

# esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial: Área de Cognição e Motricidade

Facilitar o acesso à informação num Museu de jovens com  
DID e PC recorrendo à utilização de um SAAC

Isabel dos Santos Soares

Coimbra, 2016



**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Isabel dos Santos Soares

## Facilitar o acesso à informação num Museu de jovens com DID e PC recorrendo à utilização de um SAAC

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Área de Cognição e Motricidade,  
apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de  
Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Anabela Ramalho

Arguente: Prof. Doutor Miguel Santos

Orientador: Prof. Doutora Vera do Vale

Data da realização da Prova Pública: 15 de janeiro de 2016

Classificação: 17 valores

Janeiro, 2016



## **Agradecimentos**

*“Complicar o que é simples, é vulgar. Tornar o complicado simples, isso é criatividade.”*

Charles Mingus

À minha orientadora, Professora Doutora Vera do Vale, pela disponibilidade e atenção ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

À APPACDM de Anadia, ao Museu do Vinho da Bairrada, às famílias dos alunos por me possibilitarem a realização deste trabalho sem me imporem qualquer barreira.

Aos alunos A e R por serem tão prestáveis e colaborativos.

À minha mãe, ao meu pai, à minha irmã e ao meu irmão por serem o meu maior suporte, pelo apoio incondicional, pelo carinho...pelas mais variadas razões impossíveis de serem descritas.

Aos meus dois sobrinhos que me animaram e me distraíram nos momentos que mais precisei.

À Dra. Maria João Santos e à Dra. Ana Cristina Góis que me entusiasmaram nesta iniciativa e me apoiaram ao longo de todo este percurso.

Aos/Às meus/minhas amigos/as por todo o carinho, apoio, força e ajuda.

Aos meus avós por estarem sempre ao meu lado.

A todos/as, um muito obrigada.



## **Facilitar o acesso à informação num Museu de jovens com DID e PC recorrendo à utilização de um SAAC**

**Resumo:** A realização deste trabalho teve como ponto de partida a necessidade em responder de forma proativa às dificuldades apresentadas por dois alunos com DID e PC, no que respeita ao acesso à informação, mais especificamente, ao acesso à informação escrita. Este estudo, desenvolvido segundo a metodologia de estudo de caso, enquanto estratégia de investigação, foi realizado no primeiro semestre de 2014 na APPACDM de Anadia em parceria com o Museu do Vinho da Bairrada e partiu do pressuposto de que o acesso à informação desempenha um papel fulcral no desenvolvimento do ser humano.

Assim, a criação e desenvolvimento de ferramentas de facilitação da leitura e compreensão da linguagem escrita foram elementos preponderantes para a concretização dos objetivos. O estudo em questão consistiu no ensino e implementação dos símbolos de um SAAC junto de pessoas com DID e PC. Concretamente aplicou-se um sistema de símbolos a informações existentes no Museu. Pretendemos dar resposta às necessidades detetadas no que respeita à acessibilidade e concludentemente à autonomia e à inclusão social destes cidadãos que se confrontam nestes espaços com informação não adaptada às suas especificidades. Estas necessidades foram essencialmente identificadas pelos alunos na aula de Autorrepresentação que tem como objetivo a promoção do *empowerment*.

A intervenção planeada foi ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos utilizando uma abordagem simples ao longo de todo o processo, de forma a promover uma melhoria no tempo de leitura dos textos e proporcionar uma melhor compreensão dos mesmos. A forma como a intervenção decorreu, mostrou-se um caminho favorável que possibilitou o sucesso deste projeto, alcançando os objetivos propostos.

**Palavras-chave:** Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental, Paralisia Cerebral, Sistemas Aumentativos e Alternativos da Comunicação, Acesso à informação

## **Facilitate access to information in a youth Museum with IDD and CP through the use of an AACSystem**

**Abstract:** This study had as its starting point the need to respond proactively to the difficulties presented by two students with IDD and CP, in what concerns to the access to information, more specifically, the access to written information. This research, developed according to the methodology of case - study, while research strategy, was accomplished during the first semester of the year 2014 in APPACDM in Anadia. This study was carried out in partnership with the Museu do Vinho da Bairrada (Wine Museum) and upon the assumption that the access to information plays a crucial role in the human development.

Thus, the creation and development of facilitating reading and written comprehension tools were key elements to achieve the goals. This research consisted of teaching and implementing the symbols of an AACSystem among people with IDD and CP. More specifically, a symbol system was applied to the existing information in the Museum. We intend to respond to the identified needs related to the accessibility and conclusively autonomy and social inclusion of these citizens that face themselves, in these places, with information not adapted to their specific needs. These needs were mainly identified in the class of Self-representation by the students. The objective of this class is to promote empowerment.

The planned intervention met the student's interests and needs, using a simple approach throughout the all process, in order to promote an improvement in text reading time and to provide a better understanding of those texts. The way in which the intervention took place, has proved to be a favourable path that enabled the success of this project, thus achieving the proposed goals.

**Keywords:** Intellectual and Developmental Disabilities, Cerebral Palsy, Augmentative and Alternative Communication System, Access to information

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	7
CAPÍTULO 1 – BREVE CONCEPTUALIZAÇÃO DE DIFICULDADE INTELLECTUAL E DESENVOLVIMENTAL E PARALISIA CEREBRAL.....	9
1.1. Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental .....	11
1.1.1. Conceito .....	11
1.1.2. Diagnóstico .....	15
1.1.3. Características da pessoa com DID moderada.....	16
1.1.4. Fatores etiológicos .....	17
1.1.5. Dados epidemiológicos.....	18
1.2. Paralisia Cerebral .....	19
1.2.1. Conceito .....	19
1.2.2. Diagnóstico .....	22
1.2.3. Características da pessoa com PC.....	23
1.2.4. Fatores etiológicos .....	24
1.2.5. Dados epidemiológicos.....	26
1.3. A intervenção pedagógica na DID e na PC .....	26
CAPÍTULO 2 – COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA .....	29
2.1. Comunicação e Desenvolvimento Humano .....	31
2.2. SAAC: Facilitadores do acesso à informação .....	34
2.3. Tipos de SAAC .....	36
2.3.1. SPC – Símbolos Pictográficos para a Comunicação .....	37
2.3.2. Escrita com símbolos .....	38
2.4. Leitura fácil .....	39
CAPÍTULO 3 – O ACESSO À INFORMAÇÃO NO MUSEU .....	41
3.1. Museu e acessibilidade .....	43
3.2. O acesso à informação.....	45
3.3. Turismo acessível .....	46

PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA .....	49
CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA.....	51
4.1. Formulação do problema .....	53
4.2. Definição dos objetivos .....	54
4.3. Justificação metodológica.....	55
4.4. Caracterização dos contextos e dos sujeitos .....	56
4.4.1. Contextos da intervenção .....	56
4.4.2. Caracterização dos sujeitos .....	59
4.5. Instrumentos de recolha de dados.....	61
4.5.1. Pesquisa/Análise documental.....	62
4.5.2. Observação.....	62
4.5.3. Notas de campo/Diário .....	63
4.5.4. Fotografia.....	64
4.5.5. Entrevista .....	64
4.6. Plano de Intervenção .....	65
CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	69
5.1. Apresentação da Intervenção .....	71
5.1.1. Análise descritiva das sessões .....	71
5.2. Análise e discussão dos resultados.....	81
5.2.1. Grelhas de observação .....	81
5.2.2. Entrevistas .....	87
REFLEXÕES FINAIS E CONCLUSÕES.....	91
BIBLIOGRAFIA.....	97
Webgrafia .....	104
ANEXOS.....	107

## **ABREVIATURAS**

**AAIDD** – *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*: Associação Americana para as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais

**AAMD** – *American Association on Mental Deficiency*: Associação Americana de Deficiência Mental

**AAMR** – *American Association on Mental Retardation*: Associação Americana de Retardo Mental

**APA** – *American Psychiatric Association*: Associação de Psiquiatria Americana

**APPACDM** – Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental

**CA** – Comportamento Adaptativo

**CAO** – Centro de Atividades Ocupacionais

**CERTIC** – Centro de Engenharia de Reabilitação e Acessibilidade

**DID** – Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

**DSM** – *Diagnostic and Statistical Manual (of Mental Disorders)*: Manual de Diagnóstico e Estatística (das Perturbações Mentais)

**EEG** – Electroencefalograma

**ICOM** – *The International Council of Museums*: Comité Internacional dos Museus

**INR** – Instituto Nacional para a Reabilitação

**IRM** – Ressonância Magnética

**OMS** – Organização Mundial de Saúde

**OMT** – Organização Mundial de Turismo

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**OPAS** – Organização Pan-Americana da Saúde

**PC** – Paralisia Cerebral

**PDI** – Plano de Desenvolvimento Individual

**PECS** – *Picture Exchange Communication System*: Sistema de Comunicação por Troca de Figuras

**PIC** – *Pictogram Ideogram Communication*: Pictogramas e Ideogramas para a Comunicação

**SAAC** – Sistemas Aumentativos e Alternativos da Comunicação

**SNC** – Sistema Nervoso Central

**SPC** – Símbolos Pictográficos para a Comunicação

**TC/TAC** – Tomografia computadorizada

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

**Anexo 1** – Planos de Desenvolvimento Individual

**Anexo 2** – Relatório Informal da Leitura

**Anexo 3** – Grelhas de Observação

**Anexo 4** – Notas de Campo/Diário

**Anexo 5** – Entrevista 1

**Anexo 6** – Entrevista 2

**Anexo 7** – Horário dos alunos

**Anexo 8** – Apresentação do Projeto aos alunos

**Anexo 9** – Cartas de autorização

**Anexo 10** – Apresentação das Regras Europeias para Fazer Informação Fácil de Ler e Perceber

**Anexo 11** – Texto 1: Texto Integral

**Anexo 12** – Identificação de palavras complexas

**Anexo 13** – Texto 1: Texto Simplificado

**Anexo 14** – Glossário

**Anexo 15** – Texto 2: Texto Integral

**Anexo 16** – Texto 2: Texto Simplificado

**Anexo 17** – Textos Adaptados

**Anexo 18** – Texto de apresentação do Projeto para Museu

**Anexo 19** – Fotografias captadas pelos alunos

**Anexo 20** – Caderno de Opiniões

## **ÍNDICE DE TABELAS**

**Tabela 1** – Fatores etiológicos da PC

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

**Figura 1** – Sala da Vindima com Texto 1 adaptado

**Figura 2** – Apresentação do Texto 1

**Figura 3** – Enoteca com Texto 2 adaptado

**Figura 4** – Apresentação do Texto 2

## **ÍNDICE DE GRÁFICOS**

**Gráfico 1** – Tempo (minutos) que os alunos necessitaram para ler o Texto 1

**Gráfico 2** – Registo do número de objetos identificados antes e depois da leitura do Texto 1

**Gráfico 3** – Tempo (minutos) que os alunos necessitaram para ler o Texto 2

**Gráfico 4** – Registo do número de símbolos

## **INTRODUÇÃO**



No âmbito das Unidades Curriculares Projeto I e Projeto II do Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Coimbra, foi desenvolvido o presente Projeto intitulado de “Facilitar o acesso à informação num Museu de jovens com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais e Paralisia Cerebral recorrendo à utilização de um Sistema Aumentativo e Alternativo da Comunicação”.

Neste projeto participaram dois alunos cujo diagnóstico é Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental e concomitantemente Paralisia Cerebral. Estes dois alunos pertencem ao Centro de Atividades Ocupacionais (CAO) da APPACDM de Anadia, estando este dividido em três núcleos de acordo com a especificidade/característica de cada aluno e com as suas atividades/áreas de intervenção delineadas. Falamos do CAO Bem-estar, do CAO Autónomo e do CAO Socialmente Útil. Os alunos envolvidos no projeto inserem-se neste último de acordo com o seu perfil funcional e desenvolvimental. Neste grupo, os alunos participam numa aula que se designa de Autorrepresentação que tem por objetivo primordial promover o *empowerment*. Deste modo, a aula de Autorrepresentação é constituída por alunos capazes de conhecer, decidir e dar a sua opinião, possibilitando a sua participação plena nas tomadas de decisão que envolvem as suas vidas.

No âmbito da Autorrepresentação, uma das necessidades detetadas por estes dois alunos foi a dificuldade de acesso à informação. Este projeto surge, então, como uma resposta a um problema sentido, tendo como objetivo primordial facilitar o acesso à informação, criando e desenvolvendo ferramentas de facilitação da leitura e da compreensão da linguagem escrita.

De facto, tal como para um cidadão com deficiência motora que se desloca em cadeira de rodas, um lanço de escadas constitui um elemento limitador à sua autonomia, também a compreensão da linguagem escrita constitui uma das grandes barreiras à autonomia social dos cidadãos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental, e neste caso específico, com Paralisia Cerebral.

Pretendemos assim, que estes alunos tenham acesso à informação, diminuindo a dificuldade que apresentam na compreensão e receção da linguagem escrita, melhorando as suas competências leitoras, promovendo uma maior autonomia e

inclusão social. Deste modo estaremos também a contribuir de forma favorável para as boas práticas do Turismo acessível.

Assim, o presente relatório encontra-se dividido em duas partes: na primeira podemos encontrar a fundamentação teórica constituída por três capítulos e na segunda é apresentada a componente empírica, estando esta dividida em dois capítulos.

No primeiro capítulo, referente à primeira parte, abordamos as temáticas da Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental e Paralisia Cerebral, fazendo uma breve conceptualização de ambas. Relativamente à DID apresentamos a evolução do conceito tendo em consideração a classificação da Associação Americana para as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais e do DSM-5. Por conseguinte a definição mais atual apresentada é a do DSM-5, 2014, que considera a DID uma perturbação do neurodesenvolvimento “...*com início durante o período de desenvolvimento que inclui défices de funcionamento intelectual e adaptativo nos domínios conceptual, social e prático*” (APA, 2014, p. 38). Neste capítulo fazemos igualmente referência ao diagnóstico da DID, às características da pessoa com DID moderada, aos fatores etiológicos e aos dados epidemiológicos.

Ainda no mesmo capítulo, abordamos a Paralisia Cerebral, seguindo o mesmo percurso. É definido o conceito de Paralisia Cerebral, focando a evolução que esta problemática tem vindo a passar. Para além do conceito, é apresentado o diagnóstico, as características da pessoa com PC, os fatores etiológicos e os dados epidemiológicos. O primeiro capítulo termina com uma breve referência à intervenção pedagógica nestas duas problemáticas.

O segundo capítulo debruça-se sobre a Comunicação Aumentativa e Alternativa, enfatizando a comunicação e o seu papel no desenvolvimento humano. São apresentados os Sistemas Aumentativos e Alternativos da Comunicação como facilitadores do acesso à informação, nomeadamente o sistema *Bliss*, o sistema PIC, o sistema *Rebus*, o PECS e por último o SPC. Optámos pela adoção dos símbolos do SPC por ser um sistema bastante divulgado e o mais utilizado, tendo sido desenvolvido o presente trabalho no programa designado de “Escrita com Símbolos”.

A descrição deste programa também faz parte integrante deste capítulo. Ainda abordamos o conceito de “Leitura Fácil” como estratégia facilitadora no acesso à informação. Neste contexto, alertamos para a inovação deste projeto que advém da aplicação do sistema de símbolos em serviços da comunidade. Os símbolos ganham um novo sentido, antes maioritariamente usados apenas para facilitar a linguagem expressiva dos indivíduos, e agora usados para melhorar a sua linguagem receptiva.

No capítulo três são abordados alguns conceitos fundamentais como Museu e acessibilidade, acesso à informação e Turismo acessível, conceitos interligados e imprescindíveis quando falamos em facilitação do acesso à informação num Museu. A este propósito, a ONU (2006, citada por Rocha, 2008, p. 19) define acessibilidade como a *“possibilidade de acesso, a que se pode chegar facilmente; que fica ao alcance, o processo de conseguir a igualdade de oportunidades em todas as esferas da sociedade”*.

O quarto capítulo dá início à segunda parte, e corresponde à metodologia onde se procede à formulação do problema, à definição dos objetivos gerais e específicos, à justificação metodológica, à caracterização dos contextos (APPACDM de Anadia e Museu do Vinho da Bairrada) e dos sujeitos, à descrição dos instrumentos de recolha de dados sendo delineado, no final, o plano de intervenção.

No quinto capítulo são apresentados, analisados e discutidos os resultados. Neste sentido, é realizada uma análise descritiva das sessões, bem como uma análise e discussão dos dados recolhidos, através de grelhas de observação e de entrevistas.

Incluímos, ainda neste trabalho, as reflexões finais e as conclusões, tendo em consideração algumas limitações e recomendações relevantes.

Apresentamos no final, as referências bibliográficas que consultámos ao longo do projeto, bem como os anexos que complementam e ilustram o relatório final.



## **PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**



**CAPÍTULO 1 – BREVE CONCEPTUALIZAÇÃO DE DIFICULDADE  
INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL E PARALISIA CEREBRAL**



## **1.1. Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento**

### **1.1.1. Conceito**

Ao longo dos tempos tem-se procurado alguns critérios claros e não ambíguos que facilitem a realização de uma definição de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento, posteriormente designada por DID. Porém, as dificuldades sentidas quanto à delimitação deste conceito deixam antever a sua complexidade impedindo o aparecimento de uma única definição, em virtude da heterogeneidade da população com DID, quer ao nível das características comportamentais e etiologias, quer ao nível das necessidades educativas.

Contudo, a própria nomenclatura tem vindo a sofrer algumas alterações, adaptando-se às diferentes opções da comunidade científica.

Até ao século XVII, utilizava-se o termo “*idiota*” para designar pessoas que apresentavam níveis de gravidade diferentes no que consistia à DID. Foi apenas no século XIX, início do século XX, que se iniciou o estudo científico da DID, assistindo-se a tentativas para estruturar e simplificar o conceito. Desta forma, foi na primeira metade do século XX que se começou a utilizar definições que abrangiam os termos “*défice intelectual*”, “*comportamento adaptativo*”, “*imaturidade desenvolvimental*” e “*incurabilidade*” (Campos, 2002).

Foi com a Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual, aprovada pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2004), em conjunto com a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) que o termo “Deficiência Mental” foi substituído por “Deficiência Intelectual”.

Foi também a partir desta época, século XX, que a AAMD (*American Association on Mental Deficiency*), a maior e mais antiga Associação do Mundo Ocidental que se dedica ao problema da “Deficiência Mental”, introduziu as principais alterações com o objetivo de definir um conceito rigoroso.

A Associação Americana para a Deficiência Mental, que posteriormente se designou

de Associação Americana de Retardo Mental (AAMR – *American Association on Mental Retardation*), desde abril de 2007 alterou a sua designação para Associação Americana para as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (AAIDD – *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*).

O conceito de “Deficiência Mental”, desde há pelo menos 50 anos, era visto como sendo cientificamente pouco rigoroso, pelo que a comunidade científica procurou uma melhor compreensão desta problemática, indo para além do domínio psicométrico, uma vez que o domínio adaptativo se revestia de enorme importância.

Vários investigadores, como Ajuriaguerra e Heber, nos anos 60 referiam que o ajustamento social e a adaptação do comportamento eram considerados fatores relevantes para uma melhor definição e entendimento da “Deficiência Mental”, passando assim, a integrar a dimensão social e a recusar a evolução de uma medida de adaptação, que tivesse igual peso à medida estatística intelectual, assumindo a objetividade, precisão estatística (psicometria) e influência do domínio ecológico e adaptativo do desenvolvimento humano (visão holística do desenvolvimento) (Morato & Santos, 2007).

Nos anos 70 do século passado, Grossman, líder da Associação Americana, introduziu grandes evoluções no conceito de “Deficiência Mental”:

*“1. a medida da insuficiência intelectual situava-se do ponto de vista quantitativo a partir de dois ou mais desvios-padrão abaixo da média (<70-75) e não de um desvio padrão (<85) como era tida;*

*2. a importância duma medida da adaptação assumia-se determinante pela avaliação do comportamento adaptativo”* (Morato & Santos, 2007, p. 52).

Foi na década de 90 com a edição do Manual de Definição e Classificação da Deficiência Mental, que o critério passou a ser a medida da insuficiência intelectual pelo estabelecimento do QI inferior a 70, relacionado com um défice no comportamento adaptativo que englobe duas ou mais áreas referentes à norma.

Posteriormente surge a questão da utilização do termo “Deficiência Mental”. O termo “*disability*” em português significa incapacidade ou inabilidade, enquanto que o termo “*deficiência*” significa imperfeição, falta, insuficiência, tendo sido imprescindível clarificar o que distingue estes dois termos.

É necessário chegar a uma definição que explique o termo tendo em conta o seu significado e suas analogias, visto o termo “*deficiência*” ser um constructo estigmatizante. O termo “*dificuldade*” torna-se o mais adequado, sendo mais positivo quando comparado com o de “*deficiência*”. Quanto à designação “*intelectual*” em vez de “*mental*” é uma questão que se aborda já há algum tempo, em virtude da avaliação realizada ser acerca dos fatores intelectuais relativos à inteligência. E finalmente o termo “*desenvolvimental*” que atribui mais objetividade ao conceito de “*Dificuldade Intelectual*”.

Nesta linha de pensamento, segundo a AAIDD em 2007, a “*Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental é caracterizada por significativas limitações do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo expressos em três domínios fundamentais: conceptual, social e prático (habilidades adaptativas). Esta Dificuldade manifesta-se antes dos 18 anos*” (Schalock et al., 2007, citado por Morato & Santos, 2007, p. 54).

Porém o problema a que se procura dar resposta consiste na questão do que é necessário para que o indivíduo com DID optimize a sua funcionalidade e assuma o seu papel de membro ativo na comunidade onde se insere, ou seja, que apoios se devem providenciar? (Santos & Morato, 2008)

Com esta designação mais funcional realizada pela AAIDD em 2007, inclui-se “...o impacto que o envolvimento detém no desenvolvimento humano, baseado na qualidade da interação estabelecida entre este e o indivíduo, bem como no tipo de intensidade dos apoios a prestar” (Santos & Morato, 2008, p. 8).

É perante esta noção de DID, centrada essencialmente nos apoios que o indivíduo necessita, que este deixa de ser classificado pelas suas características intrínsecas mas pelo tipo de apoios que necessita para ultrapassar as suas dificuldades. Aborda-se

assim, a noção de Comportamento Adaptativo (CA) como o “*conjunto de habilidades que permitem a adaptação do sujeito às condições com as quais se confronta diariamente no seio do grupo sócio-cultural* (Santos, 2007 citado por Santos & Morato, 2008, p. 8) ” “*...e de acordo com o escalão etário onde se insere, denota uma continuação neste tipo de avaliação onde se procede à identificação do padrão e intensidade dos apoios que cada indivíduo necessita para que consiga participar ativamente nas atividades diárias e nos diversos envolvimento onde se insere*” (Harries et al., 2005, citado por Santos & Morato, 2008, p. 8).

Desta forma, estamos perante uma questão prática e teórica bastante complexa, multideterminada e multidimensional impossível de uma única definição, evidenciando muitas vezes definições formais.

Esta evolução deve-se ao facto das comunidades científicas norte-americana e portuguesa acharem o termo “Deficiência Mental” socialmente estigmatizante, notando-se progressivamente a evolução deste conceito, tendo sido substituído por “Dificuldade Intelectual e Desenvolvemental”.

Presentemente, segundo a APA, *American Psychiatric Association* (2014, p. 38), a nomenclatura adotada é Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, sendo uma perturbação do neurodesenvolvimento “*...com início durante o período de desenvolvimento que inclui défices de funcionamento intelectual e adaptativo nos domínios conceptual, social e prático*”.

O domínio conceptual ou académico cinge-se às competências da memória, linguagem, leitura, escrita, raciocínio matemático, aquisição de conhecimento prático e resolução de problemas, entre outros. O domínio social refere-se à consciência dos pensamentos, sentimentos e experiências dos outros, empatia, capacidades de comunicação interpessoal e de amizade, entre outros. Por último o domínio prático refere-se à aprendizagem e autogestão através dos contextos de vida: cuidados pessoais, responsabilidades laborais e organização das tarefas laborais e escolares, gestão de dinheiro e autogestão do comportamento, entre outros.

Assim, a DID “*é caracterizada por défices nas capacidades mentais gerais (...) Os défices levam a incapacidades no funcionamento adaptativo, de tal forma que o indivíduo falha em atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social num ou mais aspetos da vida diária...*” (American Psychiatric Association, 2014, p. 35).

Apesar da dificuldade em definir de forma precisa toda a diversidade que a envolve, o modo como tem sido definida e caracterizada desempenha um papel fulcral a todos os níveis.

### **1.1.2. Diagnóstico**

Segundo a APA, *American Psychiatric Association*, (2014), existem três critérios de diagnóstico que têm de ser cumpridos:

1. *“Défices em funções intelectuais como raciocínio, resolução de problemas, planeamento, pensamento abstracto, discernimento, aprendizagem académica e aprendizagem pela experiência, confirmados tanto por avaliação clínica como por testes de inteligência individualizados e estandardizados.*
2. *Défices no funcionamento adaptativo que resultam na falha em atingir os padrões de desenvolvimento e socioculturais de independência pessoal e responsabilidade social. Sem suporte contínuo, os défices adaptativos limitam o funcionamento numa ou mais atividades da vida diária, como comunicação, participação social e subsistência independente, em múltiplos ambientes como a casa, escola trabalho e comunidade.*
3. *Início dos défices intelectuais e adaptativos durante o período de desenvolvimento”* (American Psychiatric Association, 2014, p. 38).

Porém a DID ocorre em todas as raças e culturas, tendo os homens mais probabilidade de ter este diagnóstico do que as mulheres.

### **1.1.3. Características da pessoa com DID moderada**

Os principais comportamentos observáveis e generalizáveis para a pessoa com DID compreendem dificuldades da capacidade de atenção, concentração e memorização, e um fraco limiar de resistência à frustração aliado à baixa motivação, atrasos no desenvolvimento da linguagem, inadequação do seu repertório social e dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Ainda é possível observar que as áreas da comunicação, socialização, da praxia fina e global e do desenvolvimento socioemocional estão bastante afetadas. Também, no que se refere à conduta destes indivíduos, é possível constatar comportamentos estereotipados, de auto estimulação ou auto mutiladores (Santos & Morato, 2002).

Segundo a APA (2014), o indivíduo com DID moderada revela um comprometimento no domínio conceptual, social e prático. Desta forma, no que concerne ao domínio conceptual é notório um atraso destas capacidades ao longo de todo o seu desenvolvimento comparativamente aos pares. Assim, é feita uma análise relativamente ao desenvolvimento da criança compreendendo a idade pré-escolar, idade escolar e idade adulta.

1. Idade pré-escolar: a linguagem e as capacidades pré-académicas têm um desenvolvimento mais lento;
2. Idade escolar: os progressos na leitura, escrita, matemática e compreensão do tempo e dinheiro desenvolvem-se lentamente ao longo dos anos de escola, sendo demasiado marcados quando comparados com os pares;
3. Idade adulta: o desenvolvimento de capacidades académicas encontra-se num nível elementar e requer suporte para todo o uso de capacidades académicas no trabalho e vida pessoal, sendo necessária assistência contínua de frequência diária para completar tarefas conceptuais diárias.

No que respeita ao domínio social, e mais especificamente relativamente ao comportamento social e comunicativo, o indivíduo demonstra elevadas diferenças de desenvolvimento comparativamente aos pares. A linguagem falada enquanto ferramenta para a comunicação social é muito menos complexa do que a dos pares,

porém demonstram capacidade para fazer relacionamentos. Por vezes podem não perceber ou até fazer uma má interpretação de pistas sociais. Demonstram dificuldades no discernimento social e nas capacidades de tomada de decisão, necessitando de apoio dos cuidadores. Para que haja sucesso no contexto laboral é necessário apoio social e comunicativo.

Por último o domínio prático. Relativamente às necessidades pessoais do indivíduo, incluindo a alimentação, o vestir, eliminação, higiene, bem como as tarefas do lar, necessitam de um período mais longo de instrução e de tempo para que se torne independente. O alcance de um emprego é possível desde que requeira capacidades conceptuais e comunicacionais limitadas, sendo sempre necessário algum suporte.

