



## Universidades Lusíada

Rebello, António Martins Fernandes, 1954-

### **O desenvolvimento cognitivo e tomada de decisão das pessoas surdocegas**

<http://hdl.handle.net/11067/1336>

<https://doi.org/10.34628/dpxr-yj53>

#### **Metadados**

**Data de Publicação**

2014

**Resumo**

No essencial, uma decisão é uma escolha entre possibilidades. Envolve a disponibilidade para a avaliação da ocorrência de acções e a decisão a tomar. Esta ocorre quando alguém tem necessidade de a tomar para satisfazer um desejo. Intuitivamente, uma boa decisão é a que escolhe o melhor caminho de entre os disponíveis em face da incerteza sobre as consequências. Se atentarmos na capacidade sensorial e linguística das pessoas surdocegas, podemos interrogar sobre a capacidade e a possibilidade de a...

**Tipo**

article

**Revisão de Pares**

Não

**Coleções**

[ULL-IPCE] RPCA, v. 05, n. 1 (Janeiro-Junho 2014)

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-09-21T05:25:30Z com informação proveniente do Repositório

---

## O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E TOMADA DE DECISÃO DAS PESSOAS SURDOCEGAS

### COGNITIVE DEVELOPMENT AND DECISION MAKING IN BLIND-DEAF PEOPLE

**António Rebelo**

*Universidade Lusíada de Lisboa*

Contacto para Correspondência:  
rebelo.a@mail.telepac.pt

**Resumo:** No essencial, uma decisão é uma escolha entre possibilidades. Envolve a disponibilidade para a avaliação da ocorrência de acções e a decisão a tomar. Esta ocorre quando alguém tem necessidade de a tomar para satisfazer um desejo. Intuitivamente, uma boa decisão é a que escolhe o melhor caminho de entre os disponíveis em face da incerteza sobre as consequências. Se atentarmos na capacidade sensorial e linguística das pessoas surdocegas, podemos interrogar sobre a capacidade e a possibilidade de avaliação de situações sobre as quais é necessário tomar decisões.

Toda a frase que ouvimos ou lemos é composta por muitas informações diversas de entre sons ou letras, sílabas e palavras. Todas estas peças se interligam como um puzzle em que os diferentes componentes contribuem para o entendimento final da frase. Pensemos então como evolui este processo nas pessoas que não ouvem os sons nem vêem as letras para poderem organizá-los em palavras, depois em proposições, pensar sobre esses conceitos, decidir a acção, interagir com os elementos do grupo social e avaliar a consequência.

**Palavras-chave:** comunicação linguística; conceitos; interacção; surdocegueira.

**Abstract:** In its essence, a decision is a choice among possibilities. It involves the disposition to evaluate actions and the decision to make. This occurs when someone has the need to fulfill a desire. Intuitively, a good decision is the best choice among uncertainty and consequences. If we consider the sensorial ability and language in blind-deaf people, we may question the possibility and ability to evaluate situations where decisions must be made.

A sentence we hear or read offers different information between sounds, letters, syllables and words. All these parts are connected like a puzzle where each component contributes to the final understanding of its message. Let us think on how this process evolves in people who cannot hear sounds or see letters in order to organize words, propositions, concepts, decide action, interact in a social environment and evaluate consequences.

**Key-words:** linguistic communication; concepts; interaction; deaf-blindness.

## Introdução

A criança surdocega nasce privada de audição e da visão e, por consequência, limitada na comunicação receptiva que por sua vez influencia a comunicação expressiva. O facto de a criança não ouvir e não ver ou quando ouve algum som, não ter a capacidade de discriminação sonora que lhe possibilita a compreensão, dificulta a comunicação receptiva. Por outro lado a criança surdocega congénita usa como comunicação receptiva e expressiva a língua gestual o que lhe facilita a compreensão das mensagens e das interacções com as famílias, grupo de pares e grupo social.

