nomes de adultos da escola.

O Pedro produz algumas palavras como “mamã”, “papá”, “dá”, “tira”, “mais”, “calças”, “cuecas”, “sai” “chão” “ai-ai” e “pé”. Por modelagem repete palavras que o adulto diz como “cão”, “banana”, “bolacha”, “comer”, “brincar”, “sentar”, “trabalhar”. Esta repetição de palavras é mais variada e fluente quando o Pedro traz os dois aparelhos em simultâneo.

Produz alguns sinais como “mais” quando quer repetir alguma actividade que lhe praz. Associa gestos a produções orais como aconteceu em 28 de Abril. Estava na piscina de bolas a brincar com a educadora e começou a dizer “mamã” ao que a educadora responde “a mamã foi trabalhar”, tendo ele de imediato produzido o gesto e oralizando em simultâneo “trabalhar”.

Entre duas actividades escolhe a que é do seu agrado, como verificamos através dos símbolos tangíveis representativos das actividades que pode realizar na sala de aula. Normalmente se tem todas as opções à sua escolha, esta recai na audição de música que lhe agrada particularmente.

Manifesta desejo de algo, como podemos observar quando se dirige ao seu quadro de comunicação e pega na chave da casa de banho dando indicação da vontade de fazer chichi, ou ainda quando esta no recreio e se dirige para a porta da entrada aguardando que o adulto a abra para de imediato se dirigir para o escorrega que é um dos suas brincadeiras de eleição.

Na comunicação compreensiva os itens avaliados foram:

- Entende sinais

- Entende pistas
- Entende palavras
- Entende o que se vais passar

Durante o ano lectivo, foram implementadas uma serie de rotinas que o Pedro compreende, através de uma variedade de indicações das mesmas.

Compreende sinais gestuais como “comer”, “trabalhar”, “fazer chichi”, “brincar”, “sentar”, “zangada”, “mamã”, “cão”, “dá”...

Entende pistas referenciais, que foram importantes para a construção do calendário de comunicação utilizado no contexto escolar. O primeiro signo tangível construído foi o do iogurte em 19 de Outubro. Quando estava na hora do lanche era mostrado ao Pedro o copo de iogurte e em simultâneo era feito o gesto de comer. Posteriormente, adaptou-se para esta rotina uma parte do copo do iogurte colada em cartão K-line, indicando a hora do lanche. Passar do objecto total para uma parte do mesmo não interferiu na compreensão da rotina estabelecida. O segundo signo tangível construído foi o do recreio em 22 de Outubro, que teve a participação activa do aluno, tendo este apanhado pequenas pedras do chão do recreio e colado no cartão. Quando se mostra o cartão o Pedro identifica o espaço para onde vai.

Foram construídos outros símbolos identificadores de actividades da sala e de espaços externos à sala como a cantina. Estes estão afixados num quadro onde o Pedro se dirige para seleccionar a actividade que quer realizar e quando a termina coloca o símbolo no quadro de actividades realizadas.

Os objectos de referência tiveram uma importância significativa no estabelecer de relações, como foi possível observar no início do ano lectivo, através de um colar identificativo que a professora usava e que sempre lhe dava a tocar quando se aproximava dele. No decurso do ano lectivo este colar foi substituído pelo toque na manga da bata e acompanhado do nome. Sempre que o movimento é feito mesmo na ausência da bata o Pedro de imediato diz o nome da professora.



A construção de signos tangíveis do contexto de sala de aula foi possível devido à reacção que o Pedro demonstrou através da chave da casa de banho como já foi referido anteriormente, que foi um indicador para todos os outros.

O uso de símbolos é acompanhado de ordens e explicações verbais às quais o Pedro reage prontamente. Mesmo na ausência destes é visível a compreensão de palavras/frases como “vamos comer”, “vamos fazer chichi”, “vamos trabalhar”, “dá”, “o pé”, “tira as calças”, “tira as cuecas”, “tira a tampa do iogurte”, “a bola”, “não”, “beijinho”, “a chave”, “lava as mãos”, “limpa as mãos”...

As rotinas implementadas dentro da sala de aula e fora desta são do conhecimento do Pedro e ele compreende o que vai acontecer seja através dos símbolos tangíveis seja através da explicação oral destas. Mesmo a actividade da natação que implicava a saída do edifício escolar era compreendida pelo Pedro, pois nesses dias ela transportava a sua mochila o que não acontece nos outros dias. Com excepção do dia 11 de Março, em que saímos do edifício escolar, utilizando a mesma carrinha de transporte da ida à piscina, mas com um destino diferente (CRTIC – Centro de Recursos para a Educação Especial) é que o Pedro manifestou uma reacção de estranheza pelo facto de não reconhecer o espaço e as pessoas onde se encontrava.

## 5 – Avaliação Sócio Afectiva

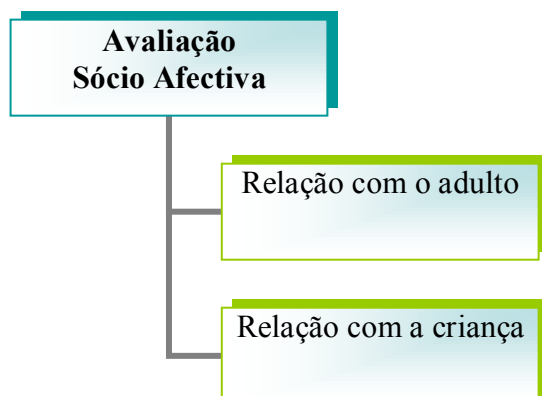


Fig. 6 – Avaliação Sócio Afectiva

A avaliação sócia afectiva foi analisada em duas vertentes a relação com o adulto e com os pares

Na relação com os adultos foram considerados os itens:

- Deixa-se tocar/abraçar
- Reage a voz do adulto
- Explora/toca o adulto
- Joga/brinca com o adulto
- Imita o adulto

No início do ano lectivo, o Pedro estabeleceu relação com as docentes e assistente operacional da sala e sempre que alguém fora do contexto de sala se aproximava a sua reacção inicial era de afastar essa mesma pessoa. Para que esta relação se estabelecesse foi preciso algum cuidado por parte do adulto no uso de objectos de referência/sinais identificadores que eram mostrados ao Pedro sempre que o adulto se aproximava dele.

No decorrer do ano o Pedro alargou as suas relações com os adultos pois para além das duas docentes, da assistente operacional, da terapeuta da fala, da terapeuta ocupacional e da fisioterapeuta ele interagiu com o taxista que o transportava, com o motorista que o levava à piscina e com os restantes docentes e funcionários da escola.

Deixa que o toquem quando o cumprimentam, apesar de nem sempre se mostrar receptivo ao contacto como verificamos em diversas situações. Parece mais receptivo à interacção com figuras masculinas do que as femininas. No dia 20 de Maio, estive na escola uma equipa de manutenção dos extintores, tendo o Pedro sentido a presença de um dos elementos que de imediato tocou e explorou longamente, e a quem posteriormente deu a mão deixando a da docente que na altura o acompanhava. O senhor levou-o a ver interior da carrinha que foi prontamente explorada, tendo também contactado com os outros dois funcionários que lá estavam sem qualquer tipo de resistência.

Reage a voz e presença do adulto, quando este o cumprimenta, lhe dá informações, ordens e quando canta. Quando são cantadas canções que o

Pedro conhece (“Manel Tintim” e “Perdi o Dó da minha viola”), é evidente a sua atenção e interesse pelas mesmas através da mímica que reproduz.

A primeira reacção do Pedro quando o adulto se aproxima é tocá-lo e cheirá-lo e posteriormente afastá-lo quando não o conhece. Se é alguém que já conhece permite a sua interacção. Algumas das vezes tem que se insistir para que esta aconteça, especialmente quando está a trabalhar ou a brincar com determinada pessoa e por alguma razão é necessário que a actividade seja conduzida por outra. Verificamos esta situação de desagrado em 20 de Janeiro, na hora do almoço, quando a docente teve de sair da sua presença ficando a terapeuta ocupacional no seu lugar.

Interage em brincadeiras com o adulto, especialmente se estas implicarem movimentos diferenciados, batimentos rítmicos e em jogos mais dirigidos de enfiamentos e encaixe.

Na relação com as crianças foram considerados os itens:

- Deixa-se tocar/abraçar
- Reage à voz da criança
- Explora/toca a criança
- Joga/brinca com a criança
- Imita a criança

A relação que o Pedro estabelece com os pares é muito pobre, pois por sua iniciativa não os procura e quando estes o fazem nem sempre são aceites. Verificamos isto no recreio em que era solicitado pelos colegas e de imediato estes eram empurrados. Com alguma insistência por parte do adulto e com a presença deste, o Pedro participou em 19 de Outubro, num jogo de roda do “Manel Tintim” com mais três meninas. No dia seguinte a brincadeira foi repetida com as mesmas meninas mas sem a presença do adulto. Reage à canção mesmo quando esta é cantada pelas crianças, fazendo a mímica.

A brincadeira ou jogo de forma espontânea com os colegas não acontece como constatamos no decorrer do ano lectivo, esta tem que ser

“forçada”. Mostra ser selectivo na escolha dos pares, dando a mão para brincar ou para se deslocar no espaço de recreio sempre as mesmas meninas.

Na sala de aula, o Pedro não demonstra interesse pelo colega acabando por ter noção da sua presença, mas não o procurando para qualquer tipo de interacção.

## 6 – Avaliação da Cognição

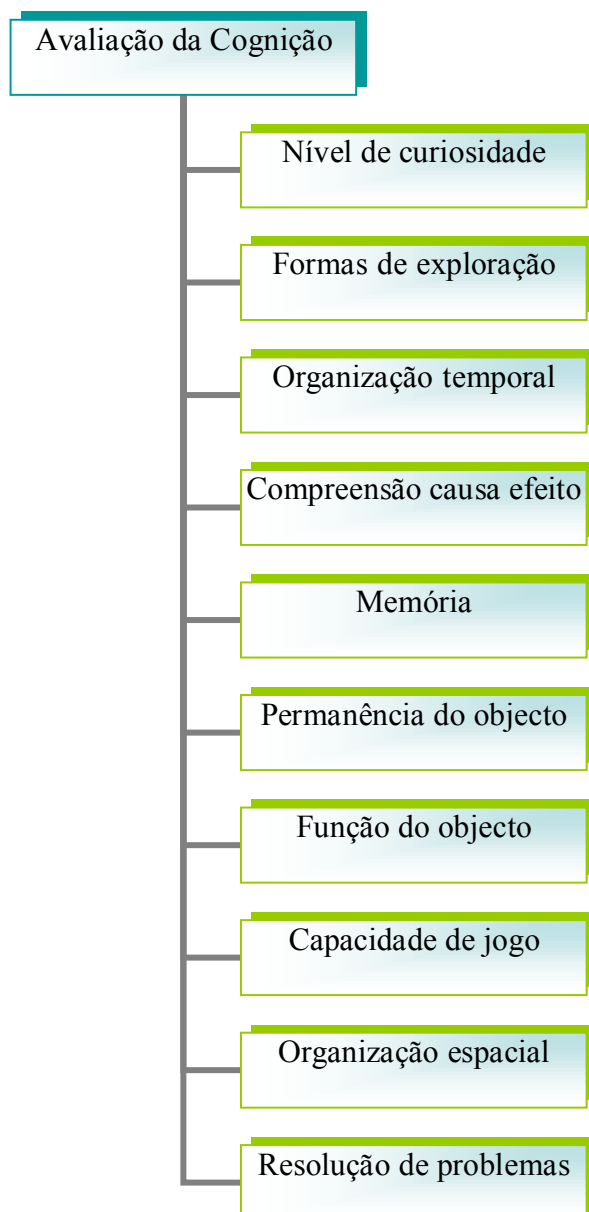


Fig.7 – Avaliação da Cognição

Na avaliação da cognição foram considerados os itens:

- Nível de curiosidade
- Formas de exploração
- Organização temporal
- Compreensão de causa efeito
- Memória
- Permanência do objecto
- Função do objecto
- Capacidade de jogo
- Organização espacial
- Resolução de problemas

O Pedro é uma criança curiosa que gosta de explorar o espaço envolvente para descobrir o que está ao seu alcance e que despoleta o seu interesse. Verificamos este interesse no decorrer do ano lectivo mas com maior incidência nas duas primeiras semanas de aulas em que os diferentes espaços da escola (sala, recreio e cantina) foram percorridos e explorados, pois para si eram desconhecidos.

Movimenta-se no espaço tocando tudo o que encontra. A sua marcha é defensiva procurando possíveis obstáculos ou desníveis no solo, como verificamos nos dias 21,22, e 23 de Setembro quer na sala de aula quer no recreio. Quando encontra objectos que não identifica, usa a mão para os explorar e quando estes se proporcionam para tal são levados à boca para serem reconhecidos. Esta exploração oral é feita através de um movimento ritmado da mão junto dos lábios e dentes.

Na sala de aula as deslocações que faz são autónomas e independentes, enquanto no espaço exterior estas são autónomas mas necessitando de sentir a presença do adulto, do qual procura a mão para se deslocar.

Na organização temporal, o Pedro entende que o dia de escola termina quando lhe é colocada a fralda, pois é o que é feito antes de ir para casa sendo sempre reforçada a rotina com a informação verbal de “ vamos à mamã”. No

dia 5 de Maio, enquanto a fralda está a ser colocada ele espontaneamente diz “mamã”.

Esta situação dá-nos informação da compreensão causa - efeito, bem como de outras no decorrer do ano, nomeadamente o bater portas e atirar cadeiras ao chão, pois sabia que estas produziam sons que ele ficava a espera de ouvir.

O Pedro, após comer o iogurte, vai colocar o copo e o guardanapo no lixo e a colher no lavatório. No dia 19 de Maio observamos a sua manifestação de satisfação “Ah”, depois de colocar a colher no lavatório e de ouvir o som que a mesma fazia. Este comportamento manteve-se pois ele compreendeu que largando a colher esta fazia um som característico.

O Pedro, durante o ano lectivo memorizou uma serie de informações que foi recebendo do meio envolvente próximo como o de sala de aula e do mais alargado como o recreio e cantina. Quer num quer noutro, evidenciou a sua capacidade de memorizar percursos, pessoas, odores, texturas, paladares, rotinas, palavras, gestos e símbolos, recorrendo e esta informação quando necessário.

A capacidade de perceber a permanência do objecto foi fundamental para a intencionalidade de comunicação como verificamos no dia 12 de Janeiro, quando pela primeira vez se dirigiu ao local onde estava a chave da casa de banho, por iniciativa própria dando-nos a indicação da sua necessidade fisiológica. Outra situação que denota que o Pedro tem noção da permanência do objecto passa-se no dia 24 de Março, antes da ida para o almoço, quando a professora lhe diz para guardar a bolinha com que andava a brincar no seu bolso da bata. Durante o almoço procurava o bolso para se certificar se a bola lá estava. Quando acabou de almoçar dirigiu-se de imediato ao bolso para ir buscar a bola, tendo a professora modelado o gesto e o pedido oral de “dá a bola” para que ele a pedisse. Esta situação ocorreu em outras alturas com outros pequenos objectos que o Pedro por vezes gosta de explorar por pequenos períodos.

O Pedro utiliza os objectos que conhece de acordo com a sua função, como foi possível verificar ao longo do ano lectivo, especialmente com leitor de

CD's, o qual manuseia de forma independente para a reprodução das suas músicas preferidas. O mesmo se pode dizer dos talheres, das chaves, das peças de vestuário, da fralda, do papel de mãos, do lavatório, da escova de dentes e outros objectos de uso corrente. No dia 2 de Junho, durante o recreio, dirige-se para porta que dá acesso ao edifício e fica á espera. Entretanto a professora chega a sua beira e ele de imediato vai ao bolso da bata á procura da chave, pois sabe que necessita dela para abrir a porta.