#### **1.1.4. Fatores etiológicos**

A revisão da literatura diz-nos que são muitos os estudos acerca do constructo da DID e conseqüentemente da sua etiologia.

De acordo com o DSM – IV<sup>1</sup>, os fatores etiológicos podem ser considerados biológicos ou psicossociais, ou até pode haver uma associação entre ambos. As causas tanto podem ser pré-natais, perinatais como pós-natais. Logo, torna-se difícil identificar de forma clara e concreta a etiologia da DID, porém os fatores predisponentes são:

- **Hereditariedade** representa aproximadamente 5% da população com Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental. Quando se abordam os fatores de hereditariedade pretende-se incluir os erros inatos de metabolismo, que resultam de mecanismos autossómicos recessivos, anomalias num único gene com expressão variável e herança mendeliana e aberrações cromossómicas.

- **Alterações precoces do desenvolvimento embrionário** representam aproximadamente 30%, e compreendem as alterações cromossómicas ou lesões pré-natais por toxinas.

---

<sup>1</sup> (American Psychiatric Association, 1996)

- **Problemas na gravidez e perinatais** representam aproximadamente 10% e abrangem a má nutrição fetal, prematuridade, hipoxemia, infeções virais e traumatismos.

- **Estados físicos gerais adquiridos na primeira infância ou infância** representam aproximadamente 5% da população com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental e dizem respeito a infeções, traumas e envenenamento.

- **Influências ambientais e perturbações mentais** representam cerca de 15% a 20% e abrangem privação de cuidados, de estimulação social, linguística ou outra e perturbações mentais graves (Perturbação Autística).

Atualmente, conforme o DSM-5 (2014), a DID pode ter diversos tipos de causas, podendo ser:

- **Pré-natais:** compreendem síndromes genéticas, erros inatos do metabolismo, malformações cerebrais, doença materna e influências ambientais.

- **Perinatais:** relativos a acontecimentos durante a gestação ou lesões do sistema nervoso central, resultantes de asfixia.

- **Pós-natais:** lesão hipóxico isquémico, traumatismo crânio-encefálico, infeções, doenças desmielinizantes, convulsões, privação social grave e crónica, síndromes metabólicas tóxicas e intoxicações.

São inúmeras as causas da DID e o conhecimento da etiologia é bastante relevante pois permite uma identificação mais rigorosa e um conhecimento mais profundo acerca da sua génese, podendo-se assim adequar com maior precisão e eficácia os meios e técnicas a aplicar de forma a atenuar as dificuldades do indivíduo com DID.

#### **1.1.5. Dados epidemiológicos**

Existem vários estudos que apresentam taxas de prevalência diferentes. No entanto, esse problema depende de diversos fatores como critérios de diagnóstico empregues, métodos de avaliação utilizados e da influência de variáveis como por exemplo a idade.

Segundo a *American Psyschiatric Association* (2014), a DID tem uma prevalência global na população geral de aproximadamente 1%, variando com a idade. Relativamente à DID grave é de aproximadamente 6 em 1000.

Contudo, prevê-se que os estudos sobre a etiologia e a epidemiologia sejam muito escassos, para além de que, na sua maior parte estes estudos estão relacionados com a prática médica (Milian, Alves, Wechsler & Nakano, 2013).

## **1.2. Paralisia Cerebral**

### **1.2.1. Conceito**

Foi em meados do século XIX, mais precisamente em 1843 que a Paralisia Cerebral, posteriormente designada por PC, foi descrita pela primeira vez por William John Little, um médico ortopedista inglês que relatou a existência de 47 casos de crianças com rigidez muscular, tendo sido designado de “Síndrome de Little”.

*“Em relação às causas, Little, em 1862, acreditava que a etiologia, nos casos descritos por ele, estava ligada a circunstâncias adversas ao nascimento. Considerou que a apresentação pélvica, dificuldades no trabalho de parto, prematuridade, demora para chorar e para respirar ao nascer, além de convulsões e coma nas primeiras horas de vida, situações comuns entre os seus pacientes, eram responsáveis pelo quadro clínico descrito como rigidez espástica, e que o aperfeiçoamento da assistência obstétrica reduziria sobremodo a incidência”* (Rubinstein, 2002, p. 12).

Segundo Umphred (2010), Little identificou a condição com base em características observáveis do movimento e da postura.

Em 1867, *“...Freud escreveu um clássico texto designado “Infantile Cerebral Palsy” onde enfatizou a existência de problemas associados às anormalidades do tónus e desenvolvimento, como deficiência mental, epilepsia e problemas visuais”* (Mora & Julião, 1998, citados por Rubinstein, 2002, p. 12).

Foi Freud, em 1897, que introduziu o termo de Paralisia Cerebral enquanto estudava a “Síndrome de Little” e unificou as diversas manifestações clínicas da Paralisia Cerebral.

No entanto, foi com Phelps, em 1946, que a expressão Paralisia Cerebral foi consagrada e generalizada com o objetivo de a diferenciar do termo paralisia infantil ocasionada pelo vírus da poliomielite (Diament, 1996, citado por Assis-Madeira & Carvalho, 2009).

No ano de 1959, desde o Simpósio de Oxford que a expressão Paralisia Cerebral foi definida como *“sequela de uma agressão encefálica, que se caracteriza, primordialmente, por um transtorno persistente, mas não invariável, do tono, da postura e do movimento, que aparece na primeira infância e que não é diretamente secundário a esta lesão não evolutiva do encéfalo, senão devido, também, à influência que tal lesão exerce na maturação neurológica”* (Rotta, 2002, p. 48).

Em meados do século XX a Paralisia Cerebral, segundo Umphred (2010), foi identificada como um incidente que ocorria imediatamente antes, durante ou logo após o nascimento da criança, sendo recomendada a intervenção imediata.

Pelas leituras efetuadas foram vários os autores que definiram e explicaram este conceito.

Assim, Camargo (1999, p. 33), faz uma breve explicação acerca da PC: *“O cérebro comanda os movimentos realizados pelo nosso corpo. Para isso existem áreas especializadas nele localizadas. Falar de uma criança com Paralisia Cerebral significa dizer que ela tem uma dificuldade (pode ser grande ou pequena) em movimentar-se, devido a uma, ou mais, lesões em áreas do cérebro responsáveis pelos movimentos do corpo. A lesão que caracteriza a Paralisia Cerebral ocorre quando o cérebro não está ainda completamente formado. Depois de sua ocorrência, o cérebro não terá mais o seu desenvolvimento completado de maneira normal”*.

Batshaw (1993, p. 583) refere que a *“Paralisia Cerebral é o termo usado para descrever alguns distúrbios não-progressivos que se manifestam como anormalidades de movimentação e postura e resultam de uma lesão do sistema*

*nervoso central (SNC) sofrida no período inicial de desenvolvimento do cérebro, geralmente definido como os primeiros três a cinco anos de vida. Já que a lesão é de origem central, o envolvimento motor quase sempre se acompanha de outras deficiências do SNC, que podem ser cognitivas, sensoriais ou de comunicação”.*

Kumar, Abbas, Fausto e Mitchell (2008, p. 952) definem PC como “...um termo para deficiências motoras neurológicas não-proGRESSIVAS, caracterizadas por espasticidade, distonia e ataxia/atetose e paresia atribuíveis à lesão que ocorre durante os períodos pré-natal e perinatal”.

E ainda a “*Paralisia Cerebral é o nome comumente usado para um grupo de condições caracterizadas por disfunção motora em razão de uma lesão cerebral não-proGRESSIVA no início da vida. Pode-se encarar as paralisias cerebrais como parte de um contínuo de disfunções que se funde de um lado ao campo das incapacidades de aprendizagem severas ou profundas, e de outro ao da disfunção cerebral mínima*” (Levitt, 2001, p. 1).

Por último, Bax (2000, p. 8) define o conceito de PC como “*um distúrbio de movimento e postura*” que tem início na infância.

Embora os clínicos tentassem definir a PC como um transtorno do controle da postura e do movimento, muitas crianças apresentavam outros problemas, como problemas de aprendizagem e um desenvolvimento cerebral geral inadequado (Umphred, 2010).

Indo ao encontro do que Umphred relata, também Batshaw (1993) afirma que na PC a lesão é de origem central, sendo o desenvolvimento motor frequentemente acompanhado de outras deficiências do SNC (Sistema Nervoso Central), que podem ser cognitivas, sensoriais ou de comunicação. Porém a função motora é o primeiro processo do desenvolvimento avaliável, sendo a Paralisia Cerebral a primeira deficiência do desenvolvimento identificável. A PC é desencandadora de outros problemas de desenvolvimento.

### 1.2.2. Diagnóstico

É no nascimento que existe uma maior ansiedade acerca da saúde do bebé. Como existem muitos problemas neuromotores que não são causados pela PC é importante realizar um diagnóstico médico cuidadosamente e de forma precisa.

Assim, segundo Finnie (2000), devem ser realizados exames de sangue que procurem componentes anormais ou cromossómicas com informação acerca da degeneração, embora a PC muito raramente seja hereditária. Também é possível realizar estudos através de imagens. Ainda que o Raio X ao crânio não revele muito acerca do cérebro, exames como a Tomografia Computorizada (TC ou TAC) ou a Ressonância Magnética (IRM), podem ser utilizadas para a verificação das áreas afetadas no cérebro do bebé. Da mesma forma a ultrassonografia é indicada para bebés de pouca idade. Igualmente pode ser utilizada a tomografia com emissão de pósitrons. O Eletroencefalograma (EEG) pode ser útil se porventura a criança sofrer concomitantemente de convulsões.

O diagnóstico de PC só poderá ser estabelecido com segurança depois de todas as investigações serem empreendidas e da possibilidade de outros distúrbios ser eliminada, sendo geralmente feito no primeiro ou segundo anos de vida.

Kumar, Abbas, Fausto e Mitchell (2008) afirmam que os sinais e sintomas podem não ser visíveis no nascimento, declarando-se apenas mais tarde à medida que o desenvolvimento progride.

De uma forma geral, o diagnóstico de PC “...sugere que o indivíduo tem uma lesão no sistema de controle motor, com um transtorno residual do controle da postura e do movimento. Além disso, o processo de rotulação identifica frequentemente as partes do corpo que estão principalmente envolvidas” (Umphred, 2010, p. 307).

Nesta linha de pensamento, existem três tipos de Paralisia Cerebral que são classificados de acordo com o seu padrão clínico, isto é, de acordo com as alterações do movimento que a criança apresenta: espástica, discinética e atáxica.

### 1.2.3. Características da pessoa com PC

De entre os quadros mais comuns apresentados pelas crianças estão o espástico, o discinético e o atáxico.

Assim, segundo Cruz (2014) a espasticidade é notória quando os músculos apresentam um aumento do tônus, consoante a velocidade de mobilização. Geralmente a musculatura é tensa, rígida, contraída e muito difícil de ser movimentada.

A discinética é uma lesão que resulta no aparecimento de movimentos involuntários em que a criança não consegue ter controlo nos movimentos. Estes movimentos caracterizam-se por ser geralmente lentos, contorcidos e suaves; é frequente a falta de controlo da saliva e as expressões faciais involuntárias. Este tipo de PC pode subdividir-se em outros três tipos: a atetose, a coréia e a distonia. A atetose verifica-se quando estão presentes movimentos involuntários, lentos nas extremidades dos pés e das mãos; a coréia caracteriza-se pela presença de movimentos involuntários um pouco mais rápidos que os anteriores, embora ainda imprevisíveis e irregulares, nos músculos da face e nos dedos dos pés e das mãos; a distonia que se refere a movimentos de contorções do tronco e dos membros.

Relativamente ao último tipo de PC, designado de tipo atáxico, isto é, dificuldade em coordenar o movimento, é frequente as crianças andarem de pernas abertas para facilitar a base de sustentação do corpo, com a finalidade de aumentar o equilíbrio, coexistindo falta de coordenação dos movimentos da mão. Verifica-se também um lento desenvolvimento das capacidades motoras e linguísticas.

Ainda segundo o mesmo autor, a PC pode também ser classificada quanto à sua distribuição topográfica, ou seja, de acordo com a localização do corpo que foi afetada segundo a seguinte tipologia:

1. diplegia, quando existe um distúrbio maior nos membros inferiores em relação aos superiores;
2. hemiplegia, quando apenas um dos lados do corpo é afetado: o braço direito e a perna direita ou o braço esquerdo e a perna esquerda;

3. tetraplegia/quadruplegia, quando existe um maior comprometimento das quatro extremidades superiores e inferiores perto da musculatura do tronco, provocando distúrbios do foro respiratório e dificuldades de expressão.

As pessoas com PC para além de problemas visuais, problemas ao nível do desenvolvimento da linguagem (linguagem compreensiva e expressiva), dificuldades auditivas, fala lenta, epilepsia e dificuldades nos esquemas percetivos (lateralidade, esquema corporal, estruturação espaço-temporal), detêm um atraso na aquisição de padrões de conduta social, bem como independência social deficitária, o que origina o desenvolvimento de sentimentos de frustração. Também problemas como o controlo dos esfíncteres, da salivação, dentição, alimentação, incapacidade de deslocação, entre outros, levam a que tenham uma baixa autoestima.

#### **1.2.4. Fatores etiológicos**

Como já foi referido anteriormente, foi William John Little, um médico ortopedista inglês, que apresentou os primeiros casos de anormalidades do tónus e desenvolvimento, tendo sido por ele descritas como “rigidez espástica”. Estas crianças tinham *“parto prolongado ou parto pré-termo ou de nádegas e demonstraram torpor ou convulsões nos primeiros dias de vida”* (Batshaw, 1993, p. 585).

Foi devido à frequência destes problemas perinatais, que este médico presumiu que os problemas motores fossem resultado de dificuldades no processo de nascimento, tendo sido uma opinião que se manteve durante muitos anos.

É importante compreender que as causas da PC ocorrem nos períodos pré-natal, perinatal ou pós-natal. Porém, em todos os casos é o sistema nervoso imaturo que sofre a agressão, sendo que o sistema nervoso continua a desenvolver-se na presença da lesão (Levitt, 2001).

A Tabela 1 apresenta uma síntese dos fatores etiológicos mais comuns na PC.

<b>Fatores pré-natais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gravidez múltipla (relacionado com baixa idade gestacional e peso ao nascer);</li> <li>- Infecções virais congénitas (rubéola, toxoplasmose, citomegalovírus);</li> <li>- Perturbações hormonais (diabetes, perturbações da tiróide);</li> <li>- Consumo elevado de álcool, estupefacientes, nicotina e outros;</li> <li>- Incompatibilidade de grupos sanguíneos e mutações cromossómicas;</li> </ul>
<b>Fatores perinatais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obstrução respiratória;</li> <li>- Sobredosagem de drogas;</li> <li>- Deslocamento da placenta;</li> <li>- Má posição fetal;</li> <li>- Hemorragia;</li> <li>- Utilização de fórceps/ ventosa;</li> <li>- Parto provocado;</li> <li>- Mudanças de pressão;</li> <li>- Prematuridade;</li> <li>- Imaturidade do recém-nascido;</li> <li>- Hipoglicemia;</li> <li>- Hipercalcemia;</li> </ul>
<b>Fatores pós-natais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Traumatismo craniano;</li> <li>- Acidente vascular cerebral (AVC) ou Aneurisma cerebral congénito;</li> <li>- Tumores;</li> <li>- Hipoglicémia;</li> <li>- Hidrocefalia progressiva.</li> </ul>

**Tabela 1:** Fatores etiológicos da PC (Lages, 2013)

Ainda Zaidat e Lerner (1998), apresentam os seguintes fatores de risco para o desenvolvimento da PC:

1. Idade gestacional (prematuridade e baixo peso ao nascer);
2. Gestações múltiplas e hipotiroxinemia transitória em lactentes prematuros;
3. Exposição intra-uterina a infeção ou inflamação;
4. Transtornos da coagulação;
5. Asfixia (contribui em 6% da PC espástica);
6. Anormalidades placentárias, levando à embolização da circulação fetal, alcançando a circulação cerebral através do forame oval patente;

## 7. Dificuldade intelectual e desenvolvimental materno.

Segundo os mesmos autores, as manifestações neurológicas podem incluir o comprometimento cognitivo, epilepsia ou o comprometimento da visão, da audição ou da fala, além da incapacidade motora.

### 1.2.5. Dados epidemiológicos

Os estudos de prevalência da PC são de extrema dificuldade, essencialmente quando são realizados de forma universal.

Globalmente estima-se que a prevalência da Paralisia Cerebral está entre os 2 a 3 casos por cada 1000 nascimentos (Lages, 2013).

Segundo Piovensana (2002, citado por Assis-Madeira & Carvalho, 2009) a incidência da PC nos países desenvolvidos varia de 1,5 a 2,5 por 1000 nados vivos e nos países subdesenvolvidos a cada 1000 crianças que nascem, 7 têm PC tendo em consideração todos os tipos de PC.

De acordo com França (2003, citado por Lages, 2013) em Portugal existem cerca de 100.000 indivíduos com PC.

### 1.3. A intervenção pedagógica na DID e na PC

Cada pessoa tem necessidades individuais e únicas, e para isso é necessário a realização de uma avaliação rigorosa realizada em equipa para que seja planeada uma intervenção que vá ao encontro das necessidades e interesses de cada indivíduo. Assim, pretendemos otimizar as suas potencialidades, possibilitando o desenvolvimento das suas capacidades, de forma a fomentar a sua integração e participação ativa na comunidade. Os objetivos da intervenção são “*melhorar a função, desenvolver estratégias de compensação e encorajar a independência*” (Batshaw, 1993, p. 593).

Qualquer indivíduo com DID e PC depara-se com inúmeras dificuldades que influenciam determinados aspetos da sua vida quotidiana.

Logo, qualquer que seja a intervenção delineada para determinado aluno, partimos do pressuposto que a sua finalidade seja sempre a promoção da qualidade de vida de cada um deles, tendo como ponto de partida que todo o processo de desenvolvimento se fundamenta na interação, a qual evidencia a necessidade de comunicar e de receber informação.

A Comunicação Aumentativa e Alternativa constitui-se um instrumento facilitador do acesso à informação revelando-se como um objeto de inclusão capaz de criar igualdade de oportunidades.



## **CAPÍTULO 2 - COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA**



## 2.1. Comunicação e Desenvolvimento Humano

Foi nos anos 40 do século XX que a noção de “teoria da comunicação” teve mais ênfase como uma teoria matemática de processamento de sinais. A noção de “comunicação” como uma questão isolada surge entre 1880 e 1890, na sequência da Revolução Francesa, da Revolução Industrial e das contradições históricas (políticas, sociais e intelectuais). Porém, foram os períodos posteriores à I Guerra Mundial, bem como depois da II Guerra Mundial, que constituíram momentos decisivos em virtude da “comunicação” ser essencial no debate intelectual em que passaram aquelas diversas concepções (Marcos, 2007). E foram estes dois grandes marcos da história que impulsionaram os estudos sobre a comunicação.

São várias as designações bem como as abordagens que se podem encontrar acerca da “comunicação”. *Petit Larousse* (1974, citado por Beaudichon, 2001, p. 27) define-a como “a ação de comunicar alguma coisa: notícia, mensagem, informação”, acrescentando que em psicologia o termo designa “a transmissão de informação no seio de um grupo, considerada nas suas relações com a estrutura deste grupo”.

A comunicação é considerada um processo complexo de troca de informação, um processo interativo desenvolvido em contexto social.

*“Num processo de comunicação poder-se-ão encontrar, para além da linguagem oral materializada pela fala, outros modos de comunicação, nomeadamente a linguagem escrita, o desenho o gesto codificado, outros. A seleção individual do modo a usar dependerá do contexto, das necessidades e capacidades do emissor e do recetor e da mensagem que se pretende transmitir”* (Franco, Reis & Gil, 2003, p. 16).

Segundo os mesmos autores a linguagem é um sistema convencional de símbolos arbitrários e de regras de combinação dos mesmos, representando ideias que se pretendem transmitir através do seu uso e de um código socialmente partilhado, a língua. Assim, a linguagem verbal é constituída por duas modalidades: a linguagem oral e a linguagem escrita.

Relativamente à primeira, linguagem oral, esta é constituída por regras complexas de organização de sons, palavras e frases com significado. Geralmente é usada com uma finalidade e intencionalidade. Para a aquisição da linguagem oral é fundamental um processo interativo que engloba a manipulação, a combinação e a integração das formas linguísticas e das regras que lhe estão subjacentes, sendo este processo determinado pela relação entre fatores ambientais, psicossociais, cognitivos e biológicos.

A linguagem escrita é um sistema simbólico consequente do desenvolvimento da linguagem oral, sendo considerado um segundo sistema simbólico que se subdivide num subnível recetivo (leitura) e num subnível expressivo (escrita).

A capacidade de comunicação faz parte do ser humano em todo o seu percurso de vida, encontrando-se intimamente ligada com todas as suas áreas do desenvolvimento, visto requerer uma complexa combinação não só de competências cognitivas, mas também motoras, sensoriais e sociais.

Consequentemente, segundo Marcos (2007) a ideia de “humano” está diretamente ligada à ideia de “experiência” e à ideia de “mundo”, ou melhor, à ideia de “experiência do mundo”, o que significa que experienciar o mundo consiste em receber impressões desordenadas e heterogéneas tendo a possibilidade de construir uma ordem; consiste na invenção de sentidos que interligam acontecimentos e que fazem acontecer novos sentidos; consiste na encenação dos factos e das coisas, na implicação do que somos, fazendo da realidade o mundo.

*“Mas nenhuma experiência é imediata. Tanto a apreensão dos sinais exteriores como a representação inteligível que deles construímos é feita na linguagem, é medida pela linguagem. A dimensão prática e a dimensão simbólica cruzam-se permanentemente, sem prioridade nem primazia de uma sobre a outra”* (Marcos, 2007, p. 41).

A linguagem, enquanto instrumento de comunicação, seja oral ou escrita, é de tal forma importante que não se pode pensar na experiência humana especulando o que

seria do homem sem linguagem, sem comunicação, ou seja, é uma das principais funções que interfere no desenvolvimento do indivíduo.

Considerada a linguagem algo social, a sua função primordial consiste na comunicação: expressão e compreensão. Assim, desempenha um papel bastante importante “...no desenvolvimento cognitivo e emocional e como regulador do comportamento, para além de suporte fundamental da interação social” (Ferreira, Ponte & Azevedo, 2000, p. 16).

Tornar informações e comportamentos comuns é questão da comunicação. Sendo assim, é fácil compreender que a sociedade apenas se constitui através da comunicação. É ela que liga os indivíduos, possibilitando a sua interação. É da interação dos indivíduos que resulta o seu desenvolvimento, assim como o da sociedade em si.

*“O meio (e por meio entenda-se algo muito amplo, que envolve cultura, sociedade, práticas e interações) é fator de máxima importância no desenvolvimento humano” (Rabello & Passos, s.d.).*

O desenvolvimento ocorre durante toda a vida, não se limita apenas à infância e à adolescência, decorre ao longo de todo o ciclo de vida e é determinado por múltiplos fatores.

Uma das principais influências do desenvolvimento humano é a cultura, apresentando-se como um dos principais fatores de desenvolvimento. É através da interação social que o ser humano aprende e se desenvolve, criando formas de agir no mundo, ampliando ferramentas de atuação nesse mesmo contexto cultural que acompanha o ser humano durante todo o seu ciclo vital (Rabello & Passos, s.d.).

*“Num sentido amplo, tal como hoje é entendido pela generalidade de autores e de correntes, o desenvolvimento supõe a ocorrência de mudanças ao nível do funcionamento e do comportamento individuais” (Fonseca, 2005, p. 20).*

## **2.2. SAAC: Facilitadores do acesso à informação**

A fala é a forma mais usada para comunicar. No entanto, existem pessoas que por inúmeras razões se encontram impedidas de comunicar através da fala. Assim, de forma a colmatar ou atenuar esta dificuldade torna-se elementar o uso de um Sistema Aumentativo e Alternativo da Comunicação, posteriormente designado de SAAC.

O SAAC “...é o conjunto integrado de técnicas, ajudas, estratégias e capacidades que a pessoa com dificuldades na comunicação usa para comunicar” (Ferreira, Ponte & Azevedo, 2000, p. 21).

Segundo os mesmos autores, é possível através de um Sistema Aumentativo e Alternativo da Comunicação, proporcionar capacidades comunicativas ou linguísticas, com o intuito de tornar as pessoas com dificuldades na comunicação capazes de interagir, comunicar, expressar necessidades, sentimentos, capazes de partilhar determinadas experiências e informações, desenvolvendo assim o seu potencial enquanto ser humano.

Conforme Tetzchner e Martinsen (2000, p. 22) a “*Comunicação alternativa é qualquer forma de comunicação diferente da fala e usada por um indivíduo em contextos de comunicação frente a frente. Os signos gestuais e gráficos (...) a escrita, etc., são formas alternativas de comunicação para indivíduos que carecem da capacidade de falar*” e “*Comunicação aumentativa significa comunicação complementar ou de apoio. A palavra aumentativa sublinha o facto de o ensino das formas alternativas de comunicação ter um duplo objetivo: promover e apoiar a fala e garantir uma forma de comunicação alternativa se a pessoa não aprender a falar*”.

Desde a década de 70 que se começaram a ter em conta os símbolos manuais. Atualmente, os sistemas alternativos de comunicação são compostos por símbolos gestuais, gráficos e tangíveis. Os primeiros símbolos referem-se à língua gestual e a símbolos realizados com as mãos; os símbolos gráficos referem-se aos símbolos que são produzidos graficamente, como o SPC, Rebus, entre outros. Por último, os símbolos tangíveis, usualmente concebidos para cegos ou pessoas com dificuldades

visuais, sendo feitos em madeira ou em plástico e exibem diferentes formas e texturas.

Ainda segundo Tetzchner e Martinsen (2000), a comunicação alternativa pode ser distinguida entre comunicação com ajuda (todas as formas de comunicação em que a expressão da linguagem exige o uso de qualquer instrumento exterior ao utilizador, por exemplo, tabelas de comunicação e computador), comunicação sem ajuda (formas de comunicação nas quais quem comunica tem de criar as suas próprias expressões da linguagem; os símbolos são produzidos, como por exemplo, os símbolos gestuais e piscar o olho para indicar “sim” ou “não”) comunicação dependente (quem comunica depende de uma outra pessoa que deverá interpretar o que está a ser expresso, por exemplo, palavras ou signos gráficos) e, por último a comunicação independente (quando a mensagem é formulada na totalidade pelo indivíduo como a comunicação através de dispositivos com fala digitalizada ou sintetizada).

A Comunicação Aumentativa e Alternativa surge como forma de colmatar ou atenuar os problemas de comunicação de cada indivíduo. No entanto, para além dos SAAC desenvolverem a comunicação - possibilitando tornar os indivíduos mais independentes e participativos em vários contextos - desenvolvem a literacia, a criatividade e a expressão, promovendo também o acesso à informação de uma forma mais simples/facilitada. Através da implementação de símbolos de um SAAC junto de informação escrita é possível fomentar um maior acesso à informação, possibilitando uma melhor qualidade de vida, oferecendo-lhes uma vida mais ativa na sociedade e, conseqüentemente, uma maior igualdade e autoestima, sublinhando a importância da informação, visto ser através dela que o ser humano adquire conhecimento.

Assim, a utilização de um SAAC objetiva melhorar o dia-a-dia de cada indivíduo, bem como a autonomia com o desígnio de se tornar mais habilitado a resolver os problemas do quotidiano, inclusivamente nos aspetos relativos ao acesso à informação.

### 2.3. Tipos de SAAC

Existem alguns sistemas de símbolos gráficos, sendo os mais comuns o sistema *Bliss*, o sistema PIC (*Pictogram Ideogram Communication*), o sistema *Rebus*, o PECS (*Picture Exchange Communication System*) e o SPC (Símbolos Pictográficos para a Comunicação).

