

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

Promoção de competências comunicativas e linguísticas
numa criança com cromossopatia 22 através do Sistema
Makaton

Filipa Antunes Lopes Seco Ramos Pinto

Coimbra, 2021

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Filipa Antunes Lopes Seco Ramos Pinto

Promoção de competências comunicativas e linguísticas numa criança com cromossopatia 22 através do Sistema Makaton

Dissertação de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor,
apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de
Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Ana Maria Sarmento Coelho

Arguente: Prof. Doutor João Luís Pimentel Vaz

Orientador: Prof. Doutora Maria Madalena Belo da Silveira Baptista

fevereiro de 2021

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível graças à fantástica colaboração de um conjunto de pessoas a quem não posso deixar de fazer um agradecimento muito especial.

À Professora Doutora Maria Madalena Baptista, orientadora deste projeto, pela sua disponibilidade, incentivo, conselhos e sugestões sempre construtivas e desafiantes. Obrigada por acreditar em mim e no meu trabalho.

A todos os restantes professores deste Curso de Mestrado pelas reflexões e aprendizagens proporcionadas.

À Diretora do Agrupamento de Escolas, por ter permitido a realização deste projeto de investigação, em contexto de sala de aula.

À Direção da Instituição pelos recursos físicos, humanos e materiais disponibilizados.

A *CM*, que tanto me ensina todos os dias, e aos seus pais sem os quais este trabalho não teria sido possível.

À Carla, o meu braço direito dentro da sala de aulas, pela forma calma, mas determinada, como me ajudou a concretizar este projeto e pela ajuda na elaboração de alguns dos materiais necessários. Um beijinho, também, para a Sara.

À terapeuta Daniela e à psicóloga Raquel pelo trabalho colaborativo desenvolvido e sem o qual este projeto não faria qualquer sentido.

À terapeuta Carmina pela disponibilidade que sempre demonstrou.

À Maria Ana, colega com quem desenvolvi uma parte deste trabalho, pelo envolvimento, pelo empenho, pela partilha e pela amizade.

À Eugénia e à Luísa, mais do que colegas de escola amigas verdadeiras, de corpo e alma que, mesmo nos momentos mais difíceis, sempre me incentivaram com pequenos grandes gestos de amizade e apoio.

A todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esta jornada, difícil mas muito recompensadora, chegasse ao fim.

Finalmente, às três pessoas mais importantes da minha vida: à minha mãe, pelo apoio incondicional, pelo estímulo constante, por ser o meu porto de abrigo em todas as ocasiões e, principalmente, por ser a Mulher, a Mãe e a Avó que tem sido sempre; aos meus filhos, Mariana e Alexandre, pelo incentivo, pelo apoio e por serem as maiores dádivas que me foram concedidas. Aos três, obrigada pelo vosso Amor!

Dedico, ainda, este trabalho à memória do meu Pai.

A todos o meu Muito Obrigada!

“Se perdesse todas as minhas capacidades, todas elas menos uma, escolheria ficar com a capacidade de comunicar, porque com ela depressa recuperaria todo o resto...”

Daniel Webster

Independentemente de seres adulto ou criança, o vocabulário é a tua potencial chave do poder. As pessoas que controlam aquilo que tu podes dizer, controlam aquilo que tu podes fazer com a tua vida.”

Michael B. Williams

Promoção de competências comunicativas e linguísticas numa criança com cromossopatia 22 através do Sistema Makaton

Resumo: A comunicação é uma faculdade inerente a todos os seres humanos e pode ocorrer das mais diversas formas. No entanto, em algumas crianças, estas competências estão amplamente comprometidas facto que condiciona, decisivamente, as suas aprendizagens escolares, o seu sentido de pertença a uma comunidade, começando pela própria família, a sua inclusão na sociedade e a sua construção enquanto pessoas.

Este trabalho visa demonstrar a importância da utilização de Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação na promoção da comunicação numa criança com uma anomalia cromossómica rara (duplicação 22q11.2). Para o efeito foi desenvolvido um conjunto de materiais manipuláveis, com base nos gestos do Sistema Makaton e nos símbolos ARASAAC, e foi posto em prática um trabalho colaborativo entre a investigadora, a psicóloga, a terapeuta da fala e os pais. Foi, ainda, planificada uma formação, no âmbito dos SAAC, mais concretamente sobre o Sistema Makaton, para todos os técnicos, assistentes operacionais e pais interessados em participar.

Na avaliação inicial recorreremos a diversos instrumentos, nomeadamente ao TALC, à avaliação feita pela psicóloga, à consulta dos processos individuais da criança e a uma entrevista semi-estruturada à mãe para apurar os dados do seu histórico.

Embora os resultados obtidos neste trabalho de investigação (que foi interrompido devido à pandemia de Covid-19) não possam generalizar-se, permitiram confirmar a importância que o recurso aos SAAC tem no aumento das competências comunicativas e na melhoria das aprendizagens escolares em crianças com dificuldades na comunicação, contribuindo para a melhoria da sua qualidade de vida.

Palavras-chave: Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação, comunicação, Sistema Makaton, símbolos ARASAAC, trabalho colaborativo, duplicação 22q11.2

Title: The promotion of communicative and linguistic skills in a child with chromosomopathy 22 using the Makaton System

Abstract: Communication is an inherent faculty in all human beings and it can happen in various different ways. However, in some children, this ability is seriously compromised which, significantly, affects their learning, their sense of belonging to their own family and community, their inclusion in society and their development as people.

The main aim of this study is to demonstrate the importance of Augmentative and Alternative Communication Systems in the promotion of communication in a child with a rare chromosomal disorder (22q11.2 duplication).

A collection of manipulative materials, based on the Makaton System signs and the ARASAAC symbols, was produced. The researcher, the psychologist, the speech therapist and the parents then used it, collaboratively. In addition, a training session about the AACCS, and more specifically Makaton System, was prepared for psychologists, therapists, teaching aides and parents who were interested in participating.

In the initial assessment, various instruments were used: the Language Assessment Test for Children, the psychological evaluation, a careful check of the child's records and a semi-structured interview with the child's mother to collect data about her history.

Although the results of this research project, which was interrupted due to the Covid-19 pandemic, cannot be generalized, they allow us to conclude that the use of AACCS contributes to the enhancement of communicative abilities and formal learning in children with speech disorders, which helps improve their quality of life.

Keywords: communication, Augmentative and Alternative Communication Systems, Makaton System, ARASAAC symbols, collaborative work, 22q11.2 duplication

Sumário

Agradecimentos	I
Resumo:.....	V
Abstract:.....	VI
Abreviaturas	X
Índice de Figuras	XI
Índice de Quadros	XII
Índice de Gráficos	XIII
Índice de Anexos.....	XIV
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – COMPONENTE TEÓRICA.....	5
CAPÍTULO I – DUPLICAÇÃO 22q11.2.....	7
1 – Nota introdutória	9
2 – Constituição celular: os cromossomas.....	9
3 – O cromossoma 22	10
3.1 – Função do cromossoma 22.....	12
4 – Anomalias cromossómicas.....	12
5 – Duplicação 22q11.2	15
5.1 – Descrição.....	15
5.2 – Características	16
5.3 – Prevalência.....	16
5.4 – Etiologia.....	16

5.5 – Tratamento	17
CAPÍTULO II – SISTEMAS AUMENTATIVOS E ALTERNATIVOS DE COMUNICAÇÃO	19
1 – A importância da comunicação.....	21
2 – Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação	25
2.1 – Considerações gerais	25
2.2 – Comunicação Aumentativa e Alternativa.....	26
2.3 – Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação	28
2.4 – Composição dos SAAC.....	29
2.5 – Finalidades dos SAAC	31
2.6 – Utilizadores dos SAAC	32
2.7 – Vantagens e desvantagens dos SAAC.....	33
3 – Sistema Makaton	34
3.1 – Um pouco de história	34
3.2 – O Sistema Makaton	36
3.3 – Composição do Sistema Makaton	37
3.4 – Aprendizagem do Sistema Makaton.....	38
3.5 – Vantagens do Sistema Makaton	40
3.6 – Utilizadores do Sistema Makaton.....	41
4 – Sistema Makaton / Símbolos ARASAAC.....	42
5 – Símbolos ARASAAC.....	43
5.1 – O portal ARASAAC.....	43
5.2 – Objetivos do portal ARASAAC	44
5.3 – Organização dos símbolos ARASAAC.....	44
5.4 – Vantagens da utilização dos símbolos ARASAAC.....	45

5.5 – Constrangimentos na utilização dos símbolos ARASAAC	46
6 – O papel dos pais no uso de um SAAC	49
PARTE II – COMPONENTE PRÁTICA.....	51
1 – Objetivos do estudo	53
2 – Aspetos metodológicos	53
2.1 – Paradigma de Investigação.....	53
2.2 – Procedimentos iniciais	55
3– Caracterização do caso: histórico e avaliação inicial.....	57
3.1 – Histórico de <i>CM</i>	57
3.2 – Avaliação inicial	62
3.2.1 – Avaliação psicológica	62
3.2.2 – Avaliação linguística.....	63
3.2.3 – Grelhas de registo.....	67
4 – Intervenção com <i>CM</i>.....	67
5 – Avaliação da intervenção com <i>CM</i>	72
6 – Formação Makaton para adultos	75
CONCLUSÃO	77
BIBLIOGRAFIA.....	80
WEBGRAFIA.....	82
DOCUMENTOS ELETRÓNICOS.....	84
IMAGENS RETIRADAS DE:	86
LEGISLAÇÃO	88
ANEXOS	89

Abreviaturas

ARASAAC – Portal Aragonês de Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação

BSL – British Sign Language

CAA – Comunicação Aumentativa e Alternativa

LGP – Língua Gestual Portuguesa

PIC – Pictogram Ideogram Communication

SNIPi – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

Q.I. – Quociente de Inteligência

SAAC – Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação

SPC – Sistema Pictográfico para a Comunicação

TALC – Teste de Avaliação da Linguagem na Criança

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

Índice de Figuras

Figura 1 - Cariótipo humano.....	10
Figura 2 - Cromossoma humano.....	10
Figura 3 - Molécula de ADN	11
Figura 4 - Cromossoma 22.....	11
Figura 5 - Genes dos cromossomas	12
Figura 6 - Monossomia	13
Figura 7 – Trissomia 21	13
Figura 8 - Anomalias cromossômicas.....	14
Figura 9 - Localização q11.2, no cromossoma 22	15
Figura 10 - Sistema de comunicação Makaton: alargamento progressivo do vocabulário.....	37
Figura 11 - Esquema do modelo de Investigação-Ação – adaptado de www.researchgate.net (s.d.).....	54
Figura 12 - Legendagem de imagens Google de ação com os cartões de símbolos ARASAAC.....	69
Figura 13 - Correspondências entre as imagens e as respetivas legendas	70

Índice de Quadros

Quadro 1 – Fonte de recolha de dados e respetivos objetivos	56
Quadro 2 – Total da pontuação obtida na Parte I do TALC - Compreensão.....	65
Quadro 3 – Total da pontuação obtida na Parte II do TALC – Expressão	66

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Pontuação obtida na componente da Compreensão 67

Gráfico 2 - Pontuação obtida na componente da Expressão 67

Gráfico 3 - Comparação entre o número de conceitos trabalhados e aprendidos 73

Índice de Anexos

Anexo 1 – Autorizações	90
Anexo 2 – Guião de Entrevista à Encarregada de Educação de <i>CM</i>	93
Anexo 3 – TALC.....	95
Anexo 4 – Exemplos de grelhas de registo mensal.....	102
Anexo 5 – Planificação	104
Anexo 6 – Lista de vocabulário Makaton	106
Anexo 7 – Cartões com símbolos ARASAAC.....	107
Anexo 8 – Grelha dos materiais produzidos	108
Anexo 9 – Dominó de meios de transporte	111
Anexo 10 – Lotos (criados pela investigadora).....	113
Anexo 11 – O que fica bem com...?	119
Anexo 12 – Jogos da Glória	123
Anexo 13 – Gelados em feltro.....	125
Anexo 14 – Tintas	126
Anexo 15 – Calças / Camisolas em feltro	127
Anexo 16 – Livros dos Pais de <i>CM</i> (exemplos).....	128
Anexo 17 – Exemplos de imagens Google de ação (1).....	129
Anexo 18 – Exemplos de imagens Google de ação (2).....	130
Anexo 19 – Adaptação do Livro "Cores"	131
Anexo 20 – Painel sobre o Livro “Cores” (exploração da história com símbolos ARASAAC)	132

Anexo 21 – Adaptação do Livro "Monstro Rosa"	133
Anexo 22 – De que cor é o carro? (folhas A4)	134
Anexo 23 – Lotos de cores (folhas A4 plastificadas)	135
Anexo 24 – Caderno de comunicação de <i>CM</i> (exemplos; tamanho A4).....	137
Anexo 25 – Livro de Atividades de <i>CM</i> (exemplos; tamanho A4)	138
Anexo 26 – Formação Makaton	140
• Cartaz	141
• Plano Geral	142
• Ficha de inscrição para a Instituição	150
• Ficha de inscrição para os pais	151
• Planos de sessão	152
• Jogos	156
• Powerpoint	158
• Caderno de apoio Sistema Makaton – Nível I	161
• Caderno de apoio Sistema Makaton – Nível II	167
• Folhas de presença	173
• Folhas de avaliação das sessões	174
• Certificados de participação	175

INTRODUÇÃO

A necessidade de comunicar é uma condição inerente à espécie humana, de tal forma que nos atrevemos a afirmar que a não comunicação não existe pois, mesmo que estejamos em silêncio, de olhos fechados ou em qualquer outra situação de aparente isolamento comunicativo, o facto é que, ainda assim, estamos a comunicar aos outros coisas tão simples como “Não me apetece falar”, “Estou a descansar” ou “Estou aqui”.

Popularmente diz-se que “a falar é que a gente se entende” embora, no contexto deste trabalho e no contexto social atual, que se pretende cada vez mais inclusivo, o “falar” deva estender-se a todo e qualquer tipo de expressão da comunicação e não apenas à língua oral. A este propósito, Hubbard (1984, cit. por Ministério da Educação, 1990, p. 119) refere que “não há nada que não possa ser resolvido através da comunicação”.

Num mundo em constante e cada vez mais rápido desenvolvimento e onde o conhecimento é veiculado a um ritmo crescente, a comunicação assume um papel primordial na vida de cada indivíduo, constituindo-se como um direito internacionalmente reconhecido: “Comunicar é um direito básico do ser humano” (Nações Unidas, 2008, cit. por Antunes, 2019, p. 91).

A capacidade de entender o outro na sua vertente de recetor desse conhecimento, de captar, perceber e decodificar a mensagem transmitida constituem capacidades fundamentais no dia a dia de qualquer um de nós. No lado oposto e, simultaneamente, complementar, cada um de nós assume, igualmente, o papel de transmissor do conhecimento recebido a outros. Mas, também, o de transmissor e recetor de ideias, emoções, sentimentos, vontades, etc.

É no centro desta dualidade de papéis que todos e cada um de nós representa, que a comunicação se situa no seu expoente máximo, quer no que respeita à sua vertente compreensiva quer expressiva. Tanto mais numa época em que se torna necessário fazê-lo a distância, facto que implica a não presença próxima do outro, tornando mais

difícil captar as suas emoções e onde se perde o contacto próximo e outro tanto do meio que lhe é envolvente.

Assim, as crianças com perturbações da comunicação e linguagem partem em franca desvantagem nesta corrida que é a vida em sociedade. Este facto conduz facilmente a sentimentos e comportamentos de exclusão da mesma, de inferioridade relativamente aos seus pares e a um leque diminuto de oportunidades dentro dessa mesma sociedade. As dificuldades em estabelecerem contactos, especialmente em ambientes não familiares, são notórias nestas crianças pois o desejo de comunicar acompanhado do não entendimento por parte do outro rapidamente dá lugar a uma dupla consequência: por um lado conduz a que evitem os outros; por outro lado são, também, evitadas pelos outros.

Torna-se, pois, necessário criar igualdade de oportunidades entre todos, dotando aqueles que, em algum momento da sua vida fiquem, momentânea ou permanentemente, despojados das suas capacidades de comunicação do mais vasto leque de ferramentas que lhes permita derrubar e ultrapassar as barreiras comunicativas.

É neste cenário que os Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação (SAAC) se revestem de uma importância fundamental ao permitirem a superação dessas barreiras, até mesmo daquelas que, tantas vezes, são causadas pelas diferenças linguísticas.

Assim, este trabalho, com uma componente de investigação-ação, descreve e reflete sobre a intervenção realizada ao longo de cinco meses e meio junto de uma criança com duplicação 22q11.2, que se caracteriza por uma alteração genética ocorrida no braço longo do cromossoma 22, sendo composto por duas partes.

A primeira parte – componente teórica – divide-se em dois capítulos. Assim, no Capítulo I, fazemos uma abordagem à constituição cromossómica do ser humano e ao papel desempenhado pelo cromossoma 22 para, a seguir, focarmos alguns tipos de anomalias cromossómicas, centrando-nos naquela que é designada por duplicação 22q11.2.

No Capítulo II abordamos os Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação (SAAC). Depois de focarmos a importância da comunicação tecemos algumas considerações sobre aspetos fundamentais dos SAAC, nomeadamente o que são, a sua composição, finalidades, utilizadores e sobre algumas vantagens e desvantagens da sua utilização.

Nos pontos seguintes debruçamo-nos sobre o SAAC que deu corpo a este projeto: o Sistema Makaton com ênfase nas suas potencialidades e nos seus utilizadores. Com vista a potenciarmos as capacidades comunicativas da criança sobre quem concerne este estudo associámos os símbolos ARASAAC por serem coloridos, mais atraentes e, conseqüentemente, despertarem um maior interesse por parte da criança, para o Sistema Makaton. Daremos, ainda, especial enfoque às vantagens e a alguns constrangimentos da sua utilização e terminaremos este capítulo com a importância do papel dos pais na aceitação da utilização de um SAAC em crianças com dificuldades de comunicação e linguagem.

Na segunda parte deste trabalho tecem-se algumas considerações sobre o estudo empírico realizado. Após referirmos os objetivos do estudo e os aspetos metodológicos seguidos, apresentamos os procedimentos iniciais, o histórico da criança e a avaliação inicial. Descrevemos, igualmente, a intervenção efetuada e a respetiva avaliação. Por último apresentamos uma formação para adultos, sobre o Sistema Makaton, a realizar tão brevemente quanto possível, incluindo-se um link para acesso aos dois vídeos gravados com os gestos dos níveis I e II deste Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação.

Para terminar apresentamos as conclusões que pudemos retirar sabendo que muito mais havia, ainda, a fazer. De facto, uma intervenção desta natureza não se esgota, certamente, nos poucos meses em que decorreu. Pelo contrário, só fará sentido se tiver continuidade e fizer parte da vida quotidiana desta criança; daí a pertinência da formação para adultos que com ela lidam diariamente.

PARTE I – COMPONENTE TEÓRICA

CAPÍTULO I – DUPLICAÇÃO 22q11.2

1 – Nota introdutória

Atendendo à especificidade da problemática da criança alvo deste trabalho de investigação-ação, e que se insere no grupo das doenças raras, os dados que a seguir se apresentam têm por base pesquisas efetuadas em sites com publicações que refletem os resultados de investigações médicas e científicas, nomeadamente GeneReviews, Orpha.net, Genetics Home Reference e PubMed.

Para que melhor se compreenda a síndrome de duplicação 22q11.2, começaremos por fazer referência à constituição cromossómica da espécie humana e ao papel do cromossoma 22.

2 – Constituição celular: os cromossomas

O corpo é formado por unidades individuais denominadas células. Existem diferentes tipos de células, tais como células da pele, células do fígado e células sanguíneas, entre outras. No centro de quase todas elas situa-se uma estrutura denominada núcleo, onde se localizam os cromossomas.

Na espécie humana, cada célula contém, normalmente, quarenta e seis cromossomas (contendo um total de vinte mil a vinte e cinco mil genes), dispostos em vinte e três pares. Destes, vinte e dois pares, denominados *cromossomas autossómicos*¹, são iguais no sexo masculino e no sexo feminino. O vigésimo terceiro par de cromossomas, denominados *cromossomas sexuais*, difere entre homens e mulheres: estas possuem duas cópias do cromossoma X (XX) enquanto os homens possuem um cromossoma X e um cromossoma Y (XY).

Na Figura 1 pode observar-se o cariótipo² humano no qual os vinte e dois pares de cromossomas autossómicos estão numerados por tamanhos.

¹ Responsáveis pelas características hereditárias de cada indivíduo.

² Conjunto completo dos cromossomas humanos, agrupados em pares, presentes nas células de cada indivíduo.

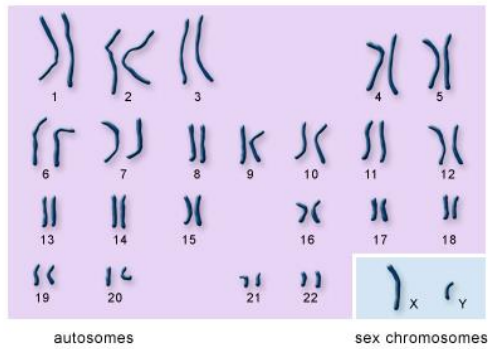


Figura 1 - Cariótipo humano

U.S. National Library of Medicine

Credit: U.S. National Library of Medicine. In <https://iaso-cancer.com/all-i-want-to-know-about-genetics/?lang=de>

Passemos, de seguida, à observação de um cromossoma humano para percebermos como é constituído. Tal como está representado na Figura 2, cada cromossoma é constituído por um braço curto (designado pela letra *p*) e um braço longo (designado pela letra *q*).

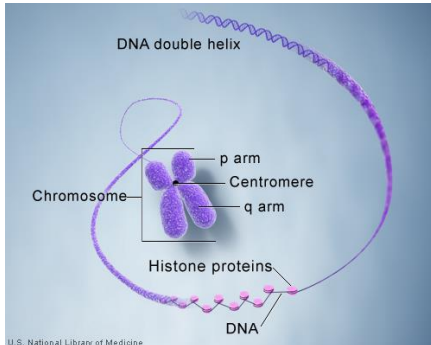


Figura 2 - Cromossoma humano

Credit: U.S. National Library of Medicine. In <https://ghr.nlm.nih.gov/primer/basics/chromosome>

3 – O cromossoma 22

O cromossoma 22 é um dos vinte e três pares de cromossomas presentes nas células humanas. Os seres humanos normalmente possuem duas cópias do cromossoma 22 em cada célula, uma cópia herdada do pai e outra herdada da mãe, formando um par.

Este é o segundo cromossoma humano mais pequeno, abrangendo mais de 51 milhões de pares base de ADN³ e representando entre 1,5% a 2% do ADN total das células.

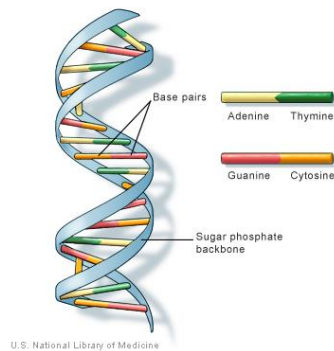


Figura 3 - Molécula de ADN

Credit: U.S. National Library of Medicine, in <https://ghr.nlm.nih.gov/primer/basics/dna>

Em 1999, investigadores a trabalhar no Human Genome Project anunciaram que haviam determinado a sequência dos pares base que constituíam este cromossoma. Assim, o cromossoma 22 foi o primeiro cromossoma humano a ser totalmente sequenciado.

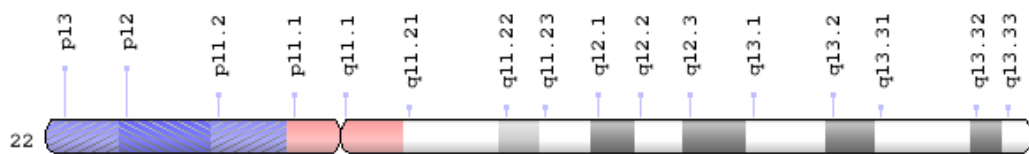


Figura 4 - Cromossoma 22, in Genetics Home Reference - NIH

³ ADN – Ácido Desoxirribonucleico – material hereditário dos seres humanos e de quase todos os outros organismos. Quase todas as células do corpo de uma pessoa contêm o mesmo ADN. A informação contida no ADN está armazenada num código formado por quatro bases químicas: adenina (A), guanina (G), citosina (C) e timina (T).

3.1 – Função do cromossoma 22

A identificação dos genes⁴ em cada cromossoma é uma área da investigação genética. Dado que os investigadores usam diferentes abordagens para determinarem o número de genes presente em cada cromossoma, as estimativas referentes ao número de genes variam. Prevê-se, por isso, que o cromossoma 22 contenha entre 500 a 600 genes que fornecem instruções para a produção de proteínas as quais, por sua vez, desempenham diferentes funções no corpo.

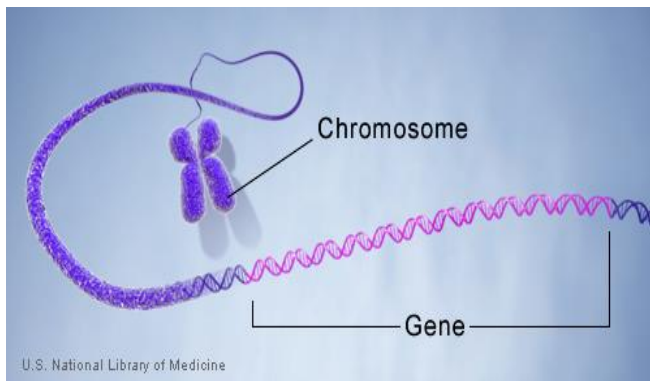


Figura 5 - Genes dos cromossomas

Credit: U.S. National Library of Medicine, in <https://ghr.nlm.nih.gov/primer/basics/gene>

4 – Anomalias cromossómicas

As anomalias cromossómicas podem afetar qualquer cromossoma, incluindo os cromossomas sexuais. Existem vários tipos de anomalias cromossómicas, as quais podem ser agrupadas em dois grandes grupos: anomalias numéricas (referentes ao número de cromossomas) e anomalias estruturais (se se referem a alterações na estrutura dos cromossomas).

Anomalias maiores poderão ser visíveis ao microscópio através de um exame denominado análise dos cromossomas ou cariotipagem. Anomalias cromossómicas menores podem ser identificadas por meio de um exame genético especializado que analisa os cromossomas da pessoa à procura de partes a mais ou de partes em falta.

⁴ Genes – Unidades físicas e funcionais básicas da hereditariedade. Os genes são feitos de ADN. Cada cromossoma contém, vários genes.

Esses exames incluem análise cromossômica por microarray e hibridização fluorescente *in situ* (FISH).⁵

Passemos, então, a explicitar um pouco melhor cada um dos grupos de anomalias referidos anteriormente.

- Anomalias numéricas: quando, num par, falta um dos cromossomas, designa-se por monossomia (ex.: síndrome de Turner). Quando, em vez de um par, o indivíduo tem mais de dois cromossomas, designa-se por trissomia (ex.: trissomia 21).

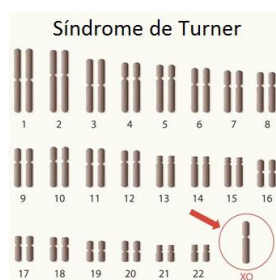


Figura 6 - Monossomia

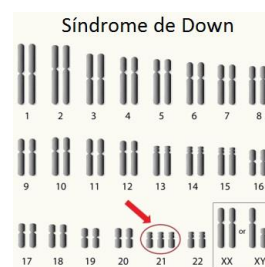


Figura 7 – Trissomia 21

In Genetics Home Reference – NIH

- Anomalias estruturais: a estrutura de um cromossoma pode estar alterada de diferentes formas:

⁵ Do inglês **fluorescence *in situ* hybridization**, é uma técnica citogenética usada para detetar e localizar a presença ou a ausência de determinadas sequências de DNA em cromossomas.

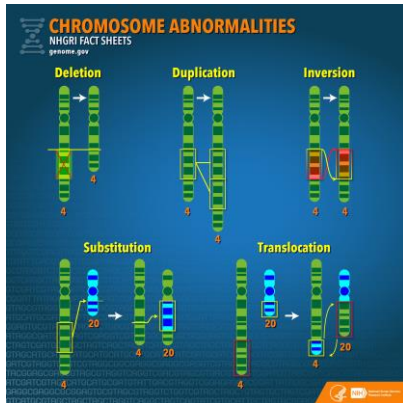


Figura 8 - Anomalias cromossómicas

In <https://www.genome.gov/about-genomics/fact-sheets/Chromosome-Abnormalities-Fact-Sheet>

- Deleção: uma porção de um cromossoma está em falta ou foi apagado.
- Duplicação: uma porção de um cromossoma é duplicada, resultando em material genético extra.
- Inversão: uma porção de um cromossoma partiu, virou-se de “cabeça para baixo” e foi recolocada. Como resultado, o material genético está invertido.
- Translocação: uma porção de um cromossoma é transferida para outro cromossoma.
- Anéis: uma porção de um cromossoma parte e forma um círculo ou anel, podendo haver, ou não, perda de material genético.

Algumas anomalias cromossómicas ocorrem nas células sexuais (no ovo ou no espermatozóide) antes da fecundação. Nestes casos, as anomalias estão presentes em todas as células do corpo do indivíduo. Porém, outras ocorrem após a fecundação, pelo que algumas células terão essa anomalia e outras não.

As anomalias cromossómicas podem ser herdadas de um dos progenitores ou ser *de novo*. É por este motivo que, quando uma criança apresenta uma deficiência, o estudo dos cromossomas é efetuado, também, nos pais.

5 – Duplicação 22q11.2

5.1 – Descrição

A duplicação 22q11.2, também denominada síndrome de duplicação 22q11.2 ou síndrome de microduplicação 22q11.2, é uma anomalia cromossômica rara (tendo sido descrita, pela primeira vez, em 2003) causada por uma cópia extra de uma pequena parte do cromossoma 22, isto é, do material genético contido nesta porção do cromossoma 22. Na maioria dos casos, o material genético extra consiste numa sequência de cerca de 3 milhões de pares base de DNA, correspondendo a uma extensão de 3 megabases (MB)⁶. Esta extensão duplicada contém cerca de 30 a 40 genes, desconhecendo-se, ainda, a função de muitos deles. Uma pequena percentagem dos indivíduos afetados por esta anomalia genética apresenta uma duplicação menor nesta região.

A duplicação afeta uma das duas cópias do cromossoma 22 em cada célula, ocorrendo no braço longo (q) deste cromossoma, perto do seu centro, numa localização designada por q11.2, tal como pode observar-se na Figura 9.

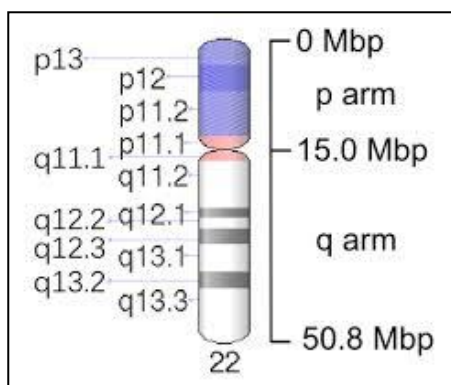


Figura 9 - Localização q11.2, no cromossoma 22

In https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Human_chromosome_22_-_550_bphs.png

⁶ Esta sequência é a mesma que se encontra em falta na síndrome de deleção 22q11.2.

5.2 – Características

As características desta anomalia cromossómica variam amplamente, mesmo entre membros da mesma família, não sendo, ainda, conhecidos quais os genes que contribuem para o aparecimento de algumas alterações nos indivíduos por ela afetados. Assim, estes podem apresentar atraso de desenvolvimento, deficiência intelectual, atraso de crescimento, conduzindo a baixa estatura, fraqueza muscular (hipotonia), problemas de comportamento e características faciais distintivas.

No entanto, muitas das pessoas com esta duplicação não apresentam qualquer deficiência física ou intelectual.