O Pedro executa jogos de mesa (enfiamentos, picos, encaixes) com a supervisão do adulto. No início do ano a realização destas actividades não eram do seu agrado, no entanto com a manipulação e descoberta das mesmas já é capaz de sair da mesa onde ouve música (a sua actividade preferida), para ir fazer um jogo. Escolhe um entre dois jogos com suporte de símbolo, como verificamos no dia 26 de Março.

O Pedro teve que se organizar em termos espaciais pois esta escola era nova para ele, dai a necessidade que teve em explorar o espaço quer da sala de aula bem como o espaço exterior (recreio, cantina e casa de banho). Como já referido anteriormente, nos primeiros dias de aulas a escola que lhe ser mostrada. No espaço exterior a parede é um ponto de referência para as deslocações dele indo da casa de banho até á porta da cantina e vice-versa. Na sala de aula tem diferentes pontos de referência dependendo para os sítios onde vai. Se sai da mesa onde trabalha ou onde come o iogurte e vai por o copo no lixo, o armário é um ponto de orientação pois sabe que a seguir tem o caixote de lixo e em seguida o lavatório onde coloca a colher. Se sai da mesa para colocar o símbolo no seu calendário, o seu percurso é em linha recta para chegar ao mesmo. Quando quer ir à casa de banho, vai ao seu quadro de comunicação buscar a chave, dirige-se à porta abrindo-a e esperando que o adulto o acompanhe. Estas aquisições foram construídas e evoluindo no decurso do ano lectivo inicialmente com a ajuda do adulto e gradualmente de forma independente e autónoma.

O Pedro evidencia capacidade para resolver pequenas situações problemáticas, nomeadamente o seleccionar faixas de música que pretende ouvir, bem como retirar o CD que não quer ouvir indicando assim ao adulto que

pretende outro. Coloca o seu aparelho quando este lhe sai, apanha algum objecto que deixa cair e procura a chave da casa de banho e outras que sabe ser necessário para abris a porta como foi atrás referido.

A recolha de dados inicial possibilitou conhecer e perceber o modo de funcionamento do aluno, e assim elaborar o PEI – Programa Educativo Individual. Esta para além de possibilitar o delinear de objectivos foi também o ponto de partida para que outros fossem alcançados, ao serem trabalhados ao longo do ano lectivo.

Tentaremos analisar os dados obtidos com recurso às teorias explicativas do desenvolvimento humano e de algum modo ilustrar como se constrói o conhecimento, e o que é preponderante para que uma criança portadora de surdocegueira consiga aceder ao mesmo.

## **CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO DE DADOS**

Quando delineamos um plano de intervenção para o Pedro, apontamos a autonomia e a independência, em diferentes domínios, como objectivos a alcançar. Daí que importa reflectir sobre o que é autonomia e a independência e para isso recorreremos à diferença estabelecida pelo Prof. António Rebelo (palestra proferida em 12/6/2010 sob o tema “*Pragmática dos Sentidos na Comunicação*”) entre autonomia e independência. Autonomia será a capacidade de decisão e independência a capacidade de execução.

A capacidade de decisão é um processo complexo pois implica um processo de relação entre acontecimentos ou seja pensar sobre as coisas enquanto a capacidade de execução poderá ser um processo motor que implica a acção sobre as coisas ou seja treino.

A construção de um quadro teórico com base nas teorias explicativas do desenvolvimento humano impôs-se, para perceber de que forma uma criança surdocega constrói o seu conhecimento e quais as variáveis e/ou condicionantes que interferem para que este aconteça.



Aprender é um acto social, e como tal implica o outro como parceiro de acção. Assim é fundamental estruturar um espaço promotor e facilitador de aprendizagem e de interações pois já Vygotsky referia que *“na ausência do outro, o homem não se constrói homem”*.

O Pedro tem também necessidade de estar com o outro para que possa desenvolver competências a diferentes níveis, daí a frequência da unidade de apoio especializado para alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

O enquadramento legal, previsto no Decreto-Lei de 3/2008 de 7 de Janeiro, no artigo 26º, que refere a constituição de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, no ponto 2 diz que:

*“A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo tipo de dificuldade manifestada, pelo nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social e pela idade dos alunos”*

Piaget aponta como factor de conhecimento a interacção activa com o meio resultando desta o conhecimento que é processado através de esquemas mentais. Uma criança surdocega, por si só está impossibilitada de obter conhecimento de forma natural pois a sua interacção vai ser diminuta, necessitando por isso de um mediador que a coloque em situações que estimulem a sua interacção com o meio e assim possam desencadear conhecimento.

Por sua vez Vygotsky coloca a tónica na interacção que o sujeito estabelece com o meio e com o outro, reforçando que a aprendizagem é resultado do contacto social e das respostas que o meio oferece. Esta ideia é fundamental para trabalhar com o Pedro, pois implica um trabalho de proximidade onde o estar com o outro e o tocar o outro é uma constante.

Van Dijk, vê o outro como um desencadeador de interacção, sendo exemplo o modelo de comunicação que propõe onde aponta a ressonância e o movimento coactivo como factores primordiais no desenvolvimento comunicativo de uma criança surdocega. Foi possível constatar que uma

relação de confiança e apego em paralelo com o movimento coactivo, são fulcrais para se desenvolver e implementar estratégias pedagógicas. No trabalho com o Pedro, estes conceitos foram os pilares para a implementação das rotinas de higiene pessoal e alimentação, em que o contacto corporal é muito próximo, exigindo a aceitação do outro por parte da criança surdocega. O maior exemplo de aceitação do outro numa proximidade total, foi ao nível da alimentação em que foi possível passar de uma alimentação líquida e pastosa para uma sólida, sendo necessário introduzir os diferentes alimentos na boca do Pedro que ele foi aceitando lenta e gradualmente.

O meio, enquanto contexto social, assume um aspecto fundamental para Bandura pois é aí que o sujeito vai evidenciar comportamentos resultantes da interacção com o meio que são bidireccionais pois há reciprocidade de influência desta interacção quer no sujeito quer no ambiente. Aponta a observação do outro como um elemento chave para a construção da aprendizagem, ora o Pedro não consegue imitar de uma forma natural necessitando para isso que a sua interacção com o outro seja modelada para que em situações semelhantes a possa reproduzir.

O meio para Skinner é visto com um impulsionador de estímulos aos quais há uma resposta comportamental da parte do sujeito, construindo-se assim o conhecimento. No caso de Pedro isto é visível pois na medida em que cada encontro com alguém ou com algo desencadeia uma reacção imediata de curiosidade e descoberta ou então de desagrado.

No pensamento construtivista de Bruner é o sujeito, que através da interacção com os objectos e acontecimentos vai compreender e aprender as características dos mesmos tendo em conta o meio envolvente e experiências ou conhecimentos anteriores. É um processo activo que apela a estruturas prévias para que o conhecimento aconteça. Para o Pedro a apropriação das características de algo ou de alguém é fulcral, uma vez que é pelo toque e pela exploração detalhada que ele integra a informação que recebe de determinado objecto, pessoa ou acontecimento.

Na perspectiva de Gagné, o meio em que o sujeito está inserido e as experiências que tem no mesmo são determinantes para que a aprendizagem aconteça, daí a importância de se criar condições facilitadoras de experiências significativas que potenciem o processo de aprendizagem. Para o Pedro, é fundamental que se proponha actividades das quais ele gosta pois desta forma o seu nível de atenção e de permanência em tarefa aumentam permitindo uma maior interacção com os objectos e com o outro, permitindo um armazenamento de informação que poderá despoletar novos conhecimentos.

O meio, na óptica de Bronfenbrenner, adquire um conceito de contexto sendo este um espaço onde o sujeito se move e se desenvolve podendo ir de um contexto mais restrito a um mais alargado, onde a cultura e a história de cada um dos contextos influencia e/ou muda a forma de actuar nesse próprio meio. O Pedro frequenta contextos diversos, como a escola, a casa da mãe e a casa dos avós recebendo informação diferenciada de cada um dos contextos e adequando a sua dinâmica de acção a cada um deles em particular.

O meio, e tendo em conta as diferentes perspectivas teóricas, parece ser um parâmetro gerador de conhecimento. No decurso da nossa prática pedagógica foi possível verificar de que forma é que o Pedro se adaptou à nova realidade escolar e que interacções na mesma contribuíram para a aquisição de novos conhecimentos.

O movimento ou as deslocações no meio foram uma constante para que o Pedro se apropria-se e se integra-se espacialmente, podendo identificar espaços distintos do seu dia-a-dia escolar. Estas permitiram-lhe a criação de esquemas mentais de forma activa, que é uma das formas que Piaget aponta para a construção do conhecimento. Em cada deslocação realizada o Pedro recebia informação motora que ia seleccionando e interpretando de forma a manter um equilíbrio entre o vivenciado e a sua estrutura mental. É visível que identifica os percursos com degraus, preparando-se em termos motores para a sua subida ou descida, bem como por onde tem que se dirigir caso o percurso seja para a cantina ou para a casa de banho. O mesmo se passa quando está

no exterior e tem de voltar para o interior e vice-versa, adequando ao seu padrão motor á deslocação a ser feita.

Processos de assimilação e acomodação propostos por Piaget são visíveis nestes repetidos encontros do Pedro com o meio ambiente, resultando daí construção de conhecimento através de novos esquemas cognitivos.

Esta informação armazenada serve de guia de acção para interacções futuras e ai teremos um exemplo de aprendizagem vicária como nos refere Bandura em que toda a experiencia significativa se tende a repetir antecipando um resultado ou uma consequência. O Pedro tem o seu guião de acção pois escolhe entre uma serie de acções, aquela que de antemão sabe que lhe vai trazer satisfação. Verificamos esta noção de auto conhecimento na escolha que faz de actividades no seu quadro de comunicação.

Este processo, que não é mais que a interiorização, é fulcral na visão de Vygotsky, pois vai permitir que a actividade externa se modifique e se torne interna fomentando o conhecimento e a formação da própria consciência. É ainda de referir que este processo apela a uma linguagem interna levando á formação de acções mentais que posteriormente serão uma ferramenta de interacção com o meio externo, mas estas só se poderão construir pelo uso de uma língua. O Pedro está a aprender a conhecer o mundo através da identificação e nomeação das coisas, que no seu caso é um canal preferencialmente oral. Esta apropriação do mundo permite-lhe uma maior consciência de si na medida em que pensa sobre si e as acções que realiza no meio.

Quando o Pedro se dirige ao seu quadro de comunicação, pega na chave dirige-se para a porta e diz “chichi” está a dar-nos indicação de uma necessidade básica mas está também a dizer-nos que pensou que para ir a casa de banho necessita da chave para abrir a porta. O nomear as coisas ajuda a organizar e a planear a acção. Revela ainda capacidade de autonomia no controle dos esfíncteres, competência importante no desenvolvimento humano que o acompanhará por toda a vida.

Este encadear de acção é na perspectiva de Bruner a construção de conhecimento, pois este só se obtém quando se consegue interligar conceitos

entre si. Esta simples actividade de ir à casa de banho implica a interligação entre uma serie de conceitos bem como a sua expressão.

Podemos também referir que o conceito de zona de desenvolvimento proximal proposto por Vygotsky se aplica a esta acção realizada pelo Pedro, uma vez que ele necessita ainda da supervisão do adulto para se dirigir a casa de banho que fica distante da sala de aula. Apesar desta dependência presencial do adulto, a execução da acção exige-lhe conceitos de orientação e conhecimento espacial.

Apesar de esta acção ser uma experiência modelada na sua forma motora, implica que processos de atenção, retenção, produção e motivação elencados por Bandura possam ser observados.

A aquisição de capacidade é na óptica de Gagné um requisito para a aprendizagem de outras capacidades mais complexas, ou seja uma tarefa deve ser proposta por uma ordem sequencial de realização de forma que cada uma das etapas seja bem trabalhada para posteriormente se passar à seguinte. O Pedro, desde o dia em que pegou na chave pela primeira vez, até agora foi complexificando a sua acção pois não só nos dá a indicação através da chave, como abre a porta e se dirige ao corredor que leva à casa de banho. Neste processo o adulto assumiu sempre um papel activo para que o Pedro aumentasse o seu nível de desempenho.

É ainda de referir que as estratégias utilizadas tiverem por base a modificação de comportamento pois os estímulos apresentados tinham como objectivo último o desencadear de uma acção em determinado contexto ou seja em interacção com o meio, a construção de rotinas.

A base para a implementação de rotinas securizantes e antecipatórias assentam nas propostas de Skinner, uma vez que para ele a construção do conhecimento tem por base a habituação a estímulos familiares ou seja um comportamento voluntário. O que importa é a consequência e não o estímulo que o antecede sendo marcadamente uma resposta individual. O Pedro interiorizou as rotinas da sala que se referiam à alimentação, higiene pessoal, actividade lúdica e hora de chegada e de partida.

Aprender a pensar, implica que se adquira a noção de conceito e para que este ocorra será necessário que ela entenda o que está a fazer ou a acontecer e posteriormente ser capaz de transferir os mesmos para outras situações.

A criança com surdocegueira pode ter dificuldade em construir conceitos, tais como as propriedades dos objectos, relações espaciais, noção de tempo, noção de causa e efeito, permanência do objecto. Além disso, a independência nas habilidades da vida diária, tais como alimentação, vestuário e higiene podem ser difíceis de adquirir, pois a criança com surdocegueira não é capaz de aprender estas habilidades pela imitação do outro.

O desafio de ajudar as crianças com surdocegueira a desenvolver conceitos está em dar-lhes oportunidades de interagir com o ambiente, assegurando que eles entendam o resultado de suas interações daí que o implementar rotinas significativas bem como proporcionar experiências motoras exploratórias do meio, tendo o adulto como mediador foi fundamental para o Pedro.

Da análise das diferentes abordagens teóricas do desenvolvimento humano constatamos que dificilmente alguma delas nos clarifica o processo de construção de conhecimento de uma criança surdocega. Todavia importa salientar que há contributos que cada uma delas poderá trazer para a prática pedagógica a desenvolver com uma criança com surdocegueira. Contudo a abordagem ecológica de Bronfenbrenner parece-nos a mais abrangente e funcional para a explicação da construção do conhecimento numa criança surdocega. Ao propor a análise dos contextos e a relação entre eles se pretende estabelecer uma maior e melhor compreensão do funcionamento da criança em desenvolvimento.

Esta reflexão permite-nos assumir que o objectivo delineado para o Pedro de aumentar a sua autonomia e independência nos diferentes domínios só será possível se o incentivarmos a agir para conhecer.

## **CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Reflectir sobre a elaboração de um trabalho de investigação implica conseguir um distanciamento do mesmo para que haja objectividade na análise que nos propomos fazer.

Sentimos necessidade, enquanto docente de educação especial, de aprofundar o conhecimento sobre a surdocegueira de forma a conseguirmos uma prática pedagógica mais eficiente e adequada às características que uma criança surdocega apresenta.

A intervenção pedagógica a desenvolver terá que assentar num processo contínuo de reflexão das acções da prática para voltar á prática (Shön, 1995). Pensar a educação de criança surdocega, como uma prática pedagógica de criação de sentidos, é uma tentativa constante de se encontrar respostas para as nossas interrogações, que nos indiquem o caminho para a transformação destes em sujeitos que pretendemos autónomos e funcionais.

Sendo assim, de que maneira, poderemos levar para a educação de crianças surdocegas uma ideia de “cidadania”, que não fique restrita apenas a um conceito de independência motora, mas que possibilite uma relação, de melhor qualidade, com o meio em que vivem?