O sistema *Bliss*, criado e estudado por Charles Bliss, é composto por símbolos ideográficos, ou seja, símbolos que não pretendem a combinação de letras. Foram criados para formar uma linguagem internacional escrita, tendo-se baseado no chinês, com a finalidade de contribuir para a paz, melhorando a comunicação entre chefes de Estado (Bliss, 1965, citado por Tetzchner & Martinsen, 2000). Porém, o sistema não chegou a ser utilizado para este propósito, tendo sido aplicado em Toronto, em 1971, por psicólogos e terapeutas da fala canadianos, em crianças com deficiência motora, incapazes de falar e com dificuldades na aquisição de competências de leitura e de escrita. Foi então pela primeira vez utilizado como sistema de comunicação. Este sistema de símbolos é composto por 100 símbolos básicos que se podem utilizar de forma isolada ou combinada para formar novas palavras. As formas básicas quando combinadas entre si podem originar cerca de 2500 símbolos. Apesar de terem sido os primeiros símbolos, enquanto sistema gráfico a ser utilizado em vários países, foi bastante visível o decréscimo da sua utilização na Europa e na América do Norte, devido à sua complexidade. Este sistema é adequado para pessoas com DID ou perturbações graves de linguagem.

Com origem no Canadá, o sistema PIC, tornou-se muito influente nos países nórdicos, substituindo a utilização do sistema *Bliss* em casos de DID grave, em virtude de ser mais simples que o sistema *Bliss*. Este sistema é constituído por 1300 símbolos PIC, sendo 300 desenhados no Japão.

*“Consiste em desenhos estilizados que formam silhuetas brancas sobre um fundo preto. A glosa está sempre escrita em branco sobre o desenho”*  
(Tetzchner & Martinsen, 2000, p. 28).

Relativamente ao sistema *Rebus*, este teve origem nos Estados Unidos da América e foi desenvolvido primeiramente para auxiliar crianças com DID ligeira a aprender a ler. Numa fase posterior, estendeu-se para o campo da comunicação alternativa, tendo tido efeitos positivos na promoção de competências de leitura em muitas pessoas. Composto por 2000 símbolos, constitui uma abordagem diferente dos demais símbolos (*Bliss*, PIC e SPC), sendo a sua maioria pictográficos e alguns ideográficos.

O sistema PECS foi desenvolvido por Lori Frost e Andrew Bondy, e surge por volta dos anos 80, nos Estados Unidos (Telmo, 2006).

Os seus criadores descrevem este sistema como um manual de Comunicação Alternativa adaptado, essencialmente para crianças com dificuldades severas de comunicação, nomeadamente, crianças ou pessoas com Perturbação do Espectro do Autismo. A finalidade da utilização do PECS é ajudar essas pessoas a desenvolverem competências comunicativas que lhes permitam comunicar eficazmente, promovendo a espontaneidade e a autonomia no seio de uma comunicação funcional (Gonçalves, 2011).

### **2.3.1. SPC – Símbolos Pictográficos para a Comunicação**

Os Símbolos Pictográficos para a Comunicação, ou seja o sistema SPC, é proveniente dos Estados Unidos da América e constitui cerca de 3000/3200 símbolos. Foi criado por uma terapeuta da fala, Roxana Mayer Johnson, em 1981, com o objetivo de criar um sistema mais fácil ao reparar que os jovens apresentavam imensas dificuldades na utilização do sistema *Bliss*. O SPC é constituído maioritariamente por símbolos iconográficos, sendo composto por desenhos de linhas simples a preto, sobre fundo branco e a palavra acompanha o desenho. Os símbolos podem ser apresentados a preto e branco ou a cores.

Com a finalidade de tornar o sistema SPC uma ferramenta prática e útil, os símbolos foram desenhados de forma a serem facilmente apreendidos, serem apropriados para todos os níveis etários, serem diferenciados uns dos outros, simbolizarem as palavras e atos mais comuns usados na comunicação diária, serem facilmente agrupados em 6

categorias gramaticais (pessoas, verbos, adjetivos, substantivos, diversos e sociais) e, por último, serem facilmente reproduzíveis em fotocopiadora, tornando-os pouco dispendiosos (Ferreira, Ponte & Azevedo, 2000).

Uma das principais características é o facto de apresentarem temas por áreas, como religião, sexualidade, entre outras, bem como apresentar diferentes tipos de desenhos (caras ou cabeças) para facilitar a simbolização.

É um sistema com larga divulgação nos Estados Unidos da América, Reino Unido, Irlanda, Alemanha, Espanha e Portugal estando a ser bastante utilizado noutros países, especialmente devido ao elevado número de símbolos. O SPC está traduzido em 12 línguas diferentes, incluindo o Português, estando disponível quer em versão impressa, quer em versão digital (programa de computador).

O SPC é considerado um sistema bastante flexível e acessível, possível de evolução, que se adequa às necessidades de cada indivíduo/utilizador, podendo ser utilizado com objetivos vários.

### **2.3.2. Escrita com símbolos**

A “Escrita com Símbolos” é um programa que se encontra licenciado compreendendo os termos e condições relativos à sua utilização. É uma ferramenta inclusiva de Comunicação Aumentativa e Alternativa em Português Europeu, com os símbolos do SPC e *Rebus*.

Este programa é utilizado com crianças e adultos com dificuldades na utilização de texto e/ou de comunicação. Contribui para a total autonomia do utilizador e facilita a aquisição de competências básicas em literacia, leitura e escrita. É um excelente auxiliar de expressão e comunicação.

O *software* “Escrita com símbolos” é um instrumento de qualidade para a criação de materiais, bem como para a utilização de formas de escrita úteis para finalidades de natureza vária (Widgit Software Ltd, 2006a).

## 2.4. Leitura fácil

*“Ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto”, compreender a leitura é “atribuir significado ao que se lê, quer se trate de palavras, frases ou de texto” (Sim-Sim, 2007, p. 7).*

*“Ensinar a compreender é ensinar explicitamente estratégias para abordar um texto. Estratégias de compreensão são “ferramentas” de que os alunos se servem deliberadamente para melhor compreenderem o que lêem” (Sim-Sim, 2007, p. 15).*

Segundo esta autora *saber ler* é uma condição indispensável para o sucesso individual, sendo a utilização da linguagem escrita imprescindível na vida quotidiana. Por esse motivo, torna-se fundamental saber ler fluentemente e escrever de forma eficiente para a concretização de diversas atividades do dia-a-dia.

Ainda, segundo Sim-Sim (1997, citada por Franco, Reis & Gil, 2003, p. 23) *“os objetivos fundamentais da leitura são a extração do significado e a consequente apropriação da informação veiculada pela escrita dependendo do nível de compreensão do conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e do tipo de texto em presença.”* Também mediante a mesma autora, *“a meta primordial da aprendizagem da leitura deverá ser a da fluência, a qual se traduz na rapidez de decifração e a da precisão e eficiência na extração do significado do material lido”.*

A leitura fluente e compreensiva constitui o alicerce do conhecimento (Lopes, 2002, citado por Pocinho, 2007).

De facto, *“o impacto das dificuldades da leitura atinge as mais insuspeitas tarefas do quotidiano: o preenchimento dos modelos de IRS, a escrita duma carta de apresentação a um emprego, a celebração de contratos, a compreensão destes contratos, etc. São tudo dificuldades que colocam qualquer cidadão em situação de inferioridade em relação aos demais, tornando-o ou demasiado desconfiado ou até agressivo face ao desconhecido” (Pocinho, 2007, p. 6).*

O acesso à informação de pessoas de diferentes culturas ou com diferentes capacidades torna-se uma questão cada vez mais presente. A tentativa de tornar a informação acessível a todos é imprescindível para a igualdade de direitos. As pessoas que não lêem ou que têm dificuldades na leitura carecem de estratégias que possibilitem a transmissão da informação. Promover a leitura fácil através de formas gráficas com o objetivo de facilitar a compreensão da informação, torna-se uma estratégia fulcral para o acesso à informação. A importância da simplificação do texto e da complementaridade da ilustração, como ferramenta de apoio à leitura, essencialmente para jovens com DID e PC, cujas dificuldades passam pelo acesso à informação escrita, é um dado adquirido. O leitor ao visualizar a imagem junto da palavra, rapidamente consegue decifrar a palavra e conseqüentemente vai-se tornando mais confiante ao longo da leitura do texto.

Nesta linha de pensamento, os símbolos sobrevivem não só como um auxiliar na comunicação, independência e participação, literacia e aprendizagem, criatividade e expressão, mas também como promotor de acesso à informação. Todos precisamos de informação acessível e esta deve estar apresentada de forma a que o utilizador a perceba e a possa usar (Widgit Software Ltd, 2006a).

### **CAPÍTULO 3 - O ACESSO À INFORMAÇÃO NO MUSEU**



### 3.1. Museu e acessibilidade

De acordo com os Estatutos do Comité Internacional dos Museus, designado de ICOM, adotados durante a 21ª Conferência Geral em Viena, Áustria, em 2007: *“Um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberto ao público, e que adquire, conserva, estuda, comunica e expõe testemunhos materiais do homem e do seu meio ambiente, tendo em vista o estudo, a educação e a fruição”*.

De entre as funções museológicas apresentadas pelo Comité Internacional dos Museus, nas últimas décadas a que mais se tem destacado é a função educativa (Mendes, 2003).

A preocupação com a educação no âmbito dos Museus tem vindo a promover a sua inovação, bem como, a adoção de estratégias mais diversificadas e consequente mobilização de novos meios. Prevê-se assim a facilitação do acesso aos Museus tendo em conta as necessidades de cada pessoa.

Surge, então, o conceito de acessibilidade, um dos conceitos de extrema relevância ao longo deste trabalho. Importa desde logo realçar que este conceito se reveste de alguma complexidade e abrangência, uma vez que compreende um conjunto muito vasto de realidades, que vão desde ajudas técnicas, ao acesso a edifícios e à informação.

Em sentido lato, este conceito pode ser definido como a procura incessante de um mundo justo, sem discriminações com o desígnio de promover os direitos e bem-estar das pessoas com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID). Neste contexto, são consideradas pessoas com dificuldades, essencialmente a nível da aprendizagem, porém pessoas aptas a adquirir múltiplas competências, quer sejam intelectuais, quer sejam sociais.

Etiologicamente, o dicionário da língua portuguesa (Costa & Melo, s.d.), define o conceito de acessibilidade como a qualidade de acessível, ou seja, remete-nos para algo que se pode atingir, alcançar ou obter facilmente; algo que é compreensível, aberto, comunicativo, tratável, algo que todos podem usufruir.

Segundo Godinho (2010, citado pelo Centro de Engenharia de Reabilitação e Acessibilidade (CERTIC)), *“a acessibilidade consiste na facilidade de acesso e de uso de ambientes, produtos e serviços por qualquer pessoa e em diferentes contextos. Envolve o Design Inclusivo, oferta de um leque variado de produtos e serviços que cubram as necessidades de diferentes populações (incluindo produtos e serviços de apoio), adaptação, meios alternativos de informação, comunicação, mobilidade e manipulação”*.

Ainda segundo o CERTIC (citado por Rocha, 2008, p. 19), *“a acessibilidade envolve três noções: a de utilizadores, situação e ambiente. O termo Utilizadores significa que nenhum obstáculo é imposto ao indivíduo face às suas capacidades sensoriais e funcionais. O termo Situação significa que o sistema é acessível e utilizável em diversas situações, independentemente do software, comunicações ou equipamentos. O termo Ambiente significa que o acesso não é condicionado pelo ambiente físico envolvente, exterior ou interior”*.

Devido à sua importância e força ao nível internacional, Rocha (2008, p. 19) apresenta-nos também a definição da ONU (2006): a acessibilidade é a *“possibilidade de acesso, a que se pode chegar facilmente; que fica ao alcance, o processo de conseguir a igualdade de oportunidades em todas as esferas da sociedade.”* Nesta linha de pensamento, a acessibilidade é um direito humano, uma vez que fomenta a igualdade de oportunidades tornando-se fundamental para a inclusão social.

A acessibilidade pode ainda ser definida *“...como a capacidade do meio (espaços, edifícios ou serviços) de proporcionar a todos uma igual oportunidade de uso, de uma forma direta, imediata, permanente e o mais autónoma possível”* (Instituto Nacional para a Reabilitação, 2010, p. 19).

Logo, a acessibilidade é elementar para que todas as pessoas, incluindo as pessoas com DID e PC sejam autónomas e utilizem os bens e serviços existentes na sociedade.

A acessibilidade é um Direito Humano uma vez que possibilita a igualdade de oportunidades e é condição necessária para que a inclusão social aconteça, devendo-se ter em consideração as suas três dimensões principais: acesso físico (todas as que necessitam de cadeira de rodas ou qualquer ajuda na locomoção), sensorial (pessoas com problemas auditivos ou visuais) e comunicacional (pessoas com problemas visuais, auditivos, de compreensão escrita e/ou oral ou de culturas diferentes) (Darcy, 1998, citado por Mesquita, 2011).

Quando se aborda o termo acessibilidade, deve ser entendido como foi anteriormente referido, num sentido lato, não se devendo focar apenas nos aspetos físicos das instituições, mas também ter em consideração aspetos intelectuais, emocionais e, nomeadamente, disponibilidade da informação.

### **3.2. O acesso à informação**

*“A informação dá liberdade e autonomia a quem a possui”* (Franco, 2005, p. 51).

A informação torna-se essencial no dia-a-dia do ser humano, dando-lhe apenas valor quando o seu acesso é interrompido. Uma vez que as pessoas com DID têm mais dificuldade em perceber ou aprender, torna-se fundamental receberem informação clara e fácil de perceber, devendo ser um direito receber informação com qualidade, indo ao encontro do artigo 9º da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2007): Direito de acessibilidade nos meios de comunicação e informação.

Para as pessoas com DID e PC a informação encontra-se muitas vezes inacessível, não adaptada às suas especificidades, impedindo a realização de uma experiência como pretendiam ou a organização/planeamento de algo.

A ausência de informação é evidenciada por uma pessoa com DID, e neste caso específico com PC, como sendo um obstáculo na sociedade atual. A necessidade de implementação de formas de acesso à informação para pessoas com DID deve fazer parte da estratégia de acessibilidade a todas as instituições, de forma a garantir a igualdade de oportunidades.

*“Informação acessível é a informação apresentada numa forma que o leitor a consiga compreender e utilizar. (...) O uso de imagens, fotografias, diagramas pode contribuir para comunicar informação de uma forma mais rápida e fácil”* (Widgit Software Ltd, 2006a).

A informação sustenta um valor de extrema importância, uma vez que é através dela que o ser humano adquire conhecimento de forma a poder tomar as suas decisões.

Considerando que não somos todos iguais, as nossas necessidades e o uso da informação também são diferentes, tornando-se fulcral a compreensão das necessidades que cada pessoa apresenta. Quando é detetado um problema na receção da informação existe, consequentemente, um problema de acesso ao conhecimento.

### **3.3. Turismo acessível**

É de extrema relevância, como já foi referido anteriormente, que todos tenham autonomia para reter e transmitir informação, pois só assim se pode afirmar que existe uma sociedade da informação para todos, constituindo-se um elemento fundamental na promoção da cultura e do processo de socialização. Assim, consideramos importante no âmbito deste estudo falar de Turismo acessível como um bem social na promoção da qualidade de vida.

O conceito de Turismo segundo Devile (2009, p. 39) *“é um bem social de primeira necessidade, que constitui um aspeto essencial na qualidade de vida, devendo por isso estar ao alcance de todas as pessoas”*.

Afirma ainda que *“grande parte das pessoas com algum tipo de incapacidade encontra inúmeras dificuldades no acesso às atividades turísticas, nomeadamente pela existência de barreiras nos diferentes componentes do produto turístico...”*

Constituindo uma componente importante na vida de todas as pessoas, o Turismo apresenta-se como algo atrativo que cativa o interesse da generalidade das pessoas, uma vez que acarreta benefícios ao nível do bem-estar físico, mental e social.

O conceito de Turismo acessível surge da vontade das pessoas, que apresentam alguma incapacidade, participarem ou acederem à atividade turística, necessitando de condições adequadas às suas especificidades.

Foi em 1980 na Conferência Mundial de Turismo realizada pela Organização Mundial de Turismo (OMT), em Manila, Filipinas, que pela primeira vez o conceito de Turismo foi associado ao conceito de acessibilidade. Assim, nesta declaração reconhecia-se o Turismo como um direito imprescindível e um veículo essencial para o desenvolvimento do ser humano, bem como, recomendava a todos os estados membros a necessidade de regulamentar os serviços de Turismo no que respeita às acessibilidades turísticas (Mesquita, 2011).

Este conceito é um conceito atual que se reveste de uma enorme importância pois abrange uma larga fatia da população. Quando abordamos este conceito, não queremos abranger apenas a população com DID ou PC mas também pessoas com incapacidades permanentes ou temporárias, seniores e famílias com crianças pequenas. Ainda assim, são vários os autores que consideram que este segmento de mercado tem sido desvalorizado (Alexandre, 2012).

O conceito de Turismo acessível no seu início referia-se ao usufruto do Turismo por pessoas que apresentassem algum tipo de deficiência ou incapacidade física, sensorial ou psíquica.

A *Visit Britain* (citada por INR, 2010) define Turismo acessível como “a facilidade com que todos podem usufruir de experiências turísticas”.

O Código de Boa Conduta da Rede Europeia para o Turismo acessível, citado por INR (2010), sistematiza de uma forma clara os objetivos do Turismo acessível, fazendo referência a alguns objetivos mais direcionados para a acessibilidade:

1. Reconhecimento de Igualdade de Direitos;
2. Atenção Pessoal;
3. Eliminação e prevenção de barreiras ao acesso: planejar e concretizar melhorias nas infra-estruturas, serviços, produtos e informação, usando uma abordagem de “design para todos” de forma a remover ou minimizar

as barreiras ao acesso e a contribuir para o Turismo sustentável e acessível para todos;

4. Aperfeiçoar conhecimentos, aptidões e competências.

Todas as pessoas devem poder participar em todas as experiências turísticas, independentemente da sua idade ou do seu grau de capacidade, indo ao encontro do que afirma Umbelino (2009, p. 21) “*é um lugar comum referir que, na prestação de serviços turísticos, todos os clientes são especiais. Todos têm uma individualidade, todos têm gostos e exigências próprias*”.

**PARTE II - COMPONENTE EMPÍRICA**



## **CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA**



#### **4.1. Formulação do problema**

Qualquer trabalho de investigação parte do pressuposto que o seu ponto de partida seja sempre a formulação de um problema. Segundo Strauss e Corbin (2008, p. 47) *“o problema é a área de foco geral ou substancial para a pesquisa”*.

A necessidade da existência de um problema surge da importância que este suporta de forma a ser uma linha orientadora do próprio trabalho de investigação.

No nosso contexto de trabalho, foi possível detetar a existência de dois alunos com DID e PC cujas competências, interesses, desejos e necessidades coincidiam. Desta forma, e após análise do processo individual de cada um dos alunos, onde consta o Plano de Desenvolvimento Individual, designado de PDI (anexo 1), através de observações realizadas ao longo dos anos de trabalho, conversas informais, reuniões com a equipa técnica e aulas de Autorrepresentação, foi possível atestar uma das dificuldades mais acentuadas dos jovens em questão: o acesso à informação. De salientar que esta necessidade, para além de ser identificada pela equipa técnica, foi também identificada pelos alunos na aula de Autorrepresentação.

Tendo em conta “A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, (2007) artigo 3º, a Autorrepresentação pretende empregar os seguintes princípios: o respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas e a independência das pessoas; a não discriminação; a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; o respeito pela diferença e pela sua aceitação como parte da diversidade humana e da humanidade; a igualdade de oportunidades; a acessibilidade; respeito pelo desenvolvimento das capacidades e direito de preservar a sua identidade.

Neste sentido, a Autorrepresentação torna-se relevante uma vez que contribui para uma melhoria dos serviços prestados, através das opiniões e sugestões dos alunos. Para além disso, os alunos dão parecer sobre os seus interesses e necessidades participando no planeamento e organização das suas próprias atividades e dos seus Planos de Desenvolvimento Individual (PDI). Ainda, propõem temas de seu interesse para debate.

Assim, o grupo de Autorrepresentação é um grupo de alunos capazes de conhecer, decidir e dar a sua opinião, possibilitando a sua participação plena nas tomadas de decisão que envolvem as suas vidas.

Nesta linha de pensamento, a formulação do problema de investigação centrou-se, essencialmente, no acesso à informação de jovens com DID e PC, em virtude de ser um processo de extrema relevância para a concretização dos seus desejos, interesses e necessidades, como já foi referido anteriormente.

As dificuldades que estes jovens sentem no acesso à informação condiciona a sua inclusão, impossibilitando também a sua autonomia na sociedade.

#### **4.2. Definição dos objetivos**

A definição dos objetivos constitui também uma etapa imprescindível neste trabalho de investigação uma vez que possibilita desenhar e implementar o plano de intervenção.

Então, foi delineado o seguinte objetivo geral para o problema apresentado anteriormente: Facilitar o acesso à informação num Museu de jovens com DID e PC recorrendo à utilização de símbolos de um SAAC.

Resultante do objetivo geral, delineámos os seguintes objetivos específicos:

1. Diminuir o tempo necessário para ler um texto;
2. Melhorar a compreensão do texto;
3. Melhorar as competências leitoras;
4. Inculcar o gosto pela leitura;
5. Promover a autonomia e inclusão social;
6. Promover a autoestima;
7. Desenvolver o Turismo acessível.

### **4.3. Justificação metodológica**

Numa investigação é fundamental selecionar uma metodologia que nos permita a recolha de dados profícuos, ou seja, uma metodologia que se revele adequada para estudar e inovar num campo específico. Sem dúvida que o estudo de caso, enquanto estratégia de investigação, é uma forte preferência para compreender esta investigação, conferindo-lhe fiabilidade e exequibilidade.

Como tal, optámos pelo estudo de caso, que se enquadra nos modelos de investigação qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994), compreende cinco características fundamentais: a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; é uma investigação descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, e por último, o significado é de importância vital.

No mesmo sentido, Ludke e André (1986, p. 18-20, citados por Amado, 2014, p. 142-143) sublinham as seguintes características fundamentais dos estudos de caso enquanto metodologia qualitativa:

1. visam a descoberta;
2. enfatizam a interpretação em contexto: há que levar sempre em consideração o contexto em que cada caso se situa;
3. visam retratar a realidade de forma completa e profunda;
4. usam uma variedade de fontes de informação, de abordagens e de técnicas, resistindo à tirania do dogma metodológico;
5. permitem generalizações naturalistas e ecológicas: um leitor fica apto a estabelecer relações entre as conclusões da análise e a sua própria experiência em situações semelhantes;
6. procuram representar os pontos de vista diferentes e, às vezes em conflito, presentes numa dada situação.

Tendo em conta o estudo em questão preferimos o estudo de caso, uma vez que contribui para a compreensão de fenómenos não só individuais, como também grupais, organizacionais, sociais, políticos, entre outros. O estudo de caso surge da vontade de entender os fenómenos sociais complexos (Yin, 2010). Ainda segundo Yin (2010, p. 39) *“o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real...”*

Esta metodologia revelou-se vantajosa para o estudo em questão pois constitui um conjunto de características que de certa forma lhe conferem solidez, permitindo-nos compreender o problema em questão, facilitando a concretização dos objetivos.

#### **4.4. Caracterização dos contextos e dos sujeitos**

##### **4.4.1. Contextos da intervenção**

###### **APPACDM de Anadia**

O núcleo da APPACDM de Anadia (Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental) é uma Instituição Particular de Solidariedade Social sem fins lucrativos que surge da urgente necessidade de existir neste concelho uma Estrutura Educativa de apoio à pessoa com DID, visto neste concelho haver um elevado número de crianças e jovens com DID sem qualquer apoio. Assim, foi com inúmeras insistências e esforços de Pais e Amigos do cidadão com DID que nasce a Associação. Inicialmente apenas com duas respostas sociais, o Centro Educacional e o Centro Ocupacional e atualmente com cinco respostas sociais (Escola de Ensino Especial, Formação Profissional, dois Centros de Atividades Ocupacionais, quatro Lares Residenciais e o Serviço de Apoio Domiciliário) que consubstanciam os princípios da ética, dos direitos e da abrangência.

Desta forma, a APPACDM de Anadia tem como atividade primária a educação, formação e reabilitação da pessoa com DID fomentando a sua valorização, integração e autonomia nos diversos contextos. A finalidade desta Associação é a promoção da qualidade de vida do cidadão com DID, nas suas múltiplas vertentes: bem-estar, relações interpessoais, maximização do seu potencial e projeto de vida

consistente tendo sempre presente o seu contexto, os seus sistemas de valores, os seus objetivos, expectativas e necessidades.

### **Centro de Atividades Ocupacionais<sup>2</sup>**

Os alunos que integram este estudo inserem-se numa das respostas sociais mais alargadas desta Associação - Centro de Atividades Ocupacionais – que atende 53 jovens e adultos na sede da Associação e 35 no Centro de Santo Amaro em Casal Comba – Mealhada.

Esta resposta social é destinada particularmente a jovens e adultos com DID moderada, grave ou profunda, com idade igual ou superior a 16 anos, cujas incapacidades não lhes permitem a passagem a uma Formação Profissional e à sua integração socioprofissional.

Assenta numa política de reabilitação, integração social e proteção às pessoas com DID moderada, grave ou profunda, através do “...*desenvolvimento de atividades ocupacionais tendentes, fundamentalmente, a assegurar condições de equilíbrio físico e psicológico*” (Decreto-Lei nº 18/89 de 11 de janeiro). Portanto, a finalidade desta resposta social é dignificar e valorizar a qualidade de vida destes jovens e adultos enquanto cidadãos de pleno direito.

Relativamente às atividades desenvolvidas, estas têm sempre em conta o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e sempre que possível as atividades complementares são desenvolvidas na comunidade. Paralelamente às atividades definidas no PDI são ainda desenvolvidas outras de carácter lúdico, cultural e desportivo, desenvolvendo-se competências do domínio biológico, psicológico e social (anexo 1). O Centro de Atividades Ocupacionais está reorganizado em três grupos de acordo com as competências, características de cada aluno e também de acordo com as atividades definidas para cada grupo. Assim, este Centro de Atividades Ocupacionais divide-se em: CAO Bem-estar (destina-se a alunos com DID grave a profunda), CAO Autónomo (destina-se a alunos com DID moderada a

---

<sup>2</sup> Informação fornecida pela Técnica de Gestão da Qualidade e simultaneamente coordenadora do Centro de Atividades Ocupacionais 1

grave) e CAO Socialmente Útil (destina-se a alunos com DID moderada). Os alunos inserem-se no último grupo tendo como objetivo “*promover a valorização pessoal e a integração social de pessoas com deficiência de forma a permitir-lhes o desenvolvimento possível das suas capacidades sem qualquer vinculação a exigências de rendimento profissional ou de enquadramento normativo de natureza jurídico-laboral*” (Portaria nº 432/2006 de 3 de Maio).

As atividades delineadas para este grupo podem ser desenvolvidas na Associação ou em estruturas específicas existentes na comunidade, de acordo com protocolo de parceria estabelecido para o efeito. Pretende-se com este grupo promover a sua autonomia, o desenvolvimento da sua personalidade, criatividade, solidariedade e cidadania ativa e participativa, sentido de responsabilidade e capacidade de escolha e decisão (autodeterminação).

Pretende-se ainda, promover rotinas laborais básicas e hábitos de trabalho diários, realizando atividades socialmente úteis e prestando serviços à comunidade.

### **Museu do Vinho da Bairrada**

Considerado uma das mais importantes referências na musealização da vitivinicultura, o Museu do Vinho da Bairrada situa-se no concelho de Anadia, fazendo parte do seu imenso património estando instalado num edifício contemporâneo. Este Museu apresenta os visitantes com dois tipos de exposições: a exposição permanente que se intitula “*Percursos do Vinho*” e as exposições temporárias que geralmente são de arte contemporânea, compreendendo importantes projetos expositivos e criativos de célebres nomes. A exposição permanente contempla uma abordagem tridimensional, bem como virtual (projeções de vídeos), possibilitando ao visitante o percurso evolutivo e didático da viticultura, da vinificação e da enologia, condensando os momentos fulcrais de todo o processo de vinificação.

Para além das exposições, o Museu disponibiliza os seguintes serviços: biblioteca e mediateca, loja, auditório, sala de restauração e cafetaria.

#### **4.4.2. Caracterização dos sujeitos**

##### **Sujeito 1**

O primeiro jovem, seguidamente designado como A, tem 36 anos. Tem DID moderada e Paralisia Cerebral tipo espástica diplégica.