A relação de “*bonding*” e de “*attachement*” que se desenvolve entre os pais ouvintes que têm um filho surdocego e que utilizam com ele língua oral e os que usam a língua gestual tem resultados diferentes: nos primeiros a relação é de solilóquio enquanto nos segundos é de interacção. Também o desenvolvimento da interacção linguística tem relação diferente em cada um dos grupos referidos: os que utilizam a língua gestual desenvolvem a comunicação linguística em todas as valências - sintaxe, morfologia e semântica - enquanto as crianças que utilizam a língua oral não têm essa possibilidade (Rebelo, 2011).

O desenvolvimento cognitivo é um processo dinâmico que se desenvolve desde o nascimento até à maturidade: - os conceitos que se desenvolvem ao nível da percepção, os de acção que se situam ao nível sensorio-motor e que designamos por “abstracção empírica” e o conceito de “operação” que resulta da construção conceptual, “abstracção reflexiva” - ajudam o indivíduo a obter uma rede conceptual de estruturas coerentes (Rebelo, 2011).

O conhecimento sensorio-motor manifesta-se por acções, enquanto o conhecimento conceptual se exprime através de símbolos. Pela impossibilidade de ouvir e ver ou pela impossibilidade de entender o pouco que possa ouvir,

a língua gestual táctil é o motor da formação de símbolos indispensáveis ao desenvolvimento cognitivo da criança surdocega.

Considerando a teoria etológica de Bowlby, as crianças surdocegas em que os pais comunicam com língua gestual táctil desde o berço desenvolvem uma forte relação afectiva com os pares e o meio social em que a comunicação é biunívoca e a relação de “*attachement*” desenvolve-se com laços afectivos mais fortes; se tivermos presente o maturacionismo de Gessel, a diferença coloca-se através da metodologia linguística: as crianças cujos pais utilizam língua gestual com todas as valências que a utilização de uma língua implica - semântica, sintaxe, morfologia - desenvolvem uma língua e não apenas comunicação através da associação simples de nome - objecto; a explicação “behaviorista” de Skinner em que o conceito de condicionamento pela acção operante do sujeito se fundamenta no “estímulo - resposta comportamental” e, também, a teoria sobre a importância das experiências diversificadas do meio em que o indivíduo se insere e que constituem a base da aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo, as crianças surdocegas privadas da língua gestual táctil, interpretam os estímulos exteriores de maneira “*sui generis*” porque não compreendem a razão imediata do estímulo ou não compreendem a sua finalidade; a perspectiva psicossocial de Wallon não se limita ao estudo da génese da cognição, mas pretende englobar o desenvolvimento da criança numa perspectiva que integra, também, os aspectos cognitivos e sociais da personalidade que, para este autor, são indissociáveis; a psicologia construtivista de Piaget interessa-se por acompanhar a origem e a construção gradual do conhecimento sustentada nas trocas dialécticas entre o indivíduo e o meio de inserção, num desenvolvimento progressivo, em que a base de conhecimentos anteriores prepara os conhecimentos futuros e estão na origem da abstracção reflexiva.

As crianças surdocegas que utilizam a língua gestual táctil revelam melhor aproveitamento da maturação e conseqüentemente do melhor desenvolvimento das estruturas cognitivas, conseqüência da melhor integração nos grupos familiar, de pares e social proporcionando-lhe experiências que facilitam a acomodação e a assimilação de novos conceitos.

#### *A criança surdocega: Comunicação linguística e locus social*

O impacto da surdocegueira de um bebé na sua primeira socialização com os pais ouvintes não se limita à importância relativa da vocalização ou toque maternos como instrumentos para acalmar um recém-nascido inquieto. Os pais ouvintes de crianças ouvintes passam muito tempo a apreciar as variadas reacções do bebé às vocalizações de adultos. Quando o bebé é surdocego, essas interacções são diferentes e dependem da ligação das vocalizações paternas a comportamentos não vocais. Eles não se orientam pelo som da voz da mãe, nem se aquietam ao som da sua aproximação. À medida que os meses passam, os pais ouvintes apercebem-se que o comportamento do seu bebé se desvia cada vez

mais daquilo que é considerado normal. Porém, as estratégias de interacção social resultantes e adquiridas pelas crianças podem ser relativamente idiossincráticas e limitadas na sua capacidade de generalização a pessoas fora do núcleo familiar. Em geral, a natureza da interacção familiar é, provavelmente, até mais importante para as crianças surdocegas do que para os seus pares ouvintes porque a família representa uma parte muito maior da sua experiência social. Esta situação coloca a família num papel muito mais central no que respeita a modelos sociais para a criança. Porém, a identificação e os modelos dependem muito das avaliações que a criança faz das semelhanças com os modelos e o *feedback* sobre essa semelhança, como refere van Dijk, (1999).