A construção da autonomia no caso de uma criança portadora de surdocegueira por prematuridade pode passar pela cognição, em estreita ligação com o desenvolvimento de um canal comunicativo, de forma a desenvolver a capacidade de interagir com o ambiente, bem como com as actividades, os objectos e as pessoas. Ou seja, permitindo-lhe a expressão de desejos, protestos, sentimentos, escolhas, de maneira que possa interferir no seu ambiente, exercendo um maior controlo sobre o mesmo e em simultâneo construir conhecimento.

Estudos e pesquisas que se refiram à acção educativa com alunos surdocegos são escassos, bem como estudos sobre suas características e necessidades específicas. Talvez, em parte, isso se deve à heterogeneidade dessa população, mas também pela descrença de que esses alunos possam aprender e se desenvolver

O desenvolvimento da componente empírica leva-nos a concluir, por um lado, que é primordial obter conhecimentos sobre as características próprias da criança quanto às suas potencialidades, interesses, capacidades, prioridades de aprendizagem, bem como as expectativas de sua família. Por outro, um conhecimento teórico mais aprofundado sobre as características que esta população tão heterogénea pode apresentar.

Estes conhecimentos parecem imprescindíveis para transformar as interacções entre a criança surdocega e o meio que a circunda e que, a maximização destas, depende essencialmente da capacidade do professor de proporcionar e seleccionar oportunidades significativas para a sua interacção com o mesmo.

É preciso enfatizar que a intervenção de uma equipa multidisciplinar é vital para a definição de objectivos de aprendizagem pertinentes e individualizados para esses sujeitos, bem como de toda a comunidade educativa para a consecução dos mesmos.

Construir uma relação afectiva com o aluno em estudo foi a primeira condição necessária para que a intervenção pedagógica a desenvolver fosse possível. Contudo esta, por vezes, era um impedimento para a pesquisa em decurso, ser docente e em simultâneo investigador não nos deixa muita clareza de pensamento e de acção. Fazer um ponto da situação, através da reflexão sobre a acção na prática e sobre a pesquisa a realizar foi fundamental para que os papéis ficassem bem delimitados.

A articulação com a família foi uma constante para recolha de informação referente ao contexto familiar e para informações do contexto escolar. O trabalho a desenvolver com uma criança surdocega tem que ter continuidade no seio familiar e algumas estratégias adoptadas na sala de aula tem de ser transpostas para a casa, como pistas tácteis, objectos de referência, novos sons aprendidos e produzidos pela criança.

Pensar e realizar este trabalho foi um contributo significativo para a nossa formação enquanto docente, e a procura activa de informação sobre esta problemática terá que ser uma constante na nossa prática pedagógica pois cada aluno é único. O resultado deste trabalho, não é um fim, mas sim um



princípio para novas descobertas e aprofundamento de outros assuntos relevantes para a educação de crianças com surdocegueira, nomeadamente a comunicação. Estabelecer um canal comunicativo é fulcral para que a criança aceda ao outro, ao mundo e construa conhecimento dos outros e de si.

Se no início do trabalho tínhamos dúvidas, podemos afirmar que ao terminar as dúvidas se mantêm, de outra ordem obviamente, pois a grande questão que se coloca é se de alguma forma a criança em questão, e de acordo com as competências cognitivas que evidenciou será capaz de aceder a uma forma de comunicação estruturada como o Braille ou a Língua Gestual.

Se a vertente profissional se enriqueceu com a construção deste trabalho, o mesmo se verificou com a vertente pessoal. Podemos dizer que nos sentimos mais ricos por vivenciar uma experiência como esta.

O conceito de “disponibilidade” foi reajustado no nosso mapa conceptual, pois estar com uma criança surdocega implica disponibilidade total e é estar com ela e estar para ela, pois só assim é possível entender e dar significado às mensagens que a criança emite constantemente. Esta é fundamental para construir uma relação securizante e de confiança para a criança, que permitirá a descoberta do meio e do outro de forma mais eficaz.

Os sentidos encontram-se muito mais despertos, pois há uma tentativa constante de perceber o que a criança surdocega apreende pelo olfacto, pelo gosto e pelo tacto. Redescobrimos o saborear a comida na tentativa de identificar as diversas texturas e consistências, treinamos o nosso olfacto e intensificamos o uso do tacto.

Este trabalho não é conclusivo, é a nosso ver, ponto de partida para novas reflexões sobre o desafio constante que é a educação de uma criança portadora de surdocegueira, quer a nível profissional quer a nível pessoal.

## BIBLIOGRAFIA

AUSUBEL, D. P. (1982). *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes.

BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

BAQUERO, R. (1998). *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora

BRONFENBRENNER, U. (1979) *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.

BRONFENBRENNER, U. (1996) *A ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas.

BRUNER, J. (1999). *Para uma Teoria da Educação*, Lisboa, Relógio d'Água,

DAVIDOFF, L. (2000). *Introdução à psicologia*. 3ª Ed. Sao Paulo: McGraw-Hill

DORADO, M.G. (2004). *Sistemas de Comunicacion de Personas Surdociegas*. In: VIÑAS, P.G. e REY, E.R. (coord). *A Sordoceguera: Un analisis multidisciplinar*. 1ª ed. Madrid. ONCE – Organización Nacional de Ciegos Españoles.

ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora, 4ª edição.

FLAVELL, J.H., MILLER, P.H., MILLER; S.A. (1999). *Desenvolvimento Cognitivo*. Porto Alegre: Artemed Editora

FREEMAN, P. (1991). *El bebé sordociego. Un programa de atención temprana*. Madrid: Editora Espanhola.

GAGNÉ, R. M. (1977) *The Conditions of Learning* 3rd editon. Holt, Rinehart e Winston.

GHIGLIONE, R., MATALON, B. (2001). *O Inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora

HALL, C. S., LINDZEY, G., CAMPBELL, J. B. (2000). *Teorias da Personalidade*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em Educação – Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Ed. EPU.

MAIA, R.S. (2000). Síndrome de Usher: estudio clínico y genético en España. *Tercer Sentido* (32), pp 33 - 40

MCINNES, J. M., TREFFRY, J. A. (1997). *Deafblind infants and children: a developmental guide*. Buffalo, New York: University of Toronto Press Incorporated.

MCINNES, J. M. (1999) (Org.). *A guide to planning and support for individuals who are deafblind*. Canada: University of Toronto Press Incorporated.

MILES, B. e RIGGIO, M. (1999) *Understanding Deafblindness*. In: MILES, B. e RIGGIO, M. (Eds) *Remarkable Conversations: A guide to developing meaningful communication with children and young adults who are deafblind*. Boston: Perkins School for the Blind,

\_\_\_\_\_. (1999). *What is Communication?* In: MILES, B. e RIGGIO, M. (Eds) *Remarkable Conversations: A guide to developing meaningful communication with children and young adults who are deafblind*. Boston: Perkins School for the Blind.

MILES, B. (2000). *Falar a linguagem das mãos para as mãos*. Projecto Horizonte. AHIMSA – Hilton Perkins.

\_\_\_\_\_. (2008) *Overview on Deafblindness*. DBILINK. Monmouth.

MOREIRA M.A, MASINI. (1982) *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*, São Paulo. Moraes.

NASCIMENTO, F. Cader. (2006) *Educação infantil; saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial*. 4ª ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial

NEWMAN, B. M., NEWMAN, P.R. (2007). *Theories of human development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers

NUNES, J. M. (2006) *Linguagem e Cognição*. LTC Editora. Rio de Janeiro

QUIVY; R. e CAMPENHOUD, L. V. (2003), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

REBELO, A. (1995). O individuo surdocego. *Integrar* (6) pp 51-53, Lisboa

Reyes, D.A. (2004). *La Surdoceguera. Una Discapacidad Singular*. In: VIÑAS, P.G. e REY, E.R. (coord). *A Surdoceguera: Un analisis multidisciplinar*. 1ª ed. Madrid. ONCE – Organización Nacional de Ciegos Españoles.

SAMANIEGO, M.V.P. (2004). *Implicaciones de la sordoceguera en el desarrollo global de la persona*. In: VIÑAS, P.G. e REY, E.R. (coord.) *La Surdoceguera: Un analisis multidisciplinar*. 1ª ed. Madrid. ONCE – Organización Nacional de Ciegos Españoles

SCHÖN, A.D. (1995). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, A. (org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

SERRANO, A. M. (2007). *Redes Sociais de Apoio e Sua Relevância para a Intervenção Precoce*. Porto: Porto Editora

STERNBERG, R. J. (2000). *“Psicologia Cognitiva”*. Porto Alegre: ARTMED.

TROADEC, B. e MARTINOT, C. (2003). *O Desenvolvimento Cognitivo – Teorias Actuais do pensamento em Contextos*. Lisboa: Instituto Piaget

VYGOTSKY, L. S. (1996) *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.

VIÑAS, P.G. (2004). *La Educacion de las Personas Sordociegas. Diferencias y Processos de Mediación*. In: VIÑAS, P.G. e REY, E.R. (coord). *A Surdoceguera: Un analisis multidisciplinar*. 1ª ed. Madrid. ONCE – Organización Nacional de Ciegos Españoles.

## Documentos on- line

BELFORT, R. (s/d). *Retinose Pigmentar*. Acedido em 16/02/2010, disponível em:  
<http://www.clinicabelfort.com.br/pt/>

CADER-NASCIMENTO, F.A.A., COSTA, M.P.R. (2003). *A prática educacional com crianças surdocegas*. Acedido em 15/02/2010, disponível em:  
[http://www.sbponline.org.br/revista2/vol11n2/art06\\_t.pdf](http://www.sbponline.org.br/revista2/vol11n2/art06_t.pdf)

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. (1984). Conferencia Mundial sobre NEE. Acedido em 15/02/2011, disponível em:  
[http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf)

GOETZ, L., GUEN, D., STRENEL-CAMPBELL, K. (1987). *A aplicação de um enfoque baseado no movimento para o ensino de alunos deficientes sensoriais e com múltipla deficiência sensorial*. Acedido em 17/03/2010, disponível em:  
[http://www.ahimsa.org.br/centro\\_de\\_recursos/projeto\\_horizonte/APLICACAO\\_DE\\_UM\\_ENFOQUE\\_BASEADO\\_NO\\_MOVIMENTO.pdf](http://www.ahimsa.org.br/centro_de_recursos/projeto_horizonte/APLICACAO_DE_UM_ENFOQUE_BASEADO_NO_MOVIMENTO.pdf)

MAIA, S.R., ARÁOZ, S.M. (2001). *A Surdocegueira – Saindo do Escuro*. Acedido em 15/02/2010, disponível em:  
<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2001/01/r3.htm>

MONTEIRO, M.A. (s/d). *Surdocegueira*. Acedido em 15/02/2010, disponível em:  
<http://www.ibc.gov.br/?itemid=98#more>

PARKER, S. (2001). *Síndrome de rubéola congênita: desafios no cuidado de saúde – um guia para pais e profissionais*. Acedido em 17/2/2010, disponível em:  
[http://www.ahimsa.org.br/centro\\_de\\_recursos/projeto\\_horizonte/SINDROME\\_D\\_E\\_RUBEOLA\\_CONGENITA.pdf](http://www.ahimsa.org.br/centro_de_recursos/projeto_horizonte/SINDROME_D_E_RUBEOLA_CONGENITA.pdf)

*Síndrome de Charge*. Acedido em 13/02/2010, disponível em:  
[http://www.sordoceguera.org/vc3/sordoceguera/sindromes/sindrome\\_de\\_charge/sindrome\\_charge.php?st=si](http://www.sordoceguera.org/vc3/sordoceguera/sindromes/sindrome_de_charge/sindrome_charge.php?st=si)

*Definição de surdoceguera*. Acedido em 14/02/2010, disponível em:  
[http://www.sordoceguera.org/vc3/sordoceguera/definicion/definicion\\_sordoceguera.php](http://www.sordoceguera.org/vc3/sordoceguera/definicion/definicion_sordoceguera.php)

*Síndrome de Usher*. Acedido em 14/02/2010, disponível em:  
[http://www.sordoceguera.org/vc3/sordoceguera/sindrome\\_usher/sindrome\\_usher.php](http://www.sordoceguera.org/vc3/sordoceguera/sindrome_usher/sindrome_usher.php)

SERPA, X.(s/d). *Definicion y características*. Acedido em 16/02/10, disponível em:

<http://www.sordoceguera.org/vc3/multipleimpedimento/multipleimpedimento.php>

SERPA., X. (2002). *Avaliação integral de crianças surdocegas*. Acedido em 19/03/2010, disponível em:

[http://www.ahimsa.org.br/centro\\_de\\_recursos/projeto\\_horizonte/AVALIACAO\\_INTEGRAL\\_DE\\_CRIANCAS\\_SURDOCEGA.pdf](http://www.ahimsa.org.br/centro_de_recursos/projeto_horizonte/AVALIACAO_INTEGRAL_DE_CRIANCAS_SURDOCEGA.pdf)

VAN DIJK, J. (s/d). *O desenvolvimento da comunicação*. Acedido em 12/03/2010, disponível em:

[http://www.ahimsa.org.br/centro\\_de\\_recursos/projeto\\_horizonte/DESENVOLVIMENTO\\_DA\\_COMUNICACAO\\_VAN\\_DIJK.pdf](http://www.ahimsa.org.br/centro_de_recursos/projeto_horizonte/DESENVOLVIMENTO_DA_COMUNICACAO_VAN_DIJK.pdf)

VAN DIJK, J. (s/d). *Educational Curriculum*. Acedido 20/03/2010, disponível em:

<http://www.drjanvandijk.org/jan-as-expert/jan-as-developer/educational-curriculum.html>

## **Legislação**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, DR, 1ª série, N.º 4, 7 de Janeiro de 2008.

## **Documentos Oficiais**

PROJECTO EDUCATIVO TEIP - 2009/2011. *Missão Conjunta em Areosa 2*, Agrupamento de Escolas da Areosa

# **ANEXOS**

## **ANEXO I**

### **GUIÃO DE ENTREVISTA**

- Como decorreu a gravidez?
- E o parto?
- Como soube da deficiência do seu filho? Relate esta etapa.
- Como foram os primeiros meses de vida dos bebés?
- Psicologicamente como se sentia? Relate um pouco da sua experiência
- Quais foram suas reacções e as da família por ocasião do diagnóstico? Que apoios tiveram?
- Tiveram encaminhamentos para algum tipo de atendimentos? De que tipo?
- Como se processou o desenvolvimento dos bebés? Que diferenças/semelhanças notou?
- Como foi a entrada no jardim-de-infância?
- Quais as expectativas que a família tem com a transição para o 1º ciclo?



## ANEXO II

### ENTREVISTA

Transcrição da entrevista realizada com a mãe do Pedro em 6 de Abril de 2010 que teve lugar na escola

Entrevistadora – gostaria de saber como é que decorreu a gravidez, como foi o início, no fundo como decorreu este período.

Entrevistada – foi um período conturbado, é assim eu só descobri que estava grávida do Pedro e do Gonçalo aos 3 meses. Até lá não suspeitava, tinha os sintomas normais – tinha período – nem suspeitava que estivesse grávida até ir ao ginecologista. Quando cheguei foi uma surpresa para ele e para mim, já estava grávida de 3 meses e grávida de gémeos.

Depois a partir daí foi um bocado confuso porque estava no último ano do curso e andava sempre em estágios ou seja fazia tudo, tudo ao contrário do que devia fazer para me manter calma. Porque foi logo, eu tinha uma suposta pré-eclampsia, embora nunca me tenha sido dito, ele avaliava-me sempre as tensões e começou a ver.