O A frequentou a creche dos 3 aos 4 anos, o jardim de infância dos 4 aos 6 anos, o 1º ciclo do ensino básico dos 6 aos 11/12 anos. Enquanto esteve no 1º ciclo, frequentou uma “sala de apoio”. Como se verificaram grandes dificuldades de aprendizagem começou a frequentar a escola primária em simultâneo com a APPACDM de Anadia, na resposta social da Escola de Ensino Especial, em regime de integração. O período da manhã era passado na escola regular e o período da tarde na instituição. Possui certificado da conclusão do 1º ciclo do Ensino Básico pelo Ministério da Educação – Ensino Recorrente para Alunos (1999). Atualmente vive com os pais e frequenta a resposta social de Centro de Atividades Ocupacionais 1 da APPACDM de Anadia.

O seu agregado familiar é composto por três elementos, a mãe, doméstica, o pai, ajudante de motorista num armazém e o próprio A. O agregado familiar é estruturado e apresenta uma situação económica estável, vivendo numa casa com boas condições de habitabilidade, higiene e conforto. A família, embora com baixo nível socioeconómico e cultural, é bastante preocupada com o A, tentando sempre que possível ir ao encontro das necessidades e dificuldades do seu filho.

No que respeita às competências de leitura e de escrita, conforme é possível verificar no PDI (anexo 1) bem como no Relatório Informal da Leitura, (anexo 2), este aluno revela algumas dificuldades, o que compromete o acesso à informação, sendo as áreas da comunicação e da aprendizagem e aplicação de conhecimentos, as áreas a serem trabalhadas no seu Plano de Desenvolvimento Individual. Desta forma, podemos encontrar no PDI os indicadores que comprovam as dificuldades mencionadas anteriormente:

1. Adquirir informação;
2. Usar competências e estratégias genéricas do processo de leitura;
3. Compreender a linguagem escrita;

4. Usar competências e estratégias genéricas do processo de escrita;
5. Escrever mensagens;
6. Utilizar dispositivos e técnicas de comunicação.

Também o Relatório Informal da Leitura (anexo 2) clarifica a grande dificuldade que este aluno demonstra ao realizar a leitura de um texto simples de forma soletrada, fazendo muitas vezes uma leitura superficial, descodificando erradamente as palavras, o que compromete a compreensão do texto.

## **Sujeito 2**

O segundo jovem, apelidado de R, tem 33 anos. Tem DID moderada e Paralisia Cerebral espástica tetraplégica, deslocando-se em cadeira de rodas. O R, filho único, frequenta o Lar Residencial da APPACDM em virtude da mãe ter falecido e do seu pai, reformado, não possuir estrutura para cuidar do R sozinho. Ainda assim, este agregado familiar possui boas condições habitacionais e económicas, sendo o pai uma figura dominante. O R frequentou a Escola Básica, fazendo simultaneamente uma integração na APPACDM e posteriormente foi encaminhado para a Escola de Ensino Especial da mesma, tendo aí completado o 1º ciclo do Ensino Básico após ter sido proposto a exame nacional.

Mediante a análise do PDI (anexo 1) e do Relatório Informal da Leitura (anexo 2) e à semelhança do aluno A, também o R revela dificuldades ao nível da leitura e da escrita, igualmente nas mesmas áreas do PDI: área da comunicação e área da aprendizagem e aplicação de conhecimentos. Assim, para estas áreas estão definidos os seguintes indicadores:

1. Adquirir informação;
2. Usar competências e estratégias genéricas do processo de leitura;
3. Compreender a linguagem escrita;
4. Usar competências e estratégias genéricas do processo de escrita;
5. Comunicar e receber mensagens escritas;
6. Escrever mensagens;
7. Utilizar dispositivos e técnicas de comunicação.

Também o Relatório Informal da Leitura (anexo 2) clarifica a grande dificuldade que este aluno demonstra ao realizar a leitura de um texto simples. Este aluno revela mais dificuldades do que o A na leitura do texto, fazendo uma leitura mais soletrada e lenta, o que compromete a compreensão do conteúdo.

#### **4.5. Instrumentos de recolha de dados**

Como pudemos averiguar, uma das principais características da metodologia utilizada neste estudo, é a possibilidade de obter informação através de diversas fontes e técnicas.

Assim, no decorrer do nosso trabalho foi utilizado um conjunto de instrumentos/técnicas de forma a recolher, analisar, interpretar os dados e posteriormente avaliar todo o processo, conferindo o máximo rigor, exequibilidade e fiabilidade.

Quando falamos no termo *dados* falamos de “... *materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise. (...) são simultaneamente as provas e as pistas. (...) Os dados incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspetos da vida que pretendemos explorar*” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 149).

Os dados devem ser rigorosamente recolhidos, havendo múltiplas formas de os reunir. Cabe ao investigador seleccionar os instrumentos/técnicas que mais se adaptam ao estudo em questão, tendo sempre em conta a concretização dos seus objetivos. Então, recorreremos a cinco formas diferentes de recolha de dados: pesquisa/análise documental, observação, notas de campo/diário, fotografia e entrevista.

Após uma breve revisão bibliográfica, descrevemos de seguida os instrumentos/técnicas utilizadas neste estudo de caso.

#### **4.5.1. Pesquisa/Análise documental**

*“Documento é um termo geral que designa uma impressão deixada num objeto físico por um ser humano” (Bell, 2010, p. 103).*

A investigação pode englobar vários tipos de documentos, como fotografias, vídeos, entre outros, sendo os mais comuns os documentos escritos/impressos, tendo sido utilizados neste estudo.

A análise documental é usada a fim de melhor compreender a realidade em questão e complementar a informação recolhida através de outros instrumentos.

Considera-se um instrumento de extrema relevância que permite ter acesso a documentos e registos que nos fornecem informações impossíveis de observar no quotidiano.

*“A pesquisa documental apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação” (Albarello et al., 1997, p. 30).*

Assim, foi possível ter acesso ao processo individual de cada aluno, tendo sido selecionados os documentos mais importantes, posteriormente analisados e resumidos, extraindo apenas a informação mais pertinente e fundamental para a compreensão e transparência do estudo.

A pesquisa/análise documental permitiu-nos ter uma ideia holística sobre o seu contexto familiar e institucional e sobre as suas características.

#### **4.5.2. Observação**

Existem várias formas e meios de observação, tendo como ponto de partida a situação ou atitude do observador, o processo ou o campo de observação.

Uma vez que o estudo de caso ocorre em ambiente natural, conduz a investigação para a utilização de observações diretas que se consideram uma profícua fonte de evidência.

A evidência observacional é útil para proporcionar informação adicional sobre o estudo (Yin, 2010).

A observação “... *pode muitas vezes revelar características de grupos ou indivíduos impossíveis de descobrir por outros meios*” (Bell, 2010, p. 161). E ainda segundo Bell (2010), a observação pode tornar-se mais fiável do que, propriamente, aquilo que as pessoas dizem ou afirmam.

Wilson (1977, citado por Estrela, 1984) interliga intimamente observação participante e observação naturalista, utilizando a primeira como uma tentativa de controlo (por entrevista ou por observação direta de comportamentos em situações específicas) e a segunda caracterizada como sendo uma observação mais direta e distanciada.

Ainda para este autor, “ *a observação participante é, fundamentalmente, uma técnica de análise qualitativa do real, centrada na interpretação dos fenómenos, a partir das diversas significações que os participantes na ação lhes conferem*” (Wilson, 1977, citado por Estrela, 1984, p. 35).

Pretendemos, então, através da observação, selecionar informação relevante que possibilite descrever, interpretar e intervir sobre a realidade em questão. Assim, de forma direta e naturalista, foi possível, numa primeira fase, observar os alunos na atividade designada “Ler para não esquecer” com o desígnio de perceber as suas competências leitoras.

A observação acompanhou-nos ao longo de toda a intervenção com o intuito de perceber os progressos dos alunos. Este instrumento possibilitou também a recolha de dados relativos ao tempo de leitura e compreensão dos textos (anexo 3).

#### **4.5.3. Notas de campo/Diário**

As notas de campo, não são mais nem menos que o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha, refletindo posteriormente, sobre os dados (Bogdan & Biklen, 1994).

No final de cada atividade/sessão é fundamental que o investigador redija o sucedido fazendo uma breve descrição, servindo assim como uma forma de registo contínuo ao longo de toda a intervenção. Este termo refere-se a todos os dados recolhidos no decorrer do estudo, podendo dar origem a um diário pessoal que auxilia o investigador ao longo do desenvolvimento do projeto.

As notas de campo são bastante importantes não só no decorrer da observação, como também de outras formas de investigação qualitativa.

Ao longo de toda a intervenção foram escritas pequenas notas num caderno – diário - de forma a ser registada toda a informação e posteriormente feito um pequeno resumo no final de cada sessão em grelhas de registo (anexo 4).

#### **4.5.4. Fotografia**

A fotografia, também ela considerada como uma fonte estreitamente associada à investigação qualitativa, pode ser utilizada de diversas formas. Estas são consideradas preciosas visto serem ricas em dados descritivos.

Podem ser separadas em duas categorias: fotografias encontradas e fotografias produzidas pelo investigador, sendo as últimas de considerar neste estudo.

De forma a evidenciar o trabalho desenvolvido foram captadas imagens que comprovam o desenvolvimento do projeto. No final das Notas de Campo/Diário podemos encontrar as fotografias relativas às sessões (anexo 4).

#### **4.5.5. Entrevista**

As entrevistas são conversas guiadas, não investigações estruturadas. (Yin, 2010). Por outras palavras, segundo Rubin e Rubin (1995, citado por Yin, 2010, p. 133) *“...embora seja observada uma linha de investigação consistente, a verdadeira corrente de questões, na entrevista de estudo de caso, será provavelmente fluída, não rígida”*.

No decorrer deste estudo, foi utilizada a entrevista semiestruturada que segundo Quivy e Campenhoudt (1998) é um tipo de entrevista que não é inteiramente aberta

nem dirigida por um grande número de perguntas precisas. Existem perguntas-guia, geralmente abertas, às quais é impreterível ter informação por parte do entrevistado, perguntas essas que não necessitam de obedecer a uma ordem, o que permite ao entrevistado falar abertamente, com o discurso que desejar e pela ordem que lhe convier. O papel do entrevistador será apenas o de encaminhar a entrevista para os objetivos que pretende.

Neste contexto, foram realizadas entrevistas aos alunos antes e depois da intervenção.

A primeira entrevista (anexo 5) foi realizada após a primeira visita ao Museu e possibilitou perceber o que os alunos compreenderam acerca do que tinham visto, principais dificuldades e justificação da sala selecionada.

A segunda entrevista (anexo 6), foi realizada no final da intervenção, após aplicação dos textos nas salas, de forma a perceber se as adaptações realizadas foram benéficas.

#### **4.6. Plano de Intervenção**

Após o problema enunciado e os objetivos definidos, compete presentemente delinear um plano de intervenção que conjugue todos os aspetos anteriormente relatados. Nesta linha de pensamento, o estudo em questão compreendeu três fases: a primeira que diz respeito ao planeamento e organização do projeto, admissão do mesmo por parte das instituições e encarregados de educação dos alunos, consulta de processos individuais e construção de tabelas de registo; a segunda ao desenvolvimento do projeto junto dos alunos: primeira visita ao Museu do Vinho da Bairrada, seleção da sala, preparação/exploração dos textos (Texto 1 e 2) e a terceira que se refere à impressão dos textos, colocação no Museu e avaliação do projeto que coincide com a segunda visita dos alunos ao Museu do Vinho da Bairrada e primeiro impacto com as adaptações realizadas.

## **1ª fase**

A primeira fase, para além da consulta dos processos individuais, consistiu em respeitar o horário semanal de atividades (anexo 7) e verificar qual o tempo livre comum entre os dois alunos para podermos intervir junto dos mesmos. Após verificar o horário para a intervenção e este corresponder, foi solicitada a autorização à APPACDM de Anadia (mediante uma reunião), ao Museu do Vinho de Anadia (através de contacto telefónico e posterior reunião onde foi apresentada uma carta de autorização) e aos encarregados de educação dos elementos que constituem a amostra (através de carta de autorização).

Deferidas as autorizações (anexo 9), foram novamente consultados os processos individuais dos alunos de forma a recolher a informação necessária para a intervenção.

Foram também elaboradas as tabelas para registo e utilizadas algumas técnicas de recolha de dados já enunciadas (pesquisa/análise documental, observação, notas de campo/diário e fotografia).

A partir deste momento pudemos delinear a intervenção de forma mais exata, bem como definir algumas estratégias de intervenção. Foi tido em conta, como já foi referido, o horário semanal dos alunos, a planificação das sessões (material necessário, objetivos das sessões), a sala onde se iria realizar as sessões, os alunos que iriam abraçar o estudo e todos os instrumentos de recolha de dados que possibilitam receber informação.

## **2ª fase**

A segunda fase foi planeada tendo em consideração as dificuldades apresentadas pelos alunos, dando cumprimento aos objetivos delineados. Com recurso ao computador, foi apresentado aos alunos o projeto em questão (anexo 8) com o objetivo de lho dar a conhecer e de ser por eles aprovado. Após aprovação foi realizada a primeira visita ao Museu com a finalidade de identificarem as suas principais dificuldades naquele espaço e também selecionarem uma sala do Museu

para implementação do projeto. Uma vez escolhida a sala, foram recolhidos os textos da mesma e explorados pelos alunos, pela técnica e pelo diretor do Museu.

Também nesta fase, foi feita recolha de dados através da pesquisa/análise documental, observação, notas de campo/diário, fotografia, entrevista, bem como conversas informais com os alunos, técnicos da associação e diretor do Museu.

### **3ª fase**

Terminada a preparação e exploração dos textos, estes foram impressos e colocados por especialistas no Museu de forma a realizar a segunda visita já com as adaptações criadas.

Terminado o projeto realizou-se a avaliação do mesmo através das aprendizagens adquiridas e dos benefícios que este projeto acarretou para estes alunos.

Compilaram-se todas as informações recolhidas e foram interpretadas, passando-se à análise dos dados.



**CAPÍTULO 5 - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS  
RESULTADOS**



## **5.1. Apresentação da Intervenção**

### **5.1.1. Análise descritiva das sessões**

Como tem vindo a ser referido, participaram neste estudo dois alunos com DID e PC que apresentavam comumente as mesmas dificuldades relativamente à leitura e compreensão de mensagens escritas e conseqüente dificuldade no acesso à informação escrita. Para o desenvolvimento do projeto foi necessária a realização de 21 sessões desenvolvidas às sextas-feiras das 10h00 às 12h00 (anexo 4). De mencionar ainda que os alunos foram participantes ativos ao longo de todo o projeto, fazendo parte integrante do mesmo, dando a sua opinião, planificando as sessões e realizando a maior parte das tarefas juntamente com a investigadora.

#### **Sessão 1**

A primeira sessão com os alunos foi realizada no dia 24 de janeiro de 2014 pelas 10h00 e consistiu, fundamentalmente, na apresentação do projeto em questão, recorrendo a um *power point* (anexo 8). Esta apresentação foi realizada na ludoteca da APPACDM de Anadia, local escolhido por ser mais acolhedor, afável e airoso, bem como as sessões seguintes.

A primeira sessão iniciou-se com uma conversa informal que possibilitou a introdução do tema.

De salientar que o projeto foi também apresentado e explicado à colaboradora de sala, antes da sessão com os alunos, para que sempre que possível, quando estes não tivessem as atividades planeadas no horário, aproveitassem o tempo para se dedicarem ao estudo dos símbolos. Foi explicado que numa fase posterior seria apresentado o glossário que contempla todos os símbolos necessários, dando indicações à colaboradora acerca dos exercícios que poderiam ser realizados para uma melhor compreensão e memorização dos símbolos (numa primeira fase deixar os alunos explorar o glossário e posteriormente fazer jogos de associação).

Desta forma, da apresentação em *power point* constou uma breve definição de Museu, uma definição de Sistemas Aumentativos e Alternativos da Comunicação,

uma explicação do programa “Escrita com símbolos” (programa selecionado para o desenvolvimento do estudo) e depois do enquadramento, mencionou-se os locais onde seria desenvolvido o projeto e os seus objetivos, usando-se preferencialmente o recurso à linguagem verbal e conteúdos muito simples. De referir que ao longo da apresentação em *power point* foram sendo exibidos símbolos de forma a os alunos se aperceberem da funcionalidade dos mesmos no projeto em questão (anexo 8).

No final da apresentação foi exposto o programa “Escrita com símbolos”, exemplificando como funcionava. Com o objetivo de os alunos poderem ter um primeiro contacto e exploração com o programa, foi-lhes solicitado que escrevessem e associassem símbolos a palavras, respondendo às questões “O que acharam do projeto?/ Querem participar neste projeto?”, indo ao encontro do que está definido na promoção da qualidade de vida das pessoas com DID e consequentemente na promoção da autodeterminação. Foi lembrado que o trabalho que se iria desenvolver resultou de uma necessidade por eles apresentada nas aulas de Autorrepresentação: dificuldade em ler e compreender a informação escrita. Sempre que se confrontavam com situações deste género sentiam-se constrangidos, promovendo a sua baixa autoestima. Esta situação revela uma imagem desvalorizada dos alunos em relação às suas capacidades.

Relativamente à exploração do programa, foi perceptível o entusiasmo, a alegria e a motivação dos alunos, brincando com os símbolos e com as palavras que iam sendo introduzidas.

Foi ainda apresentada a carta de autorização aos pais (anexo 9) para participação no projeto, bem como os objetivos da sessão seguinte. Ficou da responsabilidade dos alunos entregarem a carta aos pais e se houvesse alguma dúvida, esclareceriam com a técnica responsável pelo projeto, Isabel Soares ou com a Assistente Social.

No final da sessão, visto os alunos serem independentes e já se aproximar a hora de almoço (12h00), dirigiram-se ao refeitório da instituição, questionando a data da próxima sessão. Foi então referido que as sessões teriam todas o mesmo horário e seriam às sextas-feiras, das 10h00 às 12h00, marcando novo encontro na próxima sexta.

Como foi anteriormente referido, esta sessão serviu essencialmente para apresentar e explicar o projeto aos alunos, bem como, perceber da sua recetividade e entusiasmo relativamente ao mesmo. Foi notória a sua alegria, motivação e envolvimento visto compreenderem que era algo profícuo para ambos, pois apresentam dificuldades no âmbito da leitura e acesso à informação escrita. Nesta sessão foi possível reter que existe muita vontade de participarem tendo sido surpreendente observar a forma como exploravam o programa e a insistência para continuar a explorar, não querendo sair da sala. No final da sessão foi-lhes informado que na sessão seguinte iriam visitar o Museu do Vinho da Bairrada.

## **Sessão 2**

Na segunda sessão os alunos já se dirigiram para a ludoteca respeitando o horário de início da sessão, não havendo necessidade de os ir chamar à sala de atividades, o que revelou o ânimo e a motivação sentidos por eles para a participação neste projeto. Neste dia, pretendemos dar a conhecer aos alunos o espaço do Museu, essencialmente da exposição permanente (local onde se realizou o projeto), perceber o entendimento dos alunos relativamente às salas e por último, solicitar-lhes a seleção de uma sala para transformar os textos escritos em “Leitura fácil” (anexo 4).

Antes de irmos para o Museu, na ludoteca, foi realizada uma breve explicação do que iríamos fazer e foi esclarecido que o Museu é constituído por dois tipos de exposição (exposição permanente e outra exposição temporária) e que, apesar de terem a oportunidade de visitar todo o espaço, iríamos dar mais ênfase à exposição permanente que é constituída por seis salas temáticas (Vinha, Vindima, Espumante, Caves e Adegas, Prova, Roteiro) e uma Enoteca (espaço que expõe garrafas de vinho). Ainda foi referenciado que após a visita teriam de selecionar uma sala para o desenvolvimento do projeto. O A entregou a carta de autorização à técnica e o R explicou que o seu encarregado de educação necessitava de esclarecer algumas dúvidas relativamente ao estudo que ia ser realizado, mas que autorizava a sua participação no projeto (anexo 9). Este esclarecimento foi realizado numa vinda ocasional do encarregado de educação à instituição.

Já no Museu, na primeira parte da visita, não foi dada qualquer instrução ou orientação, uma vez que o objetivo era que os alunos explorassem livremente o espaço e a informação nele contida, fotografando o que nele encontravam de mais interessante. Num segundo momento foi solicitado que, de todas as salas visitadas, escolhessem uma. A pedido dos alunos foi realizada uma segunda visita, onde foram prestadas algumas explicações sobre os objetos expostos, muito em particular da sala designada como “Vindima”, que foi a sala que eles mais gostaram, tendo sido visível através das fotografias capturadas, pois eram em maior número. Portanto, a sala “Vindima” foi a selecionada pelos alunos para a realização do trabalho.

Assim, ao longo da segunda visita, foram feitas algumas questões pelos alunos, como qual a função de alguns objetos expostos, o tema de algumas salas, dúvidas relativamente a palavras escritas nos textos. A investigadora foi então esclarecendo as dúvidas e explicando brevemente cada sala do Museu.

No final da visita foi realizada uma entrevista de forma a perceber quais as dificuldades sentidas, o que aprenderam e o que mais gostaram (anexo 5).

Na primeira visita, foram notórias as dificuldades sentidas pelos alunos na leitura e compreensão dos textos, bem como, na compreensão dos objetos expostos, daí solicitarem uma segunda visita para esclarecimento de dúvidas. Foi bastante evidente a dificuldade sentida na leitura dos textos uma vez que o tamanho da letra é bastante reduzido, alguns textos encontram-se demasiado altos e são bastante extensos. Para além do tempo excessivo que permaneciam junto aos textos, os alunos aproximavam-se muito para os conseguirem ler.

Porém, o Museu encontra-se adaptado para receber pessoas com mobilidade reduzida, apresentando apenas alguns obstáculos, pois alguns objetos estão expostos junto dos textos o que dificulta a passagem de uma pessoa em cadeira de rodas, bem como a sua aproximação para ler os textos (dificuldade física detetada pelo aluno que usa cadeira de rodas).

No final da sessão foi informado que na sessão seguinte iriam explorar o programa da “Escrita com símbolos” introduzindo palavras-chave trazidas pelos alunos da primeira visita.

### **Sessões 3 e 4**

O início da sessão 3 serviu para falar, de forma mais serena, acerca de tudo o que tinham visto no Museu. Posteriormente, e ainda na sessão 3, os alunos exploraram o programa da “Escrita com símbolos” e estiveram a introduzir palavras relacionadas com o que tinham visto no Museu do Vinho da Bairrada. Desta forma, introduziram palavras como “vindima” e “poceiro”, deparando-se com um obstáculo, a introdução de palavras inexistentes no programa. A investigadora e os alunos tentaram encontrar o significado de cada palavra com o objetivo de introduzir sinónimos, chegando à conclusão de que a solução seria compor um novo símbolo com os símbolos do SPC já existentes, ou seja, para a palavra “vindima” apareceria o símbolo de “apanhar” e também o símbolo “uva” e assim ficaria “apanhar uvas” que significa “vindimar”. Tendo-se deparado com este obstáculo na sessão 3, a sessão 4 serviu fundamentalmente para explorar palavras mais técnicas e encontrar sinónimos das mesmas com o objetivo de tentar verificar se o programa continha as palavras pretendidas pelos alunos. Assim, introduziram palavras mais específicas como lagar, pipo, entre outras, e posteriormente escreveram palavras mais simples, selecionando os símbolos preferidos por eles conseguindo elaborar pequenas frases que permitiam compreender os objetivos deste Museu. Ainda na sessão 4 foi informado aos alunos que na sessão seguinte iria ser realizada uma nova apresentação em *power point* cujo tema seria “Regras Europeias para Fazer Informação Fácil de Ler e Perceber” (anexo 10).

Nestas duas sessões foi possível observar o interesse que os alunos manifestaram pelo projeto. Este foi um tempo de partilha não só de experiências como de formas de sentir esta atividade como parte integrante do desenvolvimento de todos os envolvidos. Foram momentos de dedicação e apoio mútuo, de alguma diversão em que ambos brincavam com os símbolos e com os significados das palavras.

## Sessões 5 e 6

Neste dia, recorrendo uma vez mais ao *power point*, foi realizada uma apresentação de forma a conhecerem algumas recomendações para produzir informação fácil de ler e perceber. Esta sessão centrou-se na apresentação das regras europeias que ajudam as pessoas com DID, e neste caso específico com PC, a adquirir informação de forma clara (anexo 10). Ao longo da sessão os alunos puderam esclarecer as suas dúvidas e dar a sua opinião acerca destas mesmas regras, exemplificando por vezes dificuldades que encontram no seu dia-a-dia, tais como, palavras complexas e folhetos informativos muito extensos.

Posteriormente foi-lhes apresentado e lido o texto integral da sala selecionada por eles (anexo 11), para poderem identificar quer com um lápis vermelho, quer de forma oral, as palavras complexas que desconheciam e as difíceis de interpretar (anexo 12).

A sessão seguinte foi precedida por uma reunião entre a investigadora e o diretor do Museu, onde foi formalizada a autorização para implementação do projeto nesse mesmo espaço (anexo 9).

Foi apresentado todo o trabalho já desenvolvido com os alunos assim como o texto com as palavras e expressões complexas por eles identificadas de forma a simplificar as palavras/expressões técnicas (anexo 12). O diretor do Museu afirmou que havia palavras que teriam de se manter visto não ser possível a sua simplificação, uma vez que são palavras técnicas, como é o caso da palavra “maturação”. De referir que esta palavra para além de estar explicada ao longo do texto, foi também esclarecida aos alunos. Foi ainda apresentado o programa da “Escrita com símbolos” ao diretor. Desta reunião resultou um conjunto de ações que exibem a articulação entre o trabalho desenvolvido com os alunos e as especificidades do próprio Museu e que se objetivam na necessidade de criar com estes dois alunos um texto adaptado, usando a linguagem pictográfica, permitindo assim uma leitura fácil.

### **Sessões 7 a 9**

Nestas sessões foram delineadas novas estratégias que continham já as sugestões do diretor do Museu, impelindo os alunos a transformarem o texto anteriormente apresentado num texto simples. Foi-lhes explicado que, após o texto simplificado, teriam de o passar para o programa da “Escrita com símbolos”, fazendo associar as palavras aos símbolos do SPC preferidos pelos alunos e que fossem de fácil compreensão. Desta forma, após a simplificação do texto (anexo 13), foi iniciada a escrita do texto com símbolos no programa específico “Escrita com símbolos”.

Os alunos, fundamentalmente, na sessão 7, transformaram o texto do Museu num texto simples de fácil compreensão que foi depois enviado ao diretor do Museu para aprovação (anexo 13). Aprovado o texto, as sessões 8 e 9 serviram para passar o texto simplificado para o programa “Escrita com símbolos”. No final da sessão 9, a investigadora informou os alunos que a sessão seguinte não se iria desenvolver na ludoteca, mas sim no Atelier de Expressão Plástica pois iriam elaborar a capa para o glossário (anexo 14).

### **Sessão 10**

Uma vez que estes alunos integram a Oficina de Artes Plásticas, e com o objetivo de os envolver ainda mais no desenvolvimento do projeto, foi-lhes proposto neste dia realizar a capa para o glossário com técnicas de pintura já conhecidas por eles.

### **Sessão 11**

A investigadora realizou o “conteúdo” do glossário (anexo 14) com a finalidade deste servir de ferramenta para os alunos poderem ter acesso aos símbolos de forma mais organizada e simples. Esta sessão serviu então para apresentar o glossário concluído, bem como o texto impresso já com os símbolos. Os alunos folhearam o glossário e estiveram a estudar os símbolos, questionando-se um ao outro acerca do significado de cada símbolo. Ao longo da sessão foram questionadas algumas palavras e símbolos com o objetivo de perceber se se estavam a familiarizar com os mesmos. Nesta fase inicial os alunos apresentaram alguma dificuldade e confusão na

sua memorização, essencialmente nas palavras “de” e “para”, em virtude de serem símbolos bastante idênticos.