*“ ...o que os educadores de crianças surdocegas sentem através dos movimento co-ativos é um aspecto essencial na relação com a criança. Ao fazer as coisas em conjunto, seguindo os seus movimentos com cuidado, e tocar os músculos dos seus membros para descobrir o tonos muscular da criança, apercebe-se se o enrijecimento foi positivo ou se indicou um desejo de se retirar, dando a entender ao educador o seu estado emocional .”*

A afeição psicológica não é algo que possa ser visto mas que é deduzido de comportamentos específicos da criança. As crianças surdocegas não têm a possibilidade de estabelecer contacto vocal mas enriquecem a sua interacção através do contacto gestual. Têm menor tendência do que as crianças ouvintes a receber explicações dos pais no que se refere às emoções, razões das acções, papéis esperados e consequências de vários comportamentos. Podemos salientar que o verdadeiro educador da criança surdocega é a pessoa que é capaz de partilhar esse mundo e que consegue pôr de lado o mundo da audição e da visão em que se está a viver.

Comunicar significa trocar ideias, sentimentos e experiências entre pessoas. É um complexo sistema simbólico constituído por sinais verbais, sinais escritos e sinais não-verbais. Ao considerar o desenvolvimento de crianças surdas, Schlesinger (1978, 160) sugeriu que: *“Durante a fase de ligação afectiva da infância, a comunicação entre a mãe e a criança (ouvinte) ocorre primeiramente através de meios não verbais como a qualidade da voz, o toque e o sorriso”*. A afirmação salienta o contraste dos primeiros aspectos da ligação afectiva nas crianças surdas com a sua componente mais sofisticada da comunicação linguística. Porém, ao mesmo tempo, a discussão anterior indica que a vocalização materna pode desempenhar um papel mais amplo na primeira fase do desenvolvimento do que poderíamos ter imaginado. A comunicação pode ser silenciosa (gestos, roupas), mas é sempre intencional, isto é, passamos sempre uma mensagem - Não podemos não comunicar, como refere Paul Watzlawick (1993, 44/45): *“...Ora, se está aceite que todo o comportamento, numa situação interaccional, tem valor de mensagem, isto é, é comunicação, segue-se que, por muito que o indivíduo se esforce, é-lhe impossível não comunicar”*

A importância crescente do conceito de comunicação e da consequente proliferação de estudos neste domínio assentam na natureza intrínseca ao ser humano, através da qual sente necessidade de estabelecer trocas comunicativas que possibilitem um desenvolvimento global harmonioso. A comunicação é uma necessidade do ser humano e este é, essencialmente, um ser comunicativo. É um processo interactivo de carácter recíproco em que os parceiros partilham entre si a forma ou o modo de comunicação, o tópico ou assunto da comunicação e o contexto onde se estabelece. Além de ter um fim determinado, a comunicação exige uma troca de papéis, alternada e sucessiva em que um dos parceiros toma o lugar de emissor e dá a deixa ao receptor para que este tome a vez. O ser humano está desde o seu nascimento pronto a adquirir uma linguagem (Chomsky 1982) e esta não vai ser uma linguagem qualquer, mas aquela que a criança vai poder constituir a partir da sua experiência, isto é, a partir do meio ambiente em que está imerso. Desde que a criança nasce é um ser portador de um equipamento básico que lhe fornece a característica socializante que lhe é inerente através da aptidão para estabelecer trocas comunicativas (Brunner 1988).