A minha médica do S. João, comecei a ser vista no S. João, achou, começou a notar que as minhas tensões estavam cada vez mais altas. Comecei a ser vista mais amiúde e um dia ela ameaçou-me, que tinha que ter uma gravidez com mais calma. Cheguei lá um dia e a médica disse-me que “Hoje já não sai de cá porque se anda portar muito mal e isto é impossível”, e assim foi, eu fiquei internada.

Entrevistadora – Nessa altura estava com quantos meses de gravidez? Cinco?

Entrevistada – Cinco meses, é. Fiquei naquela parte de gravidez de risco, o que para mim foi horrível. Deve imaginar, as pessoas estão lá sempre em risco e vi montes, montes delas a perder bebés.

Entrevistadora – ainda era na parte velha, não era nas instalações novas?

Entrevistada – não, era na parte velha. As condições eram horrorosas. Fiquei lá a dormir, tinha um quarto de banho minúsculo, onde tomávamos todas banho, as condições muito más. Quarto muito pequeno não tinha nada para me entreter, só a minha vizinha do lado é que tinha uma televisão, mais do que isso sentia-me aprisionada. Era muito complicado, aquilo mexeu muito comigo, porque para além de ter sido uma novidade complicada, estar grávida de gémeos. Naquela altura eu achava que não estava preparada, mas acho que também nunca estamos preparadas, foi muito complicado. Aquela ansiedade, se eu já sofria de ansiedade, de saber como é que vai ser ter um filho e ainda por cima são dois quando chegar a hora.

Era muito pior estar num sítio daqueles sem condições nenhuma, poucas vezes eu tinha lá alguém, e quando tinha não podia ser muita gente. Quando eu precisava de alguém ali ao meu lado para me fazer companhia e distrair. A parte psicológica ficou muito afectada, porque todos os dias via mulheres a terem abortos.

O ambiente era muito militarista, era muito mau, não havia qualquer tipo de parte afectivo, nada, horrível mesmo. Estávamos ali, tipo como se estivessem a fazer um grande favor, isso tudo acho que ainda mexeu mais comigo. E depois como tinha sido detectada uma eclampsia já, tinha um relatório muito denso e eles tentaram dar-me medicamentos para descer a tensão. Estive para morrer, perdi a visão.

Entrevistadora – Não reagia como os outros doentes reagiam?

Entrevistada – Não, uma enxaqueca enorme, não conseguia ver, afectava-me muito os olhos. Era de cadeira de rodas, não conseguia andar, era muito complicado. Eles começaram a ver que não havia nada que fizesse efeito. Enquanto isso eu era sujeita a quinhentos mil exames, aquelas coisas fantásticas, que para quem está grávida, é horrível. Faziam-me exames todos os dias, uma coisa que me enervava imenso, ainda hoje quando faço

exames. Exames à minha ureia, a minha creatinina, e para isso precisava sempre de ter uma daquelas tinas que eles tinham, pequenina, para sempre que fosse urinar fazer para ali, para depois colherem para verem a quantidade de urina. Para mim aquilo era horrível.

Ir para a casa de banho horrorosa sem condições nenhuma e depois não poder ir à casa de banho fazer xixi normalmente. Isto parece estúpido, mas uma pessoa vai a correr para a casa de banho, mas eu tinha de me lembrar que tinha de ir com aquilo atrás. Tinha de fazer sempre para ali, sempre, sempre, sempre, não havia uma excepção. Aquilo já me começava a saturar.

Na noite em que tive o descolamento da placenta, eu nesse dia estava muito agitada, e já estava a ficar saturada daquilo. Na noite fatídica em que eles nasceram, quase um aborto da parte do meu organismo... Não tinha oxigénio. Tinha que estar sempre deitada para o mesmo lado, sempre para o lado esquerdo para ser mais fácil. Às 4 da manhã, 4 e tal, tive uma dor muito forte e levantei-me à casa de banho. Era tipo um jacto de sangue, mesmo assim a ter perdido muito, era um sinal de alerta que as coisas não estavam bem, continuaram, pronto, continuaram a fazer de mim cobaia para exames e testes e estiveram a estudar a eclampsia. Mas foram incapazes de me levar para o bloco! Durante 3 horas tentaram parto normal. Queriam dar-me aquele medicamento, que se eu não estivesse um bocadinho consciente e não lhes disse-se que me fazia mal, eles tinham dado. Foi uma tragédia!

Basta dizer que foi um domingo de madrugada e a coisa aí complicou. Passadas umas horas, apesar de sempre muito frios, muito ríspidos levaram-me para o bloco.

Relativamente ao bloco, não tenho consciência, não me lembro de ver mais nada, não me lembro. De facto eles tinham que me abrir, não via onde estava. Embora muito sedada. Tive sempre muitas dores. E depois vieram as coisas complicadas no fim.

Os bebés nunca os vi, não sabia o que se estava a passar, acho que nas minhas perguntas queria saber deles, não me apercebia de nada, não estava a ver.

Entrevistadora – Momento complicado para os bebés e para si!

Entrevistada – E para toda a família, foi um drama muito grande. Eu se calhar não tive muita consciência do que me fizeram e aos bebés.

O João, o pai das crianças chegou. O Pedro e o Gonçalo foram reanimados. O Gonçalo foi mais tempo reanimado. Apesar de reanimado era o que estava em pior condição.

Entrevistadora – Eram grandes prematuros!

Entrevistada – Além de serem grandes prematuros que eram, foram prematuros de 29 semanas e tiveram mais complicações porque tiveram aquelas 3 horas. Nasceram com novecentos e tal gramas, se não bastasse, para além da eclampsia eu tive síndrome de HELP, ou o feto ou a mãe não sobrevive, a mãe fica com as tensões muito altas, convulsões e acaba por morrer.

Entrevistadora – No fundo é como se fosse o organismo a rejeitar a gravidez!

Entrevistada – O estado em que eles me deixaram chegar levou-me a um síndrome que é muito raro aparecer, que é a síndrome de HELP – ajuda – que é quando um definitivamente vai morrer. O mais afectado foi sempre o Pedro.

Com isto, tive que estar internada mais tempo, montes de exames, tac's, tudo porque a visão..., eu tive um descolamento da retina, não como a do Pedro, eu tive um descolamento pelo sangue. Estava a falar...

Entrevistadora – Problemas com que ficou, tanto o Pedro como a Daniela em termos de problemas físicos

Entrevistada – Fui sujeita a uma serie de exames, eles queriam ter a certeza. Estive 48 horas sob observação, nos cuidados intensivos, não me lembro de nada porque não via. Só me lembro que não havia água nenhuma, caso tivesse algum problema naquele momento eles seguiam logo para o bloco. Aí sofri...estava mesmo mal disposta.

Entrevistadora – Esse tempo que estive sem visão, quanto tempo é que durou?

Entrevistada – No dia seguinte estava muito ansiosa e nem sei quantas horas... No dia seguinte foi um médico equipa ter comigo e a dizer que o meu estado era muito mau e que nem sequer pensasse nos meus filhos.

De qualquer maneira no dia seguinte fiquei ainda de observação, mandaram-me para a enfermaria que era um caos. Não havia um quarto disponível para mim, eu a ouvir bebés a chorar numa das noites. Não via e não ouvia a enfermeira que estava comigo.

No dia seguinte conseguiram um quarto particular, lembro-me...

Comecei a beber chá mas vomitei tudo, as pessoas que estavam ao meu lado começaram a tocar, não estava preparada para comer.

Mais tarde lembro-me, cá está, estive sempre com muita gente, fui começando a recuperar. O oftalmologista foi ver-me porque estava a tomar cortisona. O Dr. Breda perguntou-me se achava que estava em condições de ir ver os meus filhos, porque eles tinham medo. O João já os tinha ido ver.

Deixaram-me ir vê-los numa cadeira de rodas, os oftalmologistas não queriam que eu mexesse os olhos.

Uma depressão enorme, enorme...Muito pequeninos na parte da neonatologia. Na verdade foi quando percebi que eles tanto podiam sobreviver como morrer. Mexeu muito comigo

O Pedro foi sempre o que se mexeu muito, tirava sondas. Deu sinais.

Sempre olhei para aquele miúdo na neonatologia que lutava, eu sempre tinha dúvidas e ligava todas as noites, isto depois de ter saído, porque quando estava lá ia sempre lá.

Entrevistadora – Quantos dias estive lá?

Entrevistada – Não posso precisar, já não me recordo – antes e depois – só me deixaram sair de lá quando estava muito depressiva.

Sentia-me muito limitada, estava farta de estar presa ali dentro, parecia-me um pesadelo, queria fugir daquilo. Não sei explicar, alguma coisa positiva,

eu ver-me ali fechada, era tudo mau a minha volta. Eu só olhava para aquelas mães e aquilo fazia-me confusão a minha realidade era outra.

O quadro com o nome dos gémeos, aquilo horrorizava-me e falava com as pessoas que estavam nas mesmas condições. Todos os dias, não progredia era um horror e eles não dão qualquer tipo de esperança, mesmo que se perguntasse.

A fase em que tiraram a máscara do ventilador e ir para o berçário ganhar peso é um passo para.

Eu saí de lá, já não aguentava estar ali, toda picada, montes de torneirinhas nas minhas mãos. As vezes, tinha que controlar, queriam dar-me duas vezes a mesma dose porque mudava o turno. Tinha que estar eu a ver senão eram os mesmos medicamentos.

Depois estar só, ficar num quarto sozinha, mas num quarto particular o Pedro podia lá ir.

Quando eu recuperei a visão, porque recuperei a visão passado pouco tempo, via cores. Ao quarto dia comecei a ver formas distorcidas, via tudo muito torto, não podia ver televisão.

A visão completa, restabelecida completamente, só passado três anos, via sempre os cantos a fugir, o branco e preto cansava-me, impressão dos cantos a fugir.

Pressionei tanto que médica que me seguia, mas ela tinha que ter a certeza que estava bem a todos os níveis, pois tinha tido muitas complicações e dificuldades associadas.

Quando me deixaram sair, não tinha vontade de fazer nada, andava cá por ver andar os outros. Não me lembro muito bem de muitas coisas

Entrevistadora – Nós também nos encarregamos de esquecer as coisas menos boas!

Entrevistada – Eu acho que o nosso organismo se defende.

Eu sei que a primeira noite que dormi em casa tive convulsões, acordei toda a tremer, a cama toda a abanar.

Eu não tinha condições físicas, mas tive sempre vontade de ir visita-los e ficava lá com eles, ficaram lá três meses.

Amamenta-los, tinha tanta droga, tanta droga, era impossível. Eram frágeis e cada vez ficavam mais frágeis.

O Pedro reagiu sempre...com luvinhas, meias minúsculas, eram minúsculos, mais minúsculos que um boneco. Tinha uma força enorme, ele queria arrancar tudo. O Gonçalo reagiu pouco.

Nem conseguia vê-los nem imagina-los bebês, na realidade extraterrestres. Uma realidade que não era a de um bebê.

Ainda hoje olho para eles, têm seis anos quase sete e custa-me acreditar que são meninos normais como os outros porque nasceram uns seres, eles são fruto da ciência.

Eu não me sinto uma mãe daquelas mães que tiveram um filho de tempo, eu sinto que eles são filhos da ciência, eu tive só uma semente...

Eu lia muita coisa acerca disso, que os pais de prematuros os rejeitam, muito passei, muito...

Fui lá um dia, vi o Gonçalo, estava com tudo o que podia, tentei ao máximo aquecê-lo, montes de antibióticos, nenhum estava a fazer efeito.

A minha mãe também chegou lá a visitá-los. Eles ficaram um bocado chocados. As pontas dos dedos, só visto, nos pés, os cortes que ainda hoje ele fala na perna...

Quando comecei a tratar deles na incubadora, a dar-lhes banho, senti alguns medos. Eu tinha que forçar o cocó, eles eram muito presos, com um cotonete. Aprender a fazer isso, a dar-lhes de mamar, eles não seguravam a cabeça, eram todos moles, era inexplicável. Era a minha realidade.

A minha mãe ainda hoje se lembra, e ficava chocada como eu lhes dava banho com a maior das facilidades. Minúsculos, cabiam na minha mão, dava para dar banho. Ao Pedro, uma das vezes deram-lhe banho no lavatório de mãos.

Cheguei a casa a chorar e o João perguntava-me "Tu não queres ser mãe?". Que horror, eu acho que isto vai dar cabo de mim, eu ia ter dois meninos para quem eu ia ser mãe e enfermeira. Se calhar por isso, por ter

consciência negativa, nunca foram parar uma única vez ao hospital, eles nunca tiveram nenhuma recaída, nenhuma bronquiolite.

Eu era uma exagerada, a minha casa tinha que estar a determinados graus, não podia sair, aquelas coisas todas.

Entrevistadora – Ainda não suspeitava de qualquer tipo de sequela?

Entrevistada – Não. Chegou-se a falar qualquer coisa na altura ao nível da visão. O meu pai é médico, já tinha trabalhado no S. João, tinha um amigo na parte de oftalmologia, e chegaram a falar que alguns meninos tinham tido uma intervenção por causa dos olhos.

Na neonatologia era tudo muito secreto, nunca se falava de nada, talvez para não andarmos com mais ansiedade do que a que tínhamos, e também para não darem falsas esperanças em relação a alguma coisa.

Entrevistadora – o Pedro e o Gonçalo foram para casa ao mesmo tempo ou não?

Entrevistada – Eu pedi muito. O Pedro foi o primeiro a sair, a ir para o berçário. Eu pedi muito, eles só saem com 2 kg, têm que atingir os 2 kg, o Gonçalo tinha 1,900 kg, dei de mamar aos dois lá.

Tinham quinhentas mil consultas para ir, consultas de rotina, aqueles minúsculos todos agasalhados. Oftalmologia estava tudo bem, em Otorrino, o Gonçalo passou o Pedro não, eles diziam que não sabiam mas dava linhas inconclusivas e que tinha uma surdez.

A visão foi passado quinze dias. Em minha casa, eu achava que cada vez mais o Pedro trocava os olhos e eu dizia ao meu pai e ele dizia-me que todos os bebés trocavam.

O médico na consulta seguinte disse-me logo que o seu filho não vai ser piloto de avião pois tinha um problema grave.

Deram-nos oportunidade de viajar até os Estados Unidos, deram-nos dinheiro. Nos Estados Unidos existe resposta para a retinopatia e cegueira, problemas de cegueira de prematuridade.



Entrevistadora – Ao nível de serviços de saúde, teve as consultas normais. Tiveram encaminhamento para outras respostas ou a família é que teve que procurar?

Entrevistada – Foi e muita pressão. É muito complicado. No hospital, por haver algum tipo de amizade, algum tipo de negligência, cumplicidade com a situação, deixaram-nos ir para os Estados Unidos com o Pedro. Nos Estados Unidos podia ter sido operado a laser, chegou ao grau 4 de retinopatia, existem vários graus o último grau é a cegueira, já é muito avançado. Era muito difícil, o médico nos Estados Unidos não podia fazer milagres. A verdade é que conseguiu que ele ficasse com baixa visão.

Hoje em dia vejo as coisas de outra forma, quando olho para este miúdo, fizemos tudo o que podíamos. Espero que ele um dia me perdoe as coisas más que a gente lhe fez passar – ele passou muito – as operações da visão foram muitas, todos os medicamentos. Dez gotas para pôr de duas em duas horas, as pomadas causavam montes de confusão, a alimentação, ele sofreu imenso, sofreu ele e sofri eu. Mas tinha de ser sempre seguido.

A verdade é que conseguiu ficar com baixa visão mas tinha que ser sempre seguido até aos cinco anos. A partir dos cinco anos ia-se decidir a visão do Pedro. Ele chegou a ter baixa visão.