A investigadora reuniu novamente com o diretor do Museu do Vinho de forma a apresentar este primeiro texto simplificado impresso, com os símbolos. Esta reunião permitiu ainda selecionar uma nova sala para implementar a “Escrita com símbolos”, partindo de um texto desconhecido para os alunos (anexo 15). Pretendíamos que estes, já familiarizados com os símbolos essencialmente do SPC, conseguissem ler e perceber o texto apresentado numa linguagem fácil e pictográfica. De referir que o trabalho desenvolvido para a simplificação e posterior adaptação do Texto 2 (anexos 15 e 16) foi feito pela investigadora no decorrer do projeto, não sendo mencionado ao longo do trabalho.

As sessões seguintes tiveram como principal objetivo a memorização dos símbolos e associação da palavra ao símbolo.

### **Sessões 12 a 20**

Ao longo destas sessões os alunos exploraram o glossário e o primeiro texto, de forma a se familiarizarem com os símbolos do SPC. Após a exploração do glossário, passaram à leitura do texto com símbolos no sentido de exercitar a leitura de frases com símbolos.

Entretanto, os textos foram trabalhados por um técnico de desenho digital 3D, da empresa Anadyprint, num programa designado Corel. Foi necessária a presença da investigadora para a realização destes textos.

O primeiro texto foi impresso em quatro placas de vinil autocolante (5mm de espessura) com 700mm/1500mm e o segundo texto, também impresso no mesmo material, com dimensões diferentes 1200mm x 1300mm, (anexo 17). De salientar que os textos foram colocados no Museu por técnicos especialistas.

Após a sua colocação, foi realizada a última visita ao Museu, contemplada na planificação do projeto, com a finalidade de apresentar e testar a versão final dos Textos 1 e 2 (anexo 17).

De referir, que após o término de cada sessão, era informado aos alunos que a sessão seguinte seria para dar continuidade à sessão anterior e que ao longo destas semanas o trabalho seria idêntico, pois prendia-se fundamentalmente com o estudo e memorização dos símbolos. No final da sessão 20, a investigadora explicou que iria dar por finalizado o projeto, na sessão seguinte no Museu do Vinho, conforme tinha sido exposto no início do projeto.

### Sessão 21

A última sessão, realizada no Museu do Vinho da Bairrada, teve como objetivo a apresentação dos textos (anexo 17), tendo sido o primeiro texto selecionado e explorado pelos alunos e o segundo texto explorado apenas pela investigadora, bem



**Figura 1:** Sala da vindima com Texto 1 adaptado



**Figura 2:** Apresentação do Texto 1

como a avaliação e a conclusão do projeto. Nesta visita, foi solicitado aos alunos que lessem o primeiro texto adaptado, em voz alta. Foi notório que não necessitaram de se aproximar aos painéis para ler os textos, bem como a leitura dos mesmos foi realizada de forma mais rápida. Verificou-se ainda, através de uma pequena conversa informal, que os alunos dominavam os conteúdos descritos no texto, conseguindo identificar os objetos expostos nesta primeira sala. Após a leitura do primeiro texto, foi apresentado o segundo, apenas realizado pela investigadora, que continha alguns símbolos presentes no primeiro texto e símbolos introduzidos pela primeira vez, mas que na sua globalidade não tinham sido trabalhados pelos alunos.



**Figura 3:** Enoteca com Texto 2 adaptado

Foi possível verificar que estes, não só identificaram quase todos os símbolos por eles estudados no primeiro texto, como também conseguiram associar alguns novos símbolos a palavras, elaborando um discurso coerente que exibiu uma sequência lógica do que estava escrito no texto e exposto na sala. Também neste segundo texto foi notória uma maior facilidade na leitura do mesmo, muito embora o primeiro com mais sucesso do que o segundo, visto ter sido explorado e trabalhado pelos alunos.

Importa ainda afirmar que, antes da transformação do texto em “Leitura fácil”, foi solicitado aos alunos que o lessem tal como ele se apresentava, sem adaptações. Os alunos exibiram as mesmas dificuldades de leitura e compreensão do primeiro texto antes de ter sido adaptado.



**Figura 4 –** Apresentação do Texto 2

Nesta linha de pensamento, e porque é sem dúvida um aspeto importante a ser retido, os alunos solicitaram fazer um convite aos colegas, principalmente aos que integram a aula de Autorrepresentação, para visitar o trabalho desenvolvido no Museu. Esta visita foi autorizada pelo diretor e foi

orientada pelos alunos participantes que explicaram o projeto aos seus colegas com bastante entusiasmo e satisfação.

Será igualmente importante referir que o diretor do Museu solicitou à investigadora a realização de um texto de apresentação do projeto para a divulgação do trabalho desenvolvido (anexo 18).

De realçar que, após conclusão do projeto, o aluno A se dirigiu à Adega na casa museu do Grupo Folclórico da Pedralva para tirar fotos de objetos relacionados com a produção de vinho, demonstrando o seu agrado e vontade em dar continuidade a este projeto (anexo 19).

## **5.2. Análise e discussão dos resultados**

### **5.2.1. Grelhas de observação**

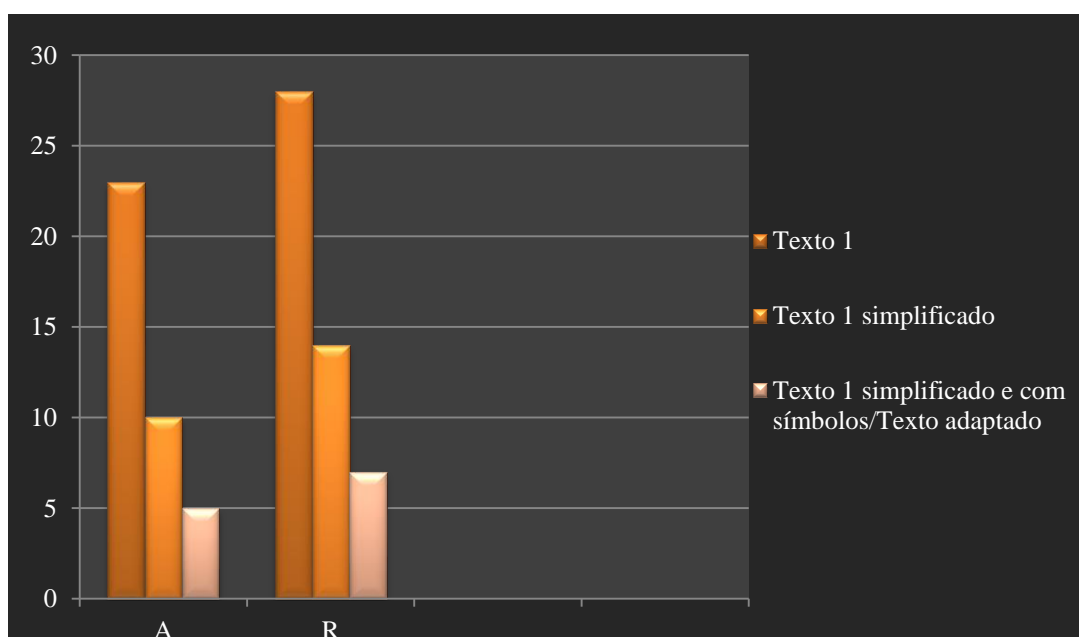
A presente análise de resultados é sobretudo qualitativa, com referência a alguns dados quantitativos. A avaliação do projeto foi realizada de forma contínua centrando-se essencialmente na aquisição e identificação dos símbolos, no tempo de leitura do texto após simplificação e colocação de símbolos e na identificação dos objetos colocados na sala.

Utilizou-se para a análise de resultados as grelhas de observação (anexo 3), as notas de campo/diário (anexo 4) e as entrevistas aos alunos antes e após a intervenção (anexos 5 e 6).

Relativamente ao Texto 1 (primeiro texto a ser trabalhado), foram introduzidos 63 símbolos maioritariamente do SPC e 3 fotografias. Reiteramos que foi utilizado o programa “Escrita com símbolos” utilizando sempre que possível os símbolos do SPC. Os alunos recorreram algumas vezes à utilização dos símbolos *Rebus* (símbolos contemplados também no programa), quando não constavam símbolos do SPC relativos à palavra introduzida. Visto a linguagem ser bastante específica e técnica, recorreremos também à junção de símbolos de forma a gerar uma única palavra. A palavra “vindima” aparece com dois símbolos que conjugados têm essa significação. Neste sentido, foram associados dois símbolos, o símbolo correspondente à palavra “apanhar” e o símbolo correspondente à palavra “uva”, isto é, “apanhar uvas” significa “vindima”. Para além desta palavra foram ainda formadas outras usando a

mesma estratégia: “uvas” “boas” significa “maturação”; “casa” “uvas” significa “adega”; “fazer” “antes” significa “anteceder” e por último “ver” “microscópio” significa “análises científicas”. Recorremos também à utilização de fotografias em alguns casos, em virtude da inexistência de símbolos para uma linguagem tão específica/técnica.

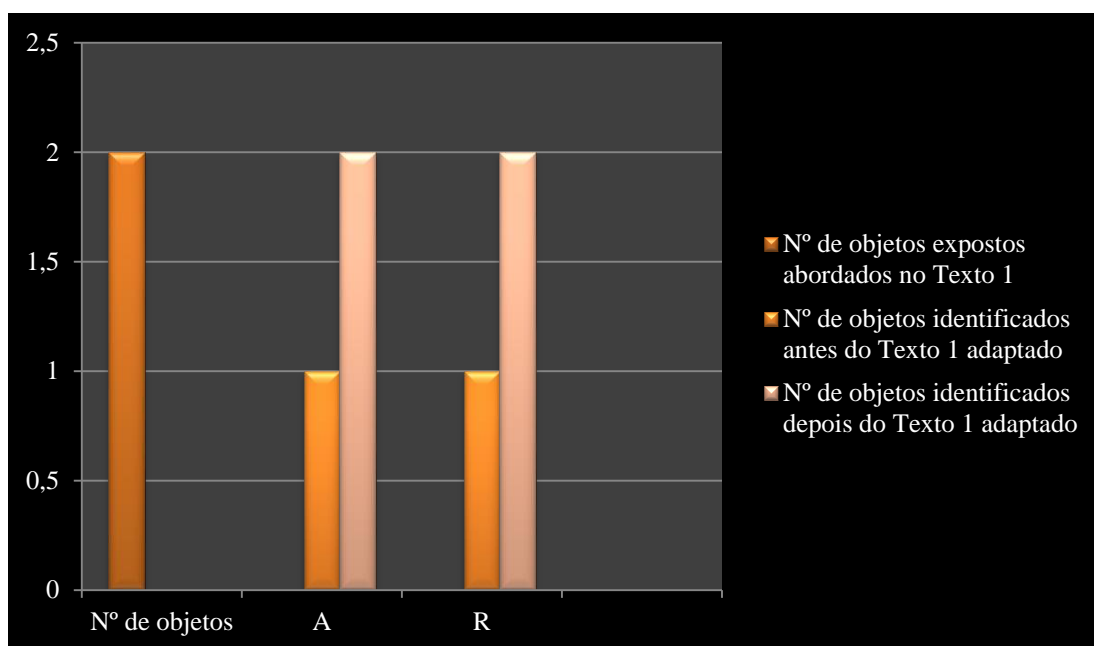
Desta forma, e remetendo para o Texto 1, apresentamos o Gráfico 1 que espelha o tempo que os alunos necessitaram para ler o texto.



**Gráfico 1:** Tempo (minutos) que os alunos necessitaram para ler o Texto 1

Como podemos verificar no Gráfico 1, foi notório que os alunos necessitaram de mais tempo para ler o texto sem qualquer adaptação e à medida que foram sendo feitas adaptações foi-se tornando mais fácil e menos morosa a leitura do texto. Então, primeiramente foi apresentado o texto, conforme se encontra no Museu para a comunidade em geral, em que o A demorou 23 minutos a ler. Numa fase posterior foi apresentado o texto simplificado sem símbolos e o tempo de leitura foi de 10 minutos. Posteriormente, já na última fase, o texto simplificado com símbolos, foi lido apenas em 5 minutos. Já o R demorou 28 minutos a ler o texto apresentado no Museu, 14 minutos a ler o texto simplificado e 7 minutos a ler o texto simplificado com símbolos.

Para além do tempo de leitura, foi também analisada a identificação dos objetos presentes na sala “Vindima”. Na sala estavam expostos nove objetos (caneco, pipo, poceiro de vindima, tesoura da poda, garrafão de 5 litros, garrafão de 3 litros, cesto de farnel, esmagador e a prensa vínica), pelo que o Texto 1 mencionava apenas dois destes objetos (esmagador e a prensa vínica). Os alunos contabilizaram todos os objetos expostos e destes reconheceram alguns como o pipo, o poceiro de vindima, a tesoura da poda, os garrafões e a prensa vínica. Após a leitura adaptada do Texto 1, como podemos ver no Gráfico 2, que fazia referência a dois objetos, esmagador e prensa vínica, os alunos conseguiram identificá-los, sendo que um já havia sido previamente reconhecido (prensa vínica).

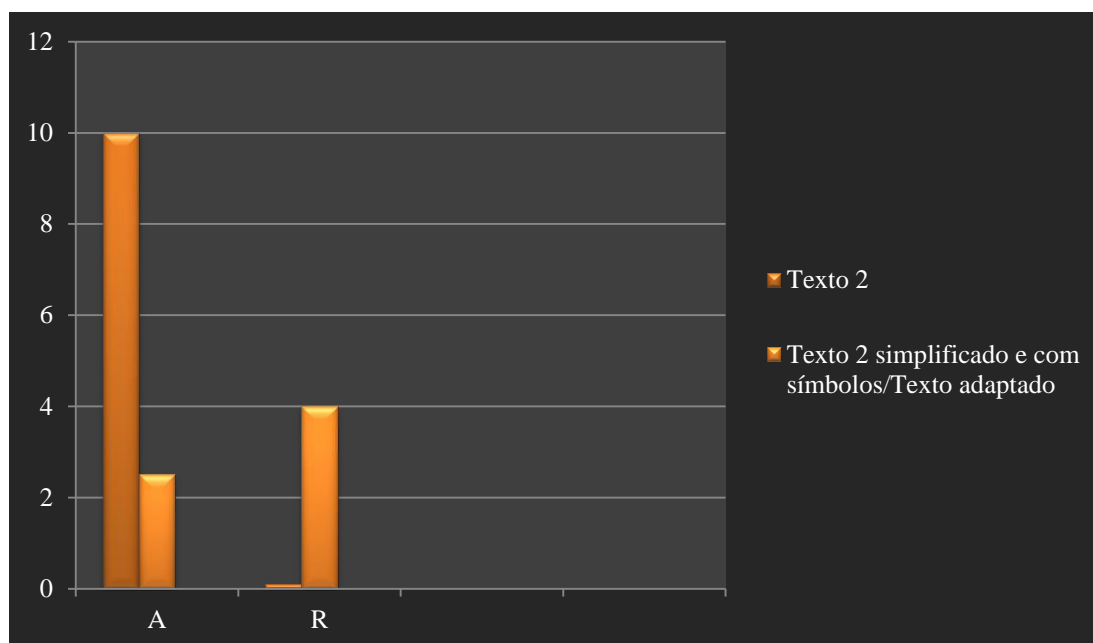


**Gráfico 2:** Registro do número de objetos identificados antes e depois da leitura do Texto 1

Relativamente ao Texto 2, que foi escolhido entre o diretor do Museu e a investigadora e que se encontra disponível na Enoteca, serviu para testar os conhecimentos dos alunos. Este texto foi primeiramente apresentado conforme está exposto no Museu para a comunidade em geral. No Gráfico 3 verificamos mais uma vez que o sujeito A revela mais dificuldade na leitura do texto do Museu, conseguindo apenas ler a partir da quarta linha uma vez que é um texto que se encontra demasiado alto. Ainda assim, este aluno demorou 10 minutos a ler o texto, o

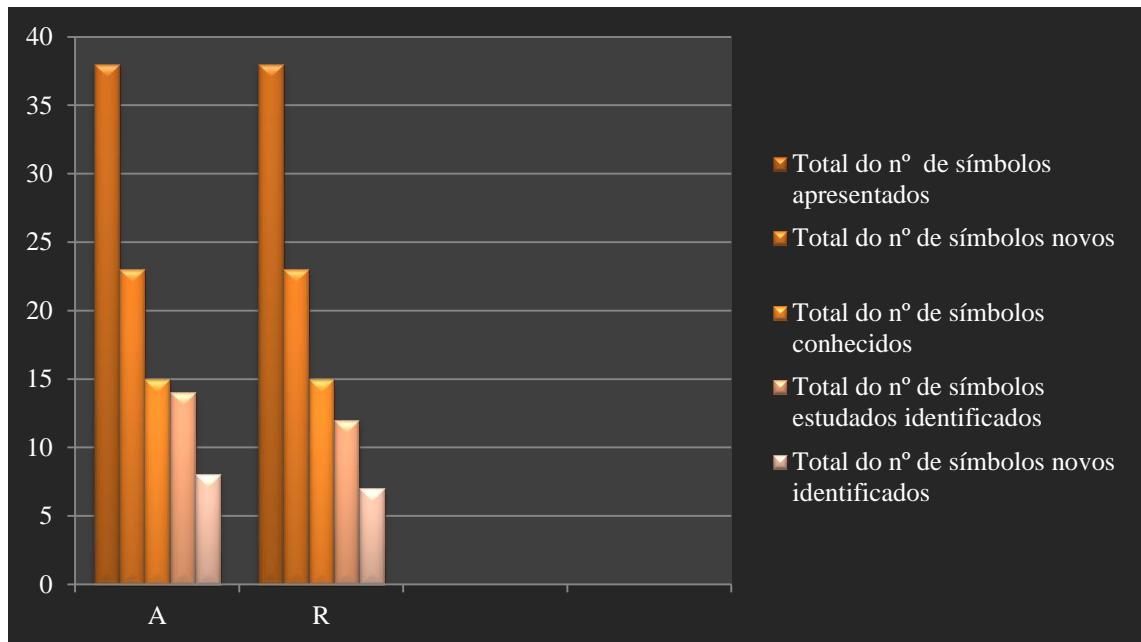
R não conseguiu ler porque, para além de se encontrar demasiado alto, a linguagem que utiliza é demasiado complexa para as características deste sujeito.

Foi então, de seguida apresentado o Texto 2 adaptado, pelo que o A demorou 2,5 minutos a ler o texto e o R, 4 minutos, verificando assim que, apesar de não se encontrarem familiarizados com todos os símbolos, apresentaram uma maior fluência na leitura, conseguindo ler todo o texto.



**Gráfico 3:** Tempo (minutos) que os alunos necessitaram para ler o Texto 2

Este segundo texto foi então apresentado aos alunos na forma simplificada com símbolos e como reflete o gráfico seguinte, Gráfico 4, foram apresentados 38 símbolos (símbolos SPC e algumas fotografias), sendo 23 símbolos novos e 15 já conhecidos dos alunos. Desta forma, dos símbolos novos o A conseguiu identificar um total de 8 símbolos e o R um total de 7. Dos símbolos conhecidos pelos alunos o A conseguiu identificar a maior parte, num total de 14 símbolos e o R 12. Deste texto também fazem parte símbolos compostos, tal como já tinha sido apresentado no primeiro texto.



**Gráfico 4:** Registro do número de símbolos

Verificamos no Gráfico 4 que eliminar ou reduzir a dificuldade na recepção e compreensão da linguagem escrita, através da simplificação da informação e da utilização de símbolos, responde à necessidade de maior autonomia demonstrada pelos alunos.

Dos resultados obtidos, podemos inferir que os alunos apresentam uma significativa redução do tempo de leitura à medida que vão sendo feitas adaptações para texto simplificado com símbolos (Gráfico 1). Os símbolos pictográficos constituem uma ferramenta que possibilita colmatar ou atenuar os problemas de comunicação, mais especificamente da linguagem escrita, dos indivíduos da nossa amostra, indo ao encontro do que afirma Sim-Sim (2007, p. 9) “*Ensinar a compreender é ensinar explicitamente estratégias para abordar um texto. Estratégias de compreensão são “ferramentas” de que os alunos se servem deliberadamente para melhor compreenderem o que lêem*”.

Foi ainda possível verificar, através dos resultados espelhados no Gráfico 2, que houve uma substancial melhoria no número de objetos identificados pelos alunos antes e depois da leitura do texto adaptado, corroborando que o acesso à informação através da visualização da imagem associada a uma palavra, constitui um facilitador

da decifração de palavras e conseqüentemente desenvolve no leitor um maior grau de confiança. Este resultado reitera a ideia da Widgit Software (2006a) de que os símbolos sobrevêm não só como um auxiliar na comunicação, independência e participação, literacia e aprendizagem, criatividade e expressão, mas também como promotor de acesso à informação.

É importante referir ainda que, e tal como está descrito na literatura, segundo Sim-Sim (2007, p. 7), “*Ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto*”. Também segundo a mesma autora, a principal meta da leitura é a fluência.

Reiterando, a leitura fluente e compreensiva constitui o alicerce do conhecimento (Lopes, 2002, citado por Pocinho, 2007).

No Gráfico 3, é visível uma redução no tempo de leitura do Texto 2 entre uma primeira apresentação sem adaptação e uma segunda apresentação do texto simplificado e com símbolos, a qual se traduz na rapidez de decifração e na eficiência da extração do significado do material lido. Este domínio da leitura constituiu para os elementos da nossa amostra uma forma de experimentação de algo que antes lhe estava vedado, desempenhando esta experiência um papel importante no desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e emocionais, bem como um elemento de suporte fundamental na sua interação social.

Deste modo, da primeira para a segunda apresentação do Texto 2 com e sem adaptações, verificámos uma diferença substancial no tempo de leitura que sofre aqui uma redução, denunciando uma leitura mais fluente e uma melhoria ao nível da compreensão do Texto 2.

Os elementos da nossa amostra apresentam um comprometimento do domínio conceptual que se manifesta numa dificuldade na leitura e na escrita. Esta adaptação para texto simplificado com símbolos constituiu um elemento facilitador do domínio de um código escrito que lhes permite o acesso à informação e, mais importante ainda, a um domínio do social pelo uso de artefactos de comunicação.

É importante referir que ao longo da intervenção se verificou uma melhoria a nível da identificação do número de símbolos, por parte dos alunos, exibindo este

conhecimento um maior domínio desta linguagem, constituindo um facilitador da decodificação da informação e um aumento da sua autonomia para realizar leituras com recurso ao SPC.

Nesta linha de pensamento, o domínio da linguagem escrita tornou os alunos mais independentes, tendo consequências imediatas e a longo prazo, em termos do aumento da frequência do uso de espaços públicos, essencialmente do Museu, incremento da autoestima, diminuição de comportamentos de resistência à leitura em situações sociais e concludentemente promoção da inclusão.

### **5.2.2. Entrevistas**

#### **Entrevista 1**

Analisando os dados das entrevistas realizadas aos alunos depois da primeira visita ao Museu, verificámos que já detinham algum conhecimento acerca dos conteúdos apresentados neste espaço, uma vez que já tiveram oportunidade de serem parte integrante da realidade patente em ambientes familiares. De referir que, de uma forma informal foram realizadas, fundamentalmente quatro questões aos alunos: O que aprenderam? O que mais gostaram? Que dificuldades sentiram? O que é o Museu do Vinho? (anexo 5)

Relativamente à primeira questão e de uma forma geral, os alunos no final da primeira visita, constataram que ao longo do espaço é mostrado e explicado o percurso da viticultura, da vinificação e da enologia, afirmando que essencialmente aprenderam *“para que serviam as máquinas, como se fazia o espumante e como se colocam os cachos para dentro do reboque do trator”*; *“como se fazia o vinho”*. De salientar que estas informações foram apreendidas pois são apresentadas em vídeos, bem como nos objetos expostos, sendo alguns já familiares dos mesmos.

Posteriormente, passando à segunda questão, foi do consenso de ambos os alunos que o que gostaram mais foi do vídeo que é projetado na sala “Vindima”, afirmando o aluno A que *“Gostei da sala da vindima, do filme que está lá projetado, de ver como se fabrica o vinho/espumante”* e o R *“Gostei do vídeo com as pessoas a fazerem o vinho”*. É possível concluir que os alunos gostaram mais desta sala porque

continha alguma informação acessível, de fácil compreensão, porém foi-lhes difícil a leitura dos textos expostos, bem como das legendas que se encontram a identificar os objetos da sala.

A terceira questão dizia respeito às dificuldades que sentiram ao longo da visita, pelo que o A respondeu que uma das dificuldades que sentiu foi *“Andar com a cadeira de rodas do R, havia espaços muito estreitos”* de referir que o A por vezes se auxilia na cadeira de rodas do R devido à sua dificuldade motora, bem como também ajuda o R na sua deslocação. Para além do referido o A ainda mencionou a dificuldade *“na leitura dos textos – textos muito compridos e letra muito pequena”*. O R referiu que *“algumas coisas estavam muito juntas e não consegui deslocar-me com facilidade em algumas salas; textos muito complexos e compridos”*.

Nesta linha de pensamento, podemos referenciar que a leitura dos textos torna-se um obstáculo pelo grau de complexidade da linguagem escrita, pelo reduzido tamanho da letra, pela sua extensão e também devido a se encontrarem objetos expostos junto aos textos que dificultam a aproximação de uma pessoa em cadeira de rodas, bem como para pessoas de baixa visão.

Para concluir esta entrevista, foi questionado aos alunos o que era o Museu do Vinho pelo que o A respondeu que *“é um local onde se aprende a lidar e a tratar a vinha, como se poda, empa. É um sítio onde se pode ver todos os processos de fabrico de vinho e máquinas antigas.”* E o R respondeu que é um *“local de exposição onde estão as coisas relacionadas com o vinho (antigas e modernas)”*.

Conforme se encontra descrito na apresentação dos instrumentos de recolha de dados, a primeira entrevista serviu para perceber o que os alunos compreenderam acerca do que tinham visto, principais dificuldades e justificação da sala selecionada. Assim, dos resultados desta entrevista é importante referir que as respostas dos alunos se centram muito num conhecimento que resulta da observação e da dedução de conhecimentos muito centrados no senso-comum sobre os objetos que observaram, bem como comentários muito centrados nas barreiras físicas. A leitura dos textos foi percecionada pelos alunos como uma barreira ao conhecimento e não como um facilitador. Assim, na última questão (O que era o Museu do Vinho?)

verifica-se que o conhecimento sobre este espaço mais uma vez está muito centrado no que são as suas imagens sobre a vinha e a produção de vinho, embora ambos tenham referido a ideia de que o Museu é um lugar de exposição de materiais relativos ao vinho e à vinha.

## **Entrevista 2**

Na última sessão foi realizada uma segunda entrevista de forma a perceber o benefício das alterações efetuadas (anexo 6). Assim, analisando os dados da entrevista realizada aos alunos depois da segunda visita ao Museu, verificámos que foram bastante benéficas as adaptações. Desta forma, foram colocadas três questões relativamente a cada texto – O que aprenderam mais acerca desta sala?/Do que trata o texto? Quais os objetos expostos na sala? Que dificuldades sentiram?

Após a leitura do primeiro texto foi colocada a questão acerca do que aprenderam relativamente à sala da vindima, pelo que o A respondeu *“a época exata em que se faz a vindima – setembro ou outubro - que é necessário fazer-se uma análise para saber quando as uvas estão boas para serem cortadas”* o R acrescentou ter aprendido *“o que era a maturação e que o lagar podia ser de madeira, pedra ou de cimento e que associado ao lagar existem outros materiais para ajudar a espremer as uvas”* ficando a conhecer toda *“a informação que está disponível na sala da vindima”*.

Posteriormente foi perguntado aos alunos que objetos estavam expostos na sala pelo que ambos responderam *“pipo, poceiro de vindima, tesoura da poda, garrafas, cesto, esmagador e a prensa”*, como foi referido anteriormente, apenas dois objetos estavam mencionados no Texto 1, porém os restantes são de conhecimento dos alunos. Por último foi-lhes questionado se sentiram alguma dificuldade na leitura do Texto 1 pelo que ambos responderam que não.