5.3 – Prevalência

Uma vez que muitos dos indivíduos com duplicação 22q11.2 não têm qualquer sintoma a ela associado (não estando, por isso, diagnosticados), esta duplicação pode nunca ser detetada, facto pelo qual se torna difícil determinar a sua prevalência na população em geral.

Assim, os testes realizados na maioria das pessoas com duplicação 22q11.2 tiveram por base, entre outros fatores, atrasos de desenvolvimento que essas pessoas ou membros das suas famílias apresentavam. Através dos estudos realizados, estima-se que a prevalência desta síndrome seja de 1/700 nados vivos, tendo sido identificados mais de 60 indivíduos, no geral.

5.4 – Etiologia

As causas da duplicação 22q11.2 decorrem sempre da presença de material genético extra na posição q11.2 do cromossoma 22 e podem ser de dois tipos:

- De novo – quando ocorre, aleatoriamente, durante a formação das células reprodutoras femininas ou masculinas ou no início do desenvolvimento fetal. Habitualmente, a história familiar destes indivíduos não apresenta este tipo de alteração. No entanto, existe

uma probabilidade de 50% de transmitirem esta duplicação aos seus filhos.

- Herdadas – cerca de 70% dos indivíduos afetados herdam esta duplicação de um dos progenitores, verificando-se que pode ser transmitida ao longo de várias gerações. A duplicação 22q11.2 é considerada autossómica dominante uma vez que afeta uma das duas cópias do cromossoma 22.

5.5 – Tratamento

Visto que a duplicação 22q11.2 decorre de uma alteração genética, não existe prevenção nem tratamento para esta síndrome. No entanto, se já existir historial familiar desta anomalia, o aconselhamento genético pode ajudar a prever os riscos de que a mesma se repita em novos nascimentos.

Destaca-se, adicionalmente, o papel fundamental da intervenção precoce na deteção da mesma, pois quanto mais cedo se detetarem os respetivos sintomas mais cedo e mais eficazmente poderá dar-se início à intervenção médica e terapêutica necessárias para se minimizarem esses sintomas, tanto para a criança como para a respetiva família.

**CAPÍTULO II – SISTEMAS AUMENTATIVOS E ALTERNATIVOS DE
COMUNICAÇÃO**

1 – A importância da comunicação

“A comunicação⁷ (transmissão ou partilha de informação entre um emissor e um recetor)” (Antunes, 2019, p.52) constitui a base da interação entre os seres vivos. Dos sons emitidos por alguns animais ao colorido e movimentos que exibem; da beleza simples e natural das plantas às suas arditas capacidades para captarem as atenções; do simples choro do bebé à complexa teia de sons e movimentos que formam a linguagem oral; de expressões faciais e corporais subtis e inconscientes à fascinante rede de gestos que compõem as línguas gestuais; do simples rabisco ao intrincado sistema gráfico que forma a escrita; do desenho puro e ingénuo mas, simultaneamente, carregado de significado de uma criança aos mais ou menos complexos sistemas de símbolos gráficos para a comunicação, passando pela música, pela pintura, pela arte, em geral, e por tantas outras formas de expressão, diversas são as variantes expressivas que os seres vivos utilizam para comunicarem entre si. A comunicação reveste-se, assim, de uma importância vital não só como necessidade de sobrevivência mas, também, como forma de perpetuação das espécies, pois é comunicando, ou seja, transmitindo informações que os diferentes indivíduos do grupo interagem entre si.

É, por isso, impossível não comunicar. No caso dos seres humanos, estes fazem-no constantemente, com um propósito, mas sem que, muitas vezes, se apercebam disso. Falamos, ouvimos, escrevemos, lemos, piscamos o olho, encolhemos os ombros, apontamos, abanamos a cabeça; de alguma forma conseguimos transmitir os nossos pensamentos e as nossas emoções aos outros (Brockman & Matson, 1995, cit. por Sperber, 2009, p. 1).

Comparativamente com outras espécies, os seres humanos possuem um vasto vocabulário de sinais através do qual comunicam uns com os outros. Sendo o Homem um ser social por natureza, uma grande parte do nosso dia é passada a comunicar, estabelecendo-se um processo dinâmico entre o emissor e o recetor. O primeiro é responsável pela formulação da mensagem; ao segundo compete

⁷ A comunicação poderá ser verbal (como conversar) ou não verbal (piscar o olho, por exemplo).

descodificá-la e compreendê-la. Assim, a comunicação reveste-se de um duplo sentido pois, ao mesmo tempo que expressam sentimentos, ideias, pensamentos, os indivíduos podem captar as mensagens produzidas pelos outros, adequando umas às outras. Segundo Ruiz & Ortega (1997, p. 83) “o principal sentido da comunicação / linguagem consistirá em facilitar as relações do indivíduo com o seu meio envolvente.” Importa reforçar o facto de que a “capacidade de intervir sobre o meio ambiente, mediante actos comunicativos, é importante para o desenvolvimento da capacidade comunicativa intencional e como ela própria é facilitadora do desenvolvimento global do indivíduo” (Duarte, 1991, p. 143), já que é na oportunidade de comunicar e interagir com os outros que reside toda a potencialidade de desenvolvimento do ser humano.

Assim, a capacidade de comunicar é uma das competências mais importantes de que necessitamos. Desde as tarefas do dia a dia até ao fazer amigos ou divertirmo-nos, passando pela satisfação de necessidades básicas e pela resolução de problemas, todas têm por base a capacidade de comunicarmos.

Segundo Freixo (2013, p. 74, cit. por Almeida, P. M. A. 2015, p. 14), “Toda a potencialidade de desenvolvimento do ser humano reside pois, na oportunidade em comunicar e em interagir com outros da sua espécie desde os primeiros momentos da sua vida.” É através das interações positivas com os adultos que a rodeiam que a criança desenvolve e consolida, desde a infância e ao longo de toda a vida, sentimentos fundamentais para o seu crescimento, como a autonomia, a auto-estima e a valorização pessoal (Tetzchner & Martinsen, 2000, p. 17). Tais fatores permitem que a criança vá, no decurso do seu crescimento, moldando e desenvolvendo as suas capacidades comunicativas.

É comunicando que a criança compreende o que acontece à sua volta e interage com a família, com a escola e com a comunidade; é comunicando que a criança expressa os seus sentimentos, as suas vontades e as suas necessidades; é comunicando que a criança tem acesso à compreensão e realização de diversas atividades, em especial às mais complexas.

Nunca o ser humano teve tantas oportunidades para comunicar como hoje, tanto de forma presencial como à distância. O ato de comunicar parece algo simples de concretizar como se de um processo básico e universalmente possível se tratasse. No entanto, este reveste-se, por vezes, de sérias dificuldades, quer por razões de carácter temporário quer de carácter permanente. Uma e outras podem ocorrer em qualquer momento da vida e ser devidas a diferentes causas, quer intrínsecas quer extrínsecas ao indivíduo, acarretando consequências para o mesmo.

De facto, algumas pessoas estão gravemente limitadas nas suas capacidades comunicativas, com influência negativa na sua autoestima, na capacidade de interagir com o ambiente e na oportunidade de vivenciarem experiências de aprendizagem, as quais ocorrem, naturalmente, em qualquer ambiente social. “As crianças com perturbações de linguagem e de comunicação têm menos oportunidades que as outras para vivenciarem essas situações de aprendizagem” (Tetzchner & Martinsen, 2000, p. 17). Assim, estas crianças estão, desde logo, em séria desvantagem, quer no ambiente familiar quer em contextos mais alargados. Os seus pais sentem-se confusos, pois não conseguem compreender os interesses e as necessidades menos explícitas dos seus filhos, levando a que o contacto com eles se vá tornando cada vez mais empobrecido. Ao nível escolar, torna-se difícil e complexo que os educadores / professores percebam as reais necessidades e interesses destas crianças por forma a poderem orientar o processo de ensino e de aprendizagem não só a dar-lhes resposta como, também, a contribuir para o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, com consequências futuras severas. Segundo Kaiser & Roberts (2012, p. 298) “delays in the acquisition of language are one of the earliest indicators of developmental deficits that may affect academic and social outcomes for individuals across the life span.”

Também outros autores corroboram esta ideia ao afirmarem que “O desenvolvimento da linguagem e da fala é um indicador útil do desenvolvimento global da criança e da sua capacidade cognitiva, e está relacionado com o sucesso escolar.” (Nelson, Nygren, Walker & Panosha, 2006, p. 298, cit. por Peixoto, 2007, p.11). Quando a criança está impossibilitada de utilizar a linguagem oral e escrita, as suas oportunidades de aprendizagem reduzem-se significativamente. Sem experiências

significativas que lhe deem origem, a comunicação em crianças com deficiências graves fica fortemente comprometida. A criança não tem, frequentemente, com quem comunicar nem tem assunto sobre o qual comunicar, decorrendo daí uma falta de motivação para o fazer (Baptista, 2019). Não sendo capazes de comunicar os seus desejos e necessidades, estas crianças deixam de poder, também, agir sobre o meio envolvente, pelo que tendem a adotar uma atitude passiva relativamente ao que as rodeia.

Por outro lado, as dificuldades comunicativas e de linguagem da criança exigem um esforço acrescido dos outros levando rapidamente a comportamentos menos adequados. A tendência para antecipar e/ou traduzir o que estas crianças querem comunicar, para terminar as suas frases ou para tomar decisões no seu lugar são apenas sinais daquilo que, em situações mais extremas, pode facilmente conduzir à sua marginalização, quase que ignorando a sua presença, como se nada de importante tivessem para transmitir. Importa, ainda, referir que as dificuldades de comunicação e linguagem acarretam consequências muito negativas para as crianças uma vez que, não sendo capazes de exprimir com clareza os seus próprios desejos, sentimentos e interesses, acabam por desenvolver um sentimento de inferioridade pessoal e veem limitadas as possibilidades de experiências novas e enriquecedoras.

Assim, é imprescindível que todos tenham consciência de que estas crianças são parte integrante da sociedade em que se inserem e potencialmente capazes, mas que necessitam de outras formas de acesso à comunicação. Essa tomada de consciência por parte dos adultos que com elas convivem, da sociedade em geral e, também, dos seus pares é fundamental para que as crianças com dificuldades de comunicação e linguagem se sintam membros ativos e com igualdade de direitos e de oportunidades numa sociedade que se pretende cada vez mais capaz de compreender e aceitar as diferenças.

Em suma, a comunicação assume um papel primordial não só ao nível da socialização como, também, em todo o processo de desenvolvimento da criança, pois é comunicando que construímos e consolidamos o conhecimento.

2 – Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação

2.1 – Considerações gerais

“O aparecimento da linguagem é essencial no desenvolvimento global da criança. (...) Desde o nascimento que se adquire um conjunto de aptidões de linguagem que se divide em linguagem recetiva⁸ e expressiva⁹” (Antunes, 2019, p. 52) e que se vai desenvolvendo ao longo da vida com especial incidência nos três primeiros anos.

De acordo com o mesmo autor (2019, p. 91), “as perturbações da linguagem são muito frequentes e atingem, no nosso país, entre 50 mil e 300 mil crianças.” Embora algumas destas perturbações possam persistir e, até, ter influência negativa na aprendizagem escolar, outras há que podem ser colmatadas através da intervenção precoce.

Sabe-se que, em idades mais precoces, a plasticidade do cérebro é maior, pelo que o acesso à comunicação e às oportunidades escolares e sociais deve ser proporcionado desde os primeiros anos de vida.

Parece-nos, pois, inequívoco que se torna imprescindível proporcionar aos indivíduos com perturbações da linguagem e comunicação meios que lhes permitam minimizar danos pessoais e sociais causados pelas limitações na comunicação e na aquisição e desenvolvimento de linguagem. Tal demanda visa melhorar a sua qualidade de vida pois, sentindo-se mais autónomo e mais apto a vencer os problemas com que se depara no seu quotidiano, o indivíduo terá maior igualdade de oportunidades na sociedade (Tetzchner & Martinsen, 2000, p.17).

Assim, a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) reveste-se de uma importância vital pois constitui um modo de potenciar as interações comunicativas entre o indivíduo com perturbações da linguagem e comunicação e o meio em que se insere sendo, por vezes, a única forma de concretização de tais interações. Ao proporcionar, ao indivíduo, recursos e formas de expressão que, de outro modo, lhe estavam vedados, a CAA permite o acesso a patamares de desenvolvimento e a

⁸ Linguagem recetiva: capacidade de compreender o que os outros dizem.

⁹ Linguagem expressiva: capacidade de expressão.

possibilidades de experienciar o meio envolvente que, de outra forma, nunca poderiam atingir (Almeida, M. G. M. 2012).

2.2 – Comunicação Aumentativa e Alternativa

Embora a fala seja a forma de comunicação humana mais comum constata-se que muitas pessoas não a conseguem utilizar, uma vez que apresentam problemas de fala mais ou menos graves. Necessitam, por isso, de outras formas de acesso à comunicação, quer seja com o objetivo de tornar a fala mais compreensível quer para aprenderem a falar (Tetzcnher & Martinsen, 2000, p. 22), já que qualquer possibilidade de aquisição de linguagem oral deve ser explorada ao máximo.

Assim, Baptista (2019) refere que a CAA é todo o tipo de comunicação (com base em objetos, fotografias, desenhos, imagens, símbolos ou gestos) que aumenta ou substitui a fala. Para Romski & Sevcik (2005, p. 177), a CAA é multimodal, permitindo que a criança utilize todas as formas possíveis para comunicar mensagens e ideias.

Partindo da premissa de que a CAA implica o uso de formas não faladas como complemento ou substituto da linguagem falada, e de acordo com Tetzcnher & Martinsen (2000, p. 22), passamos a explicitar cada um dos termos:

- “comunicação aumentativa significa comunicação suplementar ou de apoio”, complementando a linguagem oral quando, por si só, não é suficiente para estabelecer uma comunicação efetiva com o meio envolvente;
- “comunicação alternativa é qualquer forma de comunicação diferente da fala e usada por um indivíduo em contextos de comunicação frente a frente”, substituindo a linguagem oral quando esta não é compreensível ou está ausente (Abadín, Santos & Cerrato, 2010, p. 6).

O primeiro tipo de comunicação refere-se à existência de resíduos de comunicação passíveis de serem potenciados para se alcançarem níveis superiores de compreensão e expressão. O segundo acontece quando o que se faz é substituir a capacidade de se

comunicar oralmente, tendo a mesma sido perdida (temporariamente ou de forma definitiva) ou nunca tendo existido.

Parafraseando o que Basil (s.d.) menciona no Portal Aragonês de CAA, “a CAA não é incompatível mas sim complementar à reabilitação da fala natural e, além disso, pode ajudar ao seu êxito quando tal é possível”. Segundo a mesma autora, esta deve, por isso, “ser introduzida assim que se detetem dificuldades no desenvolvimento da linguagem oral ou pouco depois de qualquer acidente ou doença que tenham causado a sua deterioração.” Neste sentido, Ronski & Sevcik (2005, cit. por Sapage, Cruz-Santos & Fernandes, 2018, p. 232) defendem que “é fundamental que a CAA seja introduzida antes que o insucesso comunicativo ocorra, (...) pois as competências comunicativas antecedem as competências linguísticas e desenvolvem-se em paralelo, pelo que o recurso à CAA pode evitar o insucesso na comunicação e desenvolvimento da linguagem.” Não se pretende, por isso, substituir a fala, nem a do próprio indivíduo nem a dos que comunicam com ele, mas sim promover a sua compreensão e uso como forma de potenciar o seu desenvolvimento (Tetzchner & Martinsen, 2000, p. 71).

Promover capacidades comunicativas e linguísticas em pessoas severamente incapacitadas, torna-as mais capazes de interagir, de expressar necessidades e sentimentos, de partilhar experiências e informações, de codificar as suas representações e de aprender (Baptista, 2019).

Assim, a utilização da CAA tem um duplo objetivo: por um lado, promover e apoiar a fala; por outro, se a pessoa não puder aprender a falar, garantir-lhe outra forma de comunicação já que esta, segundo Ruiz & Ortega (1997, p. 83), “não se limita à linguagem verbal (falada / escrita), pode utilizar qualquer um dos nossos sentidos.” A associação The Makaton Charity (2015) reforça esta ideia realçando o facto de que conversar não envolve unicamente a fala mas, também, os movimentos das mãos ou os gestos, a expressão facial, o contacto ocular e a linguagem corporal (considerando a postura e o movimento).

2.3 – Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação

Associados ao conceito de CAA, surgem os Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação (SAAC) e as Tecnologias de Apoio (TA) que os suportam. Para Ferreira, Ponte & Azevedo (1999, p. 21), citados por Campos & Costa (2013, p. 5425), e Sapage, Cruz-Santos & Fernandes (2018, p. 231), um SAAC “é o conjunto integrado de técnicas, ajudas, estratégias e capacidades que a pessoa com dificuldades de comunicação usa para comunicar.”

Existem diversos tipos de SAAC mas qualquer um deles se constitui como um instrumento essencial para as pessoas com incapacidade de utilizar a fala. Desta forma, estes tornam-se o meio, por vezes o único meio, que as pessoas que não falam ou que não o fazem de forma perceptível têm para evidenciar o seu potencial comunicativo. Ainda de acordo com Campos & Costa (2013, p. 5426), estas novas formas de comunicação fornecem às pessoas com dificuldades de comunicação e linguagem a oportunidade de serem “incluídas no lugar que lhes corresponde em todos os espaços, como no caso do ambiente familiar, educacional, profissional, recreativo e comunicativo.”

Para Abadín, Santos & Cerrato (2010, p. 7), ambos os sistemas, aumentativos e alternativos, permitem que pessoas com dificuldades de comunicação possam relacionar-se e interagir com os outros, manifestando as suas opiniões e sentimentos, e tomem decisões pessoais para enfrentar e controlar a sua própria vida. Ou seja, que possam participar na sociedade em igualdade de direitos e de oportunidades.

Em suma, os SAAC podem ser utilizados com um de três propósitos, segundo Baptista (2019):

- servir como meio de comunicação alternativa para aqueles sujeitos impossibilitados de exercerem a comunicação falada;
- servir como meio de comunicação aumentativa para aqueles sujeitos suscetíveis de uma comunicação oral muito limitada;

- servir como forma de comunicação transitória para aqueles sujeitos com possibilidade de comunicação oral adequada, que foi interrompida de forma temporária.

2.4 – Composição dos SAAC

Os Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação dividem-se em dois grandes grupos: Sistemas de Comunicação Sem Ajuda e Sistemas de Comunicação Com Ajuda. Passamos, de seguida, a explicitar e exemplificar cada um deles.

Segundo Ferreira et al. (1999, p. 22, cit. por Campos & Costa, 2013, p. 5427), os Sistemas de Comunicação Sem Ajuda “são constituídos por símbolos ou conjuntos de símbolos que não necessitam de quaisquer ajudas ou dispositivos e que apenas utilizam partes do corpo do indivíduo emissor (tais como a cara, a cabeça, os braços, etc.) para se expressar”. Nestes casos, de acordo com Tetzchner & Martinsen (2000, p. 22), quem comunica tem que criar as suas próprias expressões de linguagem, produzindo os seus próprios signos. Estes podem ir desde um simples piscar de olho, a um direcionar de cabeça, a uma expressão facial, ao apontar para alguém ou para algum objeto até aos signos gestuais. Assim, o veículo transmissor da mensagem que se pretende comunicar é o corpo do emissor, ou seja, de quem comunica. Assume, por isso, particular importância a valorização permanente da expressão e da intenção comunicativas.

Basil & Bellacasa (cit. por Ferreira et al., 1999, p. 22, cit. por Campos & Costa, 2013, p. 5427), consideram que os Sistemas de Comunicação Sem Ajuda se dividem em:

1. Gestos de uso comum.
2. Sistemas manuais para não ouvintes – ex. Língua Gestual Portuguesa.
3. Sistemas manuais pedagógicos – ex. Borel Maysonny.
4. Alfabeto manual.

No entanto, para os indivíduos gravemente afetados na fala e/ou com problemas motores, estas técnicas aumentativas mais comuns podem ser insuficientes, pelo que necessitam de utilizar outras técnicas aumentativas mais elaboradas que se ajustem às suas necessidades comunicativas (Campos & Costa, 2013, p. 5426).

Assim, no que concerne aos Sistemas de Comunicação Com Ajuda, Tetzchner & Martinsen (2000, p. 22) referem, ainda, que estes “compreendem todas as formas de comunicação em que a expressão da linguagem exige o uso de qualquer instrumento exterior ao utilizador”: lápis, papel, quadros de comunicação ou dispositivos eletrónicos que armazenam os símbolos e ajudam na sua transmissão. Nestes casos, os signos não são produzidos mas sim selecionados e requerem sempre o recurso a ajudas para transmitir as mensagens, considerando-se que apontar para um signo gráfico, para uma imagem ou para uma fotografia, por exemplo, é comunicar com ajuda uma vez que estes representam a expressão comunicativa.

Basil & Bellacasa (cit. por Ferreira et al., 1999, p. 22, cit. por Campos & Costa, 2013, p. 5427), consideram que os Sistemas de Comunicação Com Ajuda podem agrupar-se em diferentes categorias:

1. Sistemas de comunicação por objetos: de tamanho natural, miniaturas ou partes de objetos, usados como símbolos de comunicação.
2. Sistemas de comunicação por imagens: incluem principalmente fotografias e desenhos lineares.
3. Sistemas de comunicação através de:
 - a) Símbolos gráficos: PIC, SPC, Bliss, Rebus, símbolos ARASAAC, entre outros;
 - b) Sistemas combinados (utilizando símbolos gráficos e manuais): Makaton;
 - c) Sistemas com base na escrita: alfabeto, palavras, frases, entre outros.

2.5 – Finalidades dos SAAC

Visando o aumento da qualidade de vida dos seus utilizadores, proporcionando-lhes maior independência e autonomia, os SAAC contribuem decisivamente para a melhoria do desempenho da sua capacidade funcional, a qual, por sua vez, se constitui como uma competência fundamental para a participação ativa na sociedade. Para Light & Drager (cit. por Campos & Costa, 2013, p. 5430)

“o objetivo da intervenção através de um SAAC é aumentar a competência comunicativa de um indivíduo por forma a que este possa participar integralmente em todos os aspetos da vida: exprimindo necessidades e desejos; trocar informação; construir a integração social; participar em rotinas de etiqueta social.”

Também Baptista (2019) corrobora esta ideia ao afirmar que os SAAC têm, então, como principal objetivo promover capacidades comunicativas e linguísticas em pessoas severamente incapacitadas tornando-as mais capazes de interagir, de expressar necessidades e sentimentos, de partilhar experiências e informações, de codificar as suas representações e de aprender.

Sabendo que os SAAC constituem alternativas que contribuem para o desenvolvimento dos seus usuários e que os mesmos são utilizados nos diferentes contextos em que estes estejam inseridos, importa verificar criteriosamente as dificuldades por eles apresentadas para que se possa decidir quanto ao SAAC mais adequado às suas capacidades e necessidades comunicativas. Como podemos ler no Portal Aragonês de CAA, Basil refere que “o que é verdadeiramente importante é o processo de educação, capacitação e aconselhamento” que deve acompanhar os sistemas e tecnologias de apoio à CAA, já que estes, de acordo com a referida autora, “são apenas um meio ou uma condição necessária para que a pessoa com deficiência na fala possa comunicar, desenvolver as suas capacidades e participar no mundo que a rodeia, mas nunca são suficientes.”

No caso concreto das crianças em idade escolar, a utilização de um SAAC visa não só a possibilidade de transmitir a mensagem como, também, de a fazer compreender pelo recetor, sustentando de forma eficaz “o processo de interação/comunicação com

o ambiente, constituindo um apoio fundamental para o processo de ensino aprendizagem” (Ferreira, Ponte & Azevedo, 1999, p. 52, cit. por Campos & Costa, 2013, p. 5429).

2.6 – Utilizadores dos SAAC

No Portal Aragonês de CAA, Basil refere que “todas as pessoas, sejam crianças, jovens, adultos ou idosos, que por qualquer razão não tenham adquirido ou tenham perdido um nível de fala suficiente que as impeça de comunicar de forma satisfatória, precisam de usar um SAAC”.

São diversas as causas que podem exigir o uso de um SAAC. De acordo com a mesma autora, entre outras contam-se:

- a paralisia cerebral (PC);
- a deficiência intelectual;
- as perturbações do espectro do autismo (PEA);
- as doenças neurológicas como a esclerose lateral amiotrófica (ELA);
- a esclerose múltipla (EM);
- a doença de Parkinson;
- as distrofias musculares;
- os traumatismos crânio-encefálicos;
- as afasias;
- a multideficiência.

Tetzchener & Martinsen (2000, pp. 70-73) consideram que os indivíduos com necessidade de utilização de CAA se dividem em três grupos, dependendo da função desempenhada pelo SAAC, nomeadamente:

- Grupo com necessidade de um meio de expressão. As crianças e os adultos incluídos neste grupo apresentam uma diferença significativa entre a capacidade de compreensão da linguagem e a capacidade de se expressarem através da fala. Nestes

casos, o objetivo da intervenção é o de lhes proporcionar uma forma de comunicação que será o seu meio de expressão permanente, a ser usado em todas as situações e para o resto da vida.

- Grupo com necessidade de uma linguagem de apoio, quer com o objetivo do desenvolvimento da fala através da aprendizagem de uma forma de comunicação alternativa, quer para tornar a fala mais inteligível nas diferentes situações comunicativas.

- Grupo com necessidade de uma linguagem alternativa. Neste grupo enquadram-se as pessoas que não usam ou usam muito pouco a fala como meio de comunicação. Nestes casos, a comunicação alternativa será não só a forma de linguagem que irão utilizar o resto da sua vida mas, também, a forma de linguagem que as outras pessoas em geral utilizarão para comunicar com elas.

Em suma, a utilização de um SAAC decorre sempre de dificuldades de comunicação, temporárias ou permanentes, as quais resultam de alguma deficiência, acidente ou doença incapacitante, pelo que os seus utilizadores possuem diferentes níveis de compreensão e de utilização da linguagem, os quais importa potenciar e desenvolver.

2.7 – Vantagens e desvantagens dos SAAC

Ferreira, Ponte & Azevedo (2000, p. 29) apontam as seguintes vantagens na utilização de Sistemas de Comunicação Aumentativa em comparação com a comunicação através da fala:

- 1 – Podem fornecer dois “inputs” simultâneos (visual e auditivo).
- 2 – Não inibem o desenvolvimento da linguagem verbal; pelo contrário, podem reforçar a fala e/ou o desenvolvimento da linguagem.
- 3 – Podem servir vários objetivos:
 - a) Como sistema de comunicação provisório;
 - b) Como facilitador da linguagem;
 - c) Como suplemento à linguagem verbal;

d) Como um sistema de comunicação inicial.

4 – São normalmente mais estáticos, isto é, os inputs visuais mantêm-se por um período de tempo mais longo e a emissão é mais demorada que a linguagem oral, havendo menos hipóteses de ser distorcida.

5 – Permitem a aplicação de estratégias importantes no processo de ensino / aprendizagem, tais como apontar os símbolos ou modelar com gestos ou sinais.

Na sequência da comparação anteriormente estabelecida, os mesmos autores apontam as seguintes desvantagens na utilização de Sistemas Aumentativos de Comunicação:

1 – Não são sistemas de comunicação habituais e por isso não podem ser tão rapidamente reforçados pelos indivíduos falantes.

2 - As outras pessoas podem hesitar em aceitar o uso de um sistema aumentativo e podem sentir que isso representa desistir da comunicação vocal.

3 – Os outros podem ser incapazes de receber e interpretar a mensagem.

4 – Os outros podem não ter disponibilidade para dispender o tempo necessário para receber e interpretar as mensagens.

5 – Os sistemas aumentativos podem ser mais caros pelo facto de ser necessário adquirir equipamentos e/ou treinar pessoas a ensinar e a receber as mensagens.

3 – Sistema Makaton

3.1 – Um pouco de história

Como se pode ouvir pelas palavras da sua criadora, a terapeuta da fala Margaret Walker, e corroborado por Sheehy & Duffy (2009, p. 91), este SAAC foi criado nos anos 70 do século XX, em Inglaterra, com o objetivo inicial de possibilitar a comunicação com adultos e crianças com deficiência mental e surdez que viviam numa instituição hospitalar. Dado que os funcionários desta instituição apenas comunicavam com os pacientes através de linguagem oral, estes sentiam-se

frustrados uma vez que não conseguiam expressar os seus pensamentos e os seus sentimentos. Margaret Walker constatou que 60% dos pacientes apresentavam graves problemas de comunicação; 50% não falavam ou fazia-no de forma insuficiente; alguns apresentavam, ainda, problemas associados, tais como deficiência auditiva ou visual, incapacidade física ou autismo.

Começou, então, a associar gestos da Língua Inglesa de Sinais (BSL) ao discurso oral, gestuando as palavras-chave da frase, criando o Corpo do Vocabulário do Sistema Makaton composto, inicialmente, por cerca de 350 conceitos, distribuídos por oito níveis. Concluiu que os pacientes foram capazes de aprender 60% a 90% dos gestos e alguns eram capazes de os utilizar para comunicarem. De uma forma geral, todos se tornaram mais despertos para o que os rodeava, mais atentos e mais sociáveis. Três desses pacientes tentaram falar.

Mais tarde repetiu a experiência com crianças em idade escolar, entre os três e os sete anos, com as mesmas incapacidades que os adultos, mas com a diferença de que viviam inseridos na comunidade e não numa instituição hospitalar. Os resultados que obteve foram semelhantes aos da experiência anterior, mas foi necessário aumentar o Vocabulário Base para cerca de 450 conceitos de forma a adaptá-lo à vida em comunidade, passando a designá-lo por Makaton. Esta designação deve-se à junção do seu nome, **Margaret Walker**, com os nomes de dois funcionários da instituição hospitalar que aí ensinavam BSL: **Kathy Johnston** e **Tony Cornforth**.

Uma vez que alguns dos pacientes não conseguiam fazer corretamente e de forma clara os gestos devido a incapacidades físicas, Margaret concluiu que era necessário juntar aos gestos e à palavra um outro sistema de comunicação que estes pudessem utilizar: um sistema de símbolos. Estes foram, então, especificamente concebidos para o Sistema Makaton, com traçados simples, a preto e branco, de forma a que fossem fáceis de desenhar à mão, bem como fáceis de descodificar e de utilizar, adotando as características gráficas do sistema Rebus¹⁰.

¹⁰ O sistema Rebus teve origem nos EUA tendo sido desenvolvida uma versão britânica ligada ao projeto MAKATON. Atualmente é composto por mais de 2000 signos, na sua maioria pictográficos e alguns ideográficos (Tetzchner & Martinsen, 2000, p. 29).

O Sistema Makaton difundiu-se, rapidamente, por todo o Reino Unido e, atualmente, é utilizado em mais de 50 países, incluindo Portugal. Neste campo destaca-se a linguista Isabel Prata que procedeu ao estudo de adaptação linguística e cultural do Makaton bem como à seleção dos gestos da Língua Gestual Portuguesa (LGP).

3.2 – O Sistema Makaton

O Sistema Makaton é um programa único de desenvolvimento da linguagem que utiliza uma abordagem multimodal através de fala, gestos, imagens e símbolos de forma a potenciar a comunicação. Tem por base o desenvolvimento de competências essenciais para que a comunicação seja possível, nomeadamente a atenção, o saber ouvir, a compreensão, a memória e a organização da linguagem e da expressão (The Makaton Charity). Ainda de acordo com esta associação, na comunicação através do Sistema Makaton são, também, utilizadas expressões faciais, o contacto ocular e a linguagem corporal de forma a que seja transmitida o máximo possível de informação.

Neste sistema de comunicação, a utilização de gestos ou de símbolos ou, ainda, da combinação de ambos faz-se a acompanhar e em simultâneo com a fala, mantendo-se a ordem da língua oral do país, sendo respeitadas as respetivas regras gramaticais (fonológicas, morfológicas e sintáticas). No entanto, são utilizados “alguns mecanismos próprios da língua gestual dos surdos – direcionalidade, localização e movimento – através dos quais é possível veicular significados com maior rigor e precisão sem que tal represente um acréscimo na complexidade do gesto” (Ministério da Educação, 1990, p. 419).