Foi frequentemente aos Estados Unidos de dois em dois, mas isso foi porque nos propusemos, termos assistência médica no estrangeiro, ou seja eles reembolsaram o dinheiro e ajudavam-nos porque de outra maneira era impossível. A primeira operação foi um dinheirão, foi mesmo um dinheirão. E a verdade é que o Pedro foi muito estimulado, ele chegou a ver cores – amarelo, azul – nós tínhamos percepção, mesmo na terapia no UADIP.

Mas de um dia para o outro, eu olhei para os olhos do Pedro, isto ele já tinha quase cinco anos e estavam completamente vermelhos. O Pedro não tem cristalino e dava perfeitamente para ver. Liguei de imediato para os Estados Unidos. Até chegar aos Estados Unidos... Até não sei o quê, pronto, a visão do Pedro sofreu aquilo.

Eu acho que aquilo que aconteceu ao Pedro foi porque não deu resultado a operação, ou porque não foi vigiado tantas vezes como deveria ser.

Ele ia duas vezes por ano, uma vez por ano aos Estados Unidos e os Estados Unidos são muito longe.

Aqui não havia um suporte para crianças nestes casos, o que falhou até agora foi o acompanhamento a esse nível para dar continuidade. Nem sequer há operações para bebês.

Lá um ocupa-se da córnea, outro da retina de prematuridade, e ele foi operado por um dos melhores médicos cirurgiões nessa área. Ele o que teve foi baixa visão, teve muito pouco. Mas hoje em dia era muito melhor, fazia toda a diferença e ele perdeu isso tudo. Mas nos Estados Unidos sempre me disseram que era importante manter o olho potencial preservado.

Entrevistadora – O avanço tecnológico pode permitir algum tipo de intervenção.

Entrevistada – Eu sei que sim. Eu acho que quando vivemos na fase da ignorância, e eu estive na fase da ignorância muito tempo, nós acreditamos que tudo é possível, ainda bem porque isso faz-nos ter forças para lutar sempre e andar a procura.

O primeiro mês que estive nos Estados Unidos com ele, fui para o instituto Braille que é enorme. Aprendi muita coisa, acabei por aprender a trabalhar com ele e a ver, porque se não acreditasse como é que ia conseguir.

Hoje já não sou tão crédula assim, não é, fiz-lhe tanto mal que só pensava, ele depois vai ser recompensado. Já não foi assim com os implantes cocleares porque a audição foi descoberta posteriormente à visão e fui muito pressionada, e graças a Deus, nos Estados Unidos. Aqui e depois dos potenciais auditivos dizem-me que é surdo. Pensei que ia cair para o lado, depois de cego é surdo. Foi muito complicado, mas nunca tive tempo para ter depressões e sério porque eu sempre disse que parecia uma máquina de lavar, andava sempre a mil. Andava á procura de respostas para o Pedro e para o Gonçalo, obviamente tinha que tratar do Gonçalo.

Andava sempre de um lado para o outro, as consultas, não tinha tempo para ter depressões, tinha que os ajudar.

Entrevistadora – Para além das partes complicadas, o Pedro e o Gonçalo tiveram um desenvolvimento físico e psicológico semelhante ou notou diferenças no desenvolvimento deles

Entrevistada – Não, não, não. No início o Gonçalo... desconfiavam de qualquer coisa e queriam que eles fizessem uma ressonância magnética, mas eu nunca deixei que fizessem esse exame.

O Pedro notava-se que tinha uma cabeça mais pequenina, sempre foi mais pequeno, a cabeça menos desenvolvida. Eles mandaram fazer uma ressonância porque tinham dúvidas. Não fiz, não havia mais nada a fazer!

A verdade é que não tinha sequelas, tudo tinha a ver com a visão e com a audição que não desenvolveram determinadas coisas, mas mesmo a nível sensorial.

Tinha uma cabeça muito pequenina mas não havia danos a nível da cabeça. A nível motor, eu aprendi muito com a terapeuta do UADIP, foi ela que me ajudou. Nós mães, sentimos uma confusão muito grande.

No UADIP eles eram estimulados e trabalhados mas nunca no sentido de andar. O Pedro queria andar, elas achavam que tinha que ter mais competências para andar pois podia magoar-se.

Também para elas era complicado. Era tudo novo. Tudo o que elas sabiam era coisas que trazia dos Estados Unidos. Todo o material, toda a informação médica. Era muito complicado! Era tudo novo para toda a gente.

Eu compreendo, eu como mãe achei que ele tinha que andar, depois essa terapeuta é que me deu dicas. Desde que eram bebês que me obrigava a amarrá-los com lençóis – eu não sabia o que estava a fazer não me explicou, mas disse que era o melhor que tinha a fazer e fiz.

Era assim que eram tratados na neonatologia, colocavam-lhes um rolinho de lençol nas pernas viravam-nos de lado e depois mudavam de posição, depois percebi que tinha a ver com o tônus muscular. Não percebia nada do que estava acontecer, eu achava aquilo uma violência, mas fiz. Como quando estavam a dormir punha sempre um lençol no meio das pernas deles para as separar.

O Pedro dormia com um braço para cima, o Gonçalo tinha um braço para trás. Pegava-se no Gonçalo e dobrava-se todo, não tinha tónus muscular, o Pedro tinha, mas o Gonçalo não. O Pedro não tinha na cabeça. Arranjei umas coisas de próprias nos Estados Unidos por no carrinho.

Eles andavam sei lá como, uma coisa!

Eu acho que fiz montes de trabalho de casa e coisas que ia descobrindo por mim e nos Estados Unidos

Sentar o Pedro...comprei daquelas almofadas que agora são mais que normais, mas naquele tempo não se viam tanto, para segurar atrás do rabinho para ele se manter sentado.

Tive de fazer tudo com eles praticamente até aos dois anos e tal fiquei sempre com eles.

O Gonçalo sempre foi muito complicado, eu fazia fisioterapia com eles em casa, se no UADIP usavam determinadas coisas eu usava, usava um vibrador comprido para estimular o Pedro... eu fazia de tudo o possível e o imaginário.

Comprava-lhes brinquedos que tivessem vibração, para eles procurarem as coisas.

A verdade é que depois também quando essa terapeuta... eu fui ao consultório dela, fez duas sessões com o Pedro. O Pedro não deixava que lhe tocassem, muito complicado nas sessões ameaçava vomitar. Só andava ao meu colo, não andava no dela e ela tinha muita dificuldade em tocar-se-mas consegui que o Pedro em duas sessões... era só o que lhe faltava, era dar-me dicas a mim também para trabalhar em casa. Não foram as duas sessões que fizeram tudo, mas as duas foram muito importantes para ela me dar dicas para eu começar. Era por duas cadeiras espaçadas para ele por a mão, brinquedos para estimular... Pronto, eu fiz esse trabalho todo de casa, estimulei-os todos.

O Gonçalo também, e a nível da postura, ele por exemplo... eu comprei-lhe um ginásio para ele brincar com os brinquedos, ele não tocava os brinquedos, ficava parado

Entrevistadora – Mas ele já estava a começar a não ver as coisas?

Entrevistada – Não, o Gonçalo.

O desenvolvimento deles não foi assim tão diferente como isso. Eu depois comecei a notar que era uma coisa quando ele gritava alto e o Gonçalo pequenino – tenho fotografias deles pequeninos, como tenho fotografias em que tenho a certeza que o Pedro via mas os bebés não vêem não é?

O desenvolvimento dele deu muito trabalho, quer de um quer doutro

Entrevistadora – E a entrada para o Jardim-de-infância como é que foi?

Entrevistada – Pensei que fosse ser o maior pesadelo da minha vida, fiquei muito ansiosa.

Entrevistadora – Eles entraram com três anos?

Entrevistada – Três anos, iam fazer três anos, foi na altura, um pouco antes quando comecei a dar aulas. Fui muito incentivada no sentido que era importante para o desenvolvimento deles, eles estavam no UADIP, e lá sempre me disseram que era importante para o desenvolvimento deles.

Entrevistadora – A resposta que teve, como foi?

Entrevistada – Eu ia inscreve-los num infantário público, eles usavam fraldas. O único sitio onde havia vagas era no colégio, é o colégio mais caro, isso não quer dizer que seja o melhor, eu pensei que ia ter alguma rejeição. Eu estive sempre consciente, mas tive abertura total. Também conhecem a minha família e conhecem tudo e mais alguma coisa.

A educadora dele, acho que fez de tudo para tentar perceber como é que se funcionava com o Pedro, dentro das possibilidades dela. Acabaram por querer fazer toda a formação, pequenas sessões.

E não é o único do ensino especial, há vários, já tinham um menino autista, não sei se é bem trabalhado ou não. Não podemos comparar o apoio que se dá ou o tipo de técnicos que existem. Imagine o Pedro que é surdocego.

Entrevistadora – Quando foi a mudança do jardim-de-infância para o 1º ciclo, como estava a Daniela em relação a essa mudança

Entrevistada – Ansiosa. Eu tenho um problema, que eu sofro de ansiedade sempre. Agora tem a ver com o facto do Gonçalo a nível de desenvolvimento, não a nível de desenvolvimento mental, mas de desenvolvimento corporal, motor, motricidade fina e depois deficit de atenção dele, o que me deixa ansiosa. Portanto passei a ter dois problemas, eu nunca tive só um problema, mas concentrava as minhas energias todas no Pedro, era negligente em relação ao Gonçalo. Ou seja, pus sempre a fasquia do Gonçalo um bocadinho acima, se calhar, do que devia pôr, embora ache que ele beneficiou das estimulações que eu fazia a um e que o outro também acabava por ter.

Sempre que eu estimulava o Pedro, o Gonçalo acabava por ser estimulado também, estavam sempre os dois. Tive sempre medo que me dissessem que o Gonçalo era surdo, estive sempre à espera e ainda tenho.

Ele ia às consultas de otorrino e oftalmologia, para além das consultas de rotina que depois deixou de ter, tinha competências mais abaixo, mais acima, mas depois pararam as consultas dele. Nunca me despreendi que podia haver algum problema, tinha era medo! Nem sequer queria pensar que ele viesse a ter, hoje em dia eram dois não é?

Sai da pré com síndrome de ansiedade do Pedro, e acho que muito e muito com as respostas para o Pedro, respostas educativas do Pedro, porque tive de pedir.

Ele ia para o público, não foi para o público porque já era o número máximo de meninos com deficiência, não queriam aceitar o Pedro, o Pedro tinha que ficar no privado. Então eu sabia que não era a melhor que ele tinha no privado, abriram excepção de lhe dar resposta. Eu achava que era muito pouco.

Comecei a notar que o Pedro estava a crescer e que já não estava a gostar de estar naquele colégio, eu sentia e ele também sentia que tinha muitos momentos parados e mortos e que não era trabalhado e ele detestava a escola. Porque aquilo estava tudo programado para meninos do ensino regular, o Pedro não tinha tarefas para fazer e ficava muito tempo sozinho.

No início, eu também lutei imenso porque o Pedro estimulava-se muito, sempre a batalhar nesse sentido. Quando o largava, estava roçar-se contra qualquer coisa, a por a mão, sempre a estimular-se, como ainda ele faz aquelas repetições.

Sentia, que tanto é que o Pedro mal saiu de lá, cada vez que se aproxima do colégio começa a querer chorar. Ele chora mesmo, aquele choro de sofrimento, aquele choro para dentro, que ele fica doido. Esta escola, desde a primeiro dia que ele vem bem, que é uma coisa fora do normal.

Uma coisa nova, cheia de novas experiencias, cheia de pessoas diferentes, mas eu confesso que, o facto de ele ter ido para o colégio abriu-lhe muitas portas. Ele aprendeu a ser tocado, aprendeu a tocar os outros, que ele não tocava, vomitava, empurrava toda a gente. Algumas portas foram abrindo, poucas mas foram, começou a tactear a procurar os espaços, a saber onde é que ficavam as coisas, desenvolveu, desenvolveu também. Pode ter sido mais lento, poderia ter sido mais rápido, mas desenvolveu e o acompanhamento em casa também foi sempre o mesmo. Tentei sempre acompanhar o Pedro como acompanhava o Gonçalo com o que consigo e que posso.

Nunca me fartei de pesquisar coisas para o Pedro, nunca me fartei de ir aos Estados Unidos procurar instituições que me pudessem ajudar. Eu sentia-me muito perdida, eu sentia que havia instituições ao nível da cegueira e da surdez aqui, que me podiam dar informação.

Eu fui procurar respostas, fui ao D. Manuel, fui ver como aquilo funcionava. Mas nenhuma resposta era boa, não vou dizer que há respostas ideais, mas aquelas nem boas eram, e comecei a ficar muito, muito preocupada.

A fase em que ele deixou a pré escola foi um vazio enorme, porque eu não conseguia uma resposta educativa para o Pedro, e eu só dizia se ele fica numa unidade de multideficiência aqui perto de casa, que eu conheço-as, o Pedro não vai desenvolver, por muita boa vontade que haja ele não vai desenvolver.

Eu tenho um problema, que quero o ideal, sempre o ideal. Eles chateiam-se muito mas como já viajei para os Estados Unidos... Eu lembro-me

de o Pedro fazer uma birra enorme e arranhar o meu telemóvel todo num restaurante, enquanto comprava comida porque não podia sentar-me para comer, porque ele não me deixava, ele sempre foi o reizinho!

Tive um sermão lá por um senhor de idade que me disse: - Sabe, eu trabalho á vinte e tal anos com meninos como o seu e mães como a senhora. Nunca deixava fazer o que o seu filho está a fazer, é completamente proibido. Ele está a fazer birra de todo o tamanho, está ai a deitar-se no chão e ele tinha era que saber estar sentado. Ele não anda na escola especial? Ele tem que frequentar uma escola, ele tem que saber o que são regras, ele tem que aprender, ele não pode fazer tudo o que quer.

Ou seja, contrariamente ao cidadão comum que olhasse para aquela cena e pensasse que estava a violentar o meu filho, ele deu-me um sermão enorme. Pegava nele ao colo porque esperneava, atirava tudo ao ar porque ele abusava de muito de mim. Puxava-me o cabelo, o Pedro puxava-me o cabelo.

O senhor teve pena de mim!

Continuou a dizer-me: Eu lido com crianças como esta há muito tempo, tem que aprender. As minhas mães não faziam isto.

Eu fiquei reduzida a cinzas do tipo que mãe! E percebi que era muito complicado, porque no país em que estamos, eu nunca hei-de encontrar uma resposta daquelas – o Pedro frequentar uma escola especial e virada só para a surdocegueira! Cá não existe.

Lá a população é numerosa.

Entrevistadora – Lá a população é numerosa mas eles tem em termos de formação e informação, muitos conhecimentos e uma estrutura económica diferente

Entrevistada – E tem uma historia, a Helen Keller era de lá e a Ann Sullivan.

Pior de tudo foi eu achar que não ia ter uma resposta para o Pedro. Porque eu pensei em pegar em malas e bagagens e mudar-me com toda a gente para Lisboa. Os meus pais ... vais para lá, tens uma depressão, vais ficar com dois filhos sozinha, deves ser maluca. Mas eu, pelo Pedrinho faço



tudo. Deixar o meu Pedrinho no internato...eu tinha que estar lá e ele tinha que frequentar.

Para mim era a única resposta que havia, não havia mais nenhuma fosse ela boa ou má, fosse criticada ou não criticada era a única resposta que havia, a melhor.

Porque eu não ia introduzir o Pedro numa unidade de multideficiência, em que estão viradas, potenciadas para miúdos com um intelecto, com uma grave, não digo, uma grave deficiência ou até com alguma funcionalidade intelectual. Mas é uma realidade completamente diferente do Pedro, não tem nada a ver com o Pedro, o Pedro não vê!