Após a leitura do segundo texto (anexo 17) foram também realizadas as mesmas questões. Relativamente à primeira questão responderam em conjunto afirmando que *“o texto fala das garrafas antigas”*, interligando com a segunda questão que diz respeito aos objetos expostos, pelo que o A respondeu que *“na sala estão expostas*

*garrafas que têm história, são antigas*” e o R afirmou que *“as garrafas estão na parede e nos expositores. Nesta sala estão os vinhos mais importantes e as garrafas antigas”*. Foi ainda questionado aos alunos se sentiram alguma dificuldade, pelo que o A respondeu que *“em alguns símbolos que não conhecíamos”* e o R afirmou que *“para além de não conhecermos todos os símbolos foi mais fácil mesmo assim porque os que conhecíamos ajudaram a compreender o texto e alguns não conhecíamos mas eram fáceis de decifrar”*. No final da visita foi então realizada a última pergunta: o que mais gostaram? O A afirmou *“Os textos ajudam-me muito na compreensão das salas, gostava de ter esses textos em todas as salas”*. O R respondeu *“Gostei muito de participar neste projeto, foi muito bom para mim, ajudou-me muito, as letras estão grandes, as imagens ajudam-me muito a perceber os textos, para além de não estarem tão altos”*. Nesta última questão os alunos apenas se focaram nos textos, tendo-se revelado sem dúvida uma mais-valia para eles.

Na segunda entrevista, que teve como objetivo perceber se as adaptações realizadas foram benéficas para as aprendizagens acerca do que se encontrava exposto nas duas salas, as respostas dos alunos implicaram os conteúdos contidos nos textos. Estes conseguem explicar agora, através de um conhecimento mais fundamentado contido nos textos, os instrumentos utilizados na vindima, bem como na produção do vinho referindo os materiais com que são feitos. Para além da identificação dos objetos realizados na primeira entrevista que resultavam do conhecimento prático dos alunos, estes conseguem nomear os restantes que se encontravam descritos no Texto 1. Em relação ao Texto 2 conseguem dizer do que fala o texto e fazer uma breve explicação dos conteúdos, o que revela um domínio da comunicação: linguagem escrita. Ambos os alunos referem não ter tanta dificuldade na leitura dos textos adaptados e reiteram que o domínio da leitura os ajudou na compreensão das salas referindo a importância da existência destes textos noutros espaços do Museu.

## **REFLEXÕES FINAIS E CONCLUSÕES**



O projeto em questão foi pensado com o desígnio de responder adequadamente às necessidades e interesses dos alunos, fundamentalmente no que diz respeito ao acesso à informação, mais especificamente relativo a mensagens e textos escritos. Teve por objetivo não só, aumentar as suas competências comunicacionais de leitura e compreensão da informação, como também a sua autonomia e inclusão social.

Nesta linha de pensamento, terminada a nossa intervenção, e depois de analisados os dados recolhidos, é possível atestar que, criando estratégias de facilitação da leitura e compreensão escrita, promove-se o acesso à informação dos alunos com DID e PC, bem como à cultura. É importante referir que os símbolos pictográficos se tornam imprescindíveis neste processo.

Procurámos sempre que os alunos fossem intervenientes ativos ao longo do projeto, ou seja, tentámos que delineassem, juntamente com a investigadora as estratégias a adotar em todo o projeto, solicitando-lhes a realização de algumas tarefas (tirar fotografias), procurando que se sentissem parte integrante e funcional neste projeto. Promovemos sempre um ambiente de confiança e partilha, indo ao encontro das suas necessidades, interesses, competências, ritmo de aprendizagem e conhecimentos. Foi utilizada uma estratégia de aprendizagem que privilegiava a interação dinâmica entre educador/educando.

Assim, foi possível, neste ambiente, que tentámos sempre que fosse bem estruturado, organizado e acolhedor, concretizar os objetivos delineados:

1. Diminuição do tempo que necessitavam para ler um texto;
2. Melhoria na compreensão de textos;
3. Melhoria nas suas competências leitoras;
4. Gosto pela leitura;
5. Maior autonomia e inclusão social;
6. Maior autoestima;
7. Maior incrementação do Turismo acessível.

Importa referir que a nossa investigação nos permitiu responder a estes objetivos específicos, indo ao encontro do problema identificado que se centrava em descobrir

estratégias facilitadoras do acesso à informação num Museu de alunos com DID e PC, recorrendo à utilização de símbolos de um SAAC.

Como verificámos no capítulo da apresentação, análise e discussão dos resultados, este é um projeto que se revelou muito importante como estratégia de inclusão pelo acesso à informação escrita. Foi possível concluir que os alunos com DID e PC conseguem dominar a leitura e a compreensão de um texto simplificado com recurso a símbolos do SPC. Esta capacidade é percecionada pelos alunos como uma forma de, não só obter conhecimentos, como também obter uma maior autonomia e inclusão social em espaços nos quais são confrontados com informação de difícil acesso para quem não domina os conhecimentos fundamentais da leitura e da escrita.

Então, este trabalho deu voz ao desejo dos alunos que, reiteradamente visitam espaços culturais, através de atividades socioculturais promovidas pela APPACDM de Anadia, e que se confrontam com esta barreira necessitando da ajuda de terceiros para compreender o que significam esses mesmos espaços, sentindo-se de alguma forma excluídos.

Assim, a criação e desenvolvimento desta ferramenta de facilitação da leitura e compreensão da linguagem escrita revelou-se uma intervenção inovadora no âmbito do Turismo acessível, muito especificamente no Museu do Vinho da Bairrada. Revelou ainda, que é possível que pessoas com DID e PC possam de forma autónoma ter acesso à informação desde que os Museus tenham a preocupação em escrever os seus textos de forma simplificada e/ou com recurso aos símbolos do SPC, símbolos universais.

É, ainda, importante referir que, neste momento, existem já algumas diligências no sentido da investigadora dar continuidade a este projeto, de forma a aplicá-lo em todo o Museu, sendo esta não só uma proposta do próprio Museu, como dos alunos que visitam este espaço, com e sem DID, reconhecendo-o como uma boa prática de inclusão e Turismo acessível. Nos espaços de divulgação do Museu encontra-se um texto, solicitado pelo diretor, onde é feita uma breve descrição e explicação da implementação do projeto.

De salientar que este projeto teve continuidade no espaço da instituição (APPACDM de Anadia), estando a ser implementados os símbolos do SPC nas informações escritas facultadas aos alunos como também em algumas informações de carácter permanente, como a identificação de espaços sociais, identificação de salas e ementas.

Ainda é relevante para além dos progressos, mencionar também algumas limitações ao longo deste projeto.

Embora os resultados tenham sido bastante positivos, temos consciência de que foi utilizada uma quantidade excessiva de símbolos e que por esse motivo não foi tão fácil a sua assimilação pelos alunos, deparando-nos muitas vezes com a confusão entre símbolos. Outro dos constrangimentos detetados foi o facto de o ensino destes símbolos surgir tardiamente no seu processo de aprendizagem.

Também o custo elevado deste trabalho apresenta-se como um inconveniente da aplicação deste projeto em todo o Museu por parte da investigadora. Ainda o tempo proposto para a implementação do projeto constitui-se igualmente um constrangimento.

Importa agora fazer algumas considerações finais.

Um dos aspetos mais relevantes deste projeto em termos institucionais foi a parceria estabelecida entre uma instituição, vocacionada para as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais, e um espaço de divulgação da cultura, o Museu do Vinho da Bairrada, constituindo-se assim uma mais-valia para o desenvolvimento local e cultural desta região.

Este projeto assume uma característica abrangente, uma vez que não se encontra restrito apenas a pessoas com DID e PC podendo ser alargado a outros públicos que por razões diversas não dominem a leitura e a escrita da língua portuguesa.

Reiterando esta ideia, importa referir que numa conversa informal com o diretor do Museu, este refere que algumas visitas de pessoas com limitações no domínio da língua portuguesa (turistas japoneses) revelaram o texto adaptado como um

facilitador de acesso à informação, bem como alguns visitantes com crianças com dificuldades na leitura e na escrita ou com crianças pequenas, pelo uso de imagens onde a cor é um elemento central.

É importante afirmar ainda que outros funcionários do Museu mencionaram que algumas visitas elogiaram o projeto fazendo referência à sua qualidade (anexo 20). Porém, acrescentam que sentiram que este se encontra um pouco perdido, visto a parte da exposição permanente ser constituída por seis salas temáticas e uma Enoteca e o projeto estar aplicado apenas em duas, não compreendendo a ausência nas restantes salas.

Concluindo, este projeto que se assume como inovador, constituiu sem dúvida um ponto de partida para a consciencialização da importância do acesso à informação, sendo esta a base da compreensão da realidade e do mundo.

Ainda é importante salientar que os conhecimentos aprendidos nas escolas ganham vida quando surge a possibilidade de serem aplicados no quotidiano, devendo para isso a comunidade estar adaptada às especificidades de TODOS, promovendo a igualdade de direitos.

Findado o trabalho, é possível refletir sobre um “simples” momento... alguém decidir o que quer conhecer, deslocar-se até ao local escolhido de forma autónoma, poder aceder ao espaço e por fim compreender tudo o que vê. Isso sim é viver!

**BIBLIOGRAFIA**



Ajuriaguerra, J. (s.d.). *Manual de Psiquiatria Infantil*. (2ª edição). Brasil: Editora Masson.

Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.P., Maroy, C., Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. (1ª edição). Lisboa: Gradiva.

Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. (2ª edição). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

American Psychiatric Association. (1996). *DSM – IV: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. (4ª edição). Lisboa: Climepsi editores.

American Psychiatric Association. (2014). *DSM – 5 TM: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi Editores.

Assis-Madeira, E. A. & Carvalho, S. G. (2009). *Paralisia Cerebral e Fatores de Risco ao Desenvolvimento Motor: Uma Revisão Teórica*. São Paulo: Cadernos de Pós Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento.

Batshaw, M.L. (1993). *Clínicas Pediátricas da América do Norte – A criança com Deficiências do Desenvolvimento*. Volume 3. Brasil: Iterlivros Edições Lda.

Bax, M. (2000). *Aspetos clínicos da paralisia cerebral*. In Finnie, N.R. *O Manuseio em Casa da Criança com Paralisia Cerebral*. (pp.8-18). Brasil: Editora Manole Ltda.

Beaudichon, J. (2001). *A Comunicação – Processos, formas e aplicações*. Porto: Porto Editora.

Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação*. (5ª edição). Lisboa: Gradiva.

Bobath, B. & Bobath K. (s.d.). *Desenvolvimento Motor nos Diferentes Tipos de Paralisia Cerebral*. Brasil: Editora Manole Ltda.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Cachadinha, C.S.M.G. (2006). *Acessibilidade de Pessoas com Mobilidade Condicionada em Edifícios de Habitação*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Camargo, S. (1949). *Quem é a criança com Paralisia Cerebral? Como ajudá-la?* São Paulo: Manole Ltda.

Camargo, S. (1999). *Manual de Ajuda para Pais de Crianças com Paralisia Cerebral*. São Paulo: Editora Pensamento.

Campos, M.L.B.P:C.V. (2002). *Adaptação Psicossocial Parental à Deficiência Mental*. Universidade do Porto: Faculdade de Medicina.

Cogher, L., Savage, E. & Smith, M.F. (1992). *Cerebral Palsy: The child and young person*. First edition. London: Chapman & Hall Medical.

Costa, J.A. & Melo, A.S. (s.d.). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora Lda.

Cruz, M. R. D. F. (2014). *Paralisia Cerebral e dificuldades de comunicação: uma proposta de actividade com recurso a tecnologias de apoio*. ESE de Paula Frassinetti: Revista Saber & Educar.

Deville, E. (2009). *Turismo Acessível ou Turismo para Todos?* Revista Turismo e Desenvolvimento, 11.

Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Ferreira, M.C.T.R., Ponte, M.M.N. & Azevedo, L. M. F. (2000). *Inovação Curricular na Implementação de Meios Alternativos de Comunicação em Crianças com Deficiência Neuromotora Grave*. (2ª edição). Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Finnie, N.R. (2000). *O Manuseio em Casa da Criança com Paralisia Cerebral*. (3ª edição). Brasil: Editora Manole Ltda.

Fonseca, A. M. (2005). *Desenvolvimento humano e envelhecimento*. Lisboa: Climepsi Editores.

Franco, A.S. (2005). *Museologia Roteiros Práticos: acessibilidade 8*. São Paulo: edusp.

Franco, M.G., Reis, M.J. & Gil, T.M.S. (2003). *Comunicação, linguagem e fala: Perturbações Específicas de Linguagem em contexto escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Gonçalves, M. A. (2011). *Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo: Utilização do Sistema PECS para promover o desenvolvimento comunicativo*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação.

Inclusion Europe. (s.d.). *Informação para todos: Regras Europeias para fazer informação fácil de ler e de perceber*. DG Educação e Cultura – Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida.

Inclusion Europe. (s.d.). *Não escreva para nós sem nós: Envolver as pessoas com deficiência intelectual na produção de textos de leitura fácil*. DG Educação e Cultura – Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida.

Instituto Nacional de Reabilitação. (1989). *Decreto-Lei nº 18/89, de 11 de janeiro. Atividades Ocupacionais*.

Instituto Nacional de Reabilitação. (2006). *Portaria nº 432/2006 de 3 de Maio. Regulamentação das Atividades Desenvolvidas nos Centros de Atividades Ocupacionais (CAO)*.

Instituto Nacional para a Reabilitação. (2010). *Turismo acessível em Portugal: lei, oportunidades económicas, informação*.

Kumar, V., Abbas, A., Fausto, N. & Mitchell, R. (2008). *Robbins Patologia Básica*. (8ª edição). São Paulo: Elsevier Editora Lda.

Kumar, V., Abbas, A. & Fausto, N. (2005). *Robbins & Contran Patologia – Bases Patológicas das Doenças*. (7ª edição). São Paulo: Elsevier Editora Lda.

Lages, A.M.M. (2013). *Caracterização do Padrão de Distribuição da Paralisia Cerebral*. Porto: Faculdade de Desporto da Faculdade do Porto.

Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Marcos, M. L. (2007). *Ciências da Comunicação – Princípio da Relação e Paradigma Comunicacional*. Cadernos Universitários: Edições Colibri.

Levitt, S. (2001). *O Tratamento da Paralisia Cerebral e do Retardo Motor*. (3ª edição). Brasil: Editora Manole Ltda.

Mendes, J.A. (2003). *Educação e Museus: novas correntes*. Conimbriga.

Mesquita, S. M.V. (2011). *Acessibilidade de Museus Europeus para Deficientes Visuais*. Universidade de Aveiro: Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial.

Miller, G. & Clark, G.D. (2002). *Paralisias Cerebrais: Causas, Consequências e Conduta*. 1ª edição. Brasil: Editora Manole Ltda.

Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. (2006). *1º Plano de Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade 2006-2009*. Lisboa: Centro de Informação e Documentação.

Morato, P.P. (1998). *Deficiência Mental e Aprendizagem*. (2ª edição). Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Morato, P.P. & Santos, S. (2007). *Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais. A Mudança de Paradigma na Conceção da Deficiência Mental*. Revista de Educação Especial e Reabilitação – vol.14, p. 51-55.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Resende, A.P.C. & Vital, F.M.P. (2008). *A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

Rocha, T. (2008). *Acessibilidade e Usabilidade na Internet para Pessoas com Deficiência Intelectual*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro: Vila Real. Dissertação de Mestrado em Comunicação Multimédia.

Rotta, N. T. (2002). *Paralisia Cerebral, novas perspectivas terapêuticas*. Jornal de pediatria. Volume 78.

Rubinstein, S. (2002). *A criança com Paralisia Cerebral no contexto familiar*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano.

Sá, M.J. (2014). *Neurologia Clínica: Compreender as doenças neurológicas*. (2ª edição). Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.

Santos, S. & Morato, P. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Porto: Porto Editora.

Santos, S. & Morato, P. (2008). *Dificuldades intelectuais, comportamento adaptativo e sistema de apoios*. Revista de Educação Especial e Reabilitação – vol.15, p. 7-13.

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da Leitura: A compreensão de Textos*. (1ª edição). Lisboa: Ministério da Educação.

Strauss, A. & Corbin, J. (2008). *Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. (2ª edição). Porto Alegre: Artmed.

Telmo, I.C. (2006). *FORMAUTISMO: Manual de formação em Autismo para professores e famílias*. Lisboa: Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo.

Tetzchner, S.V. & Martinsen, H. (2000). *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Porto: Porto Editora.

The European Concept for Accessibility. (2001). *Acessibilidade dos locais de trabalho*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

The Swedish Disability Federation. (2002). *Acessibilidade em conferências e reuniões – Para pessoas com deficiência*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Trindade, A.R. (1990). *Introdução à Comunicação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Umbelino, J. (2009). *Turismo Acessível para Todos: dos esforços de inscrição nas agendas sociais e políticas*. Revista Turismo & Desenvolvimento, nº 11.

Umphred, D.A. (2010). *Reabilitação Neurológica*. (5ª edição). Rio de Janeiro: Elsevier Editora Lda.

Vygotsky, L.S. (2003). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Yin, R.K. (2010). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. (4ª edição). Porto Alegre: Bookman.

Widgit Software Ltd (2006a). *O Significado dos Símbolos – As Potencialidades da Utilização de Símbolos*. (2ª edição) Coimbra: CNOTINFOR – Centro de Novas Tecnologias da Informação, Lda

Widgit Software Ltd. (2006b). *Escrita com Símbolos – Manual de Utilização*. (3ª edição) Coimbra: CNOTINFOR – Centro de Novas Tecnologias da Informação, Lda

Zaidat, O.O. & Lerner, A.J. (1998). *Manual Mosby de Neurologia*. Brasil: Elsevier Editora.

## **Webgrafia**

Alexandre, D.M.M. (2012). *O Turismo para Todos na oferta hoteleira de Lisboa: um custo ou um investimento?* Estoril: Escola Superior de Hotelaria e Turismo do

Estoril. Acedido a 10 de agosto de 2015 em [http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/4457/1/2012.04.020\\_.pdf](http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/4457/1/2012.04.020_.pdf).

Centro de Engenharia de Reabilitação e Acessibilidade (s.d.). *Acessibilidade.net*. Acedido a 14 de julho de 2014 em: <http://www.acessibilidade.net/web/>.

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007). Brasília. Acedido em 13 de fevereiro de 2014 em <file:///C:/Users/User/Downloads/ConvTxtOfPort.pdf>.

*International Council of Museums - The World Museum Community*. Acedido a 3 de julho de 2015 em <http://icom.museum/the-vision/museum-definition/>.

Milian, Q.G., Alves, R.J.R., Wechsler, S.M. & Nakano, T.C. (2013). *Deficiência Intelectual: doze anos de publicações na base ScieLo*. *Revista Psicopedagogia*. Volume 30, núm 91. Acedido a 12 de março de 2015 em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862013000100008&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862013000100008&script=sci_arttext).

Mingus, C. (s.d.). “*Charles Mingus*”. Acedido a 20 de fevereiro de 2014 em <http://mingusmingusmingus.com/>.

Pocinho, M. (2007). *Prevenção da iliteracia: processos cognitivos implicados na leitura*. *Revista Iberoamericana de Educación*.nº44/3. Acedido a 23 de abril de 2014 em <http://www.rieoei.org/deloslectores/1895Pocinho.pdf>.

Rabello, E.T & Passos, J.S. (s.d). *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. Acedido a 20 de agosto de 2014 em <http://www.josesilveira.com.a>.

Sasaki, R.K. (2004). *Deficiência Mental ou Deficiência Intelectual*. Laboratório de Acessibilidade. Acedido a 22 de julho de 2015 em <http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/links-uteis/acessibilidade-e-inclusao/textos/deficiencia-mental-ou-deficiencia-intelectual/>.



**ANEXOS**



**Anexo 1**

---

**Planos de Desenvolvimento Individual**





## Processo do cliente/formando

Projeto individual

Projeto individual – CAO1

## PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL

Cliente	A					
Data da última atualização	2013					
Sonho/Expectativa	Melhorar a higiene e ser mais autónomo nas atividades domésticas (identificado pelo cliente); Melhorar a higiene e eliminar comportamentos de simulação de doenças (identificado pela equipa)					
Área	Objetivos	Indicadores	Grau atual	Meta		
Aprendizagem e aplicação de conhecimentos	Aprendizagem básica	Aprender através da interação com os objetos	2	2		
		Adquirir informação	2	2		
		Adquirir conceitos básicos (funcionalidade)	2	2		
	Aplicação de conhecimentos	Concentrar a atenção	Concentrar a atenção	2	2	
			Usar competências e estratégias genéricas do processo de leitura	2	2	
		Compreender a linguagem escrita	Compreender a linguagem escrita	2	2	
			Usar competências e estratégias genéricas do processo de escrita	1	1	
		Utilizar competências de cálculo	Utilizar competências de cálculo	1	1	
			Resolver problemas	2	2	
			Tomar decisões	2	2	
		Aplicação de conhecimentos, a áreas não específicas	Ser criativo	Ser criativo	2	2
				Aplicar técnicas de expressão plástica	2	2
			Aplicar técnicas de expressão corporal	Aplicar técnicas de expressão corporal	1	2
Aplicar técnicas de natação	-			2		
Tarefas e exigências	Realizar uma única tarefa	Realizar uma única tarefa de forma independente	2	2		

1 | PC.PI.1.2 - Plano de Desenvolvimento Individual/revisão n.º 1/2013



## Processo do cliente/formando

Projeto individual

Projeto individual – CAO1

gerais				
	Lidar com o <i>stress</i> e outras exigências psicológicas	Lidar com responsabilidades	2	2
		Lidar com o <i>stress</i>	2	2
	Gerir o próprio comportamento	Gerir o próprio comportamento, outro não especificado	2	2
	Desempenho no trabalho/atividades ocupacionais	Tomar conta das ferramentas, equipamentos e abastecimentos	2	2
Comunicação	Comunicar e receber mensagens orais	Compreender mensagens faladas complexas	2	2
	Comunicar e receber mensagens não verbais	Comunicar e receber mensagens usando a linguagem corporal	2	2
	Comunicar e produzir mensagens	Escrever mensagens	1	1
	Conversação e utilização de dispositivos e de técnicas de comunicação	Discutir ideias/opiniões com várias pessoas	2	2
		Utilizar dispositivos e técnicas de comunicação	-	2
Mobilidade	Mudar a posição básica do corpo	Ajoelhar-se	2	2
	Manter a posição do corpo	Permanecer agachado	1	1
		Manter o equilíbrio	2	2
	Utilização de movimentos finos da mão	Desenhar	2	2
		Recortar	2	2
	Coordenação de movimentos	Coordenar movimentos simples	2	2
		Ter amplitude de movimentos	2	2
	Função respiratória	Controlar a respiração	2	2
	Andar e deslocar-se	Andar	2	2
		Subir/descer	2	2
Autocuidados	Lavar-se	Lavar partes do corpo	3	3
		Lavar todo o corpo	3	3
		Secar-se	3	3



## Processo do cliente/formando

Projeto individual

Projeto individual – CAO1

	Cuidar de partes do corpo	Cuidar da pele	2	2
		Cuidar dos dentes	2	2
		Cuidar do cabelo e da barba	2	2
		Cuidar das unhas	3	3
	Vestir-se	Escolher roupa apropriada	2	2
	Cuidar da própria saúde	Assegurar o próprio conforto físico	2	2
Vida doméstica	Realizar tarefas domésticas	Utilizar aparelhos domésticos	2	2
		Ajudar no trabalho doméstico	3	3
	Cuidar dos objetos da casa	Fazer a manutenção de veículos	-	2
Áreas principais da vida	Educação	Aprender em ambiente informal	2	2
Vida comunitária, social e cívica	Recreação e lazer	Participar em jogos	2	2
	Direitos humanos	Reconhecer os direitos	2	2
		Desfrutar de todos os direitos	2	2

## Modelo de intervenção

O método preferencial é o **Ativo**, pressupondo este método que no processo de aprendizagem o cliente ou os seus significativos desempenham um **papel fundamental, sendo o educador um facilitador desse processo de aprendizagem**. Esta metodologia tem por base as teorias Contextualistas, baseadas no modelo ecológico de Bronfenbrenner (1997) e o conceito de Qualidade de vida de Schalock (1996).

Nota:

Escala: 1 – Apoio total (ajuda física total ou parcial/apoio constante ou frequente); 2 – Apoio parcial (orientação verbal ou supervisão/apoio limitado); 3 – Sem apoio; (-) Não aplicável



## Processo do cliente/formando

Projeto individual

Projeto individual – CAO1 e LRE4

## PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL

Cliente	R			
Data da última atualização	2013			
Sonho/Expectativa	Não perder os movimentos e não deixar de escrever; saber utilizar uma caixa multibanco (identificado pelo cliente)			
Área	Objetivos	Indicadores	Grau atual	Meta
Aprendizagem e aplicação de conhecimentos	Aprendizagem básica	Adquirir informação	2	2
	Aplicação de conhecimentos	Concentrar a atenção	2	2
		Usar competências e estratégias genéricas do processo de leitura	2	2
		Compreender a linguagem escrita	2	2
		Usar competências e estratégias genéricas do processo de escrita	2	2
		Utilizar competências de cálculo	2	2
		Resolver problemas	2	2
		Tomar decisões	2	2
		Ter orientação espacial	2	2
		Aplicação de conhecimentos, a áreas não específicas	Aplicar técnicas de expressão corporal	1
Aplicar técnicas de equitação terapêutica	-		1	
Tarefas e exigências gerais	Realizar uma única tarefa	Realizar uma tarefa complexa	2	2
		Realizar uma única tarefa de forma independente	3	3
	Lidar com o stress e outras exigências	Lidar com responsabilidades	2	2



## Processo do cliente/formando

Projeto individual

Projeto individual – CAO1 e LRE4

	psicológicas			
	Desempenho no trabalho/atividades ocupacionais	Identificar materiais e utensílios de trabalho/atividade		
Comunicação			2	2
	Comunicar e receber mensagens orais	Compreender mensagens faladas complexas	2	2
	Comunicar e receber mensagens não orais	Comunicar e receber mensagens escritas	2	2
	Comunicar e produzir mensagens	Escrever mensagens	2	2
	Conversa e utilização de dispositivos e de técnicas de comunicação	Discutir ideias/opiniões com várias pessoas	2	2
		Utilizar dispositivos e técnicas de comunicação	-	2
Mobilidade	Mudar a posição básica do corpo	Rolar	2	2
	Manter a posição do corpo	Manter o equilíbrio	2	2
	Utilização de movimentos finos da mão	Pegar	2	2
		Manipular	2	2
		Desenhar	2	2
	Coordenação de movimentos	Coordenar movimentos simples	2	2
		Ter amplitude de movimentos	2	2
	Função respiratória	Controlar a respiração	1	1
		Ter mobilidade torácica	1	1
	Deslocar-se por diferentes locais	Deslocar-se utilizando algum tipo de equipamento	2	2
Conduzir		Conduzir um meio de transporte com tração humana	3	3
Autocuidados	Lavar-se	Lavar partes do corpo	2	2
		Lavar todo o corpo	1	2
		Secar-se	1	2
	Cuidar de partes do corpo	Cuidar da pele	2	2
		Cuidar dos dentes	2	2
	Vestir-se	Vestir roupa	1	2



## Processo do cliente/formando

Projeto individual

Projeto individual – CAO1 e LRE4

		Despir roupa	1	2
		Calçar	1	1
		Descalçar	1	1
		Escolher roupa apropriada	2	2
Vida doméstica	Realizar tarefas domésticas	Pôr a mesa	2	2
Áreas principais da vida	Educação	Aprender em ambiente informal	2	2
Vida comunitária, social e cívica	Vida comunitária	Participar na vida comunitária informal	1	1
	Recreação e lazer	Participar em eventos artísticos ou culturais	2	3
		Participar em encontros informais ou ocasionais com os outros	3	3
	Direitos humanos	Reconhecer os direitos	2	2
		Desfrutar de todos os direitos	3	3

## Modelo de intervenção

O método preferencial é o **Ativo**, pressupondo este método que no processo de aprendizagem o cliente ou os seus significativos desempenham **um papel fundamental, sendo o educador um facilitador desse processo de aprendizagem**. Esta metodologia tem por base as teorias Contextualistas, baseadas no modelo ecológico de Bronfenbrenner (1997) e o conceito de Qualidade de vida de Schalock (1996).