Independentemente da sua origem, esperar-se-ia que as diferenças na participação e direcção maternas nas interacções influenciassem o desenvolvimento de estilos cognitivos reflexivos (versus impulsivos) e de locus internos (versus externos) de controlo. Assim, o estabelecimento de um sistema de comunicação mãe-filho eficaz e recíproco deveria ajudar não só a promover uma ligação afectiva segura, mas também a facilitar o desenvolvimento social futuro, tornando a mãe mais “disponível” para a criança e proporcionando a transmissão explícita de informação social. É através da interacção com a mãe que se inicia o despertar da criança para a comunicação. As primeiras fases de ligação afectiva ocorrem durante a primeira infância e são indicadas simplesmente pela reacção selectiva do bebé a um ou dois adultos significativos. As interacções mãe-bebé permitiram reconhecer desde os primeiros tempos as competências comunicativas que o bebé demonstra desde o nascimento aparecendo as necessidades de troca e comunicação como aspectos tão importantes como a própria alimentação. Nesse sentido, Bouvet (1996, 63) diz: *“ Na sua preocupação de responder às necessidades comunicativas da sua criança, a mãe sabe falar-lhe de modo adaptado às suas possibilidades (...). A situação de comunicação tem um grande papel nesta troca (...). É na dimensão pragmática e discursiva que a mãe adapta a sua linguagem levando de algum modo a criança a compreender com os olhos”*.

É no contexto de uma situação de troca, isto é, no contexto de toda a interacção estabelecida com a mãe, que a criança desenvolve toda esta competência comunicativa. Desde o primeiro ano de vida do bebé são estabelecidas desde muito cedo trocas comunicativas para as quais não é necessariamente obrigatório o uso de linguagem apenas; parece-nos, então, permitido afirmar que estas formas de comunicação são básicas face ao estabelecimento de interacções comunicativas. De facto, esta ideia está bem patente em D. Hynes (1972; cit. in Bouvet, 1996, 116): *“ Na multiplicidade de canais aos quais ela recorre para compreender*

*e se fazer compreender descobre-se que a criança desenvolve muito antes de falar toda uma competência comunicativa*

A relação comunicativa é a porta de entrada para o mundo social e, para entrar neste, é necessário desenvolver conceitos que facilitarão a partilha com os elementos do grupo interactivo. Uma criança surdocega terá dificuldades para poder desenvolver ideias precisas sobre o mundo a menos que tenha, pelo menos, uma relação confiável, significativa e importante que sirva de centro de partida para explorar o mundo em círculos cada vez maiores. O processo de desenvolver conceitos é uma aventura compartilhada entre a criança e os companheiros de comunicação. Implica a criação conjunta de significados entre ela e os seus companheiros de forma conjunta (Nafstad & Rodbroe, 1999).

Procuremos desenvolver capacidades de conversação hábil e de atenção apoiadas em conceitos significativos e de partilha de interesses e sentimentos como elementos base da interacção e das relações interpessoais. As crianças surdocegas necessitam de interlocutores de conversação que entendam bem o meio comunicativo em que a maioria das vezes é de movimento e tacto. Terá o retorno dos sentimentos da criança e dos seus esforços de comunicação de modo que a criança saiba que foi entendida. A base do desenvolvimento de conceitos é ter momentos incontáveis de conversação significativa (Miles & Riggio, 1999).

Ao partilhar um sentimento, um movimento, um som, um ritmo ou uma actividade a criança deverá estar ciente que esse interesse é partilhado por ambos os intervenientes. O interesse comum partilhado várias vezes converte-se na base para o desenvolvimento de conceitos e de linguagem. Os sons e os ritmos podem ser convertidos em objectos de interesse e, frequentemente, partilha-los é a melhor maneira de por em comum sentimentos que ajudarão a criança a desenvolver um conceito mais forte de si mesma (Miles, 1999).

Quando nos apercebemos que a criança está contente, criamos um gesto para expressar esse sentimento; ou criamos um outro para designar um objeto em que estamos a tocar; ou ainda para identificar emoções para ser capaz de exprimir os sentimentos de tristeza, frustração, alegria. O uso de vocabulário preciso bem como a sincronização de acção entre ambos são essenciais no desenvolvimento do uso de uma linguagem simples mas útil devendo utilizar formas simples que a criança diria se pudesse falar (Riggio, 1999).