O Pedro tem uma potencialidade muito grande a nível mental e pode fazer muitas coisas que eles são incapazes de fazer, ao nível de movimento. Eles podem fazer coisas a nível mental que o Pedro não pode fazer porque está incapacitado a nível de visão e audição.

Quer dizer, são casos completamente diferentes e isso sempre me custou muito e ainda hoje me custa, está bem que eles dizem que é multideficiência e surdocegueira. Mas para mim são casos completamente diferentes. Tudo bem que é mais que uma deficiência, mas para mim ser incapacitado motor ou incapacitado a nível mental seja mais ou menos grave, não é a mesma coisa que ser um surdocego.

Surdocego é muito mais que ser surdo e que ser cego e não tem nada a ver com os outros. Não quer dizer que os outros sejam mais ou menos competentes, são realidades completamente diferentes. Como é que podem inserir tudo na mesma coisa?

Isso a mim revoltava-me, e dizia não é possível o Pedro não vai desenvolver. Não quero o meu Pedro sentado numa sala de aula de fralda, a mudarem-lhe a fralda.

Não fazia sentido e daí a minha batalha, que sabe perfeitamente, e o vazio foi muito grande. Depois de ter conseguido, e ter ouvido sempre a Daniela quer o ideal, o ideal não existe, é impossível haver o ideal porque nos tempos em que estamos não existem ideais. E quem já viu, não tem nada a ver

com a nossa realidade, e nem quer dizer que seja o ideal, e vendo bem foi o melhor que já vi.

Eu procuro as realidades melhores ou tento procurar dentro da problemática que tenho e por isso quando falei à tempos...

Fui muito bombardeada nos Estados Unidos para o Pedro ser implantado, fizeram muita questão. Vá para Portugal, se não quer ser implantado aqui, e force para que o implantem., porque o Pedro abre-se. O Pedro vai ser completamente diferente, se não ouve com aparelhos, não está a ter resultados com os aparelhos, mande-se para os implantes.

Foi outra cegueira para mim!

Foi, foi...o que é que vou fazer? Vou fazer mal ao meu filho outra vez, duas intervenções, aquilo não vai resultar para nada. Afinal foi a melhor coisa que lhe aconteceu, sem ninguém saber.

Em Coimbra nunca implantaram um surdocego, um surdocego de raiz. São surdos que já ouviram e já viram, é outra novidade, é outra novidade!

Fizeram isso puseram implantes, foi a melhor coisa que lhe fizeram.

Para mim entre o investimento da visão e da audição tivemos muitos ganhos, a melhor coisa que este menino pode ter. Ele entretêm-se, ele não se entretinha, ele não tinha nada para se entreter.

Entrevistadora – Ele reage, ele nomeia...

Entrevistada – Ele está feliz! Eu fui muito bombardeada nos Estados Unidos. Insista, o seu filho pode conseguir montes de coisas.

Existe sempre aquela ideia do “coitadinho”, assim não se vai a lado nenhum. Eles lá não têm essa mentalidade.

O seu filho tem hipóteses de ser uma pessoa autónoma e fazer coisas como as outras pessoas dentro das limitações dele, de andar na rua, de circular, de sair. Eles são muito diferentes de nós.

Tanto é que é assim, paramos nos Estados Unidos, olhamos para um autocarro – só agora é que começamos a ver isso em Portugal – com uma rampa para os deficientes entrarem e saírem, vê-se de tudo e mais alguma coisa. Aqui não se vê nada! Quer dizer, estamos só aos bocadinhos.

Eu também não tinha noção disso se não estivesse dentro delas!

Entrevistadora –. Estas coisas, são mudanças feitas lentamente porque começaram a ser integrados na sociedade.

Entrevistada – E as vezes é muito difícil tentar fazer com que o outro acredite que ele tem possibilidades e tem capacidades.

Ele é surdo e cego!? Ai meu Deus, que desgraça! Coitadinho. Ele não é coitadinho nenhum! Ele é super feliz, vocês nem imaginam como ele é super esperto. Ai é do tipo é impossível não é, como pode ser esperto, mas é!

Eu acho que o facto de ter passado por coisas tão difíceis, ter ficado cega como estive, consegue-me ajudar a pensar que qualquer um podia ser assim. Eu gostava, se fosse o Pedro, de ter alguém a ajudar-me a fazer as coisas por mim e a conseguir não estar dependente.

Eu acho que só as pessoas passando por elas é que percebem da importância que é dar uma bengala á pessoa tipo, vai, anda, desenrasca-te. A mim sempre me disseram o teu filho sobe aquilo tudo..., como é que ele no parque ... tu deixas que ele vá para aqueles escorregas..., não tens medo?

Eu fiz com que o Pedro se desenrascasse! Eu posso protegê-lo em muita coisa, se calhar erro imensas vezes. Não sei o que é uma educação perfeita nem conheço uma educação perfeita.

Entrevistadora – Daniela, mas não há educação perfeita nem mães perfeitas!

Entrevistada – Se calhar erro muito por ser super protectora, mas só o sorriso dele, a felicidade, a mim faz-me um calor cá dentro que ninguém sabe o que é isso.

A mim o Pedrinho... Eu as vezes até me esqueço que é surdocego! Quando chego casa... o meu Pedro, o riso dele é o meu calor! Ó Pedro não vêes?

Entrevistadora – Eu também me esqueço que é surdocego, muitas vezes digo – Ó Pedro não estas a ver? Pedro ouve, olha a Ângela

É bom sinal, é sinal que nos abstraímos da situação

Entrevistada – Partimos para a normalidade.

Mas depois uma pessoa tem uma noção... Há tanta pessoa que é tão mais atrasada e tão mais limitada que certos meninos que a gente vê nas salas.

Eu não vou dizer que não senti aquela tristeza ... eu acho que sim! Aquele sentimento de que toda agente fala quando se tem um filho deficiente é como se morresse. Eu não vou dizer que parte de mim não morreu um bocado quando o Pedro teve os problemas. Não vou dizer que não sou triste pelo Pedro não ser saudável. Não vivo com isso sempre na cabeça, vivo feliz. Só quando vejo que há alguma impossibilidade, alguma coisa que me revolta porque não é ... mas não vivo revoltada. Vivo bem com ele e aceito como ele é e não conseguia deixar de ter o meu Pedro. Mas quem me dera! Quem me dera que ele fosse saudável! Mas não é! Tenho que lhe dar tudo aquilo que puder para fazer dele um homem, e fazer dele um homem com alguma funcionalidade.

Quando eu vejo... por isso quando a Ângela me disse como é que reagi ao facto de ele vir para outra escola ... tive que lutar, tive sempre de lutar. A minha vida é lutar a vida toda pelo Pedro, seja a resposta da escola, seja a resposta dos implantes cocleares, seja a resposta de operações, seja a resposta de qualquer tipo de a coisa que até está na lei mas que não se pratica, a mim isso revolta-me.

Eu tenho que lutar, eu luto sempre e por muita ansiedade que tenha, por muito que queira a perfeição, e ela não existe, por muito que queira o ideal, o ideal nunca há. Por isso é que dizia, a escola em si pode ser feia, os miúdos podem não ser os mais bonitos, os mais penteadinhos, os mais arrançados do mundo, mas ele está na melhor escola que podia estar! Digo isto com todas as letras e já disse isso em todo o lado.

Ele tem técnicos ao mais alto nível, é verdade! Eu sempre disse isso, sensibilidade, não é só ser profissional, é o gostar do que se faz.

É o que eu digo! Eu ainda estou a ver isto aqui e a educadora Ângela já esta a ver lá a frente, é do tipo, é sinal que acredita e põe a fasquia mais alta para o Pedro, que ele vai lá chegar. E isso dá-me alguma força também.

Ele tem respostas a vários níveis, que eu nunca pensei que ele as fosse ter. Até piscina tem, até terapia dentro de água. Ele apanha frio, fica constipado, a escola é fria, não tem condições que devia ter, nem as acessibilidades. Os funcionários são super simpáticos, uma pessoa entra aqui e sente-se bem. Não vou dizer, ai tenho medo que Pedro apanhe piolhos... a escola é assim... mas isso é tudo relativo não interessa. Se eu estivesse á espera ainda hoje estava sentada numa cadeira.

A escola não interessa, interessa os recursos humanos que vão trabalhar com o Pedro e não podiam ter calhado melhores pessoas.

### ANEXO III

Registo de Observações do aluno Pedro	
Dia	Semana de 21 a 25 de Setembro
21	<p>O Pedro veio com os pais para escola onde permaneceu até á hora do almoço.</p> <p>Sempre de mão dada com a mãe e por vezes pedia-lhe colo.</p> <p>Deslocava-se no espaço da sala para o conhecer sempre com a mãe ao lado.</p> <p>Cheguei-me a ele para que ele me pudesse sentir. A primeira reacção foi a de me afastar.</p> <p>Voltei a insistir mostrando-lhe um colar que trazia. Explorou o colar que tinha umas bolas. De seguida afastou-me.</p> <p>Aceitou que lhe desse a mão durante uns segundos tendo-a retirado de imediato.</p> <p>Quando a outra docente da sala o cumprimentou empurrou-a bem como á assistente operacional.</p> <p>No recreio, sempre com a mãe foi descobrindo o espaço. A mãe informou-nos do gesto que usa para avisar de escadas ou degraus existentes, que é apertar a mão duas vezes.</p> <p>Foi até à cantina para explorar o espaço.</p> <p>Á hora do almoço, o João deixou que lhe desse a sopa. Não come sólidos. Não come sozinho.</p> <p>O arroz foi misturado na sopa bem como a carne previamente passada.</p> <p>Foi embora com os pais, respondendo “xau” á despedida do adulto.</p> <p>Ainda usa fralda</p>
22	<p>O Pedro veio hoje de táxi para a escola que será futuramente o seu meio de transporte. O taxista veio trazê-lo à sala.</p> <p>Cheguei a beira dele e mostrei-lhe o colar como forma de identificação dizendo-lhe o meu nome. Empurrou-me de imediato, não largando o taxista.</p> <p>Peguei nele ao colo tendo começado a chorar e espernear, para que o</p>

	<p>taxista fosse embora</p> <p>Mostrei-lhe o seu gravador (ele gosta muito de música, segundo informações da mãe) que estava na mesa de recorte, que ele empurrou. Fiquei com ele ao colo e sentei-me perto do gravador. Voltei a mostrar-lhe o gravador que desta vez tateou. Mostrei-lhe a cadeira tendo-se sentado e colocado um CD para ouvir onde permaneceu por um longo período.</p> <p>Na hora do lanche mostrei-lhe o iogurte dizendo “ vamos comer o iogurte” reforçando com o gesto que ele reconhece de comer. Deixou que lhe desse o iogurte.</p> <p>Foi para o recreio, dando-me a mão e levei-o aos diferentes espaços do mesmo. Caminha devagar usando os pés para procurar saliências e desníveis.</p> <p>Regresso a sala.</p> <p>Deixou que lhe mudassem a fralda após a mesma ser mostrada.</p> <p>Descobriu um triciclo na sala que usou para percorrer a mesma, brincando com ele durante bastante tempo.</p> <p>Na hora de almoço deixou que lhe desse a sopa. Comeu batatas e peixe que foram previamente esmagadas.</p> <p>Foi para casa a seguir ao almoço com o taxista a quem deu a mão assim que o reconheceu. Respondeu “xau” á nossa despedida.</p>
23	<p>O taxista veio trazê-lo á sala. Aproximei-me e disse-lhe bom dia mostrando-lhe o colar que me identifica e ele empurrou-me.</p> <p>Peguei nele ao colo para que o taxista fosse embora pois o Pedro não queria largar-lhe a mão. Fez alguma resistência pois não queria o meu colo.</p> <p>Coloquei-o no chão tendo começado a deslocar-se na sala onde encontrou o gravador sentando-se á mesa e ligando-o.</p> <p>Foi-lhe mostrado o iogurte para lhe dar a indicação que estava na hora de comer. Deixou que lho dessem.</p> <p>No intervalo, fomos para o recreio onde voltou a explorar o espaço, tendo sempre o adulto a dar-lhe a mão.</p> <p>De regresso a sala voltou a procurar o gravador.</p> <p>Entende o gesto de comer, que é feito com a sua mão na boca, para lhe indicar o que vai ser feito em seguida.</p>

	<p>Deixou que lhe dessem a sopa. A comida teve que ser toda passada. Foi para casa a seguir. Assim que reconheceu o motorista deu-lhe a mão dizendo-nos “xau”</p>
24	<p>O taxista veio trazê-lo á sala. Quando lhe disse “bom dia” mostrando-lhe o meu colar e dizendo o nome ele deu-me a mão, mas não largando a mão do taxista. Fez alguma resistência para a largar, mas já não foi preciso pegara nele ao colo.</p> <p>De mão dada comigo começou a andar pela sala, onde encontrou o triciclo que de imediato foi o objecto do seu interesse. Permaneceu no triciclo por um longo período tendo saído deste assim que encontrou a mesa de recorte onde estava o seu leitor de CD`s, o qual ligou deixando o triciclo.</p> <p>O Pedro para ouvir música senta-se, liga o leitor, introduz o CD e deita a cabeça em cima do leitor ficando bastante tempo nesta actividade. Selecciona as faixas que quer ouvir e muda de CD quando o que esta a tocar não lhe interessa.</p> <p>Quando lhe foi mostrado o iogurte e indicado que tinha que ir para a mesa onde o iria comer o Pedro deixou que o adulto o conduzisse.</p> <p>Fomos para o recreio onde continua a explorar o novo espaço.</p> <p>Regresso a sala. Muda de fralda após esta lhe ser mostrada.</p> <p>Mostrei-lhe o triciclo tendo de imediato agarrado nele.</p> <p>Gesto de comer que ele entende dando a mão ao adulto.</p> <p>Deixou que lhe dessem a comida.</p> <p>Foi para casa a seguir ao almoço</p>
25	<p>O taxista veio trazê-lo á sala. Quando lhe disse “bom dia” mostrando-lhe o meu colar e dizendo o nome ele deu-me a mão, mas não largando a mão do taxista. Fez alguma resistência para a largar, mas já não foi preciso pegara nele ao colo.</p> <p>Andou pela sala com o triciclo e em seguida procurou o leitor de CD que ligou e permaneceu longo tempo a ouvir musica.</p> <p>Mostrei-lhe o iogurte levando-o para a mesa onde se sentou e deixou que lho desse.</p> <p>Fomos para o recreio. Empurrou uma menina que lhe queria dar a mão.</p> <p>De regresso a sala voltou a brincar com o triciclo.</p>



	<p>Na hora de almoço, e após o gesto de comer dá-me a mão como indicação para sair da sala.</p> <p>Deixa que lhe dê a comida.</p> <p>Regressa a casa após o almoço. Quando identifica o taxista diz de imediato “xau”.</p>
--	--