## Nota:

Escala: 1 – Apoio total (ajuda física total ou parcial/apoio constante ou frequente); 2 – Apoio parcial (orientação verbal ou supervisão/apoio limitado); 3 – Sem apoio; (-) Não aplicável

**Anexo 2**

---

**Relatório Informal da Leitura**



**Aluno A**




**Processo do Cliente/Formando**

Serviço de psicologia – CAQ 1

**AValiação INFORMAL DA LEITURA**

Nome: .....

Data de nascimento: .....

Diagnóstico: Paralisia Cerebral do tipo espástica diplégica; Incapacidade intelectual moderada; Epilepsia

**Resultados da avaliação**

Item	Valor
Número total de palavras do texto	336
Tempo de leitura	13 minutos
Número de erros	106
Tipo de erros:	
• Inserção	7
• Omissão	32
• Substituição	52
• Inversão	0
• Regressão	15
Compreensão	Não retém dados importantes Inventa factos

**Síntese da avaliação**

O A revela grandes dificuldades na leitura, fazendo uma leitura um pouco soletrada demorando 13 minutos a ler um texto simples e curto. Comete muitos erros sobretudo de omissão e de substituição. Omite, principalmente, algumas letras das palavras mas também saltou uma linha completa, facto este que contribuiu para este resultado. Demonstra fazer, muitas vezes, uma leitura superficial, descodificando, erradamente, a palavra a partir da primeira sílaba substituindo, assim, palavras que alteram, por vezes, o conteúdo do texto. Relativamente à compreensão, demonstra recordar-se de poucos pormenores e factos importantes para a compreensão da mensagem do texto bem como comete vários erros que alteram o conteúdo da história dando a impressão que acrescenta ainda factos de outras histórias que conhece ("A História da Carochinha", por exemplo). Estes aspetos culminam numa interpretação pessoal e falsa da história que leu.

Assim, verificamos que tem muitas dificuldades na leitura, fazendo uma leitura soletrada com erros graves que comprometem a sua compreensão do texto.

A Psicóloga,



(Rita Trindade e Silva, cédula profissional nº 13223)

## Aluno R



**Processo do Cliente/Formando**  
Serviço de psicologia – CAQ 1

### AVALIAÇÃO INFORMAL DA LEITURA

Nome: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_

Diagnóstico: Paralisia Cerebral forma tetraparética espástica; Incapacidade intelectual moderada

#### Resultados da avaliação

Item	Valor
Número total de palavras do texto	336
Tempo de leitura	20 minutos
Número de erros	106
Tipo de erros:	
• Inserção	11
• Omissão	59
• Substituição	31
• Inversão	0
• Regressão	5
Compreensão	Várias imprecisões Pobre em conteúdo

#### Síntese da avaliação

O R revela grandes dificuldades na leitura, fazendo uma leitura bastante soletrada demorando 20 minutos a ler um texto simples e curto. Comete muitos erros sobretudo de omissão e de substituição. Omite algumas letras das palavras mas também não faz a leitura de frases, saltando linhas completas. Revela bastantes vezes substituir letras ou palavras que alteram, por vezes, o conteúdo do texto. Relativamente à compreensão, demonstra recordar-se de poucos pormenores e comete vários erros que alteram o conteúdo da história, confundindo as personagens e fazendo uma interpretação pessoal.

Assim, verificamos que tem muitas dificuldades na leitura, fazendo uma leitura soletrada com erros que comprometem a sua compreensão do texto.

A Psicóloga,



(Rita Trindade e Silva, cédula profissional nº 13223)

### **Anexo 3**

---

#### **Grelhas de Observação**



Texto 1	Tempo que os alunos necessitam para ler o texto	Tempo que os alunos necessitam para ler o texto simplificado	Tempo que os alunos necessitam para ler o texto adaptado	Total do nº de símbolos aprendidos	Nº de objetos expostos na sala	Nº de objetos expostos abordados no texto	Nº de objetos identificados antes do texto adaptado	Nº de objetos identificados depois do texto adaptado
Aluno A	23 min	10 min	5 min	63	9	2	1	2
Aluno R	28 min	14 min	7 min	63	9	2	1	2
<p><b>Observações:</b></p> <p>De referir que a sala é contemplada por um vídeo ilustrativo que aborda os materiais expostos na sala. Por esse motivo, apenas dois objetos são abordados no texto.</p>								

Texto 2	Tempo que os alunos necessitam para ler o texto	Tempo que os alunos necessitam para ler o texto adaptado	Total do nº de símbolos apresentados	Total do nº de símbolos novos	Total de nº de símbolos conhecidos	Total do nº de símbolos estudados identificados	Total do nº de símbolos novos identificados
Aluno A	10 min.	2,5 min	38	23	15	14	8
Aluno R	N.C.	4 min	38	23	15	12	7
<p><b>Observações:</b></p> <p>O R não conseguiu ler o Texto 2 visto se encontrar demasiado alto e o tamanho da letra não ser suficientemente grande para o R conseguir ler. Para além destes dois aspetos o R ainda mencionou que o texto lhe pareceu bastante complexo, após ter ouvido a leitura do A.</p>							

**Legenda:** N.C. – Não Consegue

**Anexo 4**

---

**Notas de Campo/Diário**



<b>Nome dos alunos:</b>		
- A - R		
<b>Nome do investigador:</b>		
Isabel dos Santos Soares		
<b>Outro participante:</b>		
--		
<b>Data:</b> 24 de janeiro de 2014	<b>Sessão nº</b> 1	<b>Duração:</b> 2h (das 10h00 às 12h00)
<b>Objetivos:</b>		
- Compreender o que é um museu - Compreender para que servem os símbolos - Perceber o projeto em questão		
<b>Registo:</b> A primeira intervenção consistiu na apresentação do projeto em questão. Desta forma, foi apresentado o projeto recorrendo <i>ao power point</i> . Numa primeira fase apresentámos a definição de Museu, a definição de Sistemas Aumentativos e Alternativos da Comunicação, a explicação da “Escrita com símbolos” e depois do enquadramento, mencionámos os locais onde será desenvolvido o projeto e os seus objetivos. No final da apresentação em <i>power point</i> , foi apresentado o programa “Escrita com símbolos” aos alunos, onde puderam escrever e associar os símbolos, respondendo às questões “O que acharam do projeto?/Querem participar neste projeto?” De referir que ao longo da apresentação em <i>power point</i> já foram exibidos símbolos. Foi ainda apresentada aos alunos a carta de autorização aos pais para participação no projeto.		
<b>Planeamento da próxima sessão:</b>		
Na sessão seguinte os alunos farão a primeira visita ao Museu.		

**Evidências:**



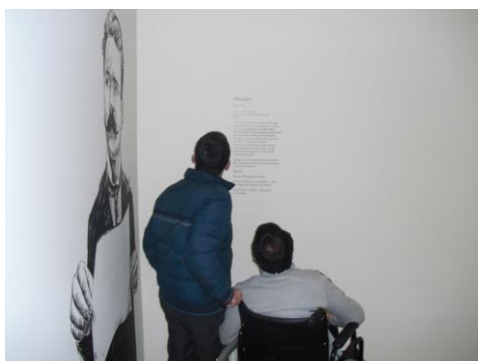
**Figura 1** – Apresentação do projeto



**Figura 2** – “Escrita com símbolos”

<b>Nome dos alunos:</b>		
- A - R		
<b>Nome do Investigador:</b>		
Isabel dos Santos Soares		
<b>Outro participante:</b>		
--		
<b>Data:</b> 31 de janeiro de 2014	<b>Sessão n°</b> 2	<b>Duração:</b> 3h (das 10h00 às 13h00)
<b>Objetivos:</b>		
- Fotografar as salas do museu - Perceber o entendimento dos alunos em relação ao exposto no museu - Especificar a sala para aplicação dos símbolos		
<b>Registo:</b> Esta sessão teve início na ludoteca, onde a investigadora explicou pormenorizadamente o que iriam fazer. Depois dirigiu-se ao Museu com os alunos com a finalidade de lhes dar a conhecer o espaço, perceber o seu entendimento e posteriormente, seleccionar a sala que os alunos mais gostaram. Foi feita uma primeira visita, sem qualquer orientação por parte da investigadora e a pedido dos alunos foi realizada uma segunda visita para esclarecimento de dúvidas. Ao longo da segunda visita, foram feitas algumas questões acerca do tema de cada sala, para perceber qual o entendimento dos mesmos e tiradas algumas fotos pelos alunos que possibilitaram perceber a sala que mais tinham gostado. No final, foi realizada uma entrevista de forma a perceber quais as dificuldades sentidas, o que aprenderam ao longo da visita e o que mais gostaram.		
<b>Planeamento da próxima sessão:</b>		
Nas sessões seguintes os alunos irão explorar o programa da “Escrita com símbolos”.		

**Evidências:**



**Figura 3** – 1ª visita ao Museu



**Figura 4** – Sala da Vindima

<b>Nome dos alunos:</b>		
- A - R		
<b>Nome do Investigador:</b>		
Isabel dos Santos Soares		
<b>Outro participante:</b>		
--		
<b>Data:</b> 7 e 14 de fevereiro de 2014	<b>Sessão nº</b> 3 e 4	<b>Duração:</b> 2h (das 10h00 às 12h00) Cada sessão
<b>Objetivos:</b>		
- Explorar o programa “Escrita com símbolos”		
<b>Registo:</b> Na sessão do dia 7 de fevereiro os alunos estiveram a explorar o programa da “Escrita com símbolos” com palavras trazidas da primeira visita ao Museu. Ao longo da sessão os alunos escreviam palavras relacionadas com o Museu e selecionavam os símbolos preferidos por eles. Tendo-se deparado com a dificuldade da introdução de palavras técnicas como “vindima”, palavra inexistente no programa, foi necessário esclarecer as palavras que pretendiam inserir de forma a encontrar sinónimos. Assim, na sessão do dia 14, introduziram palavras mais específicas como lagar, pipo... e posteriormente escreveram palavras mais simples, selecionando os símbolos preferidos por eles, conseguindo elaborar pequenas frases que permitiam compreender os objetivos deste Museu. Foram sessões plenas de diversão.		
<b>Planeamento da próxima sessão:</b>		
Na sessão seguinte serão apresentadas as regras para ler e perceber de forma fácil.		

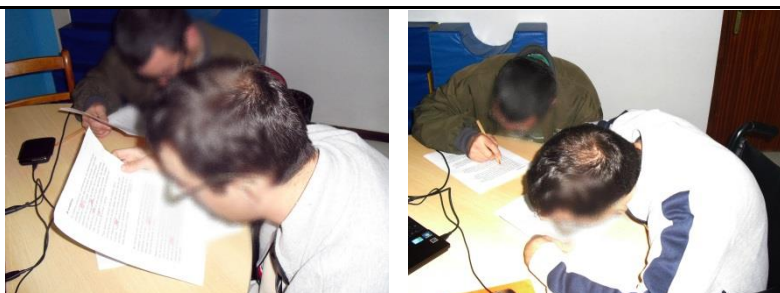
**Evidências:**



**Figura 5** – “Escrita com símbolos”

<b>Nome dos alunos:</b>		
- A - R		
<b>Nome do Investigador:</b>		
Isabel dos Santos Soares		
<b>Outro participante:</b>		
--		
<b>Data:</b> 21 e 28 de fevereiro de 2014	<b>Sessão n°</b> 5 e 6	<b>Duração:</b> 2h (das 10h00 às 12h00) Cada sessão
<b>Objetivos:</b>		
- Apresentar as regras para ler e perceber de forma fácil - Apresentar o texto (sala da vindima) em formato escrito - Selecionar palavras complexas		
<b>Registo:</b> Neste dia, através da apresentação em <i>power point</i> , os alunos puderam conhecer algumas recomendações para produzir informação fácil de ler e perceber. Foram apresentadas as regras europeias que ajudam as pessoas com DID a adquirir informação de forma clara. Ao longo da sessão os alunos puderam esclarecer as suas dúvidas e dar a sua opinião acerca destas mesmas regras, exemplificando por vezes dificuldades que encontram no seu dia-a-dia, como por exemplo, palavras complexas e folhetos informativos muito extensos. Posteriormente, foi-lhes apresentado o texto integral da sala selecionada pelos mesmos, para poderem, com um lápis vermelho ou de forma oral, identificar palavras complexas, que desconheciam ou eram difíceis de interpretar. Foi explicado que durante a semana a investigadora iria reunir com o diretor do Museu com o objetivo de a ajudar a simplificar algumas palavras técnicas, selecionadas pelos alunos e mostrar o trabalho desenvolvido pelos eles até ao momento.		
<b>Planeamento da próxima sessão:</b>		
Simplificar os textos e transformá-los em Leitura fácil		

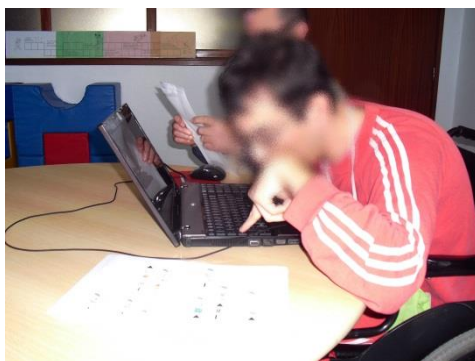
**Evidências:**



**Figuras 6 e 7** – Identificação de palavras complexas

<b>Nome dos alunos:</b>		
- A - R		
<b>Nome do Investigador:</b>		
Isabel dos Santos Soares		
<b>Outro participante:</b>		
Dr. Pedro (Diretor do museu)		
<b>Data:</b> 7, 14 e 21 de março de 2014	<b>Sessão nº</b> 7, 8 e 9	<b>Duração:</b> 2h (das 10h00 às 12h00) Cada sessão
<b>Objetivos:</b>		
- Simplificar os textos com os alunos - Escrever o texto no programa da “Escrita com símbolos”		
<b>Registo:</b> Nestas sessões, após auxílio e dicas do diretor do Museu, os alunos transformaram o texto em informação simples e iniciaram a escrita do texto com símbolos no programa específico.		
<b>Planeamento da próxima sessão:</b>		
Elaborar o glossário no Atelier de Expressão Plástica		

**Evidências:**



**Figura 8** – “Escrita com símbolos”



**Figura 9** – “Escrita com símbolos”

<b>Nome dos alunos:</b> - A - R		
<b>Nome do Investigador:</b> Isabel dos Santos Soares		
<b>Outro participante:</b> --		
<b>Data:</b> 28 de março de 2014	<b>Sessão n°</b> 10	<b>Duração:</b> 2h (das 10h00 às 12h00)
<b>Objetivos:</b> - Elaborar a capa do glossário através de técnicas de pintura		
<b>Registo:</b> Uma vez que estes alunos integram a Oficina de Artes Plásticas, e com o objetivo de os envolver ainda mais no desenvolvimento do projeto, foi-lhes proposto neste dia realizar a capa para o glossário com técnicas de pintura já conhecidas por eles.		
<b>Planeamento da próxima sessão:</b> Entregar glossário aos alunos		

**Evidências:**



**Figura 10** – Glossário

<b>Nome dos alunos:</b>		
- A - R		
<b>Nome do Investigador:</b>		
Isabel dos Santos Soares		
<b>Outro participante:</b>		
Diretor do Museu		
<b>Data:</b> 4 de abril de 2014	<b>Sessão nº</b> 11	<b>Duração:</b> 2h (das 10h00 às 12h00)
<b>Objetivos:</b>		
- Apresentar o glossário e texto imprimido - Explorar o glossário - Apresentar o Texto 1 terminado		
<b>Registo:</b>		
<p>Nesta sessão foi apresentado aos alunos o glossário e o Texto 1 impresso. Os alunos estiveram a estudar os símbolos e a explorar o glossário. Ao longo da sessão foi-lhes questionadas algumas palavras com o objetivo de perceber se os alunos se estavam a familiarizar com os símbolos.</p> <p>Nesta fase a investigadora reuniu novamente com o diretor do Museu do Vinho de forma a apresentar este primeiro texto simplificado, com os símbolos e selecionar uma nova sala para implementar a “Escrita com símbolos” partindo de um texto desconhecido para os alunos.</p>		
<b>Planeamento da próxima sessão:</b>		
Estudar os símbolos e memorizar os símbolos através de exercícios divertidos		

**Evidências:**



**Figura 11** – Apresentação Texto 1



**Figura 12** – Exploração do glossário

<b>Nome dos alunos:</b>		
- A - R		
<b>Nome do Investigador:</b>		
Isabel dos Santos Soares		
<b>Outro participante:</b>		
--		
<b>Data:</b> 11 de abril de 2014 2, 9, 16, 23, 30 de maio de 2014 6, 13e 20 de junho de 2014	<b>Sessão nº</b> 12 - 20	<b>Duração:</b> 2h (das 10h00 às 12h00) Cada sessão
<b>Objetivos:</b>		
- Explorar o glossário e o Texto 1 - Preparar o Texto 2 (investigadora)		
<b>Registo:</b>		
<p>Ao longo destas sessões os alunos estiveram a explorar o glossário e o primeiro texto de forma a familiarizarem-se com os símbolos do SPC. Após a exploração do glossário, passaram à leitura do texto com símbolos de forma a exercitar a leitura de frases com símbolos.</p> <p>Entretanto os textos foram trabalhados por um técnico de desenho digital 3D da empresa Anadyprint num programa designado de Corel. Foi necessária a presença da investigadora para a realização destes textos.</p>		
<b>Planeamento da próxima sessão:</b>		
Apresentar os textos Avaliar o projeto		

**Evidências:**



**Figuras 13 e 14** – Exploração do Texto 1

<b>Nome dos alunos:</b>		
- A - R		
<b>Nome do Investigador:</b>		
Isabel dos Santos Soares		
<b>Outro participante:</b>		
Diretor do museu		
<b>Data:</b> 27 de junho de 2014	<b>Sessão nº</b> 21	<b>Duração:</b> 2h (das 10h00 às 12h00)
<b>Objetivos:</b>		
- Apresentar os textos (primeiro texto selecionado e explorado pelos alunos e o segundo texto explorado apenas pela investigadora) - Avaliar e concluir do projeto		
<b>Registo:</b>		
Na última visita foram apresentados os textos. Em primeiro, o Texto 1 preparado pelos alunos com o apoio da investigadora e posteriormente o Texto 2. Após a leitura do primeiro texto, foi apresentado o segundo texto, apenas realizado pela investigadora com alguns símbolos que estavam presentes no primeiro texto e símbolos introduzidos pela primeira vez, mas na sua globalidade não foi trabalhado pelos alunos.		
<b>Planeamento da próxima sessão:</b>		
--		

**Evidências:**



**Figura 15 – Texto 1**



**Figura 16 – Texto 2**



## **Anexo 5**

---

### **Entrevista 1**



**Nome:** A e R

**Data:** 31.01.2014

<b>O que aprenderam?</b>
<b>A</b> – Aprendi para que serviam as máquinas (nos vídeos), como se fazia o espumante, como se colocam os cachos para dentro do reboque do trator.
<b>R</b> – Aprendi que o Museu é um sítio onde se aprende como se fazia o vinho antigamente e agora, através de imagens e da exposição do material.
<b>O que mais gostaram?</b>
<b>A</b> – Gostei da sala da vindima, do filme que está lá projetado, de ver como se fabrica o vinho/espumante.
<b>R</b> – Gostei do vídeo com as pessoas a fazerem o vinho.
<b>Que dificuldades sentiram?</b>
<b>A</b> – Andar com a cadeira de rodas do R, havia espaços muito estreitos, na leitura dos textos – textos muito compridos e letra muito pequena.
<b>R</b> – Algumas coisas estavam muito juntas e não consegui deslocar-me com facilidade em algumas salas; textos muito complexos e compridos.
<b>O que é o Museu do Vinho?</b>
<b>A</b> – É um local onde se aprende a lidar e a tratar a vinha, como se poda, empa. É um sítio onde se pode ver todos os processos de fabrico de vinho e máquinas antigas.
<b>R</b> – Local de exposição onde estão as coisas relacionadas com o vinho (antigas e modernas).



## **Anexo 6**

---

### **Entrevista 2**



**Nome:** A e R

**Data:** 27.06.2014

<b>Texto 1</b>
O que aprenderam mais acerca desta sala?/Do que trata o texto?
<b>A</b> – Aprendi qual é a época exata em que se faz a vindima – setembro ou outubro - que é necessário fazer-se uma análise para saber quando as uvas estão boas para serem cortadas.
<b>R</b> – Para além de tudo o que o meu colega disse aprendi o que era a maturação e que o lagar podia ser de madeira, pedra ou de cimento e que associado ao lagar existem outros materiais para ajudar a espremer as uvas, ficámos a saber tudo o que podíamos sobre a informação que está disponível na sala da vindima.
Quais os objetos expostos na sala?
<b>A</b> – Pipo, poceiro de vindima, tesoura da poda, garrações, cesto, esmagador e a prensa.
<b>R</b> – Pipo, poceiro de vindima, tesoura da poda, garrações, cesto, esmagador e a prensa.
Que dificuldades sentiram?
<b>A</b> – Nenhuma, é mais fácil assim ler o texto.
<b>R</b> – Nenhuma.
<b>Texto 2</b>
Do que trata o texto?
<b>A</b> – O texto fala das garrafas antigas.
<b>R</b> - O texto fala das garrafas antigas.
Quais os objetos expostos na sala?
<b>A</b> – Na sala estão expostas garrafas que têm história, são antigas.

<p><b>R</b> – Nesta sala as garrafas estão na parede e nos expositores. Nesta sala estão os vinhos mais importantes e as garrafas antigas.</p>
<p><b>Que dificuldades sentiram?</b></p>
<p><b>A</b> – Senti dificuldades em alguns símbolos que não conhecíamos.</p>
<p><b>R</b> – Para além de não conhecermos todos os símbolos foi mais fácil mesmo assim porque os que conhecíamos ajudaram a compreender o texto e alguns não conhecíamos mas eram fáceis de decifrar.</p>
<p><b>Pergunta conclusiva</b></p>
<p><b>O que mais gostaram?</b></p>
<p><b>A</b> – Os textos ajudam-me muito na compreensão das salas, gostava de ter esses textos em todas as salas.</p>
<p><b>R</b> – Gostei muito de participar neste projeto, foi muito bom para mim, ajudou-me muito, as letras estão grandes, as imagens ajudam-me muito a perceber os textos, para além de não estarem tão altos.</p>

**Anexo 7**

---

**Horário dos alunos**





**APPACDM Anadia**  
CENTRO DE ATIVIDADES OCUPACIONAIS 1  
**A - Horário Semanal das Atividades**

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira	
Manhã	Fisioterapia	Corpos com ritmo	Equitação terapêutica	Oficina de artes plásticas	Projeto	
	Oficina de artes plásticas		Jardinagem			
	Ciclismo					
Almoço						
Tarde	Corpos com ritmo	Atividade aquática	Ler para não esquecer	Atividade física	Autorrep.	Técnicas de comunicação informática
			Comunicação social			



**APPACDM Anadia**  
CENTRO DE ATIVIDADES OCUPACIONAIS 1  
**R - Horário Semanal das Atividades**

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira	
Manhã	Fisioterapia	Corpos com ritmo	Equitação terapêutica	Oficina de artes plásticas	Projeto	
	Oficina de artes plásticas		Jardinagem			
Almoço						
Tarde	Hidroterapia	Etiquetas/rótulos e preços de produtos da Confeitaria da Marca	Ler para não esquecer	Grupo musical Atividade física	Autorrep.	Técnicas de comunicação informática
			Comunicação social			



## **Anexo 8**

---

### **Apresentação do Projeto aos alunos**



# Projeto

Mestrado em Educação Especial  
Isabel Soares



Projeto

1

- "O museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público e que promove pesquisas relativas aos testemunhos materiais do homem e do seu ambiente, adquire-os, conserva-os, comunica-os e expõe-os para estudo, educação e prazer" (conceito de museu do Conselho Internacional dos Museus – ICOM)
- O **museu** é um espaço onde todos podem ir, que recolhe, estuda e conserva os objetos que depois são apresentados em exposição. O trabalho desenvolvido pelo Museu, permite a criação de uma identidade cultural, assumindo o património um significado especial – os objetos contam-nos histórias, revelam-nos o quotidiano das pessoas, falam-nos das alegrias e preocupações doutros tempos.

Retirado de <http://museudebenavente.wordpress.com/category/oque-e-um-museu/>

## O que é um museu?

o que é um museu


2

- Os SAAC visam sobretudo o desenvolvimento de competências de comunicação.
- **Sistema Aumentativo** de Comunicação complementa a linguagem oral para uma comunicação efetiva.
- **Sistema Alternativo** de Comunicação substitui a linguagem oral quando esta se encontra ausente ou quando é incompreensível.

## O que são SAAC?

o que são

3



## O que são SAAC? (Cont.)

o que são


4

- **É uma ferramenta inclusiva de Comunicação Aumentativa e Alternativa em Português Europeu, com os símbolos SPC e Widgit Rebus.**
- Utilizado com crianças e adultos com dificuldades na utilização de texto e/ou de comunicação.
- Contribui para a total autonomia do utilizador e facilita a aquisição de competências básicas em literacia de leitura e escrita. É um excelente auxiliar de expressão e comunicação.

## O que é a escrita com símbolos

o que é a escrita com símbolos

5



## Afinal o que vamos fazer?

6

- APPACDM 
- Museu do Vinho da Bairrada 

**Local**

local

7

Interações e relacionamentos interpessoais

Facilitar o acesso à informação recorrendo à utilização de símbolos de um SAAC num museu

Comunicação

Vida comunitária, social e cívica

**Objetivo do projeto**

Objetivo projeto

8

- Trabalho na APPACDM
  - Simplificar e preparar os textos com os símbolos do SPC
- Trabalho no Museu do Vinho
  - Visitas ao museu
    - Seleção de uma sala
  - Preparar museu – colocar textos no museu

**Na prática**

na prática

9

**Vamos praticar – Escrita com símbolos**

Vamos praticar escrita com símbolos

**O que acharam?**

O que? pensar eu gostei gostei muito

**Querem participar?**

sim

**Obrigada pela atenção!**

obrigada

10

eu gosto da escola

eu gosto de comer

eu quero nadar

eu quero desportar

eu quero aprender a trabalhar com a escrita com

eu quero aprender a trabalhar com multibanco

**O nosso primeiro trabalho**

11

- <http://museudebenavente.wordpress.com/category/o-que-e-um-museu/>
- <http://www.imagina.pt/produutos/software/escrita-com-simbolos/>
- <http://marloureiro.wordpress.com/2012/04/09/sistemas-aumentativo-e-alternativo-de-comunicacao-saacs/>

**Bibliografia**

livros

12

## **Anexo 9**

---

### **Cartas de autorização**





### Pedido de autorização

Ex. Senhor \_\_\_\_\_,

No âmbito do projeto de Mestrado em Educação Especial, eu Isabel dos Santos Soares, Animadora Socioeducativa na APPACDM de Anadia, venho por este meio solicitar a participação do seu educando nesse mesmo projeto que terá lugar na APPACDM e no Museu do Vinho de Anadia.

Este projeto terá como finalidade, promover a compreensão de mensagens/textos escritos através da utilização de um Sistema Aumentativo e Alternativo da Comunicação, sendo imprescindível a participação do seu educando nas atividades incluídas no mesmo.

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo, o meu educando \_\_\_\_\_ a participar no projeto de Mestrado em Educação Especial com a designação "Promoção da compreensão de mensagens/textos escritos de dois indivíduos com deficiência intelectual através da utilização de um Sistema Aumentativo e Alternativo da Comunicação."

Projeto I e II

Exmo. Senhor Presidente da Direção do Museu do Vinho de Anadia,

Eu, Isabel dos Santos Soares, venho por este meio solicitar a autorização da V. prestigiada instituição, no sentido de realizar o meu projeto de investigação-ação relativo à unidade curricular Projeto I e II do curso de Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Coimbra, sob orientação da Professora Vera do Vale.

O projeto em questão tem como tema “Promoção da compreensão de mensagens/textos escritos de dois indivíduos com deficiência intelectual através da utilização de um Sistema Aumentativo e Alternativo da Comunicação” e irá ser desenvolvido na APPACDM de Anadia em parceria com o Museu do Vinho.

Grata pela atenção.

Com os melhores cumprimentos,

Isabel Soares

*Isabel dos Santos Soares*  
26-2-2014



**Anexo 10**


---

**Apresentação das Regras Europeias para Fazer Informação Fácil de Ler e Perceber**



**Projeto**

Mestrado em Educação Especial  
Isabel Soares



Projeto

1

- Lista de recomendações para ajudar as pessoas a fazerem as coisas bem e sempre da mesma maneira
- Regras europeias
- Servem para ajudar a fazer informação fácil de ler e perceber

**Regras para ler e perceber de forma fácil**

2

- As pessoas com DID:
  - são iguais às outras pessoas e se forem bem apoiadas podem fazer muitas coisas
  - têm mais dificuldade em perceber e em aprender coisas novas por esse motivo é importante que recebam informação fácil e clara de perceber
  - Têm direito a receber informação com qualidade → informação fácil de ler e entender

**Porque precisamos destas regras?**

3

- Informação pode estar apresentada em quatro formatos:
  - Informação escrita
  - Informação electrónica
  - Informação áudio
  - Vídeos

**Regras**

4

- Usar sempre palavras simples e fáceis
- Usar exemplos para explicar as coisas, usar exemplos que as pessoas possam relacionar com o dia-a-dia
- Usar sempre a mesma palavra para descrever a mesma coisa em todo o documento
- Não usar ideias difíceis de perceber
- Não usar palavras de outras línguas a não ser que sejam muito conhecidas
- Evitar usar iniciais ou abreviaturas (sempre a palavra completa)
- As percentagens e os números muito grandes são difíceis de perceber (usar palavras como "muito" ou "pouco")

**Palavras**

5

- Frases curtas
- Escrever como se estivesse a falar diretamente com as pessoas
- Usar frases na positiva
- Usar a voz ativa e não a voz passiva "O João comeu o bolo" e não "o bolo foi comido pelo João"

**Frases**

6

- Usar um formato que seja fácil de ler (A4)
- Pensar no tamanho do documento
- Não usar um desenho ou um formato que torne difícil a leitura e a compreensão
- Não usar um fundo que torne difícil a leitura do texto
- Usar um fundo escuro com cuidado

**Desenho e formato**

7

- Usar um tipo de letra fácil de ler (Arial)
- Não usar:
  - Fontes com serifa
  - Letras muito juntas
  - Letras muito finas e que imprimem mal
  - Itálico
  - Efeitos especiais
- Usar letras de tamanho grande
- Não escrever as palavras todas em maiúsculas, as minúsculas são mais fáceis de ler
- Usar apenas um tipo de letra no texto
- O sublinhado torna o texto mais difícil
- Tentar não escrever a cores

**Escrever**

8

- Não usar palavras técnicas ou difíceis
- Usar pronomes com cuidado
- Não usar notas de rodapé
- Usar pontuação simples
- Não usar caracteres especiais (#, §)
- Não usar palavras como "ex", "etc."

## Palavras

9

- Começar sempre uma frase nova numa linha nova
- Nunca dividir uma palavra em duas linhas
- Fazer frases curtas

## Frases

10

- Usar títulos simples e fáceis de perceber
- Dar aos leitores toda a informação que precisam
- Dar aos leitores só a informação que precisam para perceber o que se está a dizer
- Verificar que a informação é fácil de encontrar
- Não usar muitos níveis de subtítulos ou de marcas de texto
- Gráficos e tabelas podem ser difíceis de perceber

## Escrever um texto

11

- O texto deve estar alinhado à esquerda da página
- Usar marcas e numeração para listar informação
- Não escrever em colunas
- Deixar espaço entre os parágrafos
- Não colocar muito texto numa página
- A primeira linha deve estar alinhada com o restante texto
- Evitar margens estreitas
- Colocar números nas páginas

## Aspecto do texto

12

- Muitas pessoas têm dificuldade de ler texto, para as ajudar a perceber o texto pode-se usar imagens que explique o que está escrito
- As imagens podem ser:
  - Fotografias
  - Desenhos
  - Ou símbolos
- Usar o mesmo tipo e a mesma imagem em todo o texto
- Usar imagens adaptadas às pessoas para quem se está a escrever
- Usar imagens claras, fáceis

## Imagens

13

**Anexo 11**

---

**Texto 1: Texto Integral**



## **A vindima**

A vindima realiza-se, normalmente, em Setembro/Outubro quando a maturação das uvas está concluída, o que varia conforme o tipo de casta. O processo de maturação (período em que o teor de acidez da uva desce à medida que o teor sacarino sobe) é muito importante, não devendo realizar-se a vindima sem que esteja concluído. Também não convém retardar a vindima a partir do momento em que se deixa de formar o açúcar.

Para determinar o tempo certo da vindima, não é conveniente guiar-se pelo aspeto das uvas, mas sim por um método científico que controle os seus níveis de açúcar e acidez. Para tal, efetua-se uma análise regular de várias amostras de uvas, durante as semanas que antecedem a data prevista para a vindima.

No momento certo, apanham-se os cachos e levam-se para a adega onde se procede à pisa ou esmagamento da uva, libertando-se o mosto. Tradicionalmente, esta operação era efetuada no lagar, que podia ser de madeira, de pedra e mais recentemente de cimento.

Neste fazia-se a pisa-a-pé, calcando as uvas. O lagar podia ter um engenho de espremer, como é o caso do

*fuso* e da *vara*, e ainda da prensa. Hoje, este é um procedimento muito menos moroso, esmagando-se e desengaçando-se as uvas através de um processo mecânico, estando a utilização de lagares reduzida apenas à produção de algum vinho caseiro.

A introdução de maquinaria na vitivinicultura foi essencial para o seu desenvolvimento. Contudo, a vindima é maioritariamente realizada de forma manual. Em 1874, João Ignacio Ferreira Lapa descreve-nos a vindima desta forma “Os homens, mulheres, e rapazes que devem cortar a uva, vão cada um munido de um cesto chato, de uma navalha podadeira, ou de uma tesoura. A tesoura é preferível... Todos os vindimadores marcham em linha recta, e alinhados uns pelos outros até a testada ou cabeceira oposta. Chegados ahi, voltam vindimando em sentido contrário uma segunda zona do vinhedo, e assim por diante até todo elle estar vindimado. Um homem, por cada 4 ou 6 vindimadores, recebe n ùm cesto vindimado a uva despejada dos cabazes dàquelles, e a vem deitar nas dornas colocadas sobre um ou mais carros, ou em carros gargaleiros, que estanceiam ao pé da vinha.”

Em 1963, Octávio Pato, ao referir-se aos trabalhos de lagaragem, destaca o seu caracter festivo, salientando a participação nestes das «raparigas vindimadeiras»

acrescentando ainda que estas «têm trazido até aos nossos dias o costume pitoresco e folgazão que, através de gerações, mantém viva a alegria com que os nossos avós distantes encaravam os trabalhos vindimários.»



## **Anexo 12**

---

### **Identificação de palavras complexas**



## Aluno A

—

A  
Projeto I e II

### A vindima

A vindima realiza-se, normalmente, em Setembro/Outubro quando a maturação das uvas está concluída, o que varia conforme o tipo de casta. O processo de maturação (período em que o teor de acidez da uva desce à medida que o teor sacarino sobe) é muito importante, não devendo realizar-se a vindima sem que esteja concluído. Também não convém retardar a vindima a partir do momento em que se deixa de formar o açúcar.

Para determinar o tempo certo da vindima, não é conveniente guiar-se pelo aspeto das uvas, mas sim por um método científico que controle os seus níveis de açúcar e acidez. Para tal, efetua-se uma análise regular de várias amostras de uvas, durante as semanas que antecedem a data prevista para a vindima.

No momento certo, apanham-se os cachos e levam-se para a adega onde se procede à pisa ou esmagamento da uva, libertando-se o mosto. Tradicionalmente, esta operação era efetuada no lagar, que podia ser de madeira, de pedra e mais recentemente de cimento.

Neste fazia-se a pisa-a-pé, calcando as uvas. O lagar podia ter um engenho de espremer, como é o caso do *fuso* e da *vara*, e ainda da prensa. Hoje, este é um procedimento muito menos moroso, esmagando-se e desengaçando-se as uvas através de um processo mecânico, estando a utilização de lagares reduzida apenas à produção de algum vinho caseiro.

A introdução de maquinaria na vitivinicultura foi essencial para o seu desenvolvimento. Contudo, a vindima é maioritariamente realizada de forma manual. Em 1874, João Ignacio Ferreira Lapa descreve-nos a vindima desta forma “Os homens, mulheres, e rapazes que devem cortar a uva, vão cada um munido de um cesto chato, de uma navalha podadeira, ou de uma tesoura. A tesoura é preferível... Todos os vindimadores marcham em linha recta, e alinhados uns pelos outros até a testada ou cabeceira oposta. Chegados ahi, voltam vindimando em sentido contrário uma segunda zona do vinhedo, e assim por diante até todo elle estar vindimado. Um homem, por cada 4 ou 6 vindimadores, recebe n ùm cesto vindimado a uva despejada dos cabazes dàquelles, e a vem deitar nas dornas colocadas sobre um ou mais carros, ou em carros gargaleiros, que estanceiam ao pé da vinha.”

Em 1963, Octávio Pato, ao referir-se aos trabalhos de lagaragem, destaca o seu character festivo, salientando a participação nestes das «raparigas vindimadeiras» acrescentando ainda que estas «têm trazido até aos nossos dias o costume pitoresco e folgazão que, através de gerações, mantém viva a alegria com que os nossos avós distantes encaravam os trabalhos vindimários.»

## Aluno R

Projeto I e II

### A vindima

A vindima realiza-se, normalmente, em Setembro/Outubro quando a maturação das uvas está concluída, o que varia conforme o tipo de casta. O processo de maturação (período em que o teor de acidez da uva desce à medida que o teor sacarino sobe) é muito importante, não devendo realizar-se a vindima sem que esteja concluído. Também não convém retardar a vindima a partir do momento em que se deixa de formar o açúcar.

Para determinar o tempo certo da vindima, não é conveniente guiar-se pelo aspeto das uvas, mas sim por um método científico que controle os seus níveis de açúcar e acidez. Para tal, efetua-se uma análise regular de várias amostras de uvas, durante as semanas que antecedem a data prevista para a vindima.

No momento certo, apanham-se os cachos e levam-se para a adega onde se procede à pisa ou esmagamento da uva, libertando-se o mosto. Tradicionalmente, esta operação era efetuada no lagar, que podia ser de madeira, de pedra e mais recentemente de cimento.

Neste fazia-se a pisa-a-pé, calcando as uvas. O lagar podia ter um engenho de espremer, como é o caso do *fuso* e da *vara*, e ainda da prensa. Hoje, este é um procedimento muito menos moroso, esmagando-se e desengaçando-se as uvas através de um processo mecânico, estando a utilização de lagares reduzida apenas à produção de algum vinho caseiro.

A introdução de maquinaria na vitivinicultura foi essencial para o seu desenvolvimento. Contudo, a vindima é maioritariamente realizada de forma manual. Em 1874, João Ignacio Ferreira Lapa descreve-nos a vindima desta forma “Os homens, mulheres, e rapazes que devem cortar a uva, vão cada um munido de um cesto chato, de uma navalha podadeira, ou de uma tesoura. A tesoura é preferível... Todos os vindimadores marcham em linha recta, e alinhados uns pelos outros até a testada ou cabeceira oposta. Chegados ahi, voltam vindimando em sentido contrário uma segunda zona do vinhedo, e assim por diante até todo elle estar vindimado. Um homem, por cada 4 ou 6 vindimadores, recebe n ùm cesto vindimado a uva despejada dos cabazes dàquelles, e a vem deitar nas dornas colocadas sobre um ou mais carros, ou em carros gargaleiros, que estanceiam ao pé da vinha.”

Em 1963, Octávio Pato, ao referir-se aos trabalhos de lagaragem, destaca o seu character festivo, salientando a participação nestes das «raparigas vindimadeiras» acrescentando ainda que estas «têm trazido até aos nossos dias o costume pitoresco e folgazão que, através de gerações, mantém viva a alegria com que os nossos avós distantes encaravam os trabalhos vindimários.»

**Anexo 13**

---

**Texto 1: Texto Simplificado**



## **A vindima**

A vindima faz-se em setembro ou outubro quando a maturação está concluída.

A maturação varia com os diferentes tipos de uvas.

O processo de maturação é muito importante.

O processo de maturação é igual a mais açúcar e menos ácido da uva.

A vindima faz-se depois da maturação.

Quando o açúcar pára de subir é necessário fazer a vindima. A ciência diz quando o açúcar e a acidez da uva estão correctos para fazer a vindima.

Desta forma faz-se muitas análises científicas de diferentes tipos de uvas durante as semanas que antecedem a data escolhida para a vindima.

Na data certa apanham-se as uvas e levam-se para a adega onde se faz o esmagamento das uvas para extrair o sumo.

Antigamente, fazia-se no lagar que era feito de madeira ou de pedra, sendo hoje feito de cimento.

Muitas vezes o lagar tinha dentro uma peça/equipamento para espremer as uvas: o fuso, a vara ou a prensa.

Hoje, é um procedimento muito menos moroso esmagando-se as uvas e retirando-as de máquinas, usando pouco os lagares.

**Anexo 14**

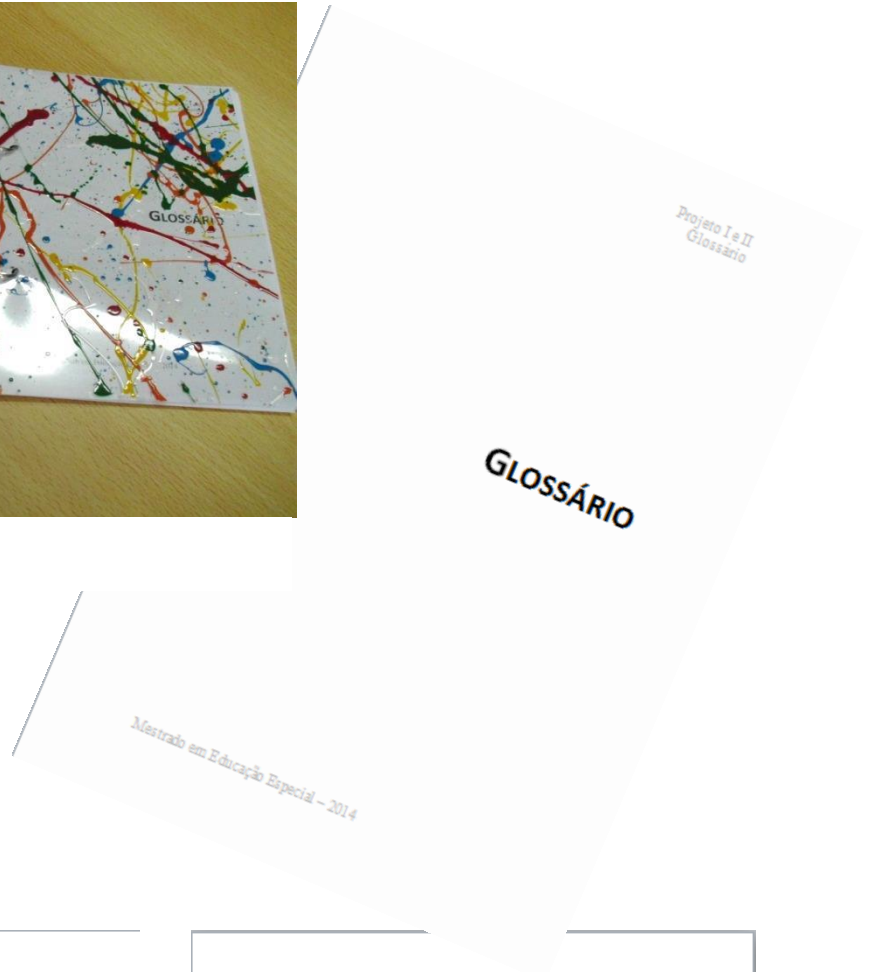
---

**Glossário**











Figura 17 - Glossário









Projeto I e II  
Glossário








A	
Açúcar	
Ácido/Acidez	
Adega	
Análises científicas	
Anteceder	
Apanhar	








Mestrado em Educação Especial – 2014      1



Projeto I e II  
Glossário


C	
Ciência	
Concluída	
Com	
Certa	
Cimento	
Corretos	



Mestrado em Educação Especial – 2014      2



D	
Data	
De	
Dentro	
Depois	
Diferentes	
Dizer	
Durante	

E	
E	
Em	
Escolher	
Esmagar	
Espremer	
Estar/Ser	
Extraír	



F	
Fazer	
Fuso	



H	
Hoje	

I	
Igual	
Importante	


L	
Lagar	
Levar	


M	
Madeira	
Mais	
Máquinas	
Maturação	
Menos	
Moroso	
Muito/a Muitos/as	

N	
Na/No	
Necessário	





O	
Onde	
Outubro	

P	
Para	
Parar	
Peça/Equipamento	
Pedra	
Pouco	
Prensa	
Processo/Procedimento	



Q	
Quando	

R	
Retirar	



Projeto I e II  
Glossário

S	
Semana	
Setembro	
Subir	
Sumo	




Projeto I e II  
Glossário

T	
Ter	
Tipos	

Projeto I e II  
Glossário

U	
Um/Uma	<b>1</b>
Usar	
Uva	

Projeto I e II  
Glossário

V	
Vara	
Variar	
Vindima	



**Anexo 15**

---

**Texto 2: Texto Integral**



## **Garrafas com História**

Nos expositores individuais expõe-se agora, um vasto conjunto de garrafas históricas da região da Bairrada.

Este magnífico espólio agora exposto, faz parte das colecções da Estação Vitivinícola da Bairrada, tendo sido há umas décadas atrás, recolhido por antigos colaboradores com o intuito de um dia poderem ser expostas e contempladas por todos os Bairradinos.

Uma vez mais, se pode verificar a imensidão de marcas e tipologias de vinhos que as Caves da região apresentavam nos mercados: Espumantes afamados internacionalmente reconhecidos e premiados, espumosos, licorosos, vinhos de mesa ou vinhos tranquilos, de tudo um pouco se pode descobrir nesta colecção. Aqui se podem ver imensas garrafas de vinhos que em muitos contribuíram para a elevação e projecção do nome da Bairrada.

Verdadeiros tesouros do passado onde se regista uma parte significativa da história da Bairrada. As tendências de marketing e as preferências de mercado/oferta comercial vinícola reflectem-se assim nesta colecção agora disponibilizada.

Nos expositores de parede disponibilizamos-vos os principais vinhos de todos os produtores-engarrafadores

e Caves da Bairrada. Um espaço por estes organizado e dinamizado onde se procura divulgar os vinhos de excelência e o que de melhor se produz na região.

**Anexo 16**

---

**Texto 2: Texto Simplificado**



## **Garrafas com História**

Nos expositores individuais está um grande conjunto de garrafas históricas da Bairrada.

Estas garrafas fazem parte das colecções da Estação Vitivinícola da Bairrada.

Foram recolhidas por trabalhadores para serem expostas.

São muitas as marcas e tipo de vinhos.

Há muitas garrafas de vinho que ajudaram para o sucesso da Bairrada.

Estas garrafas são tesouros, são uma parte importante da história da Bairrada.

Nos expositores de parede estão os vinhos mais importantes, um espaço organizado onde se expõe o melhor vinho da Bairrada.



**Anexo 17**

---

**Textos Adaptados**



TEXTO 1






















**A Vindima** 1

A vindima faz-se em setembro ou outubro quando a maturação está concluída. A maturação varia com os diferentes tipos de uvas. O processo de maturação é muito importante. O processo de maturação é igual a mais açúcar e menos ácido da uva. A vindima faz-se depois da maturação.














2

Quando o açúcar pára de subir é necessário fazer a vindima. A ciência diz quando o açúcar e a acidez da uva estão correctos para fazer a vindima. Desta forma faz-se muitas análises científicas de diferentes tipos de uvas durante as semanas que antecedem a data escolhida para a vindima.

3

 Na  data  certa,  apanham-se  as uvas  
 e  levam-se  para a  adega  onde se faz  
 o esmagamento  das uvas  para  extrair  
 o sumo. Antigamente,  fazia-se  no lagar  
 que era feito  de madeira  ou de  
 pedra,  sendo hoje  feito  de cimento.

4

 Muitas vezes o  lagar  tinha  dentro  uma  
 peça/equipamento  para  espremer as  uvas:  
 o fuso,  a vara  ou a prensa. Hoje,  
 é  um procedimento  muito  menos  moroso  
 esmagando-se  as uvas  e  retirando-as  
 de  máquinas,  usando  pouco os  lagares.

TEXTO 2

5

**Garrafas com História**

Nos expositores individuais está um grande conjunto de garrafas históricas da Bairrada. Estas garrafas fazem parte das colecções da Estação Vitivinícola da Bairrada. Foram recolhidas por trabalhadores para serem expostas. São muitas as marcas e tipos de vinho. Há muitas garrafas de vinho que ajudaram para o sucesso da Bairrada. Estas garrafas são tesouros, são uma parte importante da história da Bairrada. Nos expositores de parede estão os vinhos mais importantes, um espaço organizado onde se expõe o melhor vinho da Bairrada.



**Anexo 18**

---

**Texto de apresentação do Projeto para Museu**



Ao longo do ano de 2014, o Museu do Vinho da Bairrada, em parceria com a APPACDM de Anadia, participou num Projeto de Investigação, *Facilitar o acesso à informação de jovens com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID) e Paralisia Cerebral (PC) recorrendo à utilização de um Sistema Aumentativo e Alternativo da Comunicação*. Este estudo partiu do pressuposto de que o acesso à informação desempenha um papel fulcral no desenvolvimento do ser humano, considerando que é através da informação que este adquire conhecimento. Falamos então, de **acessibilidade** como um Direito Humano elementar que permite que todas as pessoas, incluindo as pessoas com DID e PC, sejam autónomas e utilizem os bens e serviços existentes na sociedade. Em sentido lato, acessibilidade pode ser definida como um conjunto de medidas apropriadas que permitem a todos os cidadãos, independentemente da sua condição física ou intelectual, viverem de modo independente e participarem plenamente em todos os aspetos da vida. Dito de outro modo, terem acesso, em condições de igualdade, ao ambiente físico, ao transporte, à informação e às comunicações, incluindo a tecnologias e sistemas de informação e comunicação e a outras instalações e serviços abertos ou prestados ao público, tanto nas áreas urbanas como rurais (Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2007). No contexto deste projeto, falamos de acessibilidade à informação de pessoas com DID e PC, assumindo que a implementação de formas de acesso à informação por estes cidadãos deve fazer parte da estratégia de acessibilidade de todas as instituições, de forma a garantir a igualdade de oportunidades. Assim, a criação e desenvolvimento de ferramentas de facilitação da leitura e compreensão da linguagem escrita constituem-se elementos preponderantes no estabelecimento da relação com o mundo exterior. Nesta linha de pensamento, a compreensão de mensagens e informações escritas são elementos cruciais para a integração social e cultural, bem como para a autonomia dos cidadãos com Incapacidade Intelectual. O estudo em questão consistiu, então, no **ensino e implementação dos símbolos de um Sistema Aumentativo e Alternativo da Comunicação junto de pessoas com DID e PC**. Concretamente aplicou-se um sistema de símbolos a informações existentes no Museu do Vinho da Bairrada procurando assim promover o acesso à informação. Pretendeu-se dar resposta às necessidades detetadas no que respeita à acessibilidade à informação, promovendo-se, ainda, a conseqüente inclusão e autonomia social destes cidadãos, que se confrontam nestes espaços com informação não adaptada às suas especificidades.



**Anexo 19**

---

**Fotografias captadas pelos alunos**





FUNDADO EM 1976

## Grupo Folclórico da Pedralva - Região Bairradina

Rua Central n.º 56 • PEDRALVA • 3780-177 S. Lourenço do Bairro - Anadia  
Tifs. 231 528 802 / 528 159 / 528 667 - Tlm. 964 047 045  
CONTRIBUENTE N.º 501 776 057

### DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos e legais efeitos que o Sr. \_\_\_\_\_, residente em Vilarinho do Bairro, tirou fotos da Adega na casa museu do Grupo Folclórico da Pedralva.

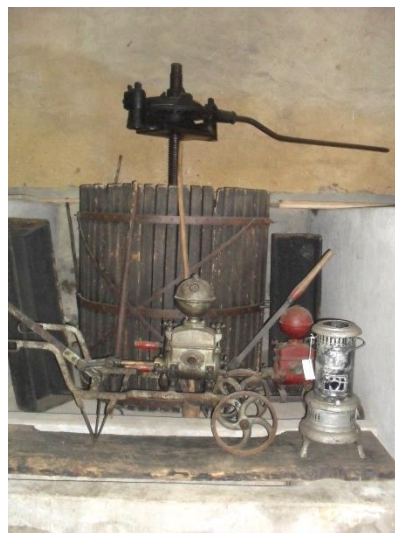
Pedralva, 26 julho de 2014

A secretária do GFP





**Figura 18 – Lagar**



**Figura 19 – Prensa**



**Figuras 20 e 21 – Pipos**

**Anexo 20**

---

**Caderno de Opiniões**



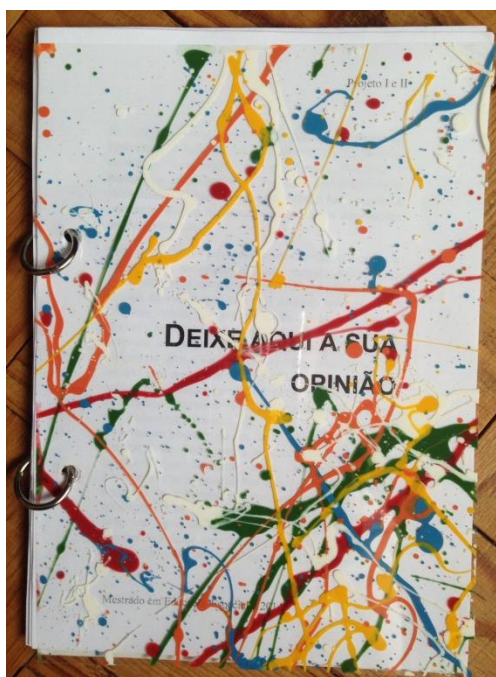


Figura 22 – Caderno de Opiniões

OPINIÃO:

Projeto I e II

Um trabalho muito bem elaborado, que transmite de forma mais cuidada o conteúdo da informação a transmitir ao visitante. Este trabalho chama a atenção a todas as pessoas que estejam atentas às diferenças das outras pessoas. Penso que trabalhos como este devia ser feitos em todos os locais que o ser "Humano diferente" precisa de frequentar.

Parabéns bom Trabalho.

Projeto I e II

Parabéns pelo trabalho realizado!  
Sem dúvida que este projeto veio sensibilizar para a temática do acesso à informação, principalmente para os jovens com deficiência. Seria muito bom ver mais projetos como este em mais locais públicos. Continuação de bom trabalho.  
Renata

Ótimo muito! Sem dúvida uma opção para todos.  
Emília Alves

Projeto I e II

O ACESSO À CULTURA É TÃO IMPORTANTE COMO O ACESSO À EDUCAÇÃO. ASSIM, ESTE PROJETO DEVE SER VISTO COMO "NORMAL" E TRANSVERSAL A TAIS LOCALS/ESPACOS CULTURAIS. PODERIOS SER AUTÓPTICOS NA COMPREENSÃO DO QUE VEMOS TEM DE SER UM DIREITO UNIVERSAL, TEM DE ESTAR PRESENTE E SER APLICADO EM TODA A SOCIEDADE.

OS MEUS PARABENS AOS RESPONSÁVEIS E PARTICIPANTES NESTE PROJETO.

ANA LUIS GONCALVES

Projeto I e II

Nesta visita ao Museu encontramos uns placares com símbolos e os nossos colegas do grupo de Sêniores com alguma dificuldade em ler as letras e as letras pequenas gostaram muito. Conseguiram ler o que lá estava e perceber a sala.

Parabéns ao Museu do grupo dos seniores da Leiria.

ADOREI! PARABÉNS PELO TRABALHO!  
MUITO BOM, DEVE SER APLICADO A TODO O MUSEU E DEVEIA SER APLICADO EM OUTROS MUSEUS.  
PARABÉNS

ANA COSTA

A turma do 7º B adorou o trabalho feito pela APAE, seus membros e técnicos. Parabéns. Continuem com esse trabalho.

Joana e  
Francisco