A memória e o desenvolvimento dos conceitos são inseparáveis pelo que se torna importante para a criança surdocega exercitar a memória com conversações sobre as experiências comuns. Um simples gesto pode designar a intenção de comunicar algo. Se considerarmos os movimentos ou vocalizações de uma criança surdocega como intenção comunicativa e lhe prestarmos a nossa atenção, estaremos a dar-lhe oportunidade de expressar sempre o que deseja. Ajuda-a a criar significados, a desenvolver conceitos e a aprender sobre as experiências do mundo (Kristeesen & Larsen, 2004).

A melhor maneira de facilitar o acesso ao ambiente é fornecer à criança a informação que ela, devido à dupla deficiência sensorial, não tem sobre os

objectos. Seja através do toque nos objectos ou da língua gestual na palma da mão, a interpretação da informação visual e a transmissão dessa informação accidental e adicional de qualquer situação e objectos será o mais fiel possível para proporcionar a construção exacta de conceitos (Smith, 1994).

### **Atribuir significado à interacção social**

Mesmo antes de nascer, o bebé já é considerado pelos familiares um elemento com o qual se estabelecem relações sociais, sendo a qualidade destas uma das responsáveis pelo seu desenvolvimento global. Nesta tentativa de inserção da criança surdocega no mundo social, temos de a capacitar a desenvolver habilidades de atenção a estímulos sensoriais e determinar o seu significado. Uma relação entre as suas capacidades e o domínio do meio, ajuda-na a adaptar-se a novas situações e, apesar de não se poder falar de linguagem antes dos dois anos, ela é produto do desenvolvimento cognitivo, baseado em funções sensório-motoras de espaço, tempo e construção de permanência de objecto. Ao tentar nomear objectos familiares, quando os vê novamente, a criança está a desenvolver a capacidade de representação, Piaget (1973).

Aimard (1986) revela-nos que é através da associação repetida de uma experiência com a sua equivalente verbal, que é possível à criança uma posterior recordação, a partir de uma produção verbal. É importante que aceite que uma produção verbal pode tomar o lugar de uma experiência e vice-versa.

A criança ouvinte é capaz de entender que à medida que aumenta o som dos passos de alguém é porque se aproxima ou, mesmo, que é a pessoa que interage e lhe dá conforto. O mesmo acontece ao virarmos a cabeça na direção de uma pessoa, acompanhando visualmente os seus movimentos, ouvindo e seguindo os sons dos seus passos que cada vez se tornam mais audíveis (efeito Doppler), são acções que aumentam a densidade sináptica cortical. É evidente a desvantagem de uma criança surdocega pela impossibilidade do reconhecimento de qualquer das situações apresentadas ficando, por isso, impossibilitada de graduar a importância que tal situação terá para si. Podemos ainda especular sobre se os sentidos do tacto e do olfacto desenvolvem a densidade sináptica de forma semelhante à audição e à visão, mas não encontramos estudos que, de forma científica, nos demonstrem esse efeito. Os estudos com crianças surdocegas totais demonstram que vibrações muito fortes ou objectos demasiado rugosos, podem levar a situações de evitação por parte da criança, o que evidencia que ela lhe atribuiu um significado. Na nossa interpretação destas situações deveremos considerar ainda o estilo de temperamento da criança (van Dijk, 1999).

Outro efeito que é fundamental para a criança estabelecer uma relação com o mundo em que vive é o da sua capacidade para estabelecer a relação de efeito gratificante que faz com que algo seja guardado ou deva ser ignorado. Se a criança responde e existe uma consequência positiva, é provável que ambos os estímulos sejam relacionados e se estabeleça uma ligação entre eles e sejam

armazenados no cérebro, operação que ocorre em segundos.

Pode dizer-se que o significante representa o significado mas é, segundo a expressão de Wallon, uma «*representação em acto*». Despegado do contexto, durante a sua finalidade adaptativa, o gesto imitativo “*Produz um significante diferente, é já uma forma diferente de símbolo que obtém o seu interesse... O interesse destes gestos «descontextualizados» (Bates et al., 1979) pelo que analisa a emergência da representação na tentativa de salientar uma semiótica progressiva evoluindo de uma forma «presencial» para uma forma «representacional» (Pinol- Douriez, 1984, 137, in Virolle, 1993, 71; 72).*