Registo de Observações do aluno Pedro	
Dia	Semana de 28 de Setembro a 2 de Outubro
28	<p>O taxista veio trazê-lo à sala. Quando lhe disse “bom dia” mostrando-lhe o meu colar e dizendo o nome ele empurrou-me não largando a mão do taxista. Dei-lhe a mão que ele não queria dizendo-lhe que o taxista tinha que ir embora. Fez birra, querendo sair da sala. Mostrei-lhe o leitor de CD ao qual aderiu sentando-se na mesa de recorte onde este está, permanecendo por um largo período de tempo.</p> <p>Comeu o iogurte á hora do lanche. Descalçou-se. Não se calça sozinho. Para lhe calçar os sapatos dá o pé.</p> <p>Foi ao recreio onde brinquei com ele ao “Manel Tintin”</p> <p>Antes de regressar a sala andou no escorrega que é do jardim-de-infância. Mostra grande agrado por esta brincadeira. Desce após a contagem 1, 2, 3 repetindo 3 juntamente com o adulto.</p> <p>Na sala mostrei-lhe a fralda e fomos muda-la.</p> <p>Após o gesto de comer, levantou-se e deu-me a mão pois já sabe que tem que sair da sala para ir para a cantina.</p> <p>Hoje comeu o peixe esmagado com as batatas. Inicialmente fez alguma resistência mas acabou por comer. Comeu a maçã ralada.</p> <p>Ficou na escola a parte da tarde</p>
29	<p>Quem o recebeu hoje foi a assistente operacional, após o taxista o trazer à sala. A primeira reacção foi a de não largar a mão ao taxista, mas acabou por dar a mão à assistente. Aproximei-me dele para o cumprimentar mostrando-lhe o colar que me identifica.</p> <p>Hoje a sua cadeira de transporte teve que ficar na sala e ele ficou entretido a brincar com ela depois de ter deixado o taxista. Enquanto brincava descalçou-se.</p>

30	<p>No recreio brincou ao Manel Tintin comigo e com mais duas meninas da sua sala.</p> <p>Antes de voltar à sala após o recreio fomos ao escorrega onde brincou. Sobe e desce o escorrega com grande à vontade (é uma das suas brincadeiras preferidas segundo a mãe).</p> <p>De regresso a sala encontrou o triciclo ficando a brincar com ele.</p> <p>Após se fazer o gesto de comer ele posiciona-se para sair da sala pois já sabe que tem que sair para ir para a cantina.</p> <p>Da parte da tarde brincou com o triciclo no recreio.</p> <p>Quando chega o taxista e o toca ele cheira-o e toca-o dando-lhe a mão dizendo “xau”.</p> <p>Foi recebido pela assistente operacional, deixando a mão do taxista naturalmente.</p> <p>Aproximei-me para o cumprimentar, mas sem o colar que usava como identificação pois não era prático, usando como gesto identificador um toque na mão, dizendo em simultâneo o nome.</p> <p>Na hora do lanche, após se mostrar o iogurte, ele prepara-se para o que vai acontecer a seguir dando a mão ao adulto. Dirigimo-nos à mesa e sentamo-nos. Incentivamo-lo a que tire a tampa do iogurte, mostrando-lhe como se faz.</p> <p>Fomos para o recreio, onde brincamos ao Manel Tintin com as mesmas meninas, mostrando-se muito divertido. Quando se perguntava se queria mais ele dizia “mais”.</p> <p>De regresso à sala passamos pelo escorrega onde estive a brincar, subindo e descendo o escorrega.</p> <p>Na sala procurou o seu leitor de CD`s para ouvir música. Descalçou-se.</p> <p>Faz-se o gesto de almoçar dizendo em simultâneo “vamos comer” e de imediato dá a mão ao adulto para sair da sala.</p> <p>A comida continua a ser toda esmagada e a carne foi passada mas não foi misturada na sopa. Não pode sentir nenhum pedaço grande pois puxa para vomitar.</p> <p>A professora do 1º ano (sua professora) veio fazer uma visita à sala da unidade. Ao cumprimentá-lo de imediato ele a empurrou. Ela voltou a insistir mas foi empurrada novamente.</p>
----	--

1	<p>No lanche das tarde voltamos a trabalhar a abertura do iogurte, mostrando-lhe como se faz.</p> <p>Quando o taxista o vem buscar ele de imediato dirige-se para a porta e diz “xau”.</p> <p>Chega à sala com o taxista e deu-me a mão após o meu cumprimento e a minha identificação, sem qualquer tipo de resistência. Aceita o toque da assistente que lhe diz “bom dia”. A outra professora da sala diz-lhe “bom dia “ tocando-o na mão e ele não rejeita o toque.</p> <p>Procura o seu leitor de CD’S e senta-se na mesa de recorte. Descalça-se enquanto ouve a musica.</p> <p>Dá sinal que a prótese não está a funcionar. Leva a mão do adulto à prótese. Após se ter trocado as pilhas ele põe o magnete de um lado e do outro e vai emitindo vocalizações para experimentar o som.</p> <p>Na hora do lanche continuamos o treino de retirar a tampa do iogurte. Colocamos a sua mão com a nossa por cima, na ponta da tampa para a levantar e puxar e retiramos a tampa. Depois de terminar de comer o iogurte levamo-lo a colocar o copo no caixote do lixo.</p> <p>No recreio voltamos a brincar ao Manel Tintin com as mesmas meninas. Andou a explorar o espaço, especialmente o descer e subir o lanço de escadas que leva à cantina.</p> <p>De regresso à sala foi andar no escorrega.</p> <p>No lanche da tarde voltamos a treinar o retirar a tampa do iogurte e a colocação do copo no lixo.</p>
2	<p>Chega à sala com o taxista e dá a mão à assistente que lhe diz “bom dia”, não fazendo qualquer resistência para ficar na sala. O taxista está preocupado pois durante a viagem ele retirou o aparelho e desmontou-o. Tivemos que ir procurar no táxi uma peça que faltava para o voltar a montar.</p> <p>As rotinas do lanche, do recreio e do almoço estão a ser compreendidas.</p> <p>No recreio um dos funcionários cumprimentou-o tocando-o tendo sido rejeitado de imediato.</p>

Registo de Observações do aluno Pedro	
Dia	Semana de 6 a 9 de Outubro
6	<p>Após a sua chegada à sala que se processou como nos dias anteriores, levamos o Pedro à casa de banho dando-lhe como pista de referência a chave da mesma. Nesse dia demos inicio ao desfralde que estava já combinado com a mãe. Mostramos-lhe a sanita e posicionamo-lo em frente à sanita, sem fralda e dizendo-lhe que era ali que tinha que fazer “chichi”. Vestimos-lhe a cueca. Ele posiciona-se para o fazer dando uma perna e depois a outra. Regressamos à sala depois de ter fechado a porta e dando-lhe a chave para a mão.</p> <p>Na sala e juntamente com ele, fomos colocar a chave no seu sítio.</p> <p>Fez “chichi” nas cuecas várias vezes, apesar de ter ido a casa de banho e posicionada na sanita, onde não queria estar. Não queria sentar-se por isso colocávamo-lo de pé em frente à sanita.</p> <p>A fralda é colocada para a viagem uma vez que esta é demorada</p>
7	<p>Assim que chega á escola fomos à casa de banho para retirar a fralda levando uma cueca como sinal que a vai colocar.</p> <p>Fez chichi nas cuecas várias vezes apesar de ser colocado na sanita regularmente. Não são chichis grandes pois ainda não consegue juntar urina. Sempre que tem que ser mudado é levado a casa de banho. Para tal vamos buscar a chave que é colocada sempre no mesmo sítio como indicação do que vamos fazer.</p> <p>Tira as meias, os sapatos, e com a indicação verbal e táctil tira as calças e as cuecas. Não se veste mas posiciona-se e ajuda dando as partes do corpo que indicamos para ser vestido.</p>
8	<p>Continuamos com o processo de desfralde.</p> <p>Como está sem fralda tem tendência para se estimular deitando-se no chão para o fazer. Tentamos distrai-lo com brincadeiras que impliquem movimento e com o leitor de CD`s uma vez que é uma das suas actividades preferidas</p> <p>Gosta da canção “Perdi o dó da minha viola” reproduzindo os gestos da canção.</p>

	<p>Na hora do lanche já procura a ponta da tampa do iogurte tentando puxá-la, mas ainda não consegue. Coloca com a ajuda do adulto o copo de iogurte no lixo.</p> <p>No recreio brincou ao Manel Tintim só com as mesmas meninas (Bibi, Taísa e Joana) e andou a passear com elas.</p>
--	--

Registo de Observações do aluno Pedro	
Dia	Semana de 12 a 16 de Outubro
14	<p>Continuamos com o processo de desfralde, não havendo alterações, excepto no dia em realizamos a saída em que levou fralda por uma questão prática.</p> <p>As rotinas de chegada á escola, lanche, recreio e almoço mantêm-se iguais.</p> <p>Fomos de autocarro com os meninos do Jardim-de-infância á Fundação de Serralves para assistir a uma desfolhada. Explicamos que íamos passear, entramos para o autocarro não tendo manifestado nenhuma reacção de estranheza.</p> <p>Assim que chegamos à fundação andou a explorar a sala onde iríamos ficar. Não se queria sentar, dando a indicação que queria sair procurando a porta.</p> <p>Sentei-me com ele ao colo. Quando nos deram as espigas de milho dei-lhe uma para que ele a visse. Assim que a tocou afastou-a. Voltei-lhe a por a sua mão juntamente com a minha na espiga mas ele rejeitou novamente fazendo uma cara de desagrado. Deixou que eu lhe massaja-se as costas e os braços com a espiga, mas afastava-a sempre que lha colocava na mão.</p> <p>Da parte da tarde veio pela primeira vez a colega terapeuta da fala (do agrupamento de referência a para a educação de crianças surdas) que iria também trabalhar com o Pedro. Apesar da reacção inicial que manifesta com quem não conhece interagiu com através da canção “perdi o dó da minha viola”.</p>
16	<p>A terapeuta da fala veio de manhã, e levou-o para o escorrega onde</p>

	<p>brincou.</p> <p>De regresso a sala trabalhou com ele na mesa de recorte com um fantoche (cão). Inicialmente rejeitou o fantoche. A colega insistiu com brincadeiras e ele interagiu com ela.</p> <p>De tarde e após ter feito chichi, enquanto se preparava a sua roupa, ele dirige-se despido para o tapete tátil, começando por se sentar nele, explorando-o com o rabo. Este tapete tem 12 diferentes texturas sendo uma delas, o sisal que é bastante áspero. Sempre que chegava ao sisal avançava-o depois de ter experimentado a primeira vez. Deixa-mos que estivesse assim alguns minutos e depois fomos busca-lo para o vestir, apesar de querer continuar com a sua brincadeira.</p>
--	---

Registo de Observações do aluno Pedro	
Dia	Semana de 19 a 23 de Outubro
	<p>Continuamos com o processo de desfralde, nota-se que os chichis são maiores e mais espaçados, não havendo alterações.</p> <p>Esta semana começamos a fazer a higiene oral após o almoço. Deixa que o adulto lhe escove os dentes. Gosta de abrir a torneira e fechar e brincar coma água.</p> <p>As rotinas de chegada á escola, lanche, recreio e almoço mantêm-se iguais.</p> <p>Continua a estimular-se, deitando-se no chão para o fazer. Deixa de o fazer quando o distraímos com actividades de movimento, mas ás vezes volta a querer deitar-se para continuar.</p>
19	<p>Hoje foi construído um símbolo com parte do copo de iogurte, para que seja usado como forma de informação do que vai acontecer. A parte de cima foi colada em cartão K-line e será colocado num quadro de comunicação.</p>
21	<p>Quando regressávamos do recreio o Pedro ao entrar na sala teve uma manifestação muito interessante, disse “Ahhh” quando entrou na sala, como uma forma de reconhecimento do espaço.</p>
22	<p>Foi construído com o Pedro o símbolo do recreio. Num cartão com cola</p>

	foram coladas pedras que foram apanhadas no recreio. Este indicara a ida para o espaço do recreio.
--	--

Registo de Observações do aluno Pedro	
Dia	Semana de 26 a 30 de Outubro
	<p>Continuamos com o processo de desfralde, não havendo alterações.</p> <p>As rotinas de chegada á escola, lanche, recreio, almoço e higiene oral mantêm-se iguais.</p> <p>Esta semana começou o apoio das técnicas do CRI Centro de Recursos para a Inclusão da APPC (terapia da fala, terapia ocupacional e fisioterapia). A primeira reacção do Pedro foi a de sempre, empurrar as pessoas estranhas</p>
26	<p>Fizemos pasta de farinha, mas ele não aderiu à actividade, rejeitando o toque da pasta, fazendo uma expressão de desconforto.</p> <p>No recreio continua a brincar com as mesmas meninas sendo muito selectivo pois não aceita as mão de mais ninguém.</p> <p>Começa agora a aceitar as brincadeiras de uma funcionária pois estas são movimentadas e ele gosta disso.</p> <p>Quando voltamos a sala voltou a emitir “Ahhh” quando entrou e tentando bater com a porta, pois é uma coisa que faz sempre que tem oportunidade.</p>
28	<p>O Pedro hoje comeu kiwi ralado pela primeira vez. Normalmente ele comia junto com outros frutos.</p> <p>Na actividade de pintura, o Pedro explorou o pincel cheio de tinta, ficando com a mão suja, sendo visível o seu desagrado. Dado que estava com a mão suja incentivei-o a pintar com as mãos, juntamente com as minhas. Fê-lo mas quando perguntei “mais” ele rapidamente tirou as mãos. Ficou aliviado quando sentiu as mãos limpas.</p>

Registo de Observações do aluno Pedro	
Dia	Semana de 2 a 6 de Novembro
	<p>Continuamos com o processo de desfralde, não havendo alterações, excepto que os chichis são maiores e mais espaçados. Continua a ir com frequência à sanita na tentativa de a usar mas ainda não aconteceu.</p> <p>Parece ter menos momentos de estimulação.</p> <p>Por indicação da terapeuta ocupacional, começou a ser usado um individual anti derrapante tendo-se construído um símbolo do mesmo material que indica o almoço, para além do gesto já usado. Construíram-se outros símbolos identificadores que se encontram no seu quadro de comunicação. Estes símbolos tem como finalidade a antecipação e informação do que se vai passar. Poderá ainda servir para nos dar indicação de necessidades ou desejos pessoais.</p> <p>Foi construído um símbolo com o seu nome em Braille (ampliado) de forma a identificar o seu cabide bem como o quadro de comunicação.</p> <p>As rotinas de chegada á escola, lanche, recreio, almoço e higiene oral mantêm-se iguais.</p> <p>O calendário de comunicação está já a funcionar e serve como escolha de actividades de mesa e também de antecipação de situações como o lanche, o recreio, o almoço e a ida à casa de banho. Este encontra-se junto da porta e está identificado com o seu símbolo. O Pedro escolhe uma actividade, retirando o símbolo e levando-o para a sua mesa. Quando a actividade termina ele volta a colocar o símbolo no quadro.</p>
2	<p>Começamos a trabalhar a tarefa de colocar o casaco no seu cabide assim que chega à escola. Mostramos-lhe o seu símbolo e exemplificamos como pendurar o casaco depois de o tirar.</p>
3	<p>Continuamos com a exemplificação de pendurar o casaco no cabide, mostrando-lhe o seu símbolo e pendurando o casaco</p> <p>O espaço de sala foi alterado com a chegada de uma piscina de bolas que foi encomendada para a sala. Apesar da estrutura se terá alterado ele consegue orientar-se pois já tem os seus pontos de referência.</p> <p>O Pedro gosta de brincar na piscina de bolas, metendo as bolas à boca e</p>



	<p>batendo com elas na boca.</p> <p>Tira a tampa do iogurte dizendo “tira”. Quando termina vai por o copo do iogurte no lixo com supervisão do adulto.</p> <p>No almoço, começa a levar a colher e o garfo a boca com a ajuda do adulto.</p> <p>Quando regressa à sala continua a dizer “Ahhh”.</p>
5	<p>Quando ajudamos o Pedro a tirar o casaco, ele tocou a parede à procura do seu nome. Penduramos o casaco em conjunto.</p> <p>Hoje o Pedro esteve toda a manhã sem fazer “chichi”. Após o almoço e depois de ser posto na sanita e como nada fez, foi-lhe colocada uma fralda pois estávamos preocupadas. Fez um grande chichi.</p>