Pensamos poder afirmar que, tal como acontece com a Língua Gestual Portuguesa, também o Sistema Makaton é um sistema em evolução, já que é nela que se baseia. Ou seja, a LGP tem vindo não só a alterar gestos de vocábulos para que eles possam evoluir com o tempo como, também, a incorporar novos gestos. Estes resultam do facto de constantemente surgirem novos instrumentos e se fazerem avanços, “nomeadamente no campo das novas tecnologias, implicando, na LGP como na

generalidade das línguas (orais e gestuais), o aparecimento de novos vocábulos como FAX, COMPUTADOR, etc.” (Amaral, Coutinho & Martins, 1994, p. 41). Assim, as novas palavras que vão aparecendo vão sendo acrescentadas ao vocabulário existente. Dado que, no Sistema Makaton, não se inventam gestos – os adicionais necessários são procurados no gestuário (LGP) – então, estes acompanham a evolução da LGP. Atualmente, o vocabulário recorrente / adicional do Sistema Makaton é composto por mais de sete mil conceitos.

3.3 – Composição do Sistema Makaton

O corpo do vocabulário básico do Sistema Makaton é composto por cerca de quatro centenas e meia de “palavras ou expressões subdivididas em oito níveis e ordenadas segundo o grau de complexidade dos conceitos e das estruturas linguísticas que com eles se pode gerar” (Prata, 1991, p. 158). Ou seja, o vocabulário Makaton está organizado em oito níveis de complexidade crescente, quer do ponto de vista concetual quer linguístico possuindo, ainda, um nível de vocabulário adicional a introduzir quando a situação da criança o aconselhar (Ministério da Educação, 1990, p. 419). Na figura 10 pode observar-se a composição de cada um destes níveis.

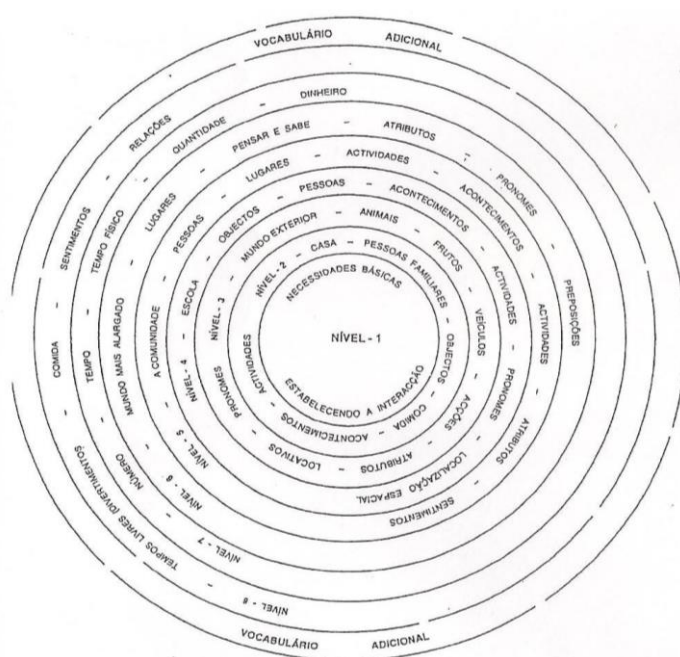


Figura 10 - Sistema de comunicação Makaton: alargamento progressivo do vocabulário

In Baptista, 2019.

A organização do Sistema Makaton do modo constante na figura anterior tem como finalidade “assegurar que, esgotando-se as capacidades de aprendizagem e de memorização do aluno, aquilo que tenha aprendido seja o mais essencial para satisfazer as necessidades básicas de comunicação” (Prata, 1991, p. 158), tendo por base a sequência e as etapas do processo normal de aquisição da linguagem e, conseqüentemente, do seu desenvolvimento.

É, por isso, fundamental que se tenha um conhecimento claro da criança ou do adulto com perturbações na comunicação para que os símbolos selecionados para estes indivíduos sejam os mais significativos para eles, destacando-se o contributo fundamental dos pais e familiares próximos neste aspeto.

Neste sistema de comunicação os vocábulos são introduzidos como unidades e só posteriormente são relacionados e combinados em frases. “Assim, promove-se primeiro a compreensão do conceito (símbolo / gesto) e só depois se exige a utilização do mesmo possibilitando, posteriormente, passar para a sua generalização” (Baptista, 2019). Consideremos, como exemplo, os vocábulos “mãe”, “bolacha” e “comer”: depois de introduzidos individualmente poderão ser combinados de forma a formarem a frase “A mãe come bolacha”. Posteriormente, a criança utilizará o mesmo verbo para construir outras frases mudando o sujeito e/ou o complemento.

3.4 – Aprendizagem do Sistema Makaton

O Sistema Makaton utiliza os gestos da comunidade surda do país sempre em simultâneo com a fala e, progressivamente, com os símbolos. No entanto, ao invés de seguir a ordem sintática da língua gestual, respeita a ordem sintática da língua oral, que é distinta daquela, sem utilizar elementos de ligação. A junção dos “inputs” visual (gestos e símbolos) e auditivo (fala) fornecem pistas adicionais com vista a uma melhor compreensão da mensagem que o emissor quer transmitir, pois o símbolo suporta a escrita, assim como o gesto suporta a fala (Baptista, 2019).

Ainda antes de a criança começar a falar, os gestos, isto é, as ações que produz com a intenção de comunicar (sendo, ou não, acompanhados por vocalizações), “cumprem

uma função comunicativa muito importante na aquisição e desenvolvimento de linguagem” (Iverson & Thal, 1998, cit. por Peixoto, 2007, p. 37). Aprender a usar os gestos não é, por isso, mais difícil do que aprender a falar. Pelo contrário, “os gestos não requerem tantos movimentos finos como a fala, podem refletir melhor a realidade, são vistos durante mais tempo do que é ouvida a fala e são mais fáceis de imitar, verificar e aperfeiçoar” (Ministério da Educação, 1990, p. 420).

O uso de gestos constitui-se, pois, como um facilitador da comunicação para os indivíduos que não possuem linguagem oral ou para aqueles cujo discurso oral não é suficientemente inteligível, pois permite uma representação visual da fala, facilitando a compreensão e a memorização. Segundo Shonkoff et al (2000, cit. por Peixoto, 2007, p. 37), “alguns estudos mostram que o uso de gestos acelera o uso e compreensão de palavras nas fases iniciais de aquisição de linguagem, e tem o poder de enriquecer as interações pais-criança nos processos de comunicação precoce”.

No entanto, contrariamente ao que acontece com a fala, a utilização dos gestos só é eficaz para comunicar com uma pessoa que esteja no mesmo campo visual e exige que as mãos de quem os executa estejam livres.

Paralelamente, a utilização de símbolos pode auxiliar a comunicação em pessoas que têm um discurso oral limitado ou para aqueles que não podem ou preferem não gestuar, ainda que alguns gestos tenham sido simplificados ou modificados para serem mais fáceis de realizar.

Segundo Baptista (2019) os utilizadores do Sistema Makaton são, primeiramente, encorajados a utilizar os gestos; depois, gradualmente, conforme se vai estabelecendo uma ligação entre o gesto e a palavra, deixa-se cair o gesto e utiliza-se a fala. Este é, para Prata (1991, p. 167), “o objetivo último do programa – chegar a adquirir e utilizar como meio de comunicação a linguagem oral.” No entanto, como refere a mesma autora “nem sempre se atinge este objetivo final havendo que permanecer em fases intermédias do processo podendo dar-se o caso de toda a interação comunicativa apenas ocorrer por meio de gestos.”

3.5 – Vantagens do Sistema Makaton

O Sistema Makaton é um sistema de comunicação simples de utilizar e bastante versátil, sendo múltiplas as vantagens que apresenta, tal como é afirmado pela The Makaton Charity e por Baptista (2019) e que seguidamente se apresentam:

- Eliminam-se os comentários não relevantes da fala;
- Ajusta-se o ritmo de comunicação às necessidades do indivíduo;
- Respeita-se o ritmo de desenvolvimento da criança;
- Elimina-se a pressão sobre o sujeito para que se utilize a fala;
- O referente e a representação simbólica estão na mesma modalidade sensorial;
- Os símbolos têm maior duração no tempo do que a palavra falada e podem durar o tempo que quisermos;
- Permite a utilização dos gestos de várias línguas gestuais, consoante o país onde está a ser implementado e que os mesmos sejam simplificados por forma a facilitar e potenciar a comunicação, tornando-a mais efetiva;
- Pode ser usado em simultâneo com outros programas;
- Pode ser personalizado de acordo com o indivíduo que dele necessita, já que permite selecionar os símbolos mais significativos para cada um, adaptando-se às suas necessidades comunicativas e ritmo de aprendizagem.
- Potencia o desenvolvimento da oralidade e da linguagem em geral através do recurso a gestos.
- Combinando símbolos, gestos e fala proporciona um caminho para o desenvolvimento da leitura.
- Promove a literacia, desenvolvendo a capacidade de leitura e escrita.

Estudos recentes sobre esta temática revelam, ainda, que o recurso ao Sistema Makaton promove o desenvolvimento de outras capacidades e competências indispensáveis para a participação ativa na sociedade:

- Aumento do contacto visual, tantas vezes dificultado em indivíduos com algum tipo de perturbação intelectual;

- Interação social;
- Aumento do tempo de atenção e concentração;
- Aumento de vocalizações;
- Maior capacidade de comunicação verbal oral tanto no que respeita à compreensão como à expressão;
- Redução de comportamentos inadequados.

3.6 – Utilizadores do Sistema Makaton

The Makaton Charity estima que, atualmente, este sistema aumentativo e alternativo de comunicação tenha sido adaptado em mais de cinquenta países e que mais de cem mil crianças e adultos utilizem os seus gestos e símbolos tanto como o seu principal meio de comunicação como para complementar a fala.

Assim verifica-se que, para além de crianças e adultos com dificuldades de aprendizagem e de comunicação e dos elementos da comunidade em que se inserem (como é o caso dos professores, dos profissionais de saúde, dos amigos, das instituições públicas, entre outros), o Sistema Makaton tem vindo a ser cada vez mais utilizado pelo público em geral como suporte à comunicação.

Em suma, este SAAC tem vindo a revelar-se de extrema utilidade para todos os tipos de pessoas, incluindo aquelas que têm dificuldades ao nível da compreensão de conceitos ou poucas competências literárias, em especial no que concerne os conhecimentos gramaticais.

Uma vez que a comunicação é a base de tudo aquilo que fazemos e aprendemos, o Sistema Makaton permite, às crianças e aos adultos que o utilizam, o acesso a uma participação mais ativa na vida em sociedade, pois ambos podem usá-lo para comunicarem aos outros as suas vontades, as suas escolhas, para partilharem informação e compreenderem mais sobre o mundo, verificando-se que esta partilha é fundamental para a construção e desenvolvimento de competências de comunicação e linguagem.

Assim, entre os seus utilizadores, contam-se:

- indivíduos com dificuldades de aprendizagem e perturbações da comunicação;
- membros de grupos de partilha de experiências de vida (pais, familiares, amigos e cuidadores, profissionais de educação e de saúde);
- indivíduos com necessidades de desenvolvimento da linguagem e de competências literárias;
- escolas do ensino regular, tanto como forma de promover a comunicação, a linguagem e as competências literárias entre todas as crianças, como para ajudar na integração de todas as crianças (com e sem perturbações da linguagem), permitindo-lhes comunicar entre elas, aprender e brincar juntas mais facilmente;
- cuidadores de bebés e crianças pequenas, pois está comprovado que gestuar em simultâneo com a fala estimula o desenvolvimento das suas competências de comunicação e linguagem e permite aos cuidadores uma melhor compreensão dos desejos e das necessidades dos mais novos, contribuindo para a redução dos sentimentos de frustração;
- todos nós, quer em ambientes estruturados quer de forma natural e espontânea nos diversos contextos da vida real.

4 – Sistema Makaton / Símbolos ARASAAC

No âmbito desta intervenção foi tomada a decisão de usar os símbolos ARASAAC, em substituição dos símbolos do Sistema Makaton. As principais razões que presidiram a esta escolha prendem-se com o facto dos símbolos ARASAAC serem símbolos coloridos, atrativos e de fácil compreensão (na sua maioria) para a criança alvo desta intervenção, e também por já se ter iniciado a sua utilização no ano letivo anterior. Estes símbolos podem ser utilizados a preto e branco ou a cores e são de acesso fácil e gratuito através da internet, não necessitando da instalação de quaisquer programas ou software específicos para o efeito.

Desta forma, ao associarmos os símbolos do ARASAAC aos gestos Makaton, procurámos dotar a criança em análise de um conjunto de ferramentas capazes não só de potenciar as suas capacidades comunicativas mas, também, de lhe proporcionar o acesso mais fácil e mais completo aos conteúdos escolares e à sua integração social.

5 – Símbolos ARASAAC

5.1 – O portal ARASAAC

O portal ARASAAC, Portal Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa, constitui uma importante ajuda no âmbito da criação de oportunidades de comunicação para um vasto leque de utilizadores. Este projeto foi criado a 1 de setembro de 2007, na Universidade de Zaragoza, em Espanha, com financiamento do Departamento de Educação, Cultura e Desporto do Governo de Aragão e coordenado pela Direção-Geral de Inovação, Igualdade e Participação do departamento.

Este portal oferece recursos gráficos e materiais sob uma licença Creative Commons¹¹ (BY-NC-SA)¹² que podem ser usados para a criação de diversos tipos de materiais pedagógicos e tabelas de comunicação, autorizando-se o seu uso para fins não lucrativos, sempre que citada a fonte e o autor e são regidos sob a mesma licença. Estes recursos estão, atualmente, agrupados em cinco catálogos: pictogramas coloridos (num total de 17 162) e pictogramas a preto e branco (num total de 15 262) disponíveis em várias línguas, incluindo Português; fotografias, vídeos e fotografias

¹¹ Todas as licenças Creative Commons têm em comum muitas características importantes. Todas as licenças ajudam os criadores — a quem chamamos de licenciantes, se utilizam os nossos instrumentos — a manter o seu direito de autor e os seus direitos conexos, ao mesmo tempo que permitem que outras pessoas copiem, distribuam e façam alguns usos do seu trabalho — pelo menos, para fins não comerciais. Todas as licenças Creative Commons são aplicáveis em todo o mundo e duram o mesmo prazo que o direito de autor e/ou os direitos conexos aplicáveis (porque têm por base o direito de autor e/ou os direitos conexos). Estas características comuns constituem a forma de base. Os licenciantes podem depois optar por acrescentar autorizações adicionais, quando decidem de que forma o seu trabalho possa vir a ser usado.

¹² This license lets others remix, adapt, and build upon your work even for commercial purposes, as long as they credit you and license their new creations under the identical terms. This license is often compared to “copyleft” free and open source software licenses. All new works based on yours will carry the same license, so any derivatives will also allow commercial use.

coloridas para a Língua Gestual Espanhola. Acompanhando a evolução tecnológica e social, o portal ARASAAC está, ainda, disponível na internet em:

- Facebook (<https://www.facebook.com/arasaac/>);
- Twitter (<https://twitter.com/arasaac>);
- Youtube
(<https://www.youtube.com/channel/UcwzhptqPzLOxG7JpPJ8vO-Q>);
- Instagram (<https://www.instagram.com/arasaac/?hl=en>);
- Pinterest (<https://www.pinterest.pt/arasaac/>);
- Aratools (<http://web.catedu.es/webcatedu/>).

Está traduzido em Português e disponível em <https://cantic.org.pt/cantic/2016/04/26/arasaac-integral-em-portugues/>.

5.2 – Objetivos do portal ARASAAC

O portal ARASAAC tem como objetivos facilitar a comunicação e a acessibilidade cognitiva a todas as pessoas que, por diferentes razões (autismo, deficiência intelectual, desconhecimento do idioma, entre outras), apresentam graves dificuldades nestas áreas, as quais se revelam entraves na sua inclusão em qualquer aspeto da vida quotidiana.

5.3 – Organização dos símbolos ARASAAC

Os símbolos ARASAAC são da autoria de Sergio Palaos e estão organizados de acordo com a Chave de Fitzgerald¹³, através de um rebordo que respeita as seguintes cores e temas: amarelo – pessoas e nomes próprios; verde – verbos e ações; azul –

¹³ A Chave de Fitzgerald foi criada originalmente em 1926 por Elizabeth Fitzgerald para ensinar crianças surdas a aprender a estruturar a linguagem correctamente. A Chave permite que as crianças estruturarem as frases através de um guia visual. A autora recomendou que esta fosse utilizada para todos os indivíduos de todas as idades. A Chave consiste em ordenar as frases, da esquerda para a direita, associando uma cor a cada categoria de palavras, como visionamos no quadro. Esta Chave também é recomendada como um programa estrutural para estudantes com dificuldades de aprendizagem, auxiliando a realização da segmentação frásica.

descrições; laranja – substantivos; rosa – social (fórmulas de cortesia e expressão); branco – diversos (normalmente palavras sem significado).

A sua utilização é feita através do AraWord¹⁴, uma ferramenta muito útil para ser utilizada por usuários que estão imersos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que o aparecimento do pictograma, à medida que se escreve, é um reforço muito positivo ao permitir reconhecer e avaliar se a palavra ou a frase está corretamente escrita.

5.4 – Vantagens da utilização dos símbolos ARASAAC

A investigação tem demonstrado que os símbolos e os gestos são mais fáceis de aprender do que a fala, tal como é referido pela The Makaton Charity, facto que é facilmente compreensível. Basta pensarmos que os bebés usam gestos ainda antes de conseguirem falar para demonstrarem os seus interesses e necessidades, tal como já referimos anteriormente.

Assim, para que a criança alvo deste estudo não tenha que se centrar apenas no desenvolvimento da fala e para que possam ser desenvolvidas competências fundamentais como a atenção / concentração, o contacto visual, o tomar a vez, a compreensão, a partilha de informação e a capacidade de fazer escolhas, entre outras, optámos por associar o Sistema Makaton aos símbolos ARASAAC. Tal como acontece na maioria dos SAAC, e de acordo com Baptista (2019), também este sistema é constituído por símbolos fáceis de adivinhar e recordar, representando com nitidez visual o seu referente. Ainda com base na mesma autora, considera-se que esta característica transparente / icónica entre o símbolo e o referente pode facilitar a aprendizagem e a memorização da representação dos conceitos no caso de pessoas com problemas cognitivos.

¹⁴ AraWord es una aplicación informática de libre distribución, enmarcada dentro de la suite de herramientas para la comunicación aumentativa y alternativa AraSuite (<http://sourceforge.net/projects/arasuite/>), que consiste en un procesador de textos que permite la escritura simultánea de texto y pictogramas, facilitando la elaboración de materiales y adaptación de textos para las personas que presentan dificultades en el ámbito de la comunicación funcional.

Ao longo da segunda parte desta dissertação focámos alguns dos aspetos positivos que encontramos na utilização dos símbolos ARASAC, os quais deixamos aqui sintetizados: o portal ARASAAC é composto por um vasto leque de símbolos, na sua maioria bastante intuitivos e fáceis de recordar, disponíveis a cores e a preto e branco; podem ser coloridos de acordo com o interesse do utilizador; tem acesso fácil e gratuito através da internet não necessitando da instalação de software específico; cada símbolo pode ser utilizado com ou sem legenda (com diferentes tipos e tamanhos de letra) e com ou sem rebordo; os símbolos estão traduzidos em Português e representam um vocabulário extenso que pode ser adaptado de acordo com a classe gramatical que se pretenda bastando, para o efeito, alterar a cor do rebordo; o portal ARASAAC está em permanente atualização pelos seus gestores e apresenta diversas sugestões sobre como utilizar estes símbolos.

Acresce, ainda, o facto de estes símbolos poderem ser utilizados para a legendagem e adaptação de frases e textos, incluindo histórias, tornando possível a sua leitura e a apropriação do seu conteúdo mesmo para aqueles cujas capacidades comunicativas, quer ao nível da compreensão quer ao nível da expressão, se encontram comprometidas. “A história contada com recurso a um livro permite uma interação, entre o contador e o ouvinte, criando espaços de relacionamento entre ambos, facultando a troca de papéis ao promover interatividade através de questões de esclarecimento ou frases de reforço” (Campos & Costa, 2013, p. 5421).

Por outro lado, sabemos que as histórias são um veículo determinante de participação na vida em sociedade, pois possibilitam a partilha de conhecimentos, de experiências e de valores bem como o desenvolvimento e enriquecimento do vocabulário, fatores que podem ser amplamente potenciados com a sua adaptação em símbolos.

5.5 – Constrangimentos na utilização dos símbolos ARASAAC

Embora tenhamos encontrado diversos constrangimentos na utilização dos símbolos ARASAAC, em particular no que à legendagem e adaptação de histórias diz respeito,

consideramos que as vantagens na sua utilização são enormes. Ainda assim, apresentamos, de seguida, uma listagem dos constrangimentos encontrados:

- Não é possível a criação de caixas de texto vazias iguais às dos símbolos, o que, por vezes, é necessário para adaptar os símbolos à história (como que “criando” um novo símbolo), em especial quando se trata de personagens da história.
- O símbolo de “irmã” tem uma figura masculina no meio.
- O símbolo de “irmão” tem uma figura feminina no meio.
- Cor dos símbolos: por vezes necessitamos de um símbolo numa cor diferente daquela que está predefinida. Nestes casos é necessário utilizar o símbolo a preto e branco e pintá-lo com a cor pretendida, o que nem sempre é fácil de conseguir. Ex.: boneca cor-de-rosa.
- Há símbolos muito abstratos e de difícil compreensão. Ex.: “mas”, “com”, “sua”.
- Por vezes é necessário compor os símbolos (como que “criando” um novo símbolo) para facilitar a sua compreensão e/ou para completar a informação:
 - juntando dois símbolos (uma parte de um com uma parte de outro) num só, dentro da mesma moldura – ex.: gelado de morango;
 - repetindo a mesma imagem dentro da mesma moldura em vez de optar pela utilização do símbolo representativo do plural da palavra em utilização.
- Há palavras com grafia errada em Português. Ex.: “lápiz” em vez de “lápis”, o que dificulta a sua busca.
- Há símbolos iguais para palavras diferentes. Ex.: “céu” / “estrelas”.
- As palavras que representam verbos / ações são representados, apenas, por figuras humanas, dificultando a sua utilização para ações de animais.
- O símbolo de “saltar” não tem figura masculina.
- O símbolo de “apanhar” não tem figura feminina.
- O símbolo de “pequeno” não tem plural (outros símbolos formam o plural com +s).

- Dificuldade em encontrar alguns símbolos devido à designação que lhes damos, habitualmente, em Português. Ex.: gancho de cabelo (castelhano: “horquilla”).
- Os verbos / ações aparecem apenas no infinitivo, então como distinguir os tempos verbais e/ou os pronomes pessoais? Apenas é possível fazê-lo pelo contexto da frase / história. Ex.: ser – são – eram.
- Há palavras que não têm símbolo, apenas têm a sua representação gestuada e apresentada em vídeo. Ex.: “emocionado”.
- O mesmo símbolo representa palavras diferentes com significados diferentes. Ex.: “perceber” e “sentir” (tentativa de encontrar sinónimos para as palavras que não têm símbolo porque não constam da lista de palavras ARASAAC).
- A coexistência de símbolos na mesma página da ilustração do texto pode levar à dispersão da atenção por parte da criança, dificultando a compreensão de ambos.

Mencionamos, de seguida, alguns constrangimentos encontrados na adaptação do livro “Monstro Rosa”:

- Atribuímos mais do que um significado ao mesmo verbo, o que nem sempre facilita a sua adaptação para símbolos Arasaac.
 - Ex. - “Foi”: O barco foi um chapéu.
 - “Fez”: Fez do barco um chapéu (usou o barco de papel como um chapéu).
- Necessidade de adaptar as palavras ou alterar a cor da moldura no caso de ser necessário usar uma diferente da cor da moldura da sua classe.
 - Ex.: – “esconderijo” em vez de “escondidas” (por não existir o símbolo).
 - substituição de “todo o dia” por “anoitecer”, sendo necessário alterar a cor da moldura de laranja para verde.
- Necessidade de substituição de palavras por sinónimos, porque:
 - O símbolo para aquela palavra não existe. Ex.: – “rolar” / “rebolar” não existe; foi utilizado o símbolo de “rodar”.

- É necessário encontrar um símbolo mais explícito / mais adequado ao contexto. Ex.: – foi utilizado o símbolo de “jogar à roda” para representar “brincar”.
- Há palavras para as quais é difícil encontrar sinónimos nos símbolos Arasaac. Ex.: – “longos” foi substituído por “compridos”, mas consideramos que o símbolo não é muito adequado ao contexto da história.

6 – O papel dos pais no uso de um SAAC

Para Antunes (2019, p. 59) “a interação com os pais, cuidadores, familiares e pares são momentos nos quais se exprimem emoções, expressões faciais e corporais, vocalizações, empatia, a regulação de emoções, o controlo de impulsos e a compreensão social.”

É fundamental o vínculo afetivo que se estabelece entre a criança e os pais, não só para o desenvolvimento social e emocional da criança como, também, para fomentar as capacidades de aprendizagem. Segundo o mesmo autor, é através destas relações de afetividade, que se pretendem sólidas, que “a criança dá e recebe”.

Torna-se, por isso, fundamental que os pais aprendam a conhecer, desde os primeiros momentos, os sinais dos seus filhos, o tipo de choro, as suas expressões faciais e corporais, os seus comportamentos. “Há que observar a criança, ver o que faz, ouvir os sons que emite, aprender a forma como se aproxima do mundo envolvente e como exprime as suas necessidades” (Antunes, 2019, p. 60).

Estas questões tornam-se ainda mais prementes quando estamos em presença de crianças com perturbações severas da comunicação e linguagem uma vez que, não sendo capazes de se exprimir através dos sons da fala, veem dificultada a sua capacidade de se fazerem entender e de exprimirem as suas emoções, sentimentos, desejos e necessidades; de expressarem as suas opiniões e de tomarem parte ativa na vida familiar e social.

Sendo os pais os primeiros educadores de qualquer criança e aqueles que melhor a conhecem, estes constituem os modelos essenciais que a criança seguirá ao longo da

vida. “A primeira escola da criança é a família. Na família ela aprende observando o modelo do adulto. O adulto faz, a criança observa e imita...” (Freire, cit. por Ministério da Educação, 1990, p. 75). Dependendo da forma como souberem e forem capazes de aceitar as dificuldades do seu filho os pais podem, então, assumir um de dois papéis: o de potenciadores de capacidades e, conseqüentemente, o de facilitadores de novas aprendizagens e do estabelecimento de sentimentos de igualdade perante os seus pares e de pertença a uma comunidade (primeiro na família e, posteriormente, na escola) ou, no polo oposto, o de barreiras a todo este processo. Desta forma, da habilidade dos pais em lidar com a criança dependerá, em grande parte, a sua capacidade futura para enfrentar as dificuldades que lhe surjam e aproveitar ao máximo as suas próprias capacidades (Ministério da Educação, 1990, p. 105).

É, por isso, imprescindível que, o mais precocemente possível, se detetem as limitações, se conheçam as suas causas e se definam estratégias de intervenção e de ação com estas crianças fornecendo-lhes meios suplementares e alternativos de comunicarem e interagirem com os outros. Ao utilizarem-se diferentes meios de comunicação está-se, simultaneamente, a encorajar a criança a utilizá-los e a desenvolvê-los.

Assim, torna-se fundamental o estabelecimento de um trabalho cooperativo entre os pais, a escola e a equipa multidisciplinar que acompanha a criança (tal como é preconizado no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), ensinando-os a trabalhar com o sistema de comunicação escolhido, tal como vai sendo trabalhado na escola, (sempre que possível facultando-lhes material pedagógico) para que estes o possam continuar em casa sentindo-se, assim, duplamente motivados: por um lado, a comunicação com os seus filhos torna-se mais efetiva; por outro tornam-se agentes ativos no processo de estimulação e desenvolvimento da comunicação / linguagem.

PARTE II – COMPONENTE PRÁTICA

1 – Objetivos do estudo

A pertinência deste estudo prende-se com o papel fundamental que os SAAC têm vindo a assumir junto de crianças com perturbações da comunicação e linguagem, permitindo-lhes ter cada vez mais oportunidades de enfrentarem as barreiras do quotidiano e controlarem a sua própria vida.

Assim, o estudo empírico realizado tinha como principal objetivo promover a comunicação numa criança, que designaremos por *CM*, com cromossopatia 22: duplicação do braço longo do cromossoma 22 (22q11.2). Resultante desta anomalia cromossómica e do conseqüente atraso de desenvolvimento, esta criança apresentava graves problemas ao nível da comunicação, em especial na sua componente expressiva.

Depois de analisadas as principais dificuldades e necessidades de *CM* foram definidos os seguintes objetivos específicos: 1 – Melhorar a comunicação não verbal através dos gestos do vocabulário Makaton; 2 – Identificar objetos / imagens através de gestos; 3 – Descrever imagens de ação através de gestos; 4 – Verbalizar o nome de objetos / imagens.

2 – Aspetos metodológicos

2.1 – Paradigma de Investigação

Este projeto de investigação enquadra-se num paradigma de investigação fenomenológico-interpretativo, também denominado por qualitativo, tendo assumido o caráter de uma investigação-ação.

Verificamos que a pesquisa bibliográfica aponta para diversas definições deste conceito, dependendo dos diversos autores. Coutinho et al. (2009, p. 360) afirma que “a investigação-ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo”, alternando ciclicamente entre ação e reflexão crítica. Esta constitui

uma etapa fundamental da investigação-ação não se focando, apenas, sobre a prática mas, também, sobre o processo e sobre os resultados (Cardoso, 2014, p. 38).

A investigação-ação é, por isso, “um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Esteves, 2008, p. 82, cit. por Cardoso, s. d., p. 7).

Nesta linha, seguimos os seguintes passos: observação e revisão bibliográfica, avaliação, intervenção ou ação e de novo avaliação, tal como procuramos ilustrar através da figura seguinte:



Figura 11 - Esquema do modelo de Investigação-Ação - adaptado de www.researchgate.net (2013)

Depois de identificado o problema inicial que conduziu à realização deste trabalho, o qual se centrava nas dificuldades ao nível da comunicação, em especial na componente expressiva, de uma criança com uma anomalia genética rara, em idade escolar, planeámos as ações a desenvolver, definindo os temas a trabalhar. Importa referir que este plano não foi totalmente cumprido uma vez que as aulas presenciais foram interrompidas a meio do mês de março, devido à pandemia de Covid-19. Os

temas selecionados tiveram por base não só a problemática desta criança mas, também, o facto de esta estar inserida numa turma com outras crianças que também apresentavam dificuldades na comunicação e na aprendizagem. Para a execução das ações planeadas estabelecemos um trabalho colaborativo entre a investigadora (em contexto de sala de aula), a terapeuta da fala e a psicóloga (nas respetivas sessões individuais) e os pais da criança (em casa). Todo o trabalho que foi sendo desenvolvido foi, também, sendo alvo de avaliação constante, através da observação direta, de registos diversos, alguns efetuados em grelhas especificamente elaboradas para o efeito, e do diálogo permanente entre todos os envolvidos. Este facto permitiu o constante reajuste de todo o processo do qual se apresentarão, mais à frente, os resultados obtidos.

2.2 – Procedimentos iniciais

Iniciámos o nosso trabalho com a formulação de três pedidos de autorização formais, escritos (Anexo 1): à encarregada de educação da criança; à Diretora do Agrupamento de Escolas de Coimbra, uma vez que a escola que a criança frequenta é uma escola pública pertencente a este agrupamento; ao Presidente da instituição, que designaremos por *I*, uma vez que as instalações físicas da escola se situam nesta instituição, usufruindo dos recursos materiais e humanos que esta disponibiliza.

Seguidamente, elaborámos um plano de recolha de dados para que fosse possível fazer uma caracterização, tão completa quanto possível, sobre o caso em estudo, tal como podemos observar no Quadro 1. Assim, fizemos uma entrevista semiestruturada à mãe (encarregada de educação) de *CM*, a partir de um guião com questões simples e abertas que foram formuladas no decorrer da conversa (Anexo 2) e procedemos à consulta dos processos individuais clínico e escolar de *CM*. Foram, ainda, solicitadas avaliações da criança à terapeuta da fala e à psicóloga.

Fonte de Recolha de dados	Objetivo(s)
Processo clínico individual	<ul style="list-style-type: none"> - Obter dados relativos à problemática da criança; - Perceber que procedimentos médicos foram realizados, quando e porquê; - Perceber se as diversas situações ficaram resolvidas.
Processo escolar individual	- Obter dados relativos ao percurso escolar da criança
Entrevista à mãe (encarregada de educação)	- Obter dados relativos ao histórico da criança: situação familiar, antecedentes pessoais, alimentação, desenvolvimento da comunicação, motricidade, sociabilidade, terapias, acompanhamento médico e possibilidade de utilização de um SAAC.
Teste de linguagem realizado pela terapeuta da fala	- Avaliar o desempenho linguístico de <i>CM</i> nas componentes de Compreensão e de Expressão.
Relatório da Psicóloga	- Avaliar o Funcionamento Atual na Área Cognitiva
Avaliação diagnóstica	Relativamente aos gestos já trabalhados anteriormente: <ul style="list-style-type: none"> - Identificar os gestos que a criança compreende; - Identificar os gestos que a criança reproduz.

Quadro 1 – Fonte de recolha de dados e respetivos objetivos

A avaliação diagnóstica foi realizada ao longo do mês de outubro, relativa a cerca de vinte gestos do sistema Makaton já anteriormente trabalhados com esta criança, procedendo ao seu registo em grelha própria, num trabalho colaborativo entre a

Professora Titular de Turma, autora deste trabalho, (em contexto de sala de aula) e a terapeuta da fala (nas respetivas sessões de trabalho individualizado com a criança). De seguida solicitámos uma avaliação das competências linguísticas de *CM*, à terapeuta da fala, e uma avaliação relativa à área cognitiva, à psicóloga. Ambas as avaliações foram efetuadas no mês de novembro e delas daremos conta mais à frente, neste trabalho.

3– Caracterização do caso: histórico e avaliação inicial

3.1 – Histórico de *CM*

CM é uma criança do sexo feminino, nascida a 07 de janeiro de 2011. É a segunda filha de um casal saudável e não consanguíneo. O seu irmão, a quem havia sido diagnosticada “microcefalia, epilepsia (síndrome de West) e tetraparésia espástica, sem etiologia conhecida, apesar da investigação clínica e laboratorial”¹⁵, faleceu em 2017, com 21 anos de idade.

De acordo com o relatório médico do Hospital Pediátrico de Coimbra, *CM* foi diagnosticada com atraso de desenvolvimento psicomotor, microcefalia (já detetada nas ecografias realizadas durante a gestação), hipoplasia do corpo caloso com agenesia parcial e má evolução estatoponderal. Depois de efetuar exame de genética no Instituto de Biologia Médica – Laboratório de Citogenética da Faculdade de Medicina de Coimbra foi-lhe identificada uma duplicação no braço longo do cromossoma 22 (q11.21) entre as posições 19,023,824 e 21,454,721 correspondendo a uma extensão de aproximadamente 2,43 MB. Esta alteração cromossómica em *CM* é *de novo*, uma vez que o estudo dos seus progenitores é normal. Ainda de acordo com o mesmo relatório médico, o casal foi informado destes factos e da sua relevância, de que mantém o risco de até 10% de recorrência da mesma situação do filho mais velho e do risco de 1% de recorrência da alteração citogenética identificada em *CM*, tendo a mãe um risco acrescido de alteração cromossómica que decorre da sua idade, numa eventual gestação.

¹⁵ Segundo os relatórios médicos que constam do processo clínico de *CM*.

Resultante desta alteração cromossómica, *CM* apresenta atraso de crescimento, baixa estatura (em janeiro de 2020 pesava 11, 7 Kg e media 103 cm) e fraqueza muscular, em especial ao nível dos membros inferiores, resultando numa marcha com algum desequilíbrio. *CM* é totalmente dependente do adulto em todas as atividades da vida diária.

Atualmente, a criança é seguida em consultas de Cardiologia, Pediatria Geral e de Desenvolvimento, Oftalmologia e Medicina Dentária (os dois incisivos superiores são muito grandes para a idade e para o tamanho da boca – o que dificulta a mastigação e a articulação de palavras).

O agregado familiar de *CM* (pai, mãe e a criança) apresenta dificuldades económicas e não tem retaguarda familiar, sendo a mãe quem suporta todas as responsabilidades inerentes ao que a criança necessita. Uma vez que os pais não têm transporte próprio, *CM* faz o trajeto casa – escola e vice-versa nas carrinhas da instituição.

Relativamente aos antecedentes pré e perinatais de *CM*, esta é fruto de uma gravidez planeada, tendo a mãe sido seguida em consultas no Centro de Saúde e na Maternidade Byssaia Barreto. A mãe realizou três ecografias no decurso da gestação. No entanto, antes das 30 semanas, a gravidez passou a ser de risco, tendo a mãe ficado na cama até ao parto. Este realizou-se às 40 semanas, por cesariana, uma vez que a mãe não fez a dilatação suficiente para que a criança nascesse de parto normal. *CM* demonstrou boas reações após o nascimento, nomeadamente através do choro, com um Apgar de 9-10.

O seu primeiro sorriso ocorreu por volta do primeiro mês de idade.

No que respeita à alimentação, *CM* ingeriu leite materno dado pelo biberão (uma vez que não pegava no mamilo) durante cerca de duas semanas após o nascimento, com suplemento de leite não materno. Os novos alimentos foram introduzidos de acordo com a alimentação normal de qualquer criança, não tendo havido reações alérgicas.

Aos dezanove meses, *CM* foi internada por apresentar um quadro de gengivostomatite herpética com recusa alimentar, tendo-lhe sido colocada uma sonda nasogástrica para administração da alimentação.

Uma vez que a criança apresentava refluxo esofágico e continuava com baixo peso, em fevereiro de 2014 foi submetida a cirurgia, nomeadamente a Funduplicatura de Nissen¹⁶ e colocação de botão de gastrostomia¹⁷, tendo tido alta das consultas de Gastro no Hospital Pediátrico no mesmo ano. Após a cirurgia, *CM* alimentava-se apenas pela sonda. Quando entrou para o Jardim de Infância de *I* passou a fazer, também, alimentação por via oral a qual foi substituindo a alimentação por sonda. Este tipo de alimentação só é utilizado quando a criança apresenta um estado de saúde mais debilitado que não lhe permite fazer alimentação oral.

Consideremos, agora, o desenvolvimento motor e o percurso escolar de *CM*. Com cerca de três meses de idade ingressou na creche perto da sua área de residência, tendo sido apoiada pelo SNIPI (Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância).

Em julho de 2011, com seis meses de idade, fez a primeira consulta em *I*: pesava 2,955 Kg e media 44 cm. Foi-lhe diagnosticado tónus globalmente baixo e atraso motor discreto, o qual, em outubro de 2011, passou a ser considerado como atraso de desenvolvimento psicomotor e, em outubro de 2015, atraso marcado de desenvolvimento psicomotor.

De acordo com os registos médicos constantes do seu processo clínico, em julho de 2012 “já fica sentada sozinha” e “já se coloca de pé com apoio”; em março de 2013, “já passa sozinha da posição de deitada para a posição de sentada” e “já se vira sozinha na cama”; em janeiro de 2014 “gatinha, anda com apoio e coloca-se de pé com apoio”; em maio do mesmo ano, “anda com andarilho e apresenta boa motricidade fina”; em outubro de 2015 “aponta para pedir o que quer, sorri e não localiza partes do corpo a pedido”. Atualmente anda sozinha, sem qualquer apoio, mas com alterações no padrão da marcha.

¹⁶ Procedimento cirúrgico realizado para tratar doenças do refluxo gastroesofágico e hérnia do hiato.

¹⁷ Também conhecida como gastrostomia endoscópica percutânea ou PEG, consiste na colocação de um pequeno tubo flexível, conhecido como sonda, desde a pele da barriga diretamente até ao estômago, para permitir a alimentação nos casos em que a via oral não pode ser utilizada.

Em setembro de 2012, passou a ser acompanhada por uma equipa de técnicos da instituição e, em setembro de 2013, integrou outra equipa de *I*¹⁸, a pedido expresso da mãe, tendo passado a frequentar (com boa integração) o respetivo Jardim de Infância até ao final do ano letivo de 2017/2018 (durante o qual usufruiu de adiamento de matrícula no 1.º Ciclo do Ensino Básico).

Em junho de 2018, ainda a frequentar o Jardim de Infância, *CM* foi avaliada pelo Centro de Recursos TIC para a Educação Especial, tendo sido elaborado, pelos respetivos elementos, um relatório de avaliação para aconselhamento de tecnologias de apoio. Após esta avaliação foi-lhe atribuído um comunicador QuickTalker, no final do ano letivo 18/19. No entanto, verificou-se que a criança não revelou grande entusiasmo na sua utilização. Por outro lado, tanto a investigadora como a terapeuta da fala envolvidas no atual projeto de investigação consideraram que a utilização do referido comunicador se revestia de alguma complexidade para a criança e limitava o desenvolvimento das suas capacidades de comunicação; acresce, ainda, o facto de que este equipamento se reveste de alguma fragilidade e de algum peso para ser transportado pela criança. Assim, ambas optaram pelo meio de comunicação aumentativa e alternativa já referido no segundo capítulo da primeira parte deste trabalho.

No ano letivo de 2018/2019 ingressou no 1.º ano de escolaridade, numa EB1 de um agrupamento de escolas de Coimbra.

Em setembro de 2019, *CM* foi submetida a uma miringotomia¹⁹ com colocação de tubos de ventilação bilateralmente.

No momento da intervenção (ano letivo 2019/2020), *CM* estava a iniciar o segundo ano de escolaridade, na referida EB1, integrada numa turma com um total de oito alunos, todos ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, usufruindo de Medidas Universais e de Medidas Adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.

¹⁸ Esta equipa é constituída por uma técnica de serviço social, uma psicóloga, fisioterapeutas, uma terapeuta da fala e um terapeuta ocupacional que acompanham as crianças no seu plano de reabilitação em estreita articulação com a escola e com os pais/encarregados de educação.

¹⁹ Procedimento cirúrgico no qual se colocam tubos para drenagem de líquido do ouvido.

Passamos, de seguida, a fazer referência a algumas competências escolares de *CM* no início da intervenção. Nos anos letivos anteriores já tinha sido introduzido o Sistema Makaton como SAAC para esta criança. Porém, embora *CM* compreendesse diversos gestos, não os conseguia reproduzir a todos nem o fazia com correção e não os utilizava de forma espontânea e funcional para comunicar²⁰; apenas os reproduzia quando tal lhe era solicitado e após alguma insistência. Assim, decidimos que deveria ser dada continuidade à estimulação da comunicação e linguagem através deste mesmo SAAC (em detrimento da introdução de outro), associando-o aos símbolos ARASAAC; considerámos que estes são suficientemente atrativos e intuitivos para, conjuntamente com o Sistema Makaton, contribuírem para a promoção da compreensão e do uso da fala, “funcionando como “trampolim” para o seu desenvolvimento” (Tetzchner & Martinsen, 2000, p. 71) permitindo, também, que o manuseamento da língua materna se adapte às capacidades, interesses e necessidades da criança, bem como a consolidação e o aperfeiçoamento dos conhecimentos já adquiridos.

Ao nível do Português, *CM* articulava, com clareza, as palavras “papá”, “mamã” e “bebé” e utilizava galreios e gestos simples (SIM e NÃO com a cabeça ou apontando para o que queria) para se expressar, em especial quando estava feliz com alguma situação.

Ao nível da Matemática associava com facilidade figuras e cores iguais, fazia enfiamentos revelando boa destreza manual e gostava de construir puzzles.

No que respeita às atividades de vida diária, e tal como já referimos, *CM* depende do adulto em todas elas. Embora, durante o dia, não use fralda e recorra à sanita para satisfazer as suas necessidades fisiológicas, não pede para o fazer, sendo necessário que o adulto lhe diga para ir à casa de banho (mas reconhece e sabe utilizar, quando lhe perguntam o que vai fazer, o gesto de “xixi”). Na sequência desta condicionante necessita de fralda para atividades fora do recinto escolar e para o trajeto entre a sua casa e a escola (e vive-versa).

²⁰ As dificuldades de comunicação verificaram-se desde cedo pois, embora a criança tenha brincado com os sons vocais, não falava e não utilizava gestos para comunicar.

Durante o período em que decorreu a intervenção, *CM* usufruiu de sessões individuais de Terapia da Fala, Terapia Ocupacional e Psicologia.

3.2 – Avaliação inicial

3.2.1 – Avaliação psicológica

CM foi avaliada em novembro, aos oito anos e dez meses de idade cronológica, pela psicóloga de *I*, com o objetivo de se proceder à Avaliação do Funcionamento Atual na Área Cognitiva. Segundo a observação clínica direta efetuada e a avaliação psicológica estandardizada com a Escala de Maturidade Mental de Colúmbia²¹, verificou-se que, para além de dificuldades gravíssimas de linguagem e fala, *CM* apresentava, igualmente, um desfasamento cognitivo, uma vez que os resultados obtidos se situaram ao nível de uma idade intelectual de três anos e seis meses, não sendo as aquisições consistentes, mesmo a esse nível. Embora *CM* utilizasse as pistas do adulto (olhar, expressão facial, etc.) para encontrar uma boa resposta para o que lhe era solicitado era, também, muito impulsiva na indicação do item quando não conseguia essas pistas.

Assim, “o Q.I. obtido foi de 40, indicando uma incapacidade intelectual profunda”, de acordo com o que foi descrito pela psicóloga.

Relativamente à personalidade da criança alvo deste projeto de intervenção podemos dizer que *CM* é uma criança alegre e bem-disposta, satisfeita por estar na escola e por ser alvo de atenção, muito simpática e afável, embora um pouco tímida enquanto não se familiariza com as pessoas e com as situações, e de quem é muito fácil gostar.

²¹ Escala de Maturidade Mental de Colúmbia – fornece uma estimativa da capacidade de raciocínio geral em crianças que se encontram na faixa etária de 3 anos e 6 meses até aos 9 anos e 11 meses (Alves & Duarte, 1993, cit. por Muller, Schlottfeldt & Malloy-Diniz, 2018, p.17).

3.2.2 – Avaliação linguística

Como sabemos, a linguagem²² é usada socialmente na interação entre os seres humanos, permitindo armazenar e trocar informações. “Tanto a linguagem como a fala são importantes para partilhar sentimentos, ideias e informações com os outros” (Rice, 2000, p. 20, cit. por Araújo, Rocha & Manso, 2010, p. 344). Embora a maioria das crianças adquira estas competências com relativa facilidade nos contextos sociais onde se insere, outras há para as quais as aquisições linguísticas se revelam um processo complexo e difícil. Estas crianças experimentam dificuldades em perceber a linguagem, em formular/produzir linguagem ou em ambos os aspetos.

Torna-se, pois, necessário, avaliar a linguagem da criança o que, segundo Andrade (1997, p. 23, cit. por Araújo, Rocha & Manso, 2010, p. 345), significa “medir o processo de desenvolvimento desta competência”, tanto mais que, como já referimos, *CM* apresentava graves dificuldades ao nível da comunicação, em particular na sua componente expressiva. Na comunicação recorria a alguns gestos do Sistema Makaton, mas apenas quando tal lhe era solicitado, não os utilizando espontaneamente para comunicar.

Assim, para determinar quais as competências linguísticas desta criança, utilizámos o TALC, o qual foi aplicado pela terapeuta da fala, em novembro. No cronograma inicial, este teste deveria ser aplicado em três momentos distintos, por forma a termos uma avaliação inicial (novembro), uma avaliação intermédia (março – final do segundo período) e uma avaliação final (junho) para que pudesse estabelecer-se uma linha de base e a correspondente evolução da comunicação de *CM*, em particular ao nível da comunicação expressiva. No entanto, devido à pandemia de Covid-19 e ao consequente estado de confinamento a que estivemos sujeitos, o qual levou, também, ao encerramento das escolas a partir do dia 13 de março, não foi possível a realização das avaliações intermédia e final com aplicação do TALC.

²² Linguagem é um sistema convencional de símbolos arbitrários, estruturados segundo uma forma, de acordo com regras de combinação entre esses mesmos símbolos, e com uma função, isto é, com “um conjunto de regras para a comunicação” (DSM-5, p. 82). Através deste sistema de símbolos comunica-se e organiza-se o pensamento, comunicam-se realidades presentes ou ausentes, representam-se “ideias que se pretendem transmitir através do seu uso e de um código que se pretende partilhar, a língua” (Ministério da Educação, 2003, p 16).

Importa referir que, embora o TALC se destine a ser aplicado em crianças entre os dois anos e seis meses e os cinco anos e onze meses e *CM* tivesse a idade cronológica de oito anos e dez meses quando o mesmo lhe foi aplicado, verificava-se que a sua idade intelectual era bastante inferior à idade cronológica (tal como já havia sido confirmado na avaliação psicológica efetuada). Assim, teria sido impossível aplicar o teste de avaliação da linguagem adequado à sua idade cronológica, a GOL-E²³, pois *CM* não iria compreender o que lhe era pedido nem responder adequadamente às respetivas solicitações.

O TALC, teste elaborado pelas terapeutas da fala Eileen Sua-Kay e Maria Dulce Tavares com o objetivo de criar, de acordo com as palavras das autoras, “uma forma de avaliação da linguagem em crianças em idade pré-escolar, através de um teste formal com níveis de desempenho em faixas etárias definidas, mas alargadas” (2006, p. 5), é constituído por duas partes avaliando-se, em cada uma delas, diferentes estruturas da linguagem. “A primeira parte destina-se a avaliar os aspetos que dizem respeito à compreensão, através de três subtestes. A segunda parte é constituída por quatro subtestes para análise de áreas da expressão” (Sua-Kay & Tavares, 2006, p. 12), tal como podemos constatar no Anexo 3.

As autoras do teste estipularam entre 30 a 60 minutos para a sua aplicação, devendo o avaliador encorajar a criança a responder dentro de um tempo considerado ajustado, não estimulando conversas sobre outros assuntos. Para cada item atribui-se a cotação de 1 para respostas corretas e a cotação de 0 para respostas erradas ou omissas.

De acordo com as mesmas autoras, “a análise da consistência interna feita através do alfa de Cronbach²⁴ mostra todos os coeficientes acima de 0,70 indicando uma consistência razoável a boa nos vários subtestes, e muito boa nos totais da Compreensão e Expressão” (2006, p. 28).

²³ GOL-E – Grelha de Observação da Linguagem-Nível Escolar.

²⁴ Índice usado para medir a confiabilidade do tipo consistência interna de uma escala, isto é, para avaliar a magnitude em que os ítems de um instrumento estão correlacionados. O Coeficiente Alfa de Cronbach requer uma única aplicação do instrumento de medição e produz valores que oscilam entre 0 e 1.

Passamos, de seguida, a apresentar os resultados obtidos por *CM* no referido teste de avaliação da linguagem.

A criança respondeu às questões colocadas apontando para as imagens, fazendo os gestos Makaton ou articulando alguns sons.

PARTE I: COMPREENSÃO

A primeira parte do TALC é constituída por 69 itens, distribuídos pelos seguintes três subtestes: 1. Vocabulário; 2. Relações semânticas; 3. Frases complexas. No Quadro 2 procede-se à apresentação dos resultados obtidos por *CM* quanto à compreensão da linguagem comparativamente com o número de itens que compõem o teste, indicando-se a faixa etária correspondente aos resultados obtidos.

PARTE I – COMPREENSÃO			
Subtestes	N.º de itens	Pontuação obtida	Faixa etária
1. Vocabulário	36	30	
1.1 Objetos	12	12	5 anos
1.2 Imagens	24	18	2 anos
2. Relações semânticas	24	15	
2.1 Duas palavras de conteúdo	12	8	2 anos
2.2 Três palavras de conteúdo	12	7	2/3 anos
3. Frases Complexas	9	5	4 anos
Total da Compreensão	69	50	_____

Quadro 2 - Total da pontuação obtida na Parte I do TALC - Compreensão

PARTE II: EXPRESSÃO

A segunda parte do TALC é constituída por 54 itens, distribuídos pelos seguintes quatro subtestes: 4. Vocabulário; 5. Frases absurdas; 6. Constituintes morfossintáticos; 7. Intenções comunicativas. No Quadro 3 procede-se à apresentação dos resultados obtidos por *CM* nas áreas da expressão da linguagem comparativamente com o número de itens que compõem o teste, indicando-se a faixa etária correspondente aos resultados obtidos.

PARTE II – EXPRESSÃO			
Subtestes	N.º de itens	Pontuação obtida	Faixa etária
1. Vocabulário	30	15	
1.1 Objetos	12	6	2 anos
1.2 Imagens	18	9	2 anos
2. Frases absurdas	3	3	5 anos
3. Constituintes morfossintáticos	15	0	_____
4. Intenções comunicativas	6	0	_____
Total da Expressão	54	18	_____

Quadro 3 - Total da pontuação obtida na Parte II do TALC – Expressão

Da leitura dos gráficos que a seguir se apresentam podemos concluir que *CM* obteve melhor desempenho na componente da Compreensão do que na componente da Expressão da linguagem, observando-se que, ainda assim, obteve resultados substancialmente abaixo da pontuação total de referência, em especial ao nível da Expressão.

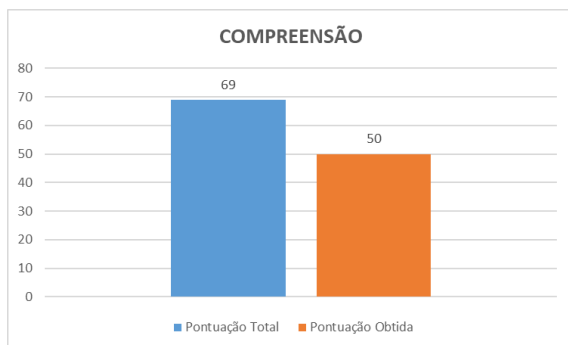


Gráfico 1 - Pontuação obtida na componente da Compreensão

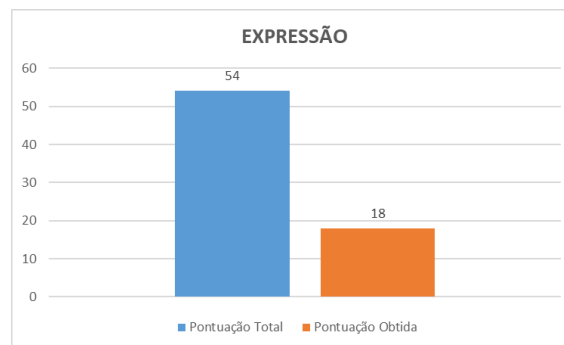


Gráfico 2 - Pontuação obtida na componente da Expressão

3.2.3 – Grelhas de registo

Para que pudesse proceder-se a um registo sistemático das aprendizagens e dos progressos realizados por *CM*, a investigadora elaborou grelhas de registo mensal, para o efeito (Anexo 4). Estas foram sendo preenchidas pela investigadora que era, também, a Professora Titular da Turma onde a criança estava inserida, e pela terapeuta da fala nas respetivas sessões de trabalho. Mensalmente foram preenchidas duas grelhas com as mesmas palavras, uma para a compreensão e outra para a expressão, por cada uma das intervenientes.

Assim, na última semana de cada mês, a investigadora e a terapeuta da fala decidiam, em conjunto e depois de analisados os progressos alcançados, pela criança, nesse mês, quais as palavras a enfatizar no mês seguinte, procedendo-se à elaboração das respetivas grelhas.

4 – Intervenção com *CM*

A intervenção com *CM* decorreu por um período de cinco meses e meio, entre os meses de outubro de 2019 e março de 2020 (como mencionámos anteriormente, as aulas presenciais cessaram no dia 13 de março devido à pandemia de Covid-19),

tendo sempre por base o trabalho colaborativo entre a investigadora, a terapeuta da fala, a psicóloga, os pais e a assistente operacional afeta à sala de aula.

Tal como já referimos, as competências linguísticas de *CM* foram avaliadas pela terapeuta da fala, através da aplicação do TALC, a 18 de novembro, não tendo sido possível voltar a aplicá-lo no final do segundo e do terceiro períodos.

Ao longo do mês de outubro a investigadora foi procedendo à revisão e à avaliação de cerca de 20 gestos já trabalhados anteriormente com a criança tendo concluído que alguns continuavam a necessitar de consolidação, outros não eram executados com a devida correção e que *CM* apenas os reproduzia se tal lhe fosse solicitado (alguns apenas por imitação), não os utilizando espontaneamente para comunicar.

Estando na posse dos dados recolhidos através das diversas fontes já mencionadas, a investigadora procedeu à elaboração da planificação com base na qual se propôs desenvolver o seu trabalho com *CM*. No entanto, e pelos motivos já sobejamente referidos, não foi possível cumpri-la, na íntegra, tal como pode constatar-se no Anexo 5.

Todo o trabalho de desenvolvimento da comunicação com *CM* teve por base a utilização dos gestos do Sistema Makaton com apoio dos símbolos ARASAAC e da oralidade. Assim, a investigadora elaborou cartões com estes símbolos para todos os conceitos dos nove níveis (oito níveis mais o nível adicional) do Sistema Makaton (num total de 1 012 cartões). Estes foram elaborados em cartolina grossa (cartolina Bristol de 0,8 mm), para serem mais facilmente manuseados, e plastificados, por questões de maior resistência, maior durabilidade e de higiene. A cada nível foi atribuída, aleatoriamente, uma etiqueta colorida para que fossem facilmente identificáveis e pudessem ser guardados dentro das respetivas caixas, às quais foram atribuídas, também, etiquetas iguais (Anexos 6 e 7).

Com o manuseamento destes cartões, em contexto de sala de aula, *CM* pôde ir desenvolvendo as suas competências comunicativas, não só através da utilização dos gestos Makaton como, também, da fala uma vez que, aos poucos, foi sendo capaz de verbalizar algumas palavras. Pôde, igualmente, perceber a utilidade dos gestos na

comunicação, pois estes foram associados, sempre que possível, aos contextos reais do quotidiano escolar como, por exemplo, à hora do lanche.

Para além dos cartões mencionados foram, ainda, elaborados e adaptados diversos jogos por forma a dar continuidade ao desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas de *CM* e de estimular e facilitar a aprendizagem dos diferentes conteúdos de forma lúdica, nomeadamente (Anexos 8 a 25):

- um dominó;
- lotos diversos;
- cartões plastificados para associação de imagens;
- jogos da Glória;
- materiais plastificados para trabalhar as cores;
- materiais em feltro (agradáveis ao toque e facilmente laváveis);
- cartões com imagens Google de ação para fazer a respetiva legendagem com símbolos ARASAAC e correspondente “leitura” em gestos Makaton pela criança e pela investigadora acompanhada pela sua leitura oral e para fazer correspondências entre as imagens e as respetivas legendas (e vice-versa). Através da utilização destas imagens, *CM* pôde, também, fazer generalizações;



Figura 12 - Legendagem de imagens Google de ação com os cartões de símbolos ARASAAC.



Figura 13 - Correspondências entre as imagens e as respetivas legendas

- tradução em símbolos ARASAAC e adaptação do texto dos livros “Cores”, de Luísa Ducla Soares, (com construção de um quadro de parede, com símbolos ARASAAC, como resultado da exploração da história; leitura do livro pela professora e por *CM* – através dos símbolos ARASAAC) e “Monstro Rosa”, de Olga de Dios (tinha como objetivo trabalhar a noção de diferença mas, devido à pandemia, já não foi possível a sua utilização);
- livros para os pais (num total de 5), para que, em casa, pudesse ser dada alguma continuidade ao trabalho desenvolvido em sala de aula e para que os pais se tornassem intervenientes ativos em todo o processo. Antes de os livros serem enviados para casa (um a um, consoante as aprendizagens de *CM*) foi pedido aos pais que se deslocassem à escola, de acordo com as suas possibilidades, para que a investigadora lhes demonstrasse cada um dos gestos contidos no respetivo livro, sendo cada um deles repetido pelos pais. Devido à pandemia de Covid-19 o livro número 5 não foi enviado para os pais, pois a investigadora pretendia enviá-lo aquando da entrega das avaliações do segundo período letivo (para evitar deslocções dos pais à escola pois, como já referimos, estes não possuem transporte próprio e apresentam dificuldades económicas) o que, pelos motivos já citados, não foi possível.

Com o objetivo de aumentar o vocabulário de *CM* e proporcionar-lhe uma comunicação mais eficaz em casa e na comunidade (em particular para quem não está familiarizado com os gestos Makaton), no início de março a terapeuta da fala, em concordância com a investigadora, elaborou o Caderno de Comunicação de *CM*. Este é constituído por cerca de 130 símbolos ARASAAC, de acordo com o que foi sendo trabalhado em contexto de sala de aula, agrupados por: saudações, pessoas, ações, comida, locais, objetos, animais, cores e atributos. A localização dos diferentes símbolos no Caderno de Comunicação foi trabalhada diariamente pela investigadora e nas sessões de terapia da fala para que, posteriormente, pudesse ser enviado para casa e a sua utilização praticada, também, pelos pais. A investigadora pruponha-se fazer a apresentação e explicação da utilização deste material aos pais aquando da entrega das avaliações do segundo período, facto que não foi possível.

Como sabemos, a situação de confinamento e o conseqüente encerramento das escolas levou a que o ensino passasse a ser feito à distância. Assim, para que *CM* pudesse continuar a efetuar as suas aprendizagens em casa, a investigadora e a terapeuta da fala, uma vez mais em trabalho colaborativo, foram construindo o Livro de Atividades de *CM*, o qual é composto por atividades diversas como leitura de símbolos, interpretação, recorte, colagem, correspondências, pintura, composições em papel, ... Com este material pretende-se, por um lado, colmatar, o mais possível, a não existência de aulas presenciais, dando aos pais um leque diversificado de atividades para realizarem com a criança, em casa; por outro lado pretende-se que este livro se constitua como um material em constante construção podendo ir sendo adaptado aos progressos efetuados por *CM*.

Importa, ainda, referir que as tarefas foram sempre propostas com carácter lúdico, como se fossem desafios que *CM* teria de vencer à investigadora, ou como jogos de grupo (mais ou menos alargado) com os seus pares.

As grelhas de registo relativas às aprendizagens de *CM* foram sendo elaboradas na última semana de cada mês, depois de selecionados, pela investigadora e pela terapeuta da fala, os gestos a explorar no mês seguinte (de acordo com as aquisições feitas pela criança e com o que consideravam ser o mais adequado em cada

momento). Na primeira semana de cada mês os gestos novos eram introduzidos e trabalhados com suporte dos símbolos ARASAAC, sendo estes avaliados apenas a partir da segunda semana para que pudessem ser compreendidos e interiorizados por *CM*. Por motivos de organização das atividades da sala foram estipulados três dias na semana (terça, quarta e quinta-feiras) para essa avaliação.

5 – Avaliação da intervenção com *CM*

Não tendo sido possível voltar a aplicar o TALC a meio e no final do ano letivo de forma a podermos obter um registo da evolução de *CM* ao nível das suas competências comunicativas com base no mesmo instrumento de avaliação passaremos, de seguida, a apresentar os resultados através da observação direta, da participação de *CM* nas atividades propostas, tanto a nível individual como de grupo, e das grelhas de registo elaboradas.

Ao longo da intervenção foram trabalhados, aproximadamente, 130 gestos dos diversos níveis do Sistema Makaton. Da observação direta realizada pela investigadora e dos registos obtidos (grelhas de registo), conclui-se que, globalmente, *CM* fez uma boa aprendizagem dos gestos explorados. Ainda não estão consolidadas as noções das cores (à exceção do amarelo) pois, embora reconheça os gestos, não identifica corretamente as cores e não associa os gestos às cores respetivas, ficando à espera que a investigadora coloque a mão dominante na posição inicial do gesto para, depois, o realizar. Também as noções relativas a ordens posicionais (em cima de, debaixo de) se revestem de algumas dificuldades, não as executando corretamente, mesmo acompanhadas de oralidade pela investigadora.

No gráfico da página seguinte indicam-se os conceitos trabalhados, os quais se encontram agrupados em temas, para mais fácil visualização, estabelecendo-se uma comparação com os conceitos aprendidos pela criança. Da observação e análise do referido gráfico pode concluir-se que *CM* fez uma boa aquisição dos conceitos trabalhados, tendo começado a utilizar alguns gestos de forma espontânea e a verbalizar algumas palavras, tal como se descreve mais abaixo.

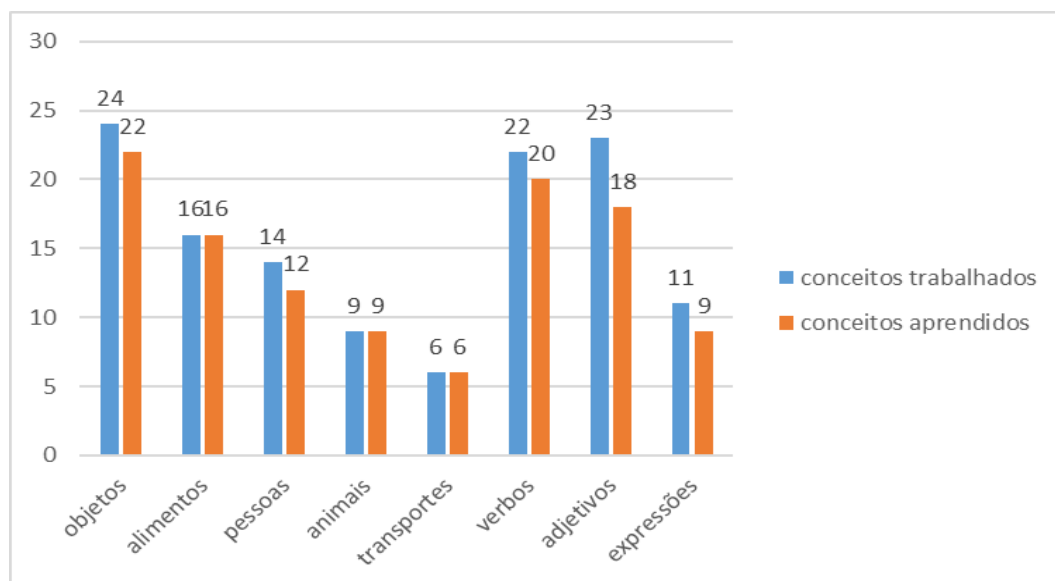


Gráfico 3 - Comparação entre o número de conceitos trabalhados e aprendidos

As atividades foram sendo propostas como se constituíssem desafios que *CM* tinha que ultrapassar bastando, para isso, ganhar à investigadora. É de salientar que a criança se mostrou sempre muito receptiva às atividades propostas, tanto a nível individual como no grupo turma, aprendendo rapidamente e com entusiasmo os gestos que iam sendo propostos e que estavam associados aos símbolos ARASAAC. Registe-se, também, que, para este sucesso, muito contribuíram os constantes incentivos e reforços positivos que a investigadora foi dando a *CM*, repetindo-lhe com frequência (oral e gestualmente), que tinha trabalhado bem e que, por isso, tinha ficado contente. Ao fim de algum tempo, a própria criança já era capaz de dizer gestualmente “trabalhar bem, contente” (Eu trabalhei bem; tu estás contente).

De facto, ao apreciar o envolvimento e o entusiasmo da criança e ao dar-lhe feedback constante sobre o seu desempenho, a investigadora foi capaz de proporcionar a *CM* um ambiente simultaneamente seguro, encorajador de novas aprendizagens, sem receio de fracasso, e potenciador de desenvolvimento das suas capacidades comunicativas.

Fundamental em todo este processo foi, também, o papel desempenhado pela assistente operacional afeta à sala de aula, uma vez que, desde logo, se prontificou a

abraçar este projeto e soube tirar partido das diferentes situações do quotidiano escolar, inclusivamente na prestação dos cuidados de higiene a *CM*, para a incentivar a comunicar.

Assim, de um início de intervenção um pouco mais tímido para *CM* passámos, especialmente a partir do final do mês de janeiro, para um desabrochar das suas intencionalidades comunicativas, começando a chamar a atenção dos adultos e dos colegas: da professora, ao acabar um trabalho, dizendo “já está” ou batendo no seu braço e apontando para o trabalho ou fazendo o gesto de “acabar”; ao ver vídeos infantis no computador, emitindo vocalizações direcionadas para o adulto (professora ou assistente operacional), olhando para ele, apontando para o computador e tentando verbalizar algumas palavras: “bebé”, “papá”, “mamã”, “vovo” (lobo) mau” (do filme “Os Três Porquinhos”, da Disney), “pato” e “rato” (acompanhadas do respetivo gesto); da assistente operacional, repetindo as palavras (ainda que com incorreções) que esta ia pronunciando nos momentos em que lhe prestava os cuidados diários de higiene: “xixi”, “rabo”, “fralda”, “cuecas”, “calças”; dos colegas, desafiando-os, em especial um deles, que designaremos por *G*, para a brincadeira, durante a qual, por diversas vezes, pronunciava a palavra “ajuda” como mote de desafio.

No mês de janeiro foi, também, apresentado o livro “Cores” verificando-se que *CM* rapidamente aderiu a esta história, demonstrando interesse por tentar “lê-la” através dos símbolos ARASAAC e da sua reprodução em gestos Makaton. Com ela surgiu a oportunidade não só de consolidar vocabulário anteriormente apresentado como, também, de introduzir novo vocabulário. O nome da personagem principal da história – Miguel – foi sempre substituído pelo gesto de “rapaz”, indicando “menino”.

Em fevereiro pronunciou as palavras “chato” (para designar *G*, com quem mais gostava de brincar), “ajuda”, “obrigada”, “bolo”; “Cala” (Carla) e “Fipa” (Filipa) em resposta às perguntas “Quem sou eu?” e “Como se chama a professora?”, feitas pela assistente operacional.

Em março pronunciou as palavras “popo” (copo), “bom dia”, “saúde” (a si mesma, após espirrar), “gato”, “menino”, “papel”, “tata” (batata), “mota”, “mãos” (quando foi lavar as mãos), “calça-te” (dirigido a G) e “pão”.

Relativamente ao Caderno de Comunicação de *CM*, esta reagiu bem à sua introdução como uma nova ferramenta de acesso à comunicação. Como referimos, a sua utilização pela criança foi trabalhada diariamente pela investigadora, de acordo com a sua disponibilidade, em contexto de sala de aula, e semanalmente pela terapeuta da fala, nas respetivas sessões. Verificamos, no entanto, que o tempo de que *CM* dispôs para aprender a utilizá-lo de forma funcional não foi suficiente.

Em suma, tal como já se tinha verificado no início da intervenção, com a aplicação do TALC, *CM* revelou sempre melhor desempenho ao nível da compreensão do que da expressão. No entanto, ao longo da intervenção registaram-se progressos significativos ao nível da capacidade de expressão, tanto gestual como verbal, com uma excelente complementaridade entre os símbolos ARASAAC e os gestos do Sistema Makaton.

Importa referir, também, o importante papel dos pais em todo este processo, nomeadamente por terem aderido muito bem à aprendizagem dos gestos, demonstrando interesse e entusiasmo.

Como nota final, não podemos deixar de mencionar que a abrupta paragem das aulas presenciais, a 13 de março, e que se prolongou até ao final do ano letivo, veio interromper todo o trabalho realizado até então, não permitindo que *CM* continuasse a desenvolver as suas competências comunicativas de forma tão sistemática.

6 – Formação Makaton para adultos

Consideramos ser imprescindível que o conhecimento sobre os SAAC e sobre a importância da sua utilização se estenda a um leque o mais vasto possível de pessoas, em particular aquelas que lidam diretamente com crianças com dificuldades na comunicação.

Assim, uma vez que, na mesma escola, estava, também, a colega Maria Ana Seixas a desenvolver o seu trabalho de investigação com base nos gestos do Sistema Makaton (ainda que com outra criança, noutra turma), e atendendo às solicitações que nos foram sendo feitas, por algumas assistentes operacionais, por alguns técnicos e por outros profissionais de educação, no sentido de aprenderem e/ou relembrares estes gestos, surgiu a oportunidade de as duas investigadoras ministrarem uma formação conjunta, para adultos (professores e educadores, assistentes operacionais, técnicos e pais/encarregados de educação interessados), na instituição, sobre o Sistema Makaton.

Não tendo sido possível fazê-lo, pelos motivos já sobejamente referidos, até ao final do ano letivo de 2019/2020, deixamos nesta dissertação a referida formação, a que demos a designação de “O Contributo do Sistema Makaton para a Promoção de uma Comunicação Eficaz” – Níveis I e II, devidamente planeada e estruturada (Anexo 26).

Os vídeos que fazem parte da formação estão disponíveis através do link <https://drive.google.com/drive/folders/193bTcojF6NifYxH7NSvXBcxpdUpPhpLD?usp=sharing>²⁵.

Esperamos que, tão breve quanto possível, a mesma venha a concretizar-se, depois de obtidas as devidas autorizações (junto da Direção do Agrupamento e da Direção de D).

²⁵ Este link estará disponível apenas pelo tempo que a Google Drive o permitir uma vez que os vídeos a que o mesmo dá acesso são parte integrante da formação que, à data de apresentação desta dissertação, não houve oportunidade de realizar.

CONCLUSÃO

As dificuldades na comunicação afetam um número considerável de crianças, condicionando a sua vida desde a infância até à idade adulta. Não conseguindo compreender o que lhes é transmitido e/ou expressar as suas necessidades, interesses, emoções, sentimentos, estas crianças ficam privadas de um vasto leque de experiências pessoais e sociais, facto que, por si só, constitui um forte impedimento ao seu pleno desenvolvimento. Se, a este, juntarmos outros fatores como a baixa autoestima ou a falta de incentivo por parte de terceiros, muitas vezes no seio da própria família, facilmente compreenderemos que os problemas de comunicação poderão ser sinónimo de insucesso e de solidão.

É, por isso, fundamental que tais problemas sejam detetados o mais precocemente possível, pois só assim se poderá atuar a tempo e de forma eficaz na tentativa de minimizar as consequências que os mesmos acarretam.

Esta intervenção deverá ocorrer com foco em diferentes intervenientes: na criança, cerne da questão, para a ajudar a superar as suas dificuldades e a valorizar as suas capacidades; nos pais, para que compreendam e aceitem as dificuldades do seu filho e se tornem facilitadores e agentes ativos em todo o necessário processo de educação da criança - desta forma aprenderão, certamente, a dar ênfase às conquistas que o seu filho vai conseguindo; na família, para que tanto os pais como a criança se sintam apoiados e possam aumentar a sua autoestima; na escola, para que a criança com dificuldades de comunicação tenha acesso às mesmas oportunidades dos seus pares que não manifestam tais dificuldades.

Salienta-se, assim, o papel fundamental da equipa multidisciplinar que acompanha a criança, através do estabelecimento de um trabalho colaborativo entre todos e com a família, pois é do envolvimento e do esforço conjunto que depende o sucesso da criança.

Consideramos que este foi um dos aspetos bastante positivos da intervenção, neste projeto de investigação, com uma criança com duplicação 22q11.2, uma vez que a colaboração e o envolvimento conseguidos entre todos permitiram-lhe desenvolver as suas competências comunicativas. Recorremos aos sistemas aumentativos e

alternativos de comunicação, nomeadamente aos gestos do Sistema Makaton com apoio dos símbolos ARASAAC, sempre acompanhados da palavra falada, registando-se uma excelente complementaridade entre ambos os sistemas. Assim, para tornar esta ligação ainda mais eficaz, foram produzidos diversos materiais didáticos manipuláveis e adaptados não só às características da criança sobre a qual versa este estudo mas, também, de forma a que pudessem ser utilizados por alguns dos seus pares, em contexto de sala de aula.

Registámos, igualmente, alguns constrangimentos no uso dos SAAC mencionados; no entanto, pensamos que as vantagens por eles potenciadas são de maior relevo pois, embora a fala seja o meio de comunicação mais comumente utilizado entre os seres humanos, verifica-se que o recurso a meios de comunicação aumentativos e alternativos é, não só, fundamental mas, muitas vezes, o único possível para que a comunicação se concretize.

Nesta linha de pensamento propusemo-nos, ainda, em parceria com outra colega, realizar uma formação sobre o Sistema Makaton, destinada a adultos que trabalham com estas crianças. Consideramos ser importante que todos percebam que a comunicação só existe se puder estabelecer-se em dois sentidos: o de alguém que transmite alguma coisa e o de alguém que é capaz de receber (e perceber) o que é transmitido. Só assim as crianças vão aprendendo a participar na comunidade em que se inserem, construindo o seu sentimento de pertença a essa comunidade. Por sua vez, ao aceitar e respeitar a sua individualidade, esta reconhece-as como membros de pleno direito.

Temos consciência de que a intervenção com esta criança nunca poderia esgotar-se neste trabalho que, para além do mais, foi abruptamente interrompido por questões de saúde pública, com impacto a nível mundial, às quais somos totalmente alheios. Muito mais há, certamente, a fazer no sentido de continuar a potenciar e a desenvolver as competências comunicativas desta criança, para lhe proporcionar o máximo possível de autonomia e de oportunidades sociais. Esperamos, assim, poder dar continuidade a este trabalho de intervenção no futuro, tanto com a criança como com a comunidade escolar.

Esperamos, também, ter contribuído para a consciencialização de que, numa sociedade plural que se pretende cada vez mais inclusiva,

cada indivíduo é:

como todos os outros

como algum outro e

como nenhum outro...

Elsie J. Smith, 1981

(In Portugal, Ministério da Educação, 1990, p. 113)

BIBLIOGRAFIA

- Abadín, D., Santos, C. & Cerrato, A. (2010). *Comunicación Aumentativa y Alternativa*. Guía de referencia. 3.^a ed. Centro de Referencia Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas. Madrid: CEAPAT.
- Almeida, M. G. M. (2012). *Contributo dos Sistemas Aumentativos e Alternativos para a promoção da comunicação em crianças com Paralisia Cerebral: Intervenção e Estudo de um Caso*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra. Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Almeida, P. M. A. (2015). *A Comunicação Alternativa e Aumentativa, com alunos com Paralisia Cerebral: conceções dos professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico dos Açores*. Porto: Universidade Fernando Pessoa. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
- Amado, J. S. (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação: Investigação Educacional II*. Caderno de Conteúdos Curriculares. Coimbra. Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Amaral, M., Coutinho, A. & Martins, M. (1994). *Para Uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Coleção Universitária – Série Linguística. Lisboa: Caminho.
- Antunes, N. (2019). *Sentidos*. Alfragide: Editora Lua de Papel. 2.^a Edição.
- Barbosa, M. & Castro, S. (2002). *O livro adaptado como meio de inclusão das crianças com N.E.E. In: Viana, F. et al. (coord.). Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança.
- Baptista, M. (2019). *Apontamentos da Unidade Curricular de Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra. Escola Superior de Educação de Coimbra.

- Campos, F., Costa, M. (2013). Vitória, vitória: contou-se uma história: usando um Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação. Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). Metodologia da Investigação – Guia para Auto-Aprendizagem. 2.^a Edição. Lisboa: Universidade Aberta.
- Duarte, C. (1991). PIC – Um Sistema Alternativo de Comunicação. *In*: Comunicações. IV Encontro Nacional de Educação Especial. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação.
- Ferreira, M., Ponte, M. & Azevedo, L. (1999). Inovação curricular: implementação de meios alternativos de comunicação em crianças com deficiência neuromotora grave. 1.^a edição. Lisboa. Secretariado nacional para a reabilitação e integração das pessoas com deficiência.
- Peixoto, V. (2007). Perturbações da Comunicação - A importância da detecção precoce. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Portugal, Ministério da Educação (1990). Gabinete de Estudos e Planeamento. A Criança Diferente. Lisboa: GEP / ME.
- Portugal, Ministério da Educação (2003). Comunicação, Linguagem e Fala – Perturbações Específicas da Linguagem em contexto escolar. Lisboa.
- Prata, I. (1991). IV Encontro Nacional de Educação Especial - Comunicações. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ruiz, J., Ortega; J. (1997). As perturbações da linguagem verbal: *In*: Bautista, R. (coord.). Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Dinalivro.
- Sua-Kay, E. & Tavares, M. D. (2006). Teste de Avaliação da Linguagem na Criança. Lisboa: Oficina Didáctica.
- Tetzchner, S. & Martinsen, H. (2000). Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa. Porto: Porto Editora, Lda.

WEBGRAFIA

- Araújo, A. S., Rocha, J. & Manso, M. C. (2010). Revista da Faculdade de Ciências da Saúde, n.º 7, pp. 342-352. [Em linha]. [Consult. em 08 de maio de 2020]. Disponível em <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3006/3/342-352.pdf>
- Basil, C. O que são Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação (SAAC)? ARASAAC: Portal Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa. [Em linha]. [Consult. em 23 de novembro de 2019]. Disponível em <http://www.arasaac.org/aac.php>
- Cardoso, A. P. (2014). Inovar com a Investigação-Ação: Desafios para a formação de professores. Coimbra. Imprensa da Universidade de Coimbra. [Em linha]. [Consult. em 14 de maio de 2020]. Disponível em https://digitalis.uc.pt/en/livro/inovar_com_investiga%C3%A7%C3%A3o_a%C3%A7%C3%A3o_desafios_para_forma%C3%A7%C3%A3o_de_professores
- Castro, C. (2010). Características e finalidades da Investigação-Ação. [Em linha]. [Consult. em 14 de maio de 2020]. Disponível em <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. Revista Psicologia, Educação e Cultura, 2009, vol. XIII, n.º 2, pp. 455-479. Portugal: Instituto de Educação. Universidade do Minho. [Consult. em 14 de maio de 2020]. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148?locale=en>
- Keiser, A., Roberts, M. (2012). Advances in Early Communication and Language Intervention. Journal of Early Intervention 2011 33: 298. [Consult. em 20 de dezembro de 2019]. Disponível em <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1053815111429968>

- Molina, J., Aranda, L., Flores, M. & López, E. (2013). Utilización del alfa de Cronbach para validar la confiabilidad de un instrumento de medición de satisfacción del estudiante en el uso del software Minitab. Eleventh LACCEI Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology (LACCEI'2013) "Innovation in Engineering, Technology and Education for Competitiveness and Prosperity" August 14 - 16, 2013 Cancun, Mexico. [Em linha]. [Consult. em 08 de maio de 2020]. Disponível em <https://pdfs.semanticscholar.org/1be6/fa4f849c42ece70f1549e7a60d9a20560a75.pdf>
- Muller, L. C., Schlottfeldt, C. G. & Malloy-Diniz, L. F. (2018). Escala de Maturidade Mental Columbia: medida de inteligência geral ou de funções executivas?. Revista Neuropsicologia Latinoamericana. Vol. 10, n.º 1, 2018, pp. 16-23. [Em linha]. [Consult. em 03 abril de 2020]. Disponível em https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/375/232
- Oviedo, H.C. & Arias, A. C. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. Revista Colombiana de Psiquiatría, Vol. XXXIV, n.º 4, 2005, pp. 572-580. Asociación Colombiana de Psiquiatría. Bogotá, D. C., Colombia. [Em linha]. [Consult. em 08 de maio de 2020]. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/806/80634409.pdf>
- Romski, M. & Sevcik, R. (2005). Augmentative Communication and Early Intervention – Myths and Realities. Revista Infants & Young Children, vol. 18, n.º 3. pp. 174-185. [Em linha]. [Consult. em 30 dezembro de 2019]. Disponível em <http://www.arasaac.org>

Sapage, S., Cruz-Santos, A. & Fernandes, H. (2018). A comunicação aumentativa e alternativa em crianças com perturbações graves da comunicação: cinco mitos. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, vol. 5, n.º 2, pp. 229-240, jul.-dez., 2018. [Em linha]. [Consult. em 31 de dezembro de 2019]. Disponível em

<file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/TESES%20/CAA/8329-Texto%20do%20artigo-28492-1-10-20190402.pdf>

Sheehy, K., Duffy, H. (2009). Attitudes to Makaton in the ages on integration and inclusion. *International Journal of Special Education*, 24(2) pp. 91–102. [Em linha]. [Consult. em 20 de outubro de 2019]. Disponível em

https://oro.open.ac.uk/19897/1/SheehyDuffy_Makaton_112009_No_2.pdf

Sperber, D. (2009). How do we communicate? [Em linha]. [Consult. em 27 de novembro de 2019]. Disponível em

<https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30942044/How-do-we-communicate.pdf?>

Walker, M. (2015). The Makaton Charity. [Em linha]. [Consult. em 14 de outubro de 2019]. Disponível em

<https://www.makaton.org/aboutMakaton/theMakatonCharity/history>

DOCUMENTOS ELETRÓNICOS

<https://www.makaton.org/> - [Consult. em 2019 e 2020].

www.ARASAAC.org - [Consult. em 2019 e 2020].

<https://educaprof.wordpress.com/recursos-pedagogicos/chave-de-fitzgerald/> - [Consult. em 30 de outubro de 2019].

<https://www.msmanuals.com/pt-pt/casa> - [Consult. em 14 de novembro de 2019].

https://creativecommons.org/licenses/?lang=pt_BR - [Consult. em 03 de janeiro de 2020].

http://www.arasaac.org/zona_descargas/software/2/Manual_AraWord.pdf - [Consult. em 03 de janeiro de 2020].

<https://www.genome.gov/about-genomics/fact-sheets/Chromosome-Abnormalities-Fact-Sheet> - [Consult. em 26 de janeiro de 2020].

<file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/How%20many%20chromosomes%20do%20people%20have%20-%20Genetics%20Home%20Reference%20-%20NIH.html> – [Consult. em 26 de janeiro de 2020].

<https://ghr.nlm.nih.gov/primer/basics/howmanychromosomes> - [Consult. em 07 de fevereiro de 2020].

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Human_chromosome_22_-_550_bphs.png - [Consult. em 07 de fevereiro de 2020].

<https://ghr.nlm.nih.gov/primer/basics/dna> – [Consult. em 09 de fevereiro de 2020].

<https://ghr.nlm.nih.gov/primer/basics/gene> – [Consult. em 09 de fevereiro de 2020].

<https://www.msmanuals.com/pt-pt/casa/problemas-de-sa%C3%BAde-infantil/anomalias-cromoss%C3%B4micas-e-gen%C3%A9ticas/considera%C3%A7%C3%B5es-gerais-sobre-doen%C3%A7as-cromoss%C3%B4micas-e-gen%C3%A9ticas> – [Consult. em 16 de fevereiro de 2020].

<file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/Chromosome%20Abnormalities%20Fact%20Sheet%20%20NHGRI.html> – [Consult. em 17 de fevereiro de 2020].

https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/artic/e/view/375/232 – [Consult. em 17 de fevereiro de 2020].

<file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/Chromosome%2022%20-%20Genetics%20Home%20Reference%20-%20NIH.html> – [Consult. em 02 de abril de 2020].

http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0872-07542012000300003 – [Consult. em 14 de abril de 2020].

<https://www.tuasaude.com/gastrostomia/> – [Consult. em 14 de abril de 2020].

https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Ciclo-investigacao-Acao-O-ciclo-Investigacao-Acao-repete-se-em-varias_fig1_261464482 - [Consult. em 05 de julho de 2020].

<https://www.aboutkidshealth.ca/Search/Pages/AKHResults.aspx?k=miringotomia&language=Spanish> – [Consult. em 07 de julho de 2020].

https://pt.wikipedia.org/wiki/Hibridiza%C3%A7%C3%A3o_fluorescente_in_situ - [Consult. em 07 de julho de 2020].

IMAGENS RETIRADAS DE:

<http://crazy4fun.com.br/e-importante-que-a-crianca-mantenha-se-sempre-bem-hidratada/> - [Consult. em 20 de janeiro de 2020].

<https://www.fotosearch.com.br/ULY069/u12751115/> - [Consult. em 20 de janeiro de 2020].

<https://www.cuf.pt/mais-saude/mae-nao-quero-lavar-maos> - [Consult. em 20 de janeiro de 2020].

<https://pt.dreamstime.com/imagem-de-stock-royalty-free-menina-com-papel-e-tesouras-image8636206> - [Consult. em 20 de janeiro de 2020].

<https://pt.dreamstime.com/o-dia-de-m%C3%A3e-feliz-pai-e-crian%C3%A7a-felicitam-no-feriado-do-s-da-filha-felicita-d%C3%A1-flores-image141747804> - [Consult. em 20 de janeiro de 2020].

<https://www.cachorrogado.com.br/gato/gato-passarinho/> - [Consult. em 20 de janeiro de 2020].

<https://www.clubededuas.com/2012/02/leite-de-soja-para-meninos.html> - [Consult. em 20 de janeiro de 2020].

<https://pt.toluna.com/opinions/3745222/Bolacha-Maria-afinal,-quem-%C3%A9-essa-Maria> - [Consult. em 22 de julho de 2020].

<https://pt.dreamstime.com/imagem-de-stock-casa-dos-desenhos-animados-image16120661> - [Consult. em 22 de julho de 2020].

<https://pt.vecteezy.com/arte-vetorial/511445-garrafa-de-agua-mineral-isolada-no-fundo-branco> - [Consult. em 22 de julho de 2020].

<https://galeria.colorir.com/veiculos/outros/autocarro-pintado-por-onibus-escolar-582977.html> - [Consult. em 22 de julho de 2020].

<https://pt.dreamstime.com/ilustra%C3%A7%C3%A3o-stock-cama-desenho-do-vetor-image98348308> - [Consult. em 22 de julho de 2020].

<https://www.pinterest.pt/pin/333547916151128576/> - [Consult. em 22 de julho de 2020].

<https://www.canstockphoto.pt/mulher-comer-lasca-m%C3%A3o-biscoito-66106516.html> - [Consult. em 22 de julho de 2020].

<https://pt.dreamstime.com/apontando-o-s%C3%ADmbolo-da-m%C3%A3o-dedo-indicador-etiqueta-do-gesto-ou-%C3%ADcone-ilustra%C3%A7%C3%A3o-vetor-dos-desenhos-animados-image101199508> - [Consult. em 22 de julho de 2020].

<https://www.pinterest.pt/pin/607563805951591508/> - [Consult. em 22 de julho de 2020].

<https://www.sitedecuriosidades.com/curiosidade/tomar-banho-depois-de-comer-faz-mal.html> - [Consult. em 22 de julho de 2020].

<https://pt.dreamstime.com/ilustra%C3%A7%C3%A3o-stock-menina-bonito-dos-desenhos-animados-que-lava-suas-m%C3%A3os-image49491159> - [Consult. em 22 de julho de 2020].

https://br.freepik.com/vetores-premium/bebe-dos-desenhos-animados-segurando-uma-garrafa-de-leite_3208291.htm - [Consult. em 22 de julho de 2020].

https://desenhos-animados.fandom.com/wiki/Piu_Piu_e_Frajola - [Consult. em 22 de julho de 2020].

<https://www.cursosrapidosgratis.com.br/cursos/educacao/avalia-o-institucional> - [Consult. em 23 de julho de 2020].

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série – N.º 129.
Disponível em <https://dre.pt/pesquisa/-/search/115652961/details/maximized>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série – N.º 129.
Disponível em <https://dre.pt/home/-/dre/115652962/details/maximized>

ANEXOS

Anexo 1 – Autorizações

Exmo. Senhor _____
Presidente da Direção _____

Filipa Antunes Lopes Seco Ramos Pinto, professora, atualmente a frequentar o Curso de Mestrado em Educação Especial, Especialização em Problemas do Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação de Coimbra, propôs-se realizar um trabalho de investigação com uma aluna da turma da qual é professora titular, subordinado ao tema "Promoção da linguagem numa criança com cromossopatia (duplicação do braço longo do cromossoma 22 – 22q11.22) através de um Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação, em contexto de sala de aula".

A experiência obtida no decurso dos onze anos em que tem tido o privilégio de poder lecionar na Escola EB1 _____, a constante interação com a equipa multidisciplinar que a integra e o interesse em poder contribuir para a superação de dificuldades na comunicação foram determinantes para a motivar para a realização do trabalho supracitado.

Perspetivando uma abordagem global, rigorosa, prática e atual vem por este meio solicitar a V. Exa. Se digne autorizar a recolha de informações junto de alguns técnicos da equipa _____ e na biblioteca _____ por parte da signatária que acautelará a confidencialidade, sempre que tal for exigível.

Com elevada consideração e estima,
Coimbra, 28 de outubro de 2019

(Filipa Pinto)

Esta autorização foi aprovada, devidamente assinada pelo Presidente da instituição e autenticada com o respetivo carimbo.

Exm^a. Senhora

Diretora do Agrupamento de Escolas _____

Filipa Antunes Lopes Seco Ramos Pinto, professora do Quadro do Agrupamento, a exercer funções docentes na EB1 _____, atualmente a frequentar o Curso de Mestrado em Educação Especial, Especialização em Problemas do Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação de Coimbra, vem por este meio solicitar a V. Ex.^a se digne autorizá-la a realizar um trabalho de investigação com uma aluna da turma da qual é professora titular, subordinado ao tema "Promoção da linguagem numa criança com cromossopatia (duplicação do braço longo do cromossoma 22 – 22q11.22) através de um Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação, em contexto de sala de aula".

A experiência obtida no decurso dos onze anos em que tem tido o privilégio de poder lecionar na Escola EB1 _____, a constante interação com a equipa multidisciplinar que a integra e o interesse em poder contribuir para a superação de dificuldades na comunicação foram determinantes para a motivar para a realização do trabalho supracitado.

Coimbra, 28 de outubro de 2019

Pede deferimento,

A Docente

(Filipa Pinto)

Esta autorização foi aprovada, devidamente assinada pela Diretora do agrupamento e autenticada com o respetivo carimbo.

Exm^a. Senhora

Encarregada de Educação da aluna

Filipa Antunes Lopes Seco Ramos Pinto, Professora Titular da Turma _____, que a aluna _____ frequenta na Escola EB1 _____, vem por este meio solicitar a sua autorização para realizar um trabalho de investigação com a sua educanda, subordinado ao tema "Promoção da linguagem numa criança com cromossopatia (duplicação do braço longo do cromossoma 22 - 22q11.22) através de um Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação, em contexto de sala de aula", no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor.

Coimbra, 28 de outubro de 2019

A Docente

(Filipa Pinto)

Eu, _____, Encarregada de Educação da aluna _____, declaro que:

autorizo

não autorizo

a realização do estudo supracitado.

Coimbra, ____ de outubro de 2019

A Encarregada de Educação

Esta autorização foi aprovada e devidamente assinada pela Encarregada de Educação.

Anexo 2 - Guião de Entrevista à Encarregada de Educação de *CM*

Bom dia!

Quer falar-me um pouco da história de *CM* desde a sua conceção?

Desenvolvimento da comunicação

Com que idade sorriu pela primeira vez? _____

Brincou com os sons da voz? _____

Utilizou alguns gestos para comunicar? _____ Quais? _____

Com que idade? _____

Revelou algum problema de comunicação? _____ Qual? _____

Motricidade

Com que idade se sentou sem apoio? _____

Gatinhou? _____

Com que idade começou a segurar objetos? _____

Com que idade começaram a detetar alterações no seu desenvolvimento motor? _____

Com que idade começou a andar sozinha? _____

Sociabilidade

Frequentou a creche? _____ Onde? _____ Durante quanto tempo? _____

Teve apoio do SNIPI? _____

Com que idade frequentou o Jardim de Infância pela primeira vez? _____ Onde? _____

Como decorreu a sua adaptação? _____

Quanto tempo frequentou o Jardim de Infância? _____

Quais são as pessoas com quem gosta de se relacionar? _____

Como reage às novidades (pessoas, locais, brincadeiras, ...)? _____

Faz amigos? _____ Como se dá com eles? _____

Terapias

Com que idade é que a criança começou a ser seguida na instituição? _____

Quem a enviou para lá? _____ Porquê? _____

Que terapias teve no início? _____

Acompanhamento médico

Vai regularmente ao médico com a criança? _____

Em que consultas é seguida? _____

Utilização de um SAAC

O que pensa sobre a menina aprender outra forma de comunicar para além da fala, aprender a utilizar gestos? _____

Porquê? _____

Se eu pedir aos pais para os aprenderem também, estão dispostos a isso? _____

Anexo 3 - TALC

**TESTE DE AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM NA CRIANÇA
TALC**

Sua-Kay, E. & Tavares, M. D.

Nome: _____
Data: ____/____/____
Data de Nascimento: ____/____/____ Idade ____ : ____
Escola: _____
Avaliador: _____

FOLHA DE RESULTADOS

PARTE I: COMPREENSÃO

	Nº de itens	Porcentagem obtida	Média esperada para a idade	Percentil
1. Vocabulário				
1.2 Objectos	12	_____	_____	
1.2 Imagens	24	_____	_____	
Total Vocabulário	36	_____	_____	
2. Relações semânticas				
2.1 Duas palavras de conteúdo	12	_____	_____	
2.2 Três palavras de conteúdo	12	_____	_____	
Total Relações Semânticas	24	_____	_____	
3. Frases Complexas	9	_____	_____	
Total da Compreensão	69	_____	_____	_____

PARTE II: EXPRESSÃO

4. Vocabulário				
4.1 Objectos	12	_____	_____	
4.2 Imagens	18	_____	_____	
Total Vocabulário	30	_____	_____	
5. Frases absurdas	3	_____	_____	
6. Constituintes morfosintácticos	15	_____	_____	
7. Intenções comunicativas	6	_____	_____	
Total da Expressão	54	_____	_____	_____

PARTE I: COMPREENSÃO

I. Vocabulário



1.1 Objectos

Objectos 1	Instrução: "Qual está o / a ..."	Cotação
1	Colher	
2	Ponte	
3	Cadeira	
4	Pato	
5	Mérida	
6	Carro	
7	Chave	
8	Lápis	
9	Calças	
10	Mesa	
11	Copo	
12	Árvore	
		Total:



1.2 Imagens

Prancha 1	Instrução: "Qual está o / a ..."	Cotação
1	Maçã	
2	Árvore	
3	Elefante	
Prancha 2		
4	Óculos	
5	Garfo	
6	Escova	
		Total:
Prancha 3		Instrução: "Quem está a ..."
7	Comer	
8	Escrever	
9	Dormir	
Prancha 4		
10	Comer	
11	Chorar	
12	Regar	
		Total:
Prancha 5		Instrução: "Qual é que serve para..."
13	Ler	
14	Cortar	
15	Pintar	
Prancha 6		
16	Comer	
17	Coser	
18	Ajar	
		Total:
Prancha 7		Instrução: "Olha para as chaves. Qual está a chave pequena? ... " e " a chaveola molhada " e " a chaveola seca " ?
19	Pequena	
20	Molhada	
21	Seca	
		Total:
Prancha 8		Instrução: "Mostra-me o copo vazio; mostra-me o carro que está perto " e " o carro que está longe ? "
22	Vazio	
23	Perto	
24	Longe	
		Total:

2. Relações semânticas



2.1 Duas palavras de conteúdo

Objectos 2	Material: homem, menina, cama, mesa, cadeira, colher, faca, copo e esponja Instrução: "Vou-te pedir para fazeres algumas coisas"	Cotação
Objecto / Local		
1	Põe a menina na mesa	
2	Põe a faca na cadeira	
3	Põe a colher na mesa	
Ação / Objecto		
4	Lava a menina	
5	Deita o pai	
6	Senta a menina	
Agente / Ação		
7	Põe a menina a dormir	
8	Mostra-me o pai a beber	
9	Mostra-me o pai a saltar	
Objectos 3	Material: Estrela grande e pequena, lápis verde e amarelo, meia suja e limpa	
Objecto / Atributo		
10	Dá-me a estrela grande	
11	Dá-me o lápis verde	
12	Dá-me a meia limpa	
		Total:



2.2 Três palavras de conteúdo

Agente + Ação + Objecto		
	Instrução: "Mostra-me ..."	Cotação
Francha 9	A menina a pintar a cadeira	(A)
	O rapaz a pintar a cadeira	(B)
	A menina a limpar a cadeira	(C)
	A menina a pintar um quadro	(D)
Francha 10	O cavalo a comer a cenoura	(B)
	O cavalo a comer a erva	(D)
	O boi a comer a cenoura	(A)
	O cavalo a dormir na erva	(C)
Francha 11	O homem a cortar o jornal	(D)
	O homem a ler o jornal	(A)
	O homem a cortar o cabelo	(B)
	A mulher a cortar o jornal	(C)

Objecto + Atributo + Local		
Francha 12	O cão castanho na cama	(A)
	O cão preto na cama	(C)
	O cão castanho na mesa	(D)
	O gato castanho na cama	(B)
Francha 13	O livro azul na mesa	(B)
	O livro vermelho na mesa	(D)
	O copo azul na mesa	(C)
	O livro vermelho na cadeira	(A)
Francha 14	A camisola suja no cesto	(B)
	A camisola suja no chão	(A)
	As calças sujas no cesto	(C)
	A camisola limpa no cesto	(D)

Objecto + Locução Prepositiva + Local		
Prancha 15	A mala em cima da mesa	(D)
	A mala debaixo da mesa	(B)
	A caixa em cima da mesa	(C)
	A mala em cima da cadeira	(A)
Prancha 16	O lápis dentro do copo	(C)
	O lápis dentro da caixa	(B)
	O pente dentro do copo	(A)
	O lápis fora do copo	(D)
Prancha 17	O cão atrás da árvore	(B)
	O cão à frente da árvore	(A)
	O gato atrás da árvore	(C)
	O cão atrás da casa	(D)
Agente + Acção + Objecto		
Prancha 18	A menina a empurrar o rapaz	(A)
	A menina a empurrar o carrinho	(B)
	O rapaz a empurrar a menina	(C)
	A menina a beijar o rapaz	(D)
Prancha 19	O elefante a agarrar o homem	(D)
	O elefante a agarrar a menina	(B)
	O homem a agarrar o elefante	(C)
	O elefante a pisar o homem	(A)
Prancha 20	O pai a lavar o filho	(A)
	O filho a lavar o pai	(B)
	O pai a lavar o cão	(C)
	O pai a vestir o filho	(D)
		Total:



3. Frases Complexas

	Instrução: "Aponta para o que eu vou dizer"	Cotação
Frases relativas		
Prancha 21	O homem que está a escovar o cão é magro	(A)
	O homem que está a escovar o cão é gordo	(B)
Prancha 22	A menina que está a pintar a escada é alta	(A)
	A menina que está a pintar a escada é baixa	(B)
Prancha 23	O cavalo que está a ver o esquilo é castanho	(A)
	O cavalo que está a ver o esquilo é preto	(B)
Frases passivas		
Prancha 24	O rapaz foi molhado pela rapariga	(A)
	A rapariga foi molhada pelo rapaz	(B)
Prancha 25	O pai está a ser penteado pelo filho	(A)
	O filho está a ser penteado pelo pai	(B)
Prancha 26	O elefante está a ser empurrado pelo touro	(A)
	O touro está a ser empurrado pelo elefante	(B)
Expressões correlativas		
Prancha 27	Nem o livro nem o copo estão em cima da mesa	(A)
	Livro no chão e copo na mesa	(B)
	Livro e copo na mesa	(C)
	Copo na mesa e livro no chão	(D)
Prancha 28	Não só a mala mas também a caixa estão debaixo da mesa	(C)
	Caixa debaixo da mesa e mala ao lado	(B)
	Mala e caixa em cima da mesa	(A)
	Mala debaixo da mesa e caixa ao lado	(D)
Prancha 29	Tanto o porco como o cão estão em cima da cama	(D)
	Porco no chão e cão na cama	(B)
	Porco na cama e cão no chão	(C)
	Porco e cão no chão	(A)
		Total:

PARTE II: EXPRESSÃO

4. Vocabulário



4.1 Objectos

Objectos 1	Instrução: "O que é isto?"	Cotação
1	Colher	
2	Pente	
3	Cadeira	
4	Pato	
5	Memina ou boneca	
6	Carmo	
7	Chave	
8	Lápis	
9	Calças	
10	Mesa	
11	Copo	
12	Árvore	
Total:		



4.2 Imagens

Prancha 1	Instrução: "O que é isto?"	Cotação
1	Árvore	
2	Elefante	
3	Maçã	
Prancha 2		
4	Óculos	
5	Escova	
6	Garfo	
Prancha 3		
Instrução: "O que é que ele / ela está a fazer?"		
7	Dormir	
8	Comer	
9	Escrever / Pintar	
Prancha 4		
10	Regar	
11	Correr	
12	Chorar	
Prancha 5		
Instrução: "Esta chave é pequena e esta é ..."		
13	Grande	
Instrução: "Esta roupa está ... e esta está ..."		
14	Molhada	
15	Seca	
Prancha 6		
Instrução: "Este carro está aqui perto, mas este está muito ..."		
16	Longe	
Instrução: "Olha para os copos, este está ... e este?"		
17	Vazio	
18	Cheio	
Total:		



5. Frases absurdas

	Instrução: "Dize esta atempão. Vou dizer umas frases e tu dizes se está bem ou mal". Se a criança não justificar perguntar porque está mal.	Cotação
1	Os patos ladram / fazem fio-fio	
2	As calcinhas voam	
3	A bola morde	
Total:		



6. Constituintes morfossintáticas

		Cotação
Folha 30	1. "Olha tantas brincadeiras que o menino tem aqui". Apontar para os brinquedos e dizer: "Aqui estão dois... e aqui dois... e aqui dois..." leões carros pincéis bolas	Plural regular: 1 Plural especial: 1
	2. "Olha, esta mãe tem um menino ao colo, ela vai dar um ursinho ao menino. A mãe está a tirar o urso, mas o menino não quer o urso e ele diz: é mãe, eu gosto mais..."	Preposição: 1
	3. "Onde é que a mãe vai arrumar o urso? Se a criança responder apontando ou dizendo 'aqui', insistir 'aqui onde?'	Preposição: 1
Folha 31	1. "A menina está muito contente, ela fez anos. O que é que está a acontecer aqui?"	Preposição "a" (ã): 1 Objecto Directo: 1
	2. "Para quem é o presente?"	Objecto Indirecto: 1 Preposição "para": 1
Folha 32	1. "O menino está sentado à mesa e a mãe não está contente porque ele tem os olhos sujos. Eu acho que ele tem..."	Conjunção "que" / preposição "de": 1
	2. "O menino quer ir brincar. A mãe diz: só se tu..."	Futuro condicional: 1
	3. "Esta menina ainda está a correr, mas a mãe já..."	Preterito perfeito, 3 ^{ps} : 1
	4. "Os meninos podem ir brincar para a rua. O mãe não..."	Presente 3 ^{pp} : 1
Folha 33	1. "O que é que aconteceu aos livros e cadernos?"	Flexão verbal 3 ^{pp} : 1
	2. "E de quem são os livros?"	Preposição de, deste, dela: 1
	3. "O que é que aconteceu à mochila?"	Pronome reflexo / participio passado, conjugado no preterito perfeito: 1
		Total:



7. Intenções comunicativas

Plancha 34		Cotação
Cumprimentar 1	(Situação na imagem: menino a entrar na sala) Instrução: "Este menino chegou agora. O que é que ele deve dizer?"	
Pedir clarificações 2	(Situação na imagem: professora a falar com menino sentado à mesa sozinho) Instrução: "A professora está a explicar ao menino o que ele tem que fazer, mas ele não percebia muito bem. O que é que ele deve dizer?"	
Pedir autorização 3	(Situação na imagem: menino a apontar para a porta) Instrução: "Este menino quer ir à casa da barba. O que é que ele deve dizer?"	
Pedir informação 4	(Situação na imagem: grupo de 3 meninos, dois a olhar para uma construção e um a tentar mostrar o seu desenho) Instrução: "O menino fez um castelo com legos e este menino quer saber como é que ele o fez. O que é que ele deve dizer?"	
Expressar sentimentos 5	(Situação na imagem: mesma que anterior) Instrução: "Este menino está triste. O que é que o amigo lhe deve dizer?"	
Chamar a atenção 6	(Situação na imagem: mesma que anterior) Instrução: "O menino quer mostrar o desenho dele, mas ninguém está a olhar. O que é que ele deve dizer?"	
	Total:	

Anexo 4 – Exemplos de grelhas de registo mensal

O QUE JÁ SEI – OUTUBRO – ANO 2019 / 2020



Nome: _____

PALAVRAS	COMPREENSÃO											
	DATA / AVALIAÇÃO											
mãe – I	8	9	10	15	16	17	22	23	24	29	30	31
pai – I	8	9	10	15	16	17	22	23	24	29	30	31
menina – II	8	9	10	15	16	17	22	23	24	29	30	31
menino – II	8	9	10	15	16	17	22	23	24	29	30	31
casa – I	8	9	10	15	16	17	22	23	24	29	30	31
água – I	8	9	10	15	16	17	22	23	24	29	30	31
carro – I	8	9	10	15	16	17	22	23	24	29	30	31
cão – II	8	9	10	15	16	17	22	23	24	29	30	31
gato – II	8	9	10	15	16	17	22	23	24	29	30	31
peixe – III	8	9	10	15	16	17	22	23	24	29	30	31
bola – II	8	9	10	15	16	17	22	23	24	29	30	31
bolacha – I	8	9	10	15	16	17	22	23	24	29	30	31
maçã – III	8	9	10	15	16	17	22	23	24	29	30	31
xixi – I	8	9	10	15	16	17	22	23	24	29	30	31
comer – I	8	9	10	15	16	17	22	23	24	29	30	31
beber – I	8	9	10	15	16	17	22	23	24	29	30	31
trabalhar – IV	8	9	10	15	16	17	22	23	24	29	30	31
amarelo – VI	8	9	10	15	16	17	22	23	24	29	30	31
bem – I	8	9	10	15	16	17	22	23	24	29	30	31
mal – I	8	9	10	15	16	17	22	23	24	29	30	31
Código	● Adquirido ● Parcialmente adquirido ● Não adquirido											
Prof.ª / Terap.ª												

Foi construída uma grelha igual a esta para a Expressão.

O QUE VOU APRENDER NO MÊS DE **NOVEMBRO** – ANO 2019 / 2020



Nome: _____

PALAVRAS	EXPRESSÃO											
	DATA / AVALIAÇÃO											
amarelo – VI	5	6	7	12	13	14	19	20	21	26	27	28
verde – VI	5	6	7	12	13	14	19	20	21	26	27	28
vermelho – VI	5	6	7	12	13	14	19	20	21	26	27	28
pão – II	5	6	7	12	13	14	19	20	21	26	27	28
leite – II	5	6	7	12	13	14	19	20	21	26	27	28
sumo – II	5	6	7	12	13	14	19	20	21	26	27	28
pássaro - II	5	6	7	12	13	14	19	20	21	26	27	28
borboleta – III	5	6	7	12	13	14	19	20	21	26	27	28
papel – IV	5	6	7	12	13	14	19	20	21	26	27	28
sopa -	5	6	7	12	13	14	19	20	21	26	27	28
brincar – IV	5	6	7	12	13	14	19	20	21	26	27	28
bonito – VI	5	6	7	12	13	14	19	20	21	26	27	28
feio – VI	5	6	7	12	13	14	19	20	21	26	27	28
pequeno – III	5	6	7	12	13	14	19	20	21	26	27	28
grande – III	5	6	7	12	13	14	19	20	21	26	27	28
igual – VI	5	6	7	12	13	14	19	20	21	26	27	28
contente – V	5	6	7	12	13	14	19	20	21	26	27	28
zangado – V	5	6	7	12	13	14	19	20	21	26	27	28
eu - I	5	6	7	12	13	14	19	20	21	26	27	28
Código	● Adquirido ● Parcialmente adquirido ● Não adquirido											
Prof. ^a / Terap. ^a												

Foi construída uma grelha igual para a Compreensão.

Anexo 5 - Planificação

PLANIFICAÇÃO

OBJETIVO GERAL:

- Promover a comunicação numa criança com cromossopatia 22 através de Sistemas Aumentativos e Alternativas de Comunicação

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Melhorar a comunicação não verbal através dos gestos do vocabulário Makaton.
- Identificar objetos / imagens através de gestos.
- Descrever imagens de ação através de gestos.
- Verbalizar o nome de objetos / imagens.

Temas a trabalhar		Cumprido	Não cumprido
Ao longo do ano	Cores	✓	
	Animais	✓	
	Objetos	✓	
	Pessoas	✓	
	Transportes	✓	
	Alimentos	✓	
	Verbos	✓	
	Adjetivos	✓	
	Números até 5	✓	
março / abril	Ser diferente – livro “Monstro Rosa”		✗
maio	Família – livro “O livro da família”		✗
junho	Noções corporais (cuidados na praia, com o sol, ...)		✗

Legenda: ✓ cumprido; ✓ necessita de ajuda da professora; ✗ não cumprido

ESTRATÉGIAS:

- Elaboração de material manipulável com símbolos ARASAAC;
- Adaptação de livros em símbolos ARASSAC;
- Utilização dos gestos do Sistema Makaton;
- Criação de oportunidades comunicativas;
- Interpretação de qualquer manifestação comunicativa da criança, de acordo com o contexto (sobreinterpretação);
- Expansão dos enunciados;
- Dar a vez;
- Estabelecimento de diálogos curtos que permitam respostas diretas da criança;
- Adequação da linguagem;
- Estimulação da atenção visual;
- Estabelecimento de um ambiente seguro e de confiança para a criança;
- Envolvimento dos seus pares;
- Envolvimento da assistente operacional afeta à sala de aula;
- Envolvimento dos técnicos que trabalham com a criança;
- Envolvimento dos pais;
- Reforço da autonomia;
- Reforços positivos;
- Desafios.
- (...)

Anexo 6 – Lista de vocabulário Makaton

VOCABULÁRIO ADICIONAL	
Óculos	Protese auditiva
Cadeira de rodas	Morto
Dor	Doente
Mal disposto	Dor
Comprimido	Deus
Jesus	Pessoas
Surdo	Surdo
Cego	Cego

Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV	Nível V	Nível VI	Nível VII	Nível VIII
Mãe	Homem	Rebuçado (bombom)	Professor	Padre	Campo	Um a dez	Escolher
Pai	Senhora	Chocolate	Chefe	Carro	Cidade	Quanto?	Ganhar (vencer)
Imã	Rapaz	Chisno	Mentiras (crianças)	Polícia	Prata	Quanto anos tens?	Derregar
Imã	Menhina	Melão	Nome	Bomboneiro	Mar	Muito / Muitos	Procurar
Água (1)	Bébé	Laranja	Escola	Médico	Cinema	Pouco / poucos	Encontrar
Bolacha	Pão	Pêra	Trabalho	Enfermeiro	Férias	Alguns	Lembrar
Bolacha	Manteiga	Banana	Lá fora / Rua	Igreja (missa)	Cor	Tempo / Hora	Dia de anos
Cadeira	Ovo	Pelvo	Amplão	Loja	Encarnado	Hoje	Natal
Mesa	Leite	Coelho	Supermercado	Jardim	Azul	Ontem	Festa
Casa	Sumo	Galinha	Fogueira / Fogo	Correio	Verde	Logo / Amanhã	Prinda
Carro	Caifé	Cavalo	Papel	Dinheiro	Amanhã	Logo / Amanhã	Batido
Autocarro	Agúcar	Vaca	Imagem / Desenho	Carta	Amarelo	Logo / Amanhã	Fotografia
Eu	Bolo	Porco	Arma (2)	Selo	Preto	Logo / Amanhã	Na próxima semana
Tu	Doce	Ovelha	Arma (2)	Mala / Pasta	Branco	Logo / Amanhã	No próximo ano
Onde?	Porta	Borboleta	Arma (2)	Tempo / relógio	Castanho	Logo / Amanhã	Na semana passada
O que é?	Janela	Barco	Arma (2)	Levar	Cor-de-laranja	Logo / Amanhã	Na semana passada
Aqui	Calorifero	Comboio	Arma (2)	Tempo / relógio	Começar	Logo / Amanhã	Há muito tempo
Ali	Televisão	Avião	Arma (2)	Levar	Acabar	Logo / Amanhã	Sábado
Via / cócé	Luz / candeeiro	Bicicleta	Arma (2)	Arma (2)	Domingo	Logo / Amanhã	Domingo
Comer	Telefone	Mota	Arma (2)	Arma (2)	Noite	Logo / Amanhã	Sábado
Comer / comida	Cão	Ter	Arma (2)	Arma (2)	Dia	Logo / Amanhã	Sábado
Comer / comida	Gato	Ter	Arma (2)	Arma (2)	Quando?	Logo / Amanhã	Sábado
Comer / comida	Pássaro	Ter	Arma (2)	Arma (2)	Sempre	Logo / Amanhã	Sábado
Comer / comida	Anore	Ter	Arma (2)	Arma (2)	Outra vez	Logo / Amanhã	Sábado
Comer / comida	Flor	Ter	Arma (2)	Arma (2)	Tarde (atrasado)	Logo / Amanhã	Sábado
Comer / comida	Facas (cortar)	Ter	Arma (2)	Arma (2)	Cedo	Logo / Amanhã	Sábado
Comer / comida	Ganho	Ter	Arma (2)	Arma (2)	Antes	Logo / Amanhã	Sábado
Comer / comida	Culter	Ter	Arma (2)	Arma (2)	Diferente	Logo / Amanhã	Sábado
Comer / comida	Prato	Ter	Arma (2)	Arma (2)	Novo	Logo / Amanhã	Sábado
Comer / comida	Ir	Ter	Arma (2)	Arma (2)	Velho	Logo / Amanhã	Sábado
Comer / comida	Vir	Ter	Arma (2)	Arma (2)	Bonito	Logo / Amanhã	Sábado
Comer / comida	Dar	Ter	Arma (2)	Arma (2)	Falso	Logo / Amanhã	Sábado
Comer / comida	Bem	Ter	Arma (2)	Arma (2)	Simpático	Logo / Amanhã	Sábado
Comer / comida	Mai	Ter	Arma (2)	Arma (2)	Nosso	Logo / Amanhã	Sábado
Comer / comida	Mau (mal comportado)	Ter	Arma (2)	Arma (2)	Dales	Logo / Amanhã	Sábado
Comer / comida	Siri	Ter	Arma (2)	Arma (2)	Outro	Logo / Amanhã	Sábado
Comer / comida	Não	Ter	Arma (2)	Arma (2)	Com	Logo / Amanhã	Sábado
Comer / comida	Anda	Ter	Arma (2)	Arma (2)	Quem?	Logo / Amanhã	Sábado
Comer / comida	Por favor!	Ter	Arma (2)	Arma (2)	Quai?	Logo / Amanhã	Sábado
Comer / comida	Obrigado!	Ter	Arma (2)	Arma (2)	Calmal	Logo / Amanhã	Sábado
Comer / comida	Ola! / Bom dia!	Ter	Arma (2)	Arma (2)	Mis...	Logo / Amanhã	Sábado
Comer / comida	Adeus!	Ter	Arma (2)	Arma (2)	Problema / Dificuldade	Logo / Amanhã	Sábado
Comer / comida		Ter	Arma (2)	Arma (2)	Errar / Enganar-se	Logo / Amanhã	Sábado
Comer / comida		Ter	Arma (2)	Arma (2)	Cuidado! (atenção)	Logo / Amanhã	Sábado
Comer / comida		Ter	Arma (2)	Arma (2)	Porquê?	Logo / Amanhã	Sábado
Comer / comida		Ter	Arma (2)	Arma (2)	Porque	Logo / Amanhã	Sábado

VERSÃO DE JANEIRO DE 1983

Anexo 7 – Cartões com símbolos ARASAAC

(Exemplos dos cartões construídos para cada um dos níveis do Sistema Makaton)

TAMANHO REAL – 8 cm X 8 cm (total: 1012 cartões)



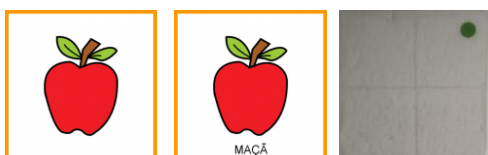
NÍVEL I



NÍVEL II



NÍVEL III



NÍVEL IV



NÍVEL V



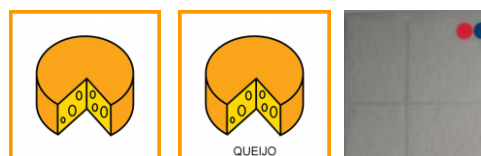
NÍVEL VI



NÍVEL VII



NÍVEL VIII



NÍVEL ADICIONAL



Anexo 8 - Grelha dos materiais produzidos

**TRABALHOS PRODUZIDOS NO ÂMBITO DA INTERVENÇÃO DO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

GRELHA

TEMAS	MATERIAIS
OBJETIVO	DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO E AUTONOMIA
Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="576 943 1353 1111">• Construção em material cartonado e plastificado de cartões com os símbolos Arasaac representativos de todos os conceitos dos oito níveis e do nível adicional do Sistema Makaton em duas versões: com e sem legenda. <li data-bbox="576 1111 1353 1417">• Livros dos Pais de CM – de 1 a 5 Material plastificado, organizado e encadernado de acordo com as aprendizagens de CM (conceitos trabalhados em cada mês). Estes livros são compostos por símbolos ARASAAC, respetiva legenda e respetiva ilustração com o gesto no Sistema Makaton, em LGP e/ou apenas com descrição escrita, para explicar o gesto ou como alternativa nos casos em que os primeiros não existiam. <li data-bbox="576 1417 1353 1760">• O Livro de Atividades de CM Livro resultante do trabalho colaborativo entre a investigadora e a TF e em permanente construção – folhas com fotografias de CM e da respetiva família, de imagens google, de símbolos Arasaac e respetiva legendagem em símbolos ARASAAC para “leitura” com gestos Makaton e oralidade e atividades diversas (recorte, colagem, observação, correspondências, exploração de imagens). A respetiva capa foi feita em EVA pela investigadora. <li data-bbox="576 1760 1353 1960">• Caderno de Comunicação de CM – organizado pela Terapeuta da Fala, Daniela Ferreira, em articulação com a investigadora, para o estabelecimento dos conceitos a incluir. A capa deste caderno foi feita em feltro, pela investigadora.

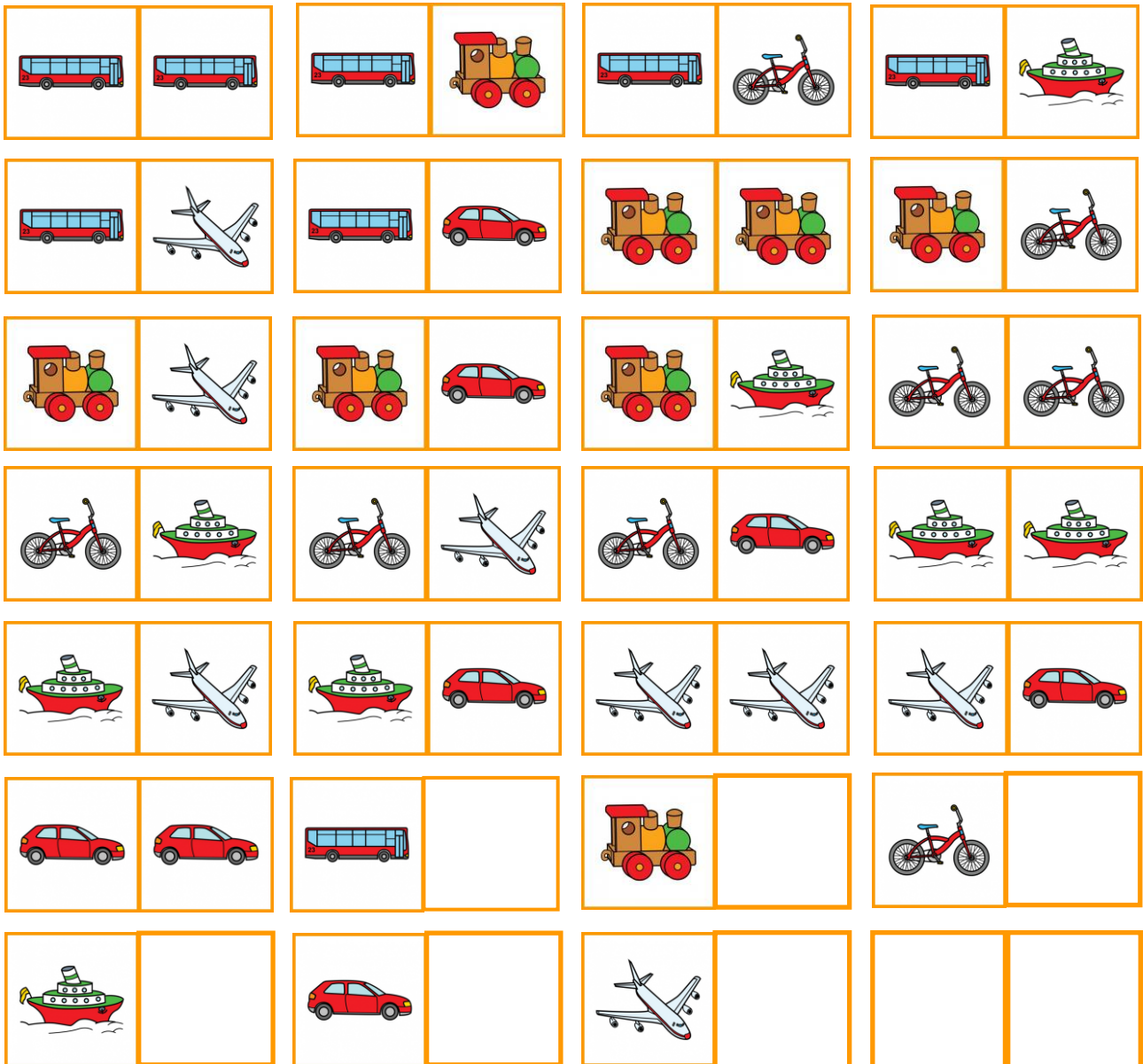
Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Cartões com imagens google e cartões com frases construídas pela investigadora com símbolos ARASAAC para associação através de leitura de símbolos com gestos Makaton e oralidade – material plastificado.
	<ul style="list-style-type: none"> • O que fica bem com...? Material plastificado para associação de ideias, com símbolos ARASAAC, construído pela investigadora.
	<ul style="list-style-type: none"> • 2 jogos da Glória com conceitos do Nível I do sistema Makaton.
	<ul style="list-style-type: none"> • Tradução e adaptação do livro “Monstro Rosa”, de Olga de Dios, em símbolos ARASAAC para trabalhar a diferença, com a colaboração da psicóloga Raquel Monteiro.
	<ul style="list-style-type: none"> • Grelhas de registo de observação direta.
	<ul style="list-style-type: none"> • 12 Lotos (criados pela investigadora): <ul style="list-style-type: none"> ✓ 1 Pessoas ✓ 1 Alimentos ✓ 2 Animais ✓ 1 Objetos ✓ 2 Adjetivos ✓ 1 Escola ✓ 2 Opostos ✓ 2 Verbos
	<ul style="list-style-type: none"> • 1 dominó Meios de transporte.
Cores	<ul style="list-style-type: none"> • De que cor é o carro? – adaptação feita a partir do material publicado por José Manuel Marcos na sua página do facebook dedicada ao portal ARASAAC. A respetiva capa foi feita em EVA, pela investigadora.

<ul style="list-style-type: none"> • Sequenciação • Associação 	<ul style="list-style-type: none"> • Loto de cores Material com símbolos ARASAAC, plastificado e construído a partir do material publicado por José Manuel Marcos na sua página do facebook dedicada ao portal ARASAAC.
	<ul style="list-style-type: none"> • Tradução e adaptação do livro “Cores”, de Luísa Ducla Soares e com ilustrações de Pedro Leitão, em símbolos ARASAAC.
	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração da história a partir da elaboração / organização de um quadro de parede com símbolos ARASAAC alusivo à mesma.
	<ul style="list-style-type: none"> • Gelados Material construído pela investigadora, em feltro e folha plastificada, para sequenciação de cores mediante modelo (por imitação).
	<ul style="list-style-type: none"> • Calças e camisolas Material construído em feltro, pela investigadora, para associação de cores iguais.
	<ul style="list-style-type: none"> • Pincéis e tintas Material plastificado a partir de imagens do Pinterest para associação de cores.

Anexo 9 - Dominó de meios de transporte



(TAMANHO REAL – 6 cm X 12 cm)



Anexo 10 – Lotos (criados pela investigadora)

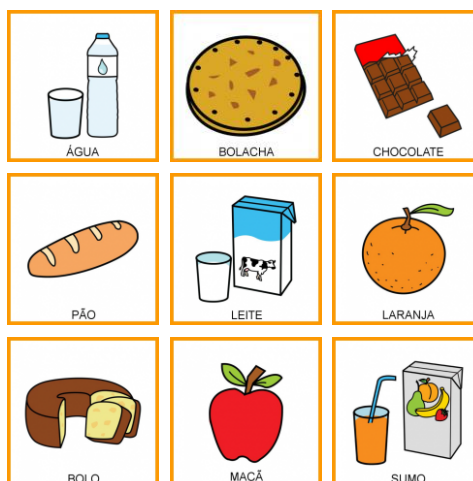
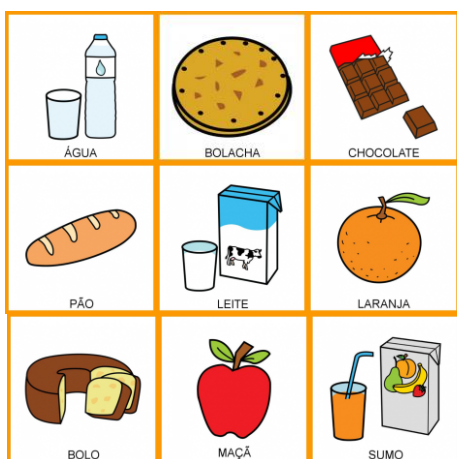
LOTO PESSOAS

TAMANHO REAL – 18 cm X 18 cm e 6 cm X 6 cm



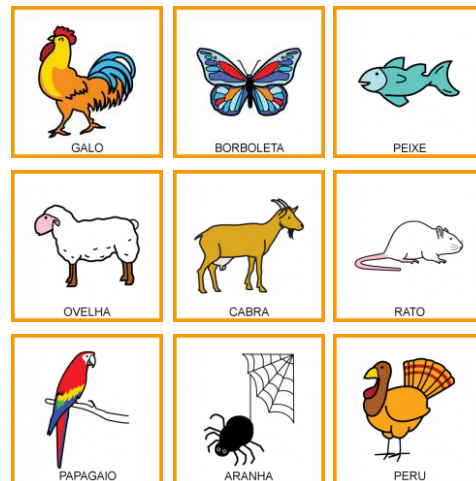
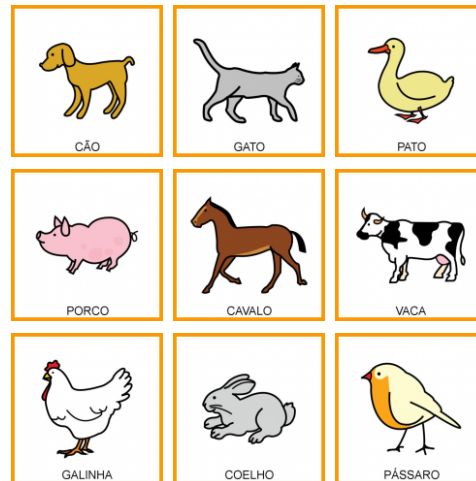
LOTO ALIMENTOS

TAMANHO REAL – 18 cm X 18 cm e 6 cm X 6 cm



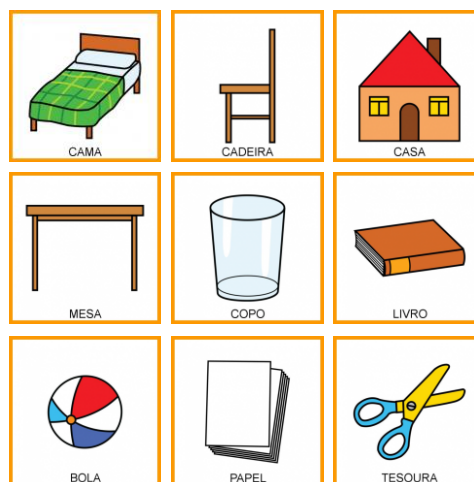
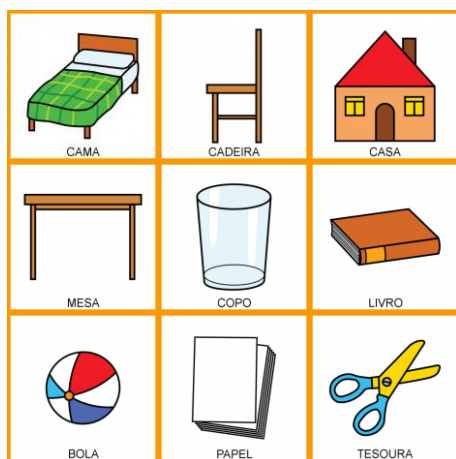
LOTO ANIMAIS

TAMANHO REAL – 18 cm X 18 cm e 6 cm X 6 cm



LOTO OBJETOS

TAMANHO REAL – 18 cm X 18 cm e 6 cm X 6 cm



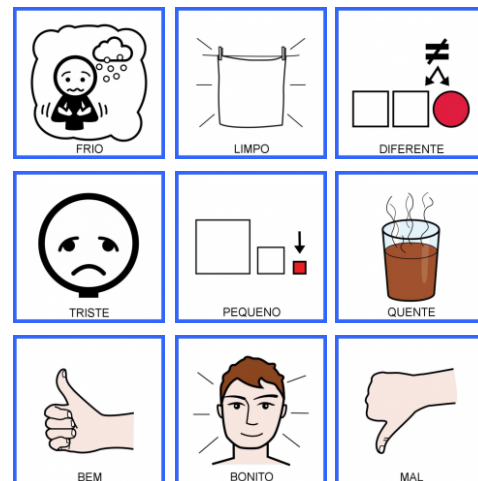
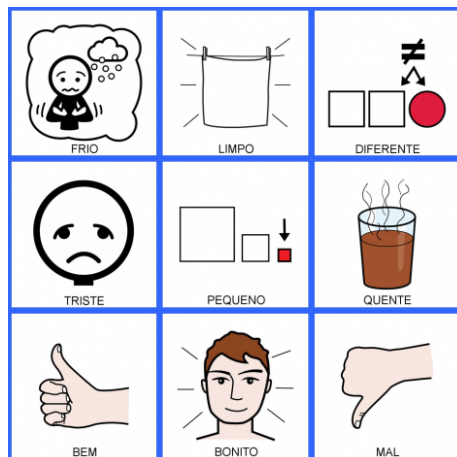
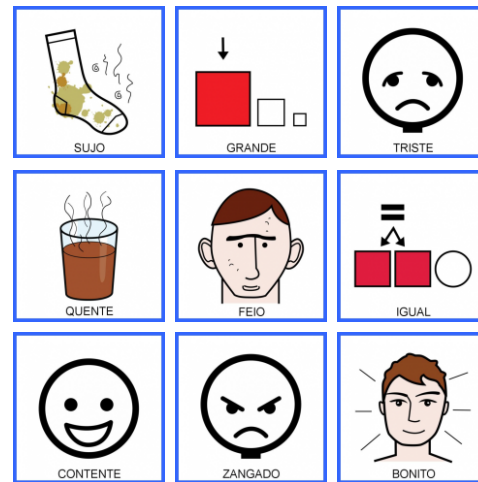
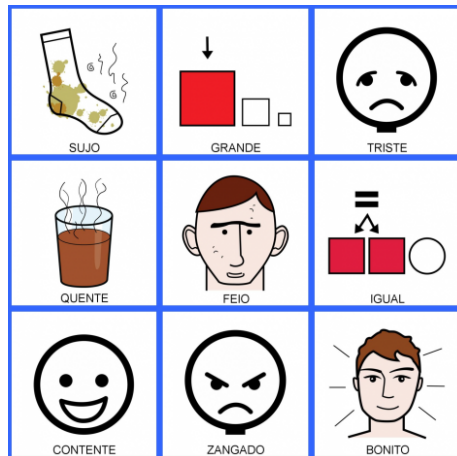
LOTO ESCOLA

TAMANHO REAL – 18 cm X 18 cm e 6 cm X 6 cm



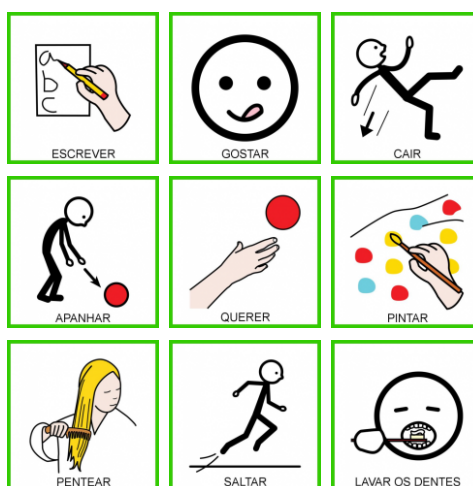
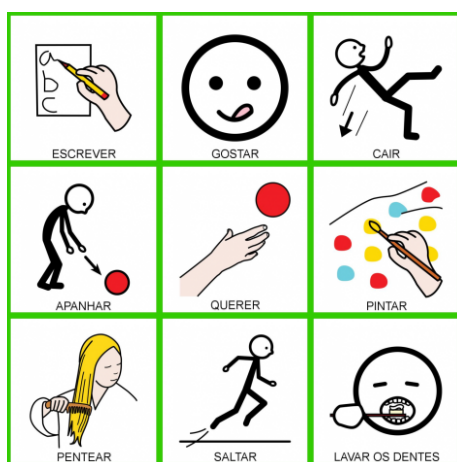
LOTO ADJETIVOS

TAMANHO REAL – 18 cm X 18 cm e 6 cm X 6 cm



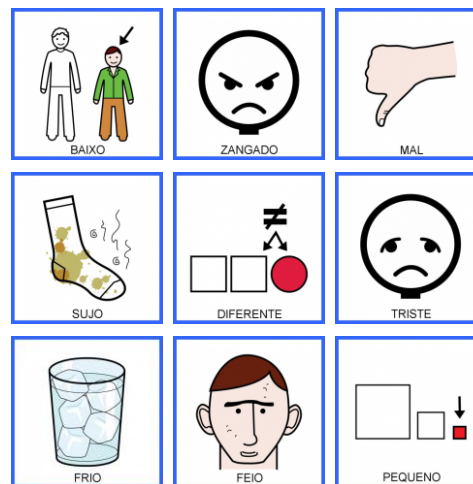
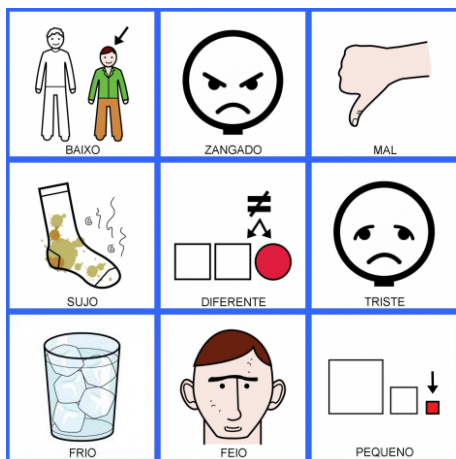
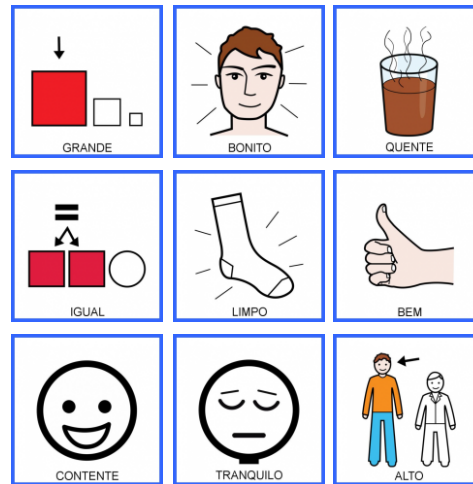
LOTO VERBOS

TAMANHO REAL – 18 cm X 18 cm e 6 cm X 6 cm








LOTO OPOSTOS

TAMANHO REAL – 18 cm X 18 cm e 6 cm X 6 cm








Anexo 11 - O que fica bem com...?






O QUE FICA BEM COM...?

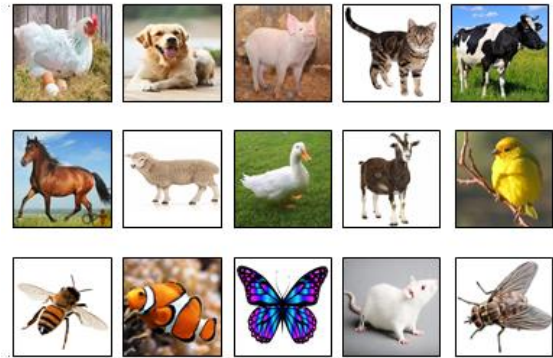
				
↓	↓	↓	↓	↓
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

O QUE FICA BEM COM...?






				
↓	↓	↓	↓	↓
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

O QUE FICA BEM COM...?






				
↓	↓	↓	↓	↓
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>








O QUE FICA BEM COM...?

				
↓	↓	↓	↓	↓
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

O QUE FICA BEM COM...?






				
↓	↓	↓	↓	↓
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

O QUE FICA BEM COM...?






				
↓	↓	↓	↓	↓
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>






O QUE FICA BEM COM...?

				
↓	↓	↓	↓	↓
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>






O QUE FICA BEM COM...?

				
↓	↓	↓	↓	↓
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>






O QUE FICA BEM COM...?

				
↓	↓	↓	↓	↓
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>






O QUE FICA BEM COM...?

				
↓	↓	↓	↓	↓
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>






O QUE FICA BEM COM...?

				
↓	↓	↓	↓	↓
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>






O QUE FICA BEM COM...?

				
↓	↓	↓	↓	↓
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>






O QUE FICA BEM COM...?

				
↓	↓	↓	↓	↓
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>






O QUE FICA BEM COM...?

				
↓	↓	↓	↓	↓
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

O QUE FICA BEM COM...?

				
↓	↓	↓	↓	↓
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

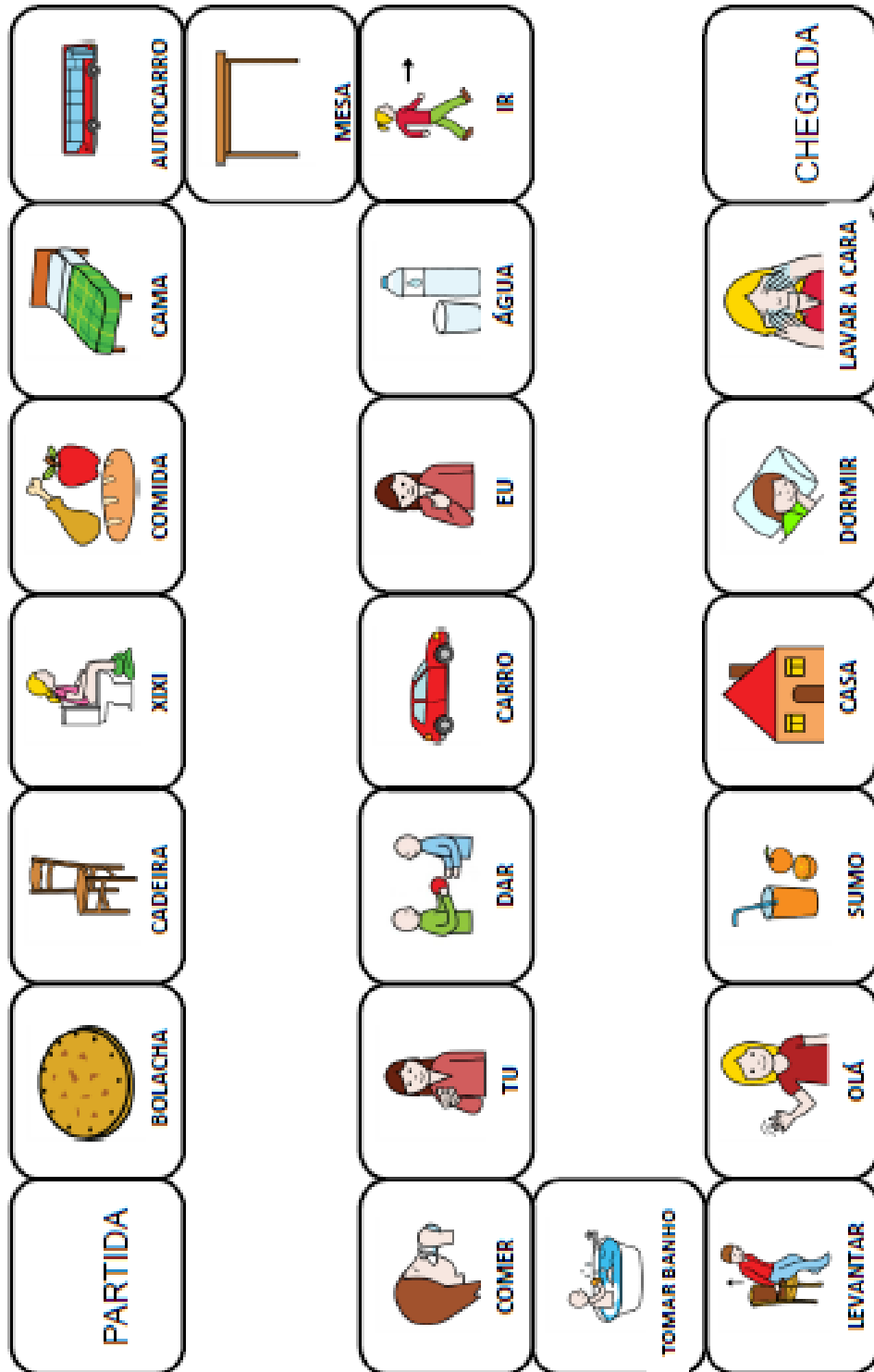
O QUE FICA BEM COM...?

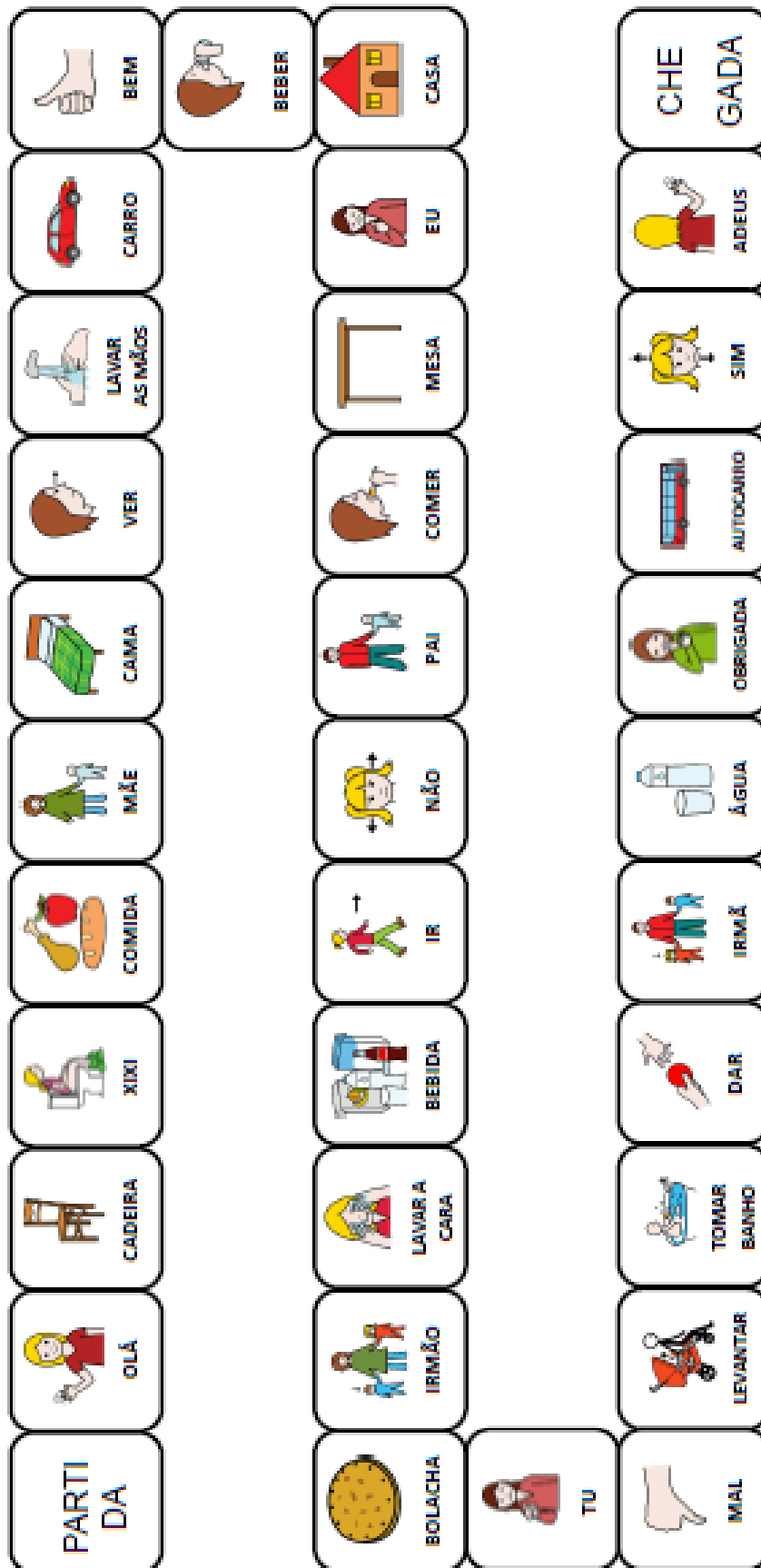
				
↓	↓	↓	↓	↓
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>



Anexo 12 - Jogos da Glória

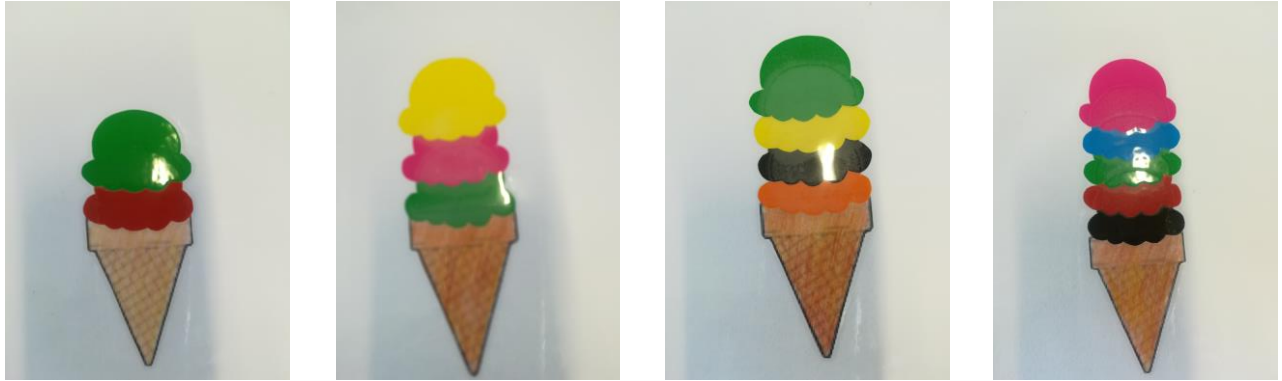
(TAMANHO REAL – FOLHA A3)



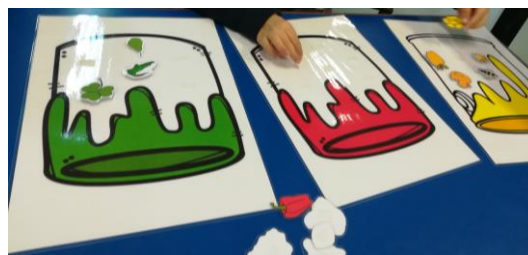


Anexo 13 - Gelados em feltro

Exemplos de modelos com 2, 3, 4 e 5 cores



Anexo 14 - Tintas



Imagens retiradas de www.pinterest.pt com composição de símbolos ARASAAC.

Anexo 15 – Calças / Camisolas em feltro



Anexo 16 – Livros dos Pais de CM (exemplos)

(Foram feitos 5 livros para os pais em folhas A5 plastificadas e encadernadas)

O LIVRO 1
UM



DOS PAIS



DA CM





MÃE



Fechar a mão sob o queixo
a partir do dedo mínimo.

VERMELHO

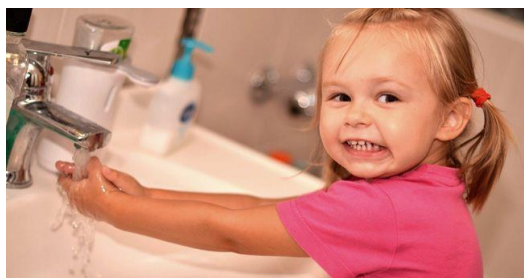


BOLACHA



Anexo 17 - Exemplos de imagens Google de ação (1)

(Material plastificado utilizado para a construção de frases com cartões com símbolos ARASAAC e leitura com gestos Makaton)

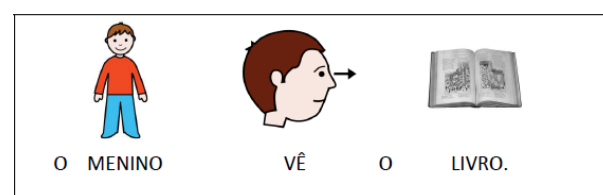
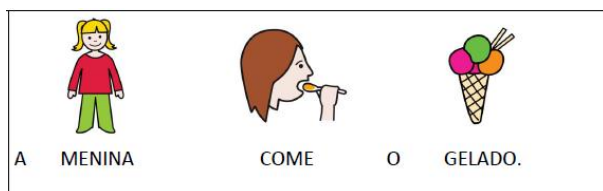
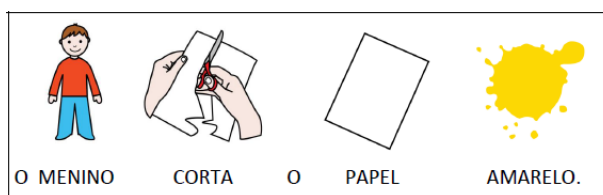


Anexo 18 – Exemplos de imagens Google de ação (2)

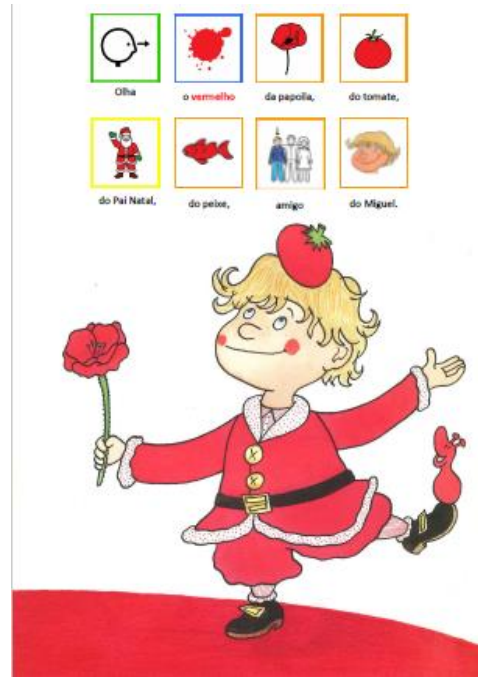
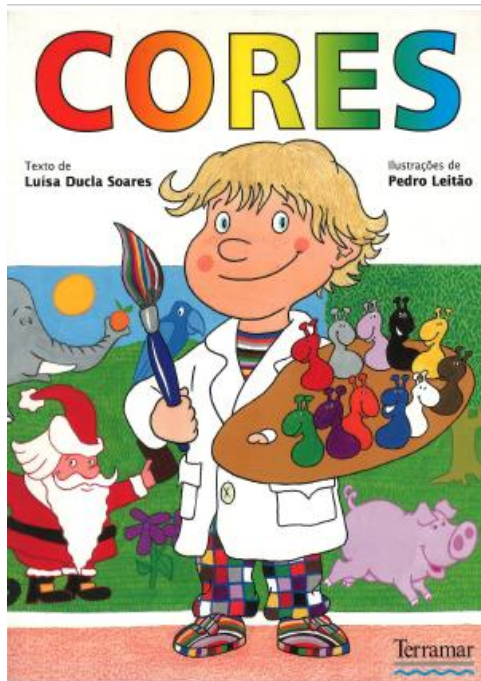
(Material plastificado utilizado para a correspondência com símbolos ARASAAC e sua leitura com gestos Makaton)



Folha A4 em branco onde foram colocados velcros para colar os cartões com as imagens.



Anexo 19 - Adaptação do Livro "Cores"



Exemplo de uma página do livro.

FICHA TÉCNICA:

Legendagem e adaptações do texto: Filipa Antunes Lopes Seco Ramos Pinto (docente do 1.º CEB)

Orientação: Professora Doutora Maria Madalena Belo da Silveira Baptista (Docente na Escola Superior de Educação de Coimbra, Instituto Politécnico de Coimbra.)

Trabalho elaborado no âmbito do Projeto de Intervenção do Curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

Escola Superior de Educação de Coimbra, Instituto Politécnico de Coimbra

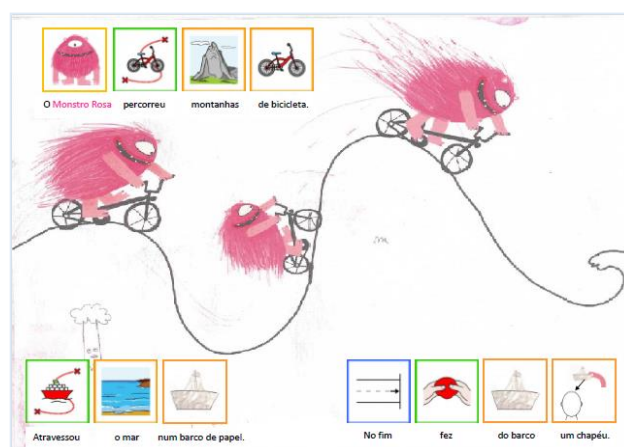
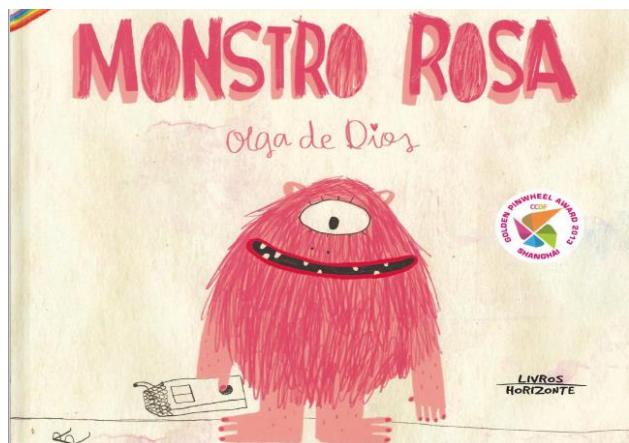
2019 / 2020

Autor pictogramas: [Sergio Palao](#) Procedencia: [ARASAAC](#) (<http://www.arasaac.org>) Licença: [CC \(BY-NC-SA\)](#)

Anexo 20 – Painel sobre o Livro “Cores” (exploração da história com símbolos ARASAAC)



Anexo 21 - Adaptação do Livro "Monstro Rosa"



Exemplo de uma página do livro.

FICHA TÉCNICA:

Legendagem e adaptações do texto: Filipa Antunes Lopes Seco Ramos Pinto (docente do 1.º CEB)

Orientação: Professora Doutora Madalena Baptista (Docente na Escola Superior de Educação de Coimbra. Instituto Politécnico de Coimbra)

Trabalho elaborado no âmbito do Projeto de Intervenção do Curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

Escola Superior de Educação de Coimbra. Instituto Politécnico de Coimbra

2019 / 2020

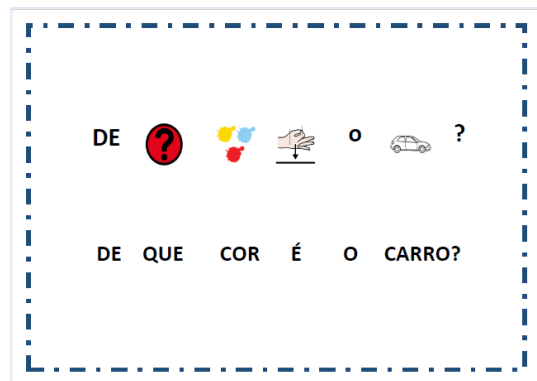
Autor pictogramas: Sergio Palao. Procedência: ARASAAC (<http://www.arasaac.org>) Licença: CC (BY-NC-SA)

Agradecimento especial à psicóloga Raquel Monteiro pela colaboração prestada.

Anexo 22 - De que cor é o carro? (folhas A4)

Adaptação (exemplos) do documento publicado por José Manuel Marcos na sua página do Facebook dedicada ao portal ARASAAC, disponível em:

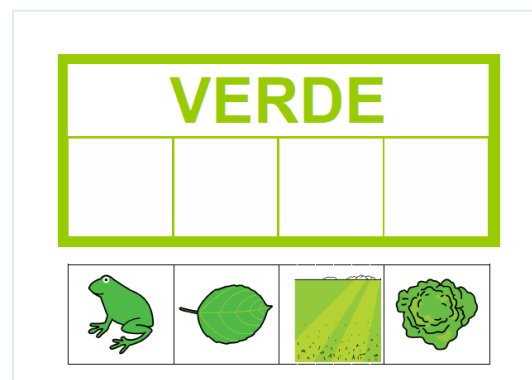
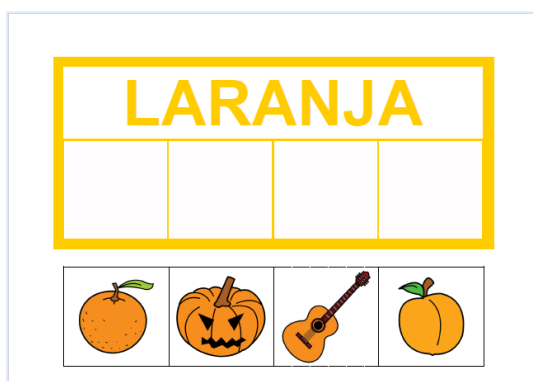
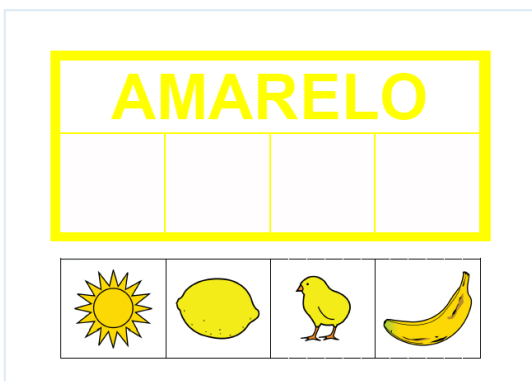
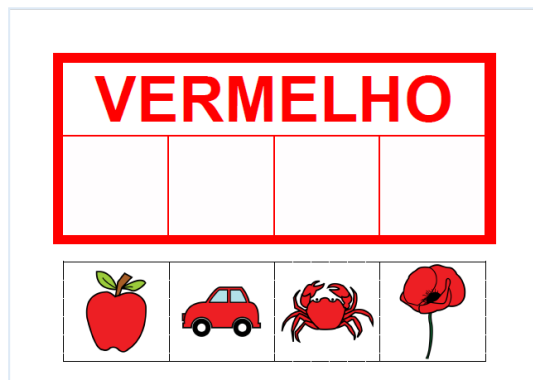
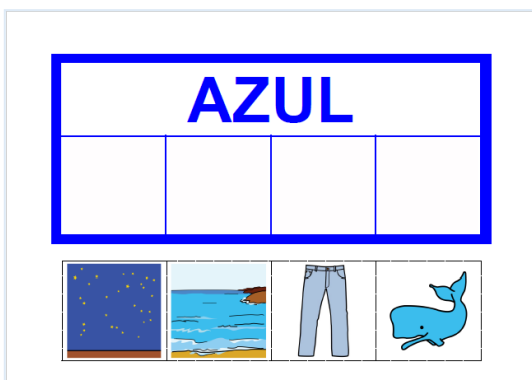
<https://www.arasaac.org> e <https://aulaabierta.arasaac.org>







Anexo 23 - Lotos de cores (folhas A4 plastificadas)





Adaptação do documento publicado por José Manuel Marcos na sua página do Facebook dedicada ao portal ARASAAC, disponível em:




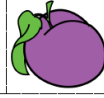
<https://www.arasaac.org> e <https://aulaabierta.arasaac.org>



PRETO			
			

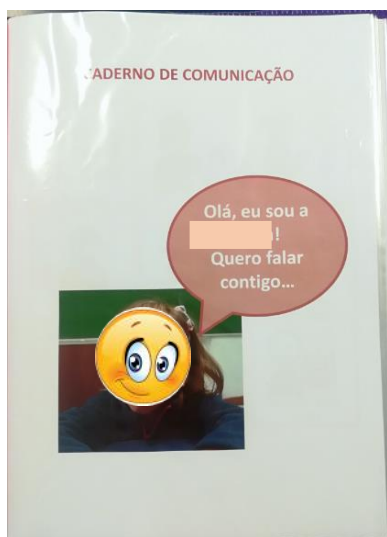
CASTANHO			
			

ROSA			
			

ROXO			
			



Anexo 24 - Caderno de comunicação de CM (exemplos; tamanho A4)



Anexo 25 – Livro de Atividades de CM (exemplos; tamanho A4)



Página adaptada a partir de um documento sobre o verbo “comer” publicado por José Manuel Marcos na sua página do Facebook dedicada ao portal ARASAAC, disponível em: <https://www.arasaac.org> e <https://aulabierta.arasaac.org>

Lê a frase e responde.

O MENINO COME A MAÇÃ VERMELHA.

 QUEM?	 A MENINA	 O CÃO	 O MENINO
 O QUE FAZ?	 BEBE	 COME	 DORME
 O QUE?	 A MAÇÃ	 A LARANJA	 A PERA
 DE QUE COR?	 COR DE LARANJA	 VERDE	 VERMELHA


Corta pedacinhos de papel vermelho e cola-os dentro da maçã.

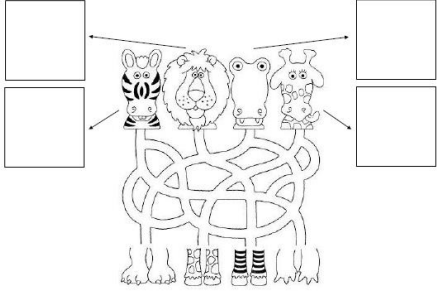
Rodêo o que é vermelho.



Conta e liga.

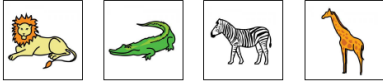
	1	
	2	
	3	


Conta, liga e dá as cenouras aos coelhos.


 Liga a cabeça aos pés de cada animal.




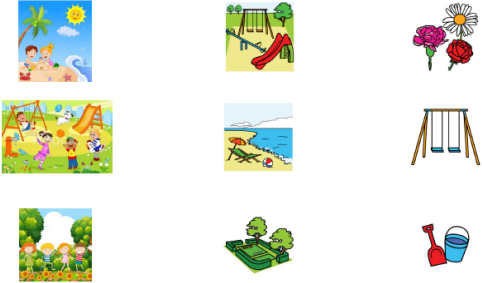
  Corta e cola no local correto, na página de cima.





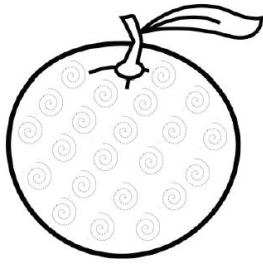
 Liga os animais à sua casa.




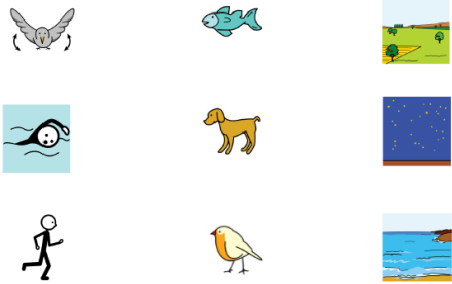
 Liga corretamente.



  Cobre os tracejados com o teu lápis cor-de-laranja. Começa no centro de cada espiral.




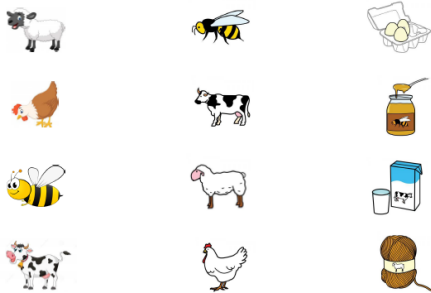
 Ligo corretamente.



 Rodeia o que existe nos jardins.

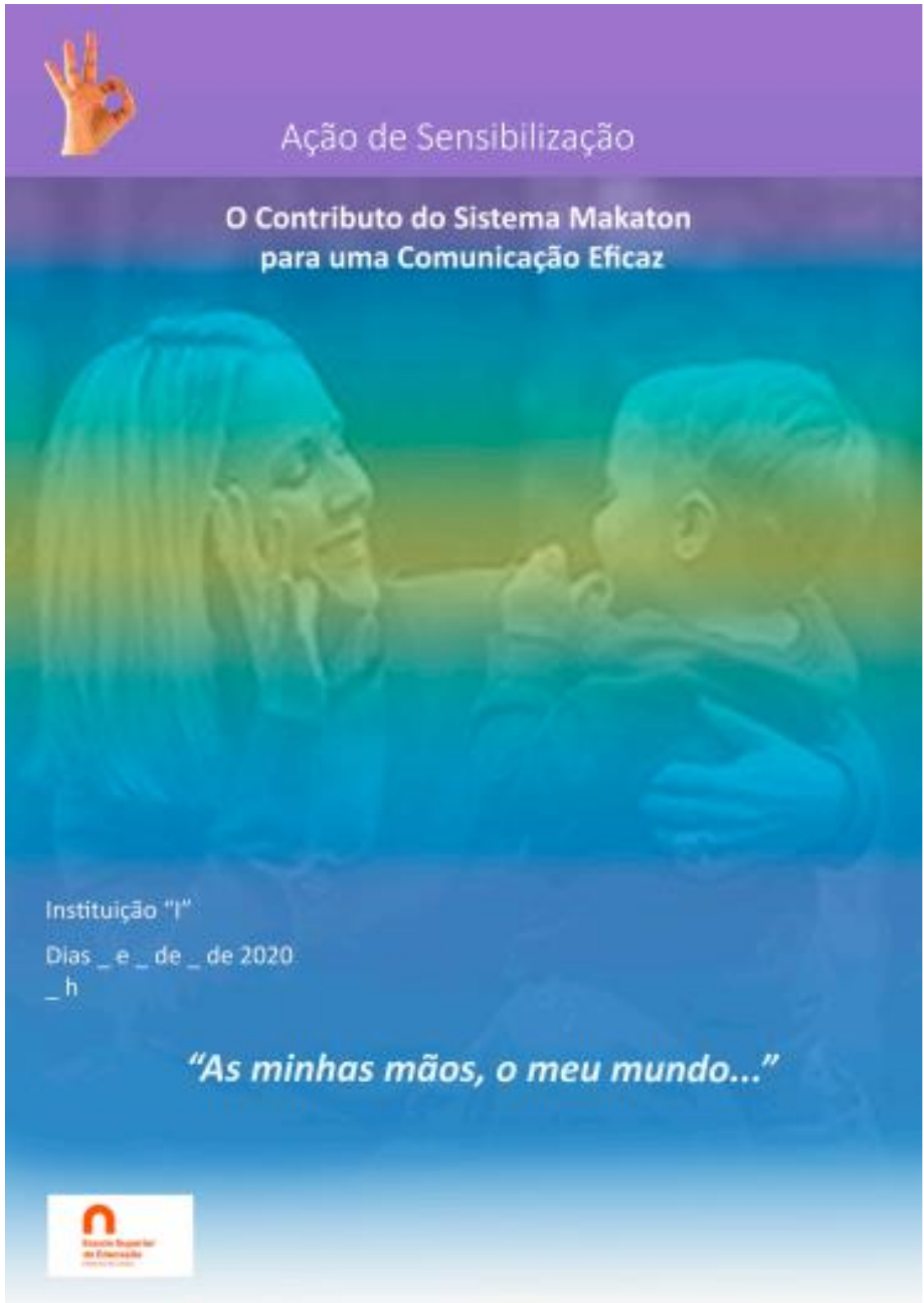


 Ligo corretamente.



Anexo 26 - Formação Makaton

CARTAZ



PLANO GERAL



O Contributo do Sistema Makaton para a Promoção
de uma Comunicação Eficaz

PLANO GERAL

Níveis I e II 

Formadoras: Filipa Pinto e Maria Ana Seixas 



O Contributo do Sistema Makaton para a Promoção de uma Comunicação Eficaz

Índice	
Designação da ação	3
Carga horária	3
Local de realização	3
Formadoras	3
Destinatários / Público alvo	3
Calendarização	3
Proposta de horário	4
Enquadramento e razões justificativas da ação	4
Objetivo geral	5
Objetivos específicos	5
Conteúdos da ação	5
Metodologias de realização da ação	6
Avaliação da ação	6
Recursos didáticos	6
Materiais auxiliares da ação	6
Bibliografia	7
Webgrafia	7
Documentos eletrónicos	7

Níveis I e II



Formadoras: Filipa Pinto e Maria Ana Seixas

2



O Contributo do Sistema Makaton para a Promoção de uma Comunicação Eficaz

DESIGNAÇÃO DA AÇÃO

O Contributo do Sistema Makaton para a Promoção de uma Comunicação Eficaz (Níveis I e II)

CARGA HORÁRIA

4 horas presenciais (no final serão entregues certificados de participação)

LOCAL DE REALIZAÇÃO

Sala de formação da instituição (adaptada para a projeção de powerpoint e vídeos).

FORMADORAS

Filipa Pinto – Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico a exercer funções docentes numa EB1 de um Agrupamento de Escolas de Coimbra

Maria Ana Seixas – Intérprete de Língua Gestual Portuguesa, a exercer funções na Escola Secundária de Avelar Brotero

DESTINATÁRIOS / PÚBLICO ALVO

Professores, educadores, assistentes operacionais, técnicos e encarregados de educação

N.º de formandos: 12

CALENDARIZAÇÃO

Horário a definir dependente de:

- horário das formadoras

- autorizações (Direção da instituição / Direção do Agrupamento de Escolas de Coimbra)

Níveis I e II



Formadoras: Filipa Pinto e Maria Ana Seixas

3



O Contributo do Sistema Makaton para a Promoção de uma Comunicação Eficaz

• PROPOSTA DE HORÁRIO *

10h 30 – 11h 30

14h – 15h

Tendo em conta a logística da instituição e a necessidade de assegurar rotinas diárias de higiene e alimentação das crianças, cada sessão será realizada 2 X, para públicos diferentes.

* A confirmar com a instituição e com o Agrupamento de Escolas de Coimbra.

ENQUADRAMENTO E RAZÕES JUSTIFICATIVAS DA AÇÃO

A comunicação é algo inerente a todos os seres humanos, sendo impossível não comunicarmos. A forma mais comum de o fazermos é através dos sons da fala. No entanto, devido a diferentes causas, esta forma de comunicação nem sempre é possível, podendo este facto ser de carácter temporário ou permanente.

Tomando este pressuposto como ponto de partida, esta ação visa sensibilizar os cuidadores – assistentes operacionais, encarregados de educação e professores / educadores – para a necessidade de proporcionar a indivíduos nestas condições um meio aumentativo ou alternativo de comunicação através do Sistema Makaton.

Assim, esta ação de sensibilização integra-se no Projeto de Intervenção do Curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor que as duas formadoras frequentam, na Escola Superior de Educação de Coimbra, sob a orientação da Professora Doutora Maria Madalena Baptista.

Níveis I e II



Formadoras: Filipe Pinto e Maria Ana Seixas

4



O Contributo do Sistema Makaton para a Promoção de uma Comunicação Eficaz

OBJETIVO GERAL

Com esta ação de sensibilização pretende-se munir os pais/encarregados de educação e os profissionais que trabalham diretamente com crianças com perturbações da comunicação e linguagem de ferramentas que lhes permitam potenciar as capacidades comunicativas destas crianças.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

No final da formação os formandos deverão ser capazes de:

- Perceber a importância de uma comunicação eficaz;
- Conhecer os gestos dos níveis I e II do Sistema Makaton;
- Utilizar os gestos aprendidos para comunicar, no decorrer do seu trabalho.

CONTEÚDOS DA AÇÃO

- O Sistema Makaton – breve explicação:
 - o que é;
 - como surgiu;
 - a designação MAKATON;
 - como está organizado;
 - utilizadores;
 - em que se baseia;
 - diferenças em relação à LGP.
- Gestos do Nível I
- Gestos do Nível II

Níveis I e II



Formadoras: Filipa Pinto e Maria Ana Seixas

3



O Contributo do Sistema Makaton para a Promoção de uma Comunicação Eficaz

METODOLOGIAS DE REALIZAÇÃO DA AÇÃO

A ação será implementada recorrendo a momentos de apresentação teórica e de trabalho prático. Dar-se-á especial ênfase a momentos de diálogo e de execução dos gestos Makaton, individualmente e em grupo alargado. Os formandos trabalharão sempre em grupo e em tarefas de caráter prático de modo a que, no final da ação, possam reunir um conjunto de ferramentas facilitadoras da comunicação.

AVALIAÇÃO DA AÇÃO

Em cada sessão os formandos assinarão uma folha de presenças.

No final de cada sessão os formandos preencherão um breve questionário de avaliação sobre a sessão.

Uma vez que se trata de uma ação de sensibilização, e tendo em conta o público a que se destina, não haverá avaliação dos formandos.

RECURSOS DIDÁTICOS

Lápis, papel, projetor, computador, brochura com imagens dos gestos, formadoras

MATERIAIS AUXILIARES DA AÇÃO

- PPT com apontamentos teóricos;
- PPT com alguns exemplos de imagens de ação (imagens Google) para execução dos gestos Makaton;
- Vídeos com os gestos Makaton.





O Contributo do Sistema Makaton para a Promoção de uma Comunicação Eficaz

BIBLIOGRAFIA

- Baptista, M. (2019). Apontamentos da Unidade Curricular de Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra. Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Prata, I. (1991). IV Encontro Nacional de Educação Especial - Comunicações. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

WEBGRAFIA

- Basil, C. O que são Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação (SAAC)?
ARASAAC: Portal Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa.
Disponível em <http://www.arasaac.org/aac.php>
- Walker, M. (2015). The Makaton Charity. Disponível em <https://www.makaton.org/aboutMakaton/theMakatonCharity/history>

DOCUMENTOS ELETRÓNICOS

<https://www.makaton.org/>

IMAGENS RETIRADAS DOS SEGUINTES SITES:

<https://pt.toluna.com/opinions/3745222/Bolacha-Maria-afinal.-quem-%C3%A0-essa-Maria>

<https://pt.dreamstime.com/imagem-de-stock-casa-dos-desenhos-animados-image16120661>

<https://pt.vecteezy.com/arte-vetorial/511445-garrafa-de-agua-mineral-isolada-no-fundo-branco>

Níveis I e II



Formadoras: Filipa Pinto e Maria Ana Seixas

7



O Contributo do Sistema Makaton para a Promoção
de uma Comunicação Eficaz

<https://galeria.colorir.com/veiculos/outros/autocarro-pintado-por-onibus-escolar-582977.html>

<https://pt.dreamstime.com/ilustra%C3%A7%C3%A3o-stock-cama-desenho-do-vetor-image98348308>

<https://www.pinterest.pt/pin/333547916151128576/>

<https://www.canstockphoto.pt/mulher-comer-lasca-m%C3%A3o-biscoito-66106516.html>

<https://pt.dreamstime.com/apontando-o-s%C3%ADmbolo-da-m%C3%A3o-dedo-indicador-etiqueta-do-gesto-ou-%C3%ADcone-ilustra%C3%A7%C3%A3o-vetor-dos-desenhos-animados-image101199508>

<https://www.pinterest.pt/pin/607563805951591508/>

<https://www.sitedecuriosidades.com/curiosidade/tomar-banho-depois-de-comer-faz-mal.html>

<https://pt.dreamstime.com/ilustra%C3%A7%C3%A3o-stock-menina-bonito-dos-desenhos-animados-que-lava-suas-m%C3%A3os-image49491159>


https://br.freepik.com/vetores-premium/bebe-dos-desenhos-animados-segurando-uma-garrafa-de-leite_3208291.htm

https://desenhos-animados.fandom.com/wiki/Piu_Piu_e_Frajiola

<https://www.cursosrapidosgratis.com.br/cursos/educacao/avalia-o-institucional>




FICHA DE INSCRIÇÃO PARA A INSTITUIÇÃO



FOLHA DE INSCRIÇÃO

Ação de sensibilização “O Contributo do Sistema Makaton para a Promoção de uma Comunicação Eficaz”

NÍVEL I




Nome	Cargo						Dia		Horário	
	Prof.	Educ.	Técnico	Assist. Oper.	Pais	Outro	?	?	Manhã 10h 30	Tarde 14h

Formadoras: Filipa Pinto e Maria Ana Seixas

Esta folha destina-se a ser colocada em “locais estratégicos” na instituição.


Foi elaborada uma folha igual para as sessões do Nível II.

FICHA DE INSCRIÇÃO PARA OS PAIS



FOLHA DE INSCRIÇÃO

Ação de sensibilização “O Contributo do Sistema Makaton para a Promoção de uma Comunicação Eficaz”

NÍVEL I 

Por favor, assinale com as suas preferências:

(Consultar cartaz em anexo)

<input type="checkbox"/> Dia ??	<input type="checkbox"/> Dia ??
<input type="checkbox"/> Manhã (10h 30)	<input type="checkbox"/> Manhã (10h 30)
<input type="checkbox"/> Tarde (14h)	<input type="checkbox"/> Tarde (14h)

Nome: _____

Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) _____

Contacto telefónico: _____

Devolver até ao dia _____, por favor!

Esta folha destina-se a ser enviada aos encarregados de educação, fazendo-se acompanhar de uma cópia do cartaz da formação.

Foi elaborada uma folha igual para as sessões do Nível II.

PLANOS DE SESSÃO

AÇÃO DE SENSIBILIZAÇÃO “O CONTRIBUTO DO SISTEMA MAKATON PARA A PROMOÇÃO DE UMA COMUNICAÇÃO EFICAZ”
NÍVEL I

FORMADORAS: Filipa Pinto e Maria Ana Seixas PLANO DE SESSÃO SESSÃO N.º 1
 LOCAL: _____ DATA: ___/___/___ DURAÇÃO DA SESSÃO: 60 min

Objetivo Geral: <ul style="list-style-type: none"> Munir os pais e os profissionais que trabalham diretamente com crianças com perturbações da comunicação e linguagem de ferramentas que permitam potenciar as capacidades comunicativas destas crianças. 	Objetivos operacionais da sessão: <ul style="list-style-type: none"> Perceber a importância da comunicação eficaz. Conhecer os gestos do Nível I do Sistema Makaton. Utilizar os gestos aprendidos para comunicar no decorrer do seu trabalho.
--	--

Duração	Conteúdos Programáticos	Atividades Pedagógicas	Técnicas Pedagógicas	Métodos Pedagógicos	Recursos Didáticos	Avaliação	Instrumentos
25 min	Introdução						
5 min	Jogo “Desenho ditado”	Atividades em grupo	Trabalho de grupo (pares)	Jogo	Papel Lápis	Sem avaliação	Diálogo Observação direta
10 min	Comunicação eficaz	Atividades de autoapresentação	Brainstorming	Interrogativo	Projeter Computador		
10 min	Apresentação						

15 min	Desenvolvimento - teoria						
15 min	O Sistema Makaton: <ul style="list-style-type: none"> O que é; Como surgiu; A designação MAKATON Como está organizado; Utilizadores; Em que se baseia; Diferenças em relação à L&P. 	Exposição de diapositivos	Brainstorming	Expositivo	Projeter Computador	Sem avaliação	Diálogo Observação direta
15 min	Desenvolvimento - prática						
15 min	Distribuição de uma brochura para registo da descrição dos gestos Gestos do Nível I: mãe, pai, irmão, irmã, água, bolacha, cama, cadeira, mesa, casa, carro, autocarro, eu, tu, onde?, o que é?, aqui, ali, xixi/cocó, dormir, comer, comida, refeição	Visualização e reprodução dos gestos	Role Playing	Demonstrativo	Projeter Computador Formadoras	Sem avaliação	Diálogo Observação direta
5 min	Avaliação da sessão						
5 min	Preenchimento de um pequeno questionário para avaliação da sessão.	Preenchimento de um questionário			Esferográfica		Questionário de avaliação

ACÇÃO DE SENSIBILIZAÇÃO “O CONTRIBUTO DO SISTEMA MAKATON PARA A PROMOÇÃO DE UMA COMUNICAÇÃO EFICAZ”

NÍVEL I

FORMADORAS: Filipa Pinto e Maria Ana Seixas

PLANO DE SESSÃO

SESSÃO N.º 2

LOCAL: _____

DATA: __/__/__

DURAÇÃO DA SESSÃO: 60 min

<p>Objetivo Geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> Munir os pais e os profissionais que trabalham diretamente com crianças com perturbações da comunicação e linguagem de ferramentas que permitam potenciar as capacidades comunicativas destas crianças. 	<p>Objetivos operacionais da sessão:</p> <ul style="list-style-type: none"> Conhecer os gestos do Nível I do Sistema Makaton. Utilizar os gestos aprendidos para comunicar no decorrer do seu trabalho.
---	--

Duração	Conteúdos Programáticos	Atividades Pedagógicas	Técnicas Pedagógicas	Métodos Pedagógicos	Recursos Didáticos	Avaliação	Instrumentos
10 min	Introdução						
10 min	Jogo individual "Palavras soltas" Suporte visual na comunicação (exploração do jogo)	Atividades individuais Atividades de grupo alargado	Trabalho individual Brainstorming	Jogo Interrogativo	Papel Lápis Projektor Computador	Sem avaliação	Diálogo Observação direta

25 min	Desenvolvimento - prática						
10 min	Revisões dos gestos da sessão anterior	Visualização e reprodução dos gestos	Role Playing	Demonstrativo	Projektor Computador Formadoras	Sem avaliação	Diálogo Observação direta
15 min	Gestos do Nível I - cont.: beber, bebida, olhar/ver, levantar-se, estar de pé, sentar-se, lavar (mãos/cara), tomar banho, ir, vir, dar, bem, mal, mau, sim, não, anda, por favor, obrigado, olá/bom dia, adeus						
20 min	Desenvolvimento - prática						
20 min	Realização de exercícios práticos através de: <ul style="list-style-type: none"> imagens Google e sua representação em gestos e vice-versa. 	Visualização e reprodução dos gestos	Role Playing	Demonstrativo	Projektor Computador Formadoras	Sem avaliação	Diálogo Observação direta
5 min	Avaliação da sessão						
5 min	Preenchimento de um pequeno questionário para avaliação da sessão.	Preenchimento de um questionário			Esferográfica		Questionário de avaliação

AÇÃO DE SENSIBILIZAÇÃO “O CONTRIBUTO DO SISTEMA MAKATON PARA A PROMOÇÃO DE UMA COMUNICAÇÃO EFICAZ”

NÍVEL II

FORMADORAS: Filipa Pinto e Maria Ana Seixas

PLANO DE SESSÃO

SESSÃO N.º 3

LOCAL: _____

DATA: __/__/__

DURAÇÃO DA SESSÃO: 60 min

<p>Objetivo Geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> Munir os pais e os profissionais que trabalham diretamente com crianças com perturbações da comunicação e linguagem de ferramentas que permitam potenciar as capacidades comunicativas destas crianças. 	<p>Objetivos operacionais da sessão:</p> <ul style="list-style-type: none"> Conhecer os gestos do Nível II do Sistema Makaton. Utilizar os gestos aprendidos para comunicar no decorrer do seu trabalho.
---	---

Duração	Conteúdos Programáticos	Atividades Pedagógicas	Técnicas Pedagógicas	Métodos Pedagógicos	Recursos Didáticos	Avaliação	Instrumentos
15 min	Introdução						
5 min	Esclarecimento de dúvidas do Nível I	Atividades de grupo alargado	Role Playing	Demonstrativo	Projetor Computador Formadoras	Sem avaliação	Diálogo Observação direta
10 min	Revisões do Nível I						

40 min	Desenvolvimento - prática						
40 min	Distribuição de uma brochura para registo da descrição dos gestos Gestos do Nível II: homem, senhora, rapaz, menina, bebé, pão, manteiga, ovo, leite, sumo, café, açúcar, bolo, doce, gelado, porta, janela, aquecedor, televisão, luz/candeeiro, telefone, cão, gato, pássaro, árvore, flor	Visualização e reprodução dos gestos	Role Playing	Demonstrativo	Projetor Computador Formadoras	Sem avaliação	Diálogo Observação direta
5 min	Avaliação da sessão						
5 min	Preenchimento de um pequeno questionário para avaliação da sessão.	Preenchimento de um questionário			Esferográfica		Questionário de avaliação

ACÇÃO DE SENSIBILIZAÇÃO “O CONTRIBUTO DO SISTEMA MAKATON PARA A PROMOÇÃO DE UMA COMUNICAÇÃO EFICAZ”

NÍVEL II

FORMADORAS: Filipa Pinto e Maria Ana Seixas

PLANO DE SESSÃO

SESSÃO N.º 4

LOCAL: _____

DATA: __/__/__

DURAÇÃO DA SESSÃO: 60 min

<p>Objetivo Geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> Munir os pais e os profissionais que trabalham diretamente com crianças com perturbações da comunicação e linguagem de ferramentas que permitam potenciar as capacidades comunicativas destas crianças. 	<p>Objetivos operacionais da sessão:</p> <ul style="list-style-type: none"> Conhecer os gestos do Nível II do Sistema Makaton. Utilizar os gestos aprendidos para comunicar no decorrer do seu trabalho.
---	---

Duração	Conteúdos Programáticos	Atividades Pedagógicas	Técnicas Pedagógicas	Métodos Pedagógicos	Recursos Didáticos	Avaliação	Instrumentos
10 min	Introdução						
10 min	Revisões da sessão anterior	Atividades de grupo alargado	Role Playing	Demonstrativo	Projetor Computador Formadoras	Sem avaliação	Diálogo Observação direta

45 min	Desenvolvimento - prática						
20 min	Distribuição de uma brochura para registo da descrição dos gestos Gestos do Nível II - cont.: faca, cortar, garfo, colher, prato, copo, livro, boneca, urso, cubos, bola, e (também), calor, quente, frio, limpo, sujo	Visualização e reprodução dos gestos	Role Playing	Demonstrativo	Projetor Computador Formadoras	Sem avaliação	Diálogo Observação direta
25 min	Realização de exercícios práticos através de: <ul style="list-style-type: none"> imagens Google e sua representação em gestos e vice-versa. 						
5 min	Avaliação da sessão						
5 min	Preenchimento de um pequeno questionário para avaliação da sessão.	Preenchimento de um questionário			Esferográfica		Questionário de avaliação

JOGOS

Jogo "Desenho ditado" – (sessão n.º 1)

Objetivos do jogo: descontrair; alertar para a importância de uma boa comunicação.

Quando os participantes entram na sala de formação já encontram as cadeiras dispostas duas a duas, de costas uma para a outra.

Depois de se dar início à sessão, sem que se faça qualquer apresentação (nem dos participantes nem das formadoras), distribui-