Em crianças que vêem e ouvem normalmente, as ligações acontecem de forma contínua, muitas vezes sem qualquer intervenção por parte do educador. A imitação diferida visa sobretudo as condutas simples, o fingir que come, dorme, o que pressupõe o uso de gestos simples e isolados mas não sendo menos importantes para o desenvolvimento da personalidade da criança, porque eles são os antecessores da fase do «como se», indissociável do desejo de socialização dos actos. Isto é particularmente evidente logo que a criança começa a imitar o adulto: finge que cozinha, que limpa o pó, que conduz o automóvel. Há uma relação significativa entre a capacidade linguística e a brincadeira de tal modo que as crianças com melhores capacidades linguísticas despendem mais tempo em brincadeiras imaginativas e tendem mais a usar uma linha de história planeada e a imitar comportamentos, do que os pares com menores capacidades linguísticas.

*“A imitação não é simplesmente o desejo de assimilar o gesto do adulto, mas o de lhe dar uma “representação” do seu significado - eu leio como tu - de se interrogar e de agir sobre si [...]. Com efeito, sobre os planos da motivação, ele age como o outro.” (Virolle, 1996 72).*

Para a criança surdocega o efeito mais devastador é o facto de este tipo de aprendizagem ocasional dificilmente poder ocorrer. A atenção aos processos de avaliação que o profissional tem de ter, centra-se na determinação da ocorrência das aprendizagens, quais os melhores reforços e como, muitas vezes, os estímulos devem ser repetidos até que a conexão entre o estímulo e a consequência ocorra. Esta planificação levará a que se estabeleça um sistema organizado de conhecimentos no cérebro da criança surdocega (van Dijk, 1999).

A atenção a dar aos padrões de sono e vigília, excitação e relaxamento do ser humano ajudam-no a lidar com o seu mundo físico e social. O saber lidar com estes mecanismos e estabelecer um ritmo de ocorrência de modo a saber determinar a sua repetição, é essencial para fornecer ao ser humano a capacidade suficiente de adaptação ao meio.

De um ponto de vista neuro-biológico, afigura-se que a rotina da vida diária de um indivíduo com surdocegueira deve ser cuidadosamente organizada de tal forma que os períodos de actividade intensiva sejam seguidos por períodos de relaxamento possibilitando a aquisição e automatização de processos mentais de

adaptação, A fim de se adaptar às novas exigências e desafios do meio ambiente, o nosso mecanismo de defesa deve estar ligado e imediatamente disponível em todas as situações de estímulo. Este é um problema que ocorre com muita assiduidade nas pessoas que são surdocegas porque, assim que o ambiente social exige adaptação imediata, o sistema neuro-biológico parece não se adaptar. Muitas vezes, esse comportamento pode ser explicado porque a pessoa surdocega não aborda hierarquicamente as situações semelhantes ocorridas anteriormente, o que a pode levar a ter comportamentos socialmente inapropriados. No entanto, às vezes as exigências do “ouvir e ver” que o mundo coloca a cada momento a uma pessoa com surdocegueira são muito grandes. As pessoas vêm e vão, tocam, cheiram, falam, gritam, pedem, solicitam, empurram e puxam, tudo em questão de segundos, tempo demasiado rápido para quem é surdocego. Provavelmente, durante muitos anos da sua vida, a pessoa surdocega não tem por parte do educador uma abordagem que o leve a desenvolver a capacidade de decidir entre um “sim” e um “não”. (van Dijk, 1999).

Citando Kamii, (1995, 22) “... o estímulo não se torna estímulo senão quando o indivíduo age sobre ele, e se acomoda a ele, assimilando-o aos seus conhecimentos anteriores (...) Quanto mais os conhecimentos são elaborados e estruturados, mais a sua leitura da realidade será precisa e rica.” verificamos como é difícil para as pessoas surdocegas interpretar correctamente o “mundo” de estímulos exteriores enviados pelo grupo social e pelo ambiente que o rodeia, que continuamente se abatem sobre ele e que apenas consegue interpretar uma pequena parte, à qual pode atribuir um significado.

Para a maioria das pessoas surdocegas, o mundo começa e acaba na palma das suas mãos.

## Conclusão

A reflexão sobre este tema de desenvolvimento linguístico e cognitivo nas pessoas surdocegas leva-nos a consciencializar sobre quão longe estão de um mundo que queremos entender mas em que a interacção é dificultada pela interpretação da mensagem. Desde afirmações especulativas e confusas sobre os comportamentos autistas destas pessoas, ao exercício de mera troca de informação sem caris linguístico, leva a que alguns educadores e profissionais da reabilitação desinvistam num modelo de desenvolvimento cognitivo baseado na criação de conceitos que proporcionem capacidades de decisão às pessoas surdocegas.

No nosso dia-a-dia, algumas decisões são fáceis de tomar e, na verdade, nem sempre parecem “decisões” porque a escolha é demasiado óbvia. Temos muitas vezes uma opção dominante que parece claramente melhor que outras tendo em conta o nosso interesse. Mas seja para as decisões difíceis ou para as fáceis, estes dois factores, o valor que cada opção tem para nós e o *resultado provável*, são cruciais. Para uma decisão, antecipamos uma consequência. Esta capacidade de

antecipação exige a ponderação das diferentes variáveis de cada situação, o que é muitas vezes impossível para quem está privado da visão e da audição.

### Referências bibliográficas

- Aimard, P. (1986). *A linguagem da criança*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Bouvet, D. (1996). *Le corps et la métaphore dans les langues gestuelles*. Paris : L'Harmattan.
- Brunner, J.(1988). *Desarrollo cognitivo y education*. Madrid: Morata.
- Chomsky, N. (1982). *Théories du langages, théorie de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*. Paris: Centre Royoumont pour une Science de l'Homme.
- Europeia da DbI sobre sordocegueira. Madrid: ONCE.
- Glaserfeld, E. (1996). *Construtivismo radical*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Janssen, M.;; Riksen-W, Van Dijk, (2003). Toward a Diagnostic Intervention Model for Fostering Harmonious Interactions Between Deaf-Blind Children and Their Educators -- JOURNAL OF VISUAL IMPAIRMENT AND BLINDNESS, vol. 97, #4, April 2003, pp.197-214. (2003)
- Kamil, C. y Vries,R. ( 1995 ). *La Teoria de Piaget y la Educación Preescolar*. Madrid : Visor.
- Kristensen, E. y Larsen,J. ( 2004).Comunicacion mutua entre un adulto con sordoceguera congenita. In 13º conferencia internacional DbI. Canada: Toronto.
- Milles, B.; Riggio, M. (1999). *Conversaciones extraordinarias: Una guia para desarrollar una comunicacion significativa com ninos y jovenes sordociegos*. EUA:Watertown: Perkins school.
- Nasftad, A.; Rodbroe, I.(1999). *Creando conjuntamente communication: perspectivas de la education de diagnostic para individuos que son sordociegos congenitos*. Denmark: Dromingund: Forlaget Nord-Press..
- Piaget, J. (1973). *La psychologie de l'enfant*. Paris: PUF.
- Piaget, J. (1998). *La Naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Rebelo,A. (2011). *Comunicação e interação da pessoa surdocega*. In Comunicar e interagir. (2011). Lisboa: Universidade Lusófona
- Riggio, M.(1999). *Understanding deafblindness*. EUA: Watertown :Perkins school for the blind
- Schellingerhout, R., Smitsman, A.W. & Van Galen, G.P.(1997) Exploration of surface textures in congenitally blind infants. *Child Care,Health Dev.*23(3)247G4.
- Schlesinger, S., (1978). The acquisition of bimodal language. *Sign language of yhe deaf: phsycological linguistic and sociological perspective*. New York: Academic Press.
- Simon, J. dirigée par (1993). *Le Développement psychologique de l'enfant et de l'adolescent*. Toulouse: EUS.

- Smith, T. (1994). *Consejos praticos para trabajar y socializar con personas sordociegas*. EUA: Maryland: Sign Media
- Van Dijk, J. (1999). *Development through relationships: entering the social world. World Dbi conference*. Lisbon: Casa Pia
- Virole, B.(1996). *Psychologie de la surdit *. Paris: DeBoek Universit 
- Watzlavick, P., Beavin, J., Jackson, D. (1993). *Pragmática da comunica o humana*. São Paulo: Cultrix.