Registo de Observações do aluno Pedro	
Dia	Semana de 9 a 13 de Novembro
	<p>Continuamos com o processo de desfralde, não havendo alterações.</p> <p>As rotinas de chegada á escola, lanche, recreio, almoço e higiene oral mantêm-se iguais.</p> <p>A interacção com as terapeutas começa a ser maior aceitando as propostas de actividades</p>

Registo de Observações do aluno Pedro	
Dia	Semana de 16 a 20 de Novembro
17	<p>Continuamos com o processo de desfralde, não havendo alterações.</p> <p>As rotinas de chegada á escola, lanche, recreio, almoço e higiene oral mantêm-se iguais.</p> <p>Quando chega a hora de ir embora é mostrada a fralda ao Pedro que entende que vai para casa. Depois de a colocar já não quer regressar à sala, pois sabe que vai para casa.</p> <p>Fizemos digitinta, mas o Pedro não gostou muito da actividade. Manuseou por alguns segundos com manifesto desagrado. Ficou mais aliviado assim que lhe lavamos as mãos.</p>

Registo de Observações do aluno Pedro	
Dia	Semana de 23 a 27 de Novembro
	Estive ausente

Registo de Observações do aluno Pedro	
Dia	Semana de 30 de Novembro a 4 de Dezembro
	O Pedro faltou à escola

Registo de Observações do aluno Pedro	
Dia	Semana de 7 a 11 de Dezembro
	As rotinas de chegada á escola, lanche, recreio, almoço e higiene oral mantêm-se iguais, mesmo depois de uma semana de ausência por doença.
9	<p>O Pedro fez chichi na sanita. Foi de modo acidental, mas aconteceu. Como sempre era colocado na sanita com frequência, só que desta vez estava com uma garrafinha de iogurte que por vezes trazia de casa para meter na boca. Esta era-lhe retirada e guardada no bolso da educadora, que ele de vez em quando procurava, e que só lhe era dada se ele pedisse através do gesto “dá”. Antes de ir à casa de banho ele tinha pedido a garrafinha que lhe foi dada e que utilizou na altura que estava a usar a sanita fazendo chichi.</p> <p>Ele sentiu a nossa alegria pois a sua expressão era de agrado. Finalmente tinha percebido o que tinha que fazer na sanita.</p> <p>A garrafinha foi uma estratégia que adoptamos para as idas seguintes à casa de banho.</p>
10	Na actividade de pintura esteve mais tempo. Pega no pincel, mas acaba por pintar com as mãos.

Registo de Observações do aluno Pedro	
Dia	Semana de 14 a 18 de Dezembro
	<p>As rotinas de chegada á escola, lanche, recreio, almoço e higiene oral mantêm-se iguais.</p> <p>Continuamos a dar-lhe a garrafinha quando vai à casa de banho como estratégia.</p>
15	<p>Hoje o Pedro repetiu o meu nome. Como sempre e após ter deixado o colar como forma de identificação fiz-lhe o gesto que sempre uso dizendo o meu nome, repetindo ele “Xachena”.</p>
18	<p>Realizou-se uma pequena festa de Natal onde participaram as turmas da escola.</p> <p>Estivemos presentes, mas o Pedro rapidamente se saturou daquele ambiente onde pouco tinha para fazer. Após um pequeno período regressamos à sala.</p>

Registo de Observações do aluno Pedro	
Dia	Semana de 4 a 8 de Janeiro
	<p>As rotinas de chegada á escola, lanche, recreio, almoço e higiene oral mantêm-se iguais.</p> <p>Continuamos a dar-lhe a garrafinha quando vai à casa de banho como estratégia, dado que esteve uma semana sem vir à escola por causa da interrupção lectiva.</p>
4	<p>Recebi-o quando chegou, aproximei-me dizendo-lhe “bom dia”, fazendo o meu gesto identificador e dizendo o meu nome, ele repetiu o meu nome. Penduramos o casaco no seu cabide.</p>
6	<p>Em conjunto com o jardim-de-infância dê-mos início à realização de calendários. Estes são feitos com pinturas com as mãos que com diferentes cores e posições das mesmas fazem diferentes motivos.</p> <p>O Pedro aderiu á actividade não manifestando reacção de desagrado ou desconforto. Deixou que lhe pintasse a mão, mais que uma vez.</p>

7	<p>Continuamos com a actividade do calendário.</p> <p>Foi fazer chichi mas não lhe foi dada a garrafinha, tendo feito sem problemas.</p>
8	<p>Durante todo o dia, sempre que foi fazer chichi não necessitou de garrafinha.</p>

Registo de Observações do aluno Pedro	
Dia	Semana de 11 a 15 de Janeiro
12	<p>As rotinas de chegada á escola (pendurar o casaco, tirar a fralda, colocar a cueca), lanche, recreio, almoço e higiene oral mantêm-se iguais.</p> <p>Durante a semana foram feitos mais trabalhos para completar os calendários.</p> <p>O Pedro dirigiu-se ao seu quadro de comunicação, pegando na chave da casa de banho e foi para a porta da sala. Fomos à casa de banho e fez chichi. Regressamos à sala e ele colocou a chave no quadro de comunicação.</p> <p>Foi interessante verificar que de repente as estratégias que estão a ser implementadas surtem efeito quando menos se espera.</p> <p>Esta situação ocorreu várias vezes durante o dia, por vezes tinha só uma pinguinha de chichi para fazer.</p>

Registo de Observações do aluno Pedro	
Dia	Semana de 18 a 22 de Janeiro
	<p>As rotinas de chegada á escola (pendurar o casaco, tirar a fralda, colocar a cueca), lanche, recreio, almoço e higiene oral mantêm-se iguais.</p> <p>Esta semana iniciamos a actividade da natação. Esta decorrerá nas instalações da piscina municipal de Campanhã e é resultante do protocolo estabelecido com o Porto Lazer que é responsável por este espaço público.</p> <p>O transporte será feito pela junta de freguesia de Paranhos que colocará ao nosso dispor uma carrinha de transporte de crianças.</p>

	<p>O acompanhamento dentro de água será feito pela terapeuta ocupacional à terça-feira e fisioterapeuta à quinta-feira em conjunto com uma docente.</p>
19	<p>Vamos para a piscina pela primeira vez. Dizemos ao Pedro onde vamos e mostramos a carrinha e o motorista que nos vai acompanhar. Ele entra na carrinha sem problemas. Não queria por o cinto, mas eu coloquei-o apesar de estar a fazer força para eu não o por.</p> <p>Assim que chegamos ao local, fomos reconhecer as instalações que são enormes.</p> <p>No balneário, pedimos ao Pedro para tirar os sapatos, as meias, as calças. Para tirar a parte de cima tem mais dificuldade, e precisa da ajuda do adulto.</p> <p>Para despir a parte de cima tem que tirar os aparelhos, ficando privado do canal auditivo. Fica sem ver e sem ouvir.</p> <p>Depois de pronto vamos para o tanque de aprendizagem, mostrando-lhe todo o percurso até lá chegar.</p> <p>Entramos para o tanque lentamente, para que se fosse habituando à água. À medida que íamos entrando ele começou a agarrar-se a tentar subir para o colo. Peguei nele que de imediato se agarrou ao meu pescoço fortemente, permanecendo assim o tempo todo. Não ficamos muito tempo pois a água estava um pouco fria.</p> <p>No balneário deixou que desse banho. Ajuda a vestir posicionando a parte do corpo a ser vestida.</p> <p>Na carrinha deixou por o cinto.</p> <p>Na hora do almoço, estava a ajuda-lo a comer mas tive que ir ao telefone, ficando no meu lugar terapeuta ocupacional. Não gostou desta mudança, fazendo birra para comer. Assim que voltei a birra acabou.</p>
21	<p>Voltamos à piscina.</p> <p>Entramos para a água e começou de imediato a pedir colo. Peguei nele e fui-o molhando lentamente, mas continuava agarrado ao meu pescoço. Comecei a chapinhar com a mão tentando que fizesse o mesmo, mas não o fez.</p> <p>Deixou que lhe desse banho no balneário.</p> <p>Enquanto esperava que nos arranjassemos andou a explorar os cacifos</p>

	entrando para os mesmos e fechando a porta.
--	---

Registo de Observações do aluno Pedro	
Dia	Semana de 25 a 29 de Janeiro
	O Pedro faltou à escola.

Registo de Observações do aluno Pedro	
Dia	Semana de 1 a 5 de Fevereiro
	As rotinas de chegada á escola (pendurar o casaco, tirar a fralda, colocar a cueca), lanche, recreio, almoço e higiene oral mantêm-se iguais. Nesta semana não fomos à piscina porque estava muito frio

Registo de Observações do aluno Pedro	
Dia	Semana de 8 a 12 de Fevereiro
	Estive ausente

Registo de Observações do aluno Pedro	
Dia	Semana de 22 a 26 de Fevereiro
	As rotinas de chegada á escola (pendurar o casaco, tirar a fralda, colocar a cueca), lanche, recreio, almoço e higiene oral mantêm-se iguais.

Registo de Observações do aluno Pedro	
Dia	Semana de 1 a 5 de Março
2	Fomos á piscina. Tira os sapatos, as meias, as calças e as cuecas. Tem dificuldade em tirar roupa de cima, mas ajuda para o adulto a despir. Entramos para a água, mas apesar de ter pedido colo não está tão receoso. Mostrei-lhe como chapinhar na água mas ela não repetiu. Voltou a explorar os cacifos no balneário.

4	Entrou para água com a fisioterapeuta. A reacção foi semelhante a manifestada nos dias anteriores.
---	--

Registo de Observações do aluno Pedro	
Dia	Semana de 8 a 12 de Março
11	<p>As rotinas de chegada á escola (pendurar o casaco, tirar a fralda, colocar a cueca), lanche, recreio, almoço e higiene oral mantêm-se iguais.</p> <p>Hoje era dia de piscina, mas aproveitamos o facto de ter carrinha para ir ao CRTIC onde os alunos seriam avaliados.</p> <p>O Pedro teve uma reacção de rejeição muito grande ao espaço, não querendo tirar o casaco e fazendo uma birra enorme. Assistente operacional trouxe-o para o exterior onde acalmou um pouco. Regressou mais calmo, mas mesmo assim queria sair da sala. Um dos colegas sabendo que ele gosta de musica começou a tocar um tambor e atentar interagir com ele mas ele empurrava-o sem qualquer interesse na interacção.</p> <p>Isto deveu-se ao facto de ele pensar que íamos para a piscina e ao mudarmos de sítio sem o ter avisado ele ficou confuso e inseguro.</p>

Registo de Observações do aluno Pedro	
Dia	Semana de 15 a 19 de Março
19	<p>As rotinas de chegada á escola (pendurar o casaco, tirar a fralda, colocar a cueca), lanche, recreio, almoço e higiene oral mantêm-se iguais.</p> <p>Esta semana não há piscina pois o tolde insuflável foi danificado por um temporal</p> <p>Quando estava junto do quadro de comunicação para escolher uma actividade, retirei dois símbolos de jogos e dei-lhe a escolher. Escolheu um jogo de enfiamentos que fomos fazer na mesa.</p> <p>Na hora do almoço o Pedro experimentou feijão, aceitando que o colocasse na boca. A primeira reacção foi de deitar fora o feijão. Insisti e ele aceitou</p>

	engolindo-o. Comeu quase tudo o que tinha no prato, não insistimos com o resto uma vez que era comida nova, e era melhor não forçar Tem dificuldade em mastigar correctamente, pois está habituado a comida mole e pastosa.
--	--

Registo de Observações do aluno Pedro	
Dia	Semana de 22 a 26 de Março
23	Hoje o Pedro bebeu leite com chocolate pelo copo. Ele normalmente come iogurte no lanche da manhã e no lanche da tarde. Experimentamos porque os iogurtes que a mãe manda tinham terminado. A primeira reacção foi cheirar o copo. Bebeu um pequeno golo e não deitou fora, e foi bebendo o resto por pequenos golos.
24	Na hora de ir almoçar, o Pedro andava com uma bola da piscina de bolas na mão. Disse-lhe para aguardar no meu bolso para irmos almoçar. Durante o almoço ia tocando no bolso para ver se ela estava, tocou duas ou três vezes. No fim do almoço meteu a mão no bolso para a ir buscar. Disse-lhe para pedir "dá a bola" usando também o gesto de "dá". Ele prontamente o fez com a minha ajuda para lhe modelar o gesto.

Registo de Observações do aluno Pedro	
Dia	Semana de 12 a 16 de Abril
	Recomeçamos esta semana a actividade da piscina.
13	No percurso para a piscina, a determinada altura o Pedro imite um som parecido com "tá-tá ". Ficamos intrigados pois não percebemos o que ele queria.
14	Estiveram na escola os senhores da manutenção dos extintores, tendo colocado a carrinha no pátio exterior da escola. Na hora do recreio o Pedro apercebeu-se de uma coisa nova e passou a explorar o que encontrou. Os senhores foram amorosos pois um deles levou-o lá dentro pois era para onde ele estava tentar entrar e eu não deixava. Depois de ter entrada saiu da carrinha e diz "xau". Os senhores ficaram impressionadíssimos.



15	A situação repete-se neste dia no mesmo sítio do percurso, que é a última mudança de direcção que se faz antes de chegar a piscina. Estávamos a pensar que ele estava a identificar o percurso.
----	---

Registo de Observações do aluno Pedro	
Dia	Semana de 19 a 23 de Abril
20/22	A caminho da piscina a mesma produção no mesmo local “tá-tá”. Repete nos dois dias. Ele já conhece o caminho e de facto a produção que faz é como se fosse “já está”.  Dentro de água já está mais confiante, pois durante uma grande parte do tanque ele tem pé. Gosta que lhe atirem água e ele gosta de atirar ao outro.

Registo de Observações do aluno Pedro	
Dia	Semana de 26 a 30 de Abril
28	Estava a brincar na piscina de bolas e começa a dizer “mamã” ao qual eu respondo a “mamã foi trabalhar”. Ele imediatamente produz o gesto de trabalhar da LG.
29	O Pedro ao lanche já tira a tampa do iogurte dizendo “tira”. Coloca o copo vazio no lixo e volta ao seu sítio onde recolhe o símbolo de iogurte e o vai colocar no quadro de comunicação

Registo de Observações do aluno Pedro	
Dia	Semana de 3 a 7 de Maio
4/6	O Pedro dentro da piscina está mais confiante. Explora o espaço onde sabe que tem pé, e quando sente que já não tem volta para trás.  No balneário abre a água do chuveiro sozinho. Colocamos-lhe gel na mão mostrando como deve lavar a barriga e as pernas.

Registo de Observações do aluno Pedro	
Dia	Semana de 10 a 14 de Maio
	O Pedro faltou à escola

Registo de Observações do aluno Pedro	
Dia	Semana de 17 a 21 de Maio
18	Na hora do almoço e tendo já terminado de comer a banana o Pedro pega no pão tentando abrir o saco. Ajudo-o abrir o saco do pão. Pega nele e começa a lambe-lo e a mordisca-lo, parecendo gostar do sabor. Come meio pão.
19	Volta apegar no pão tentando abrir o saco. Ajudo-o com o saco. Pega no pão e começa a lambe-lo e a comer. Não sabe trincar o pão e não mastiga bem. De tarde na sala descalçou-se atirou as sapatilhas pelo ar. Obriguei-o a ir apanha-las e ajudei-o a calça-las.

Registo de Observações do aluno Pedro	
Dia	Semana de 24 a 28 de Maio
	Esta semana não há piscina pois começam as provas oficiais de natação. É retirado o toldo insuflado, tornando impossível ir para a água pois de manhã quando vamos a água esta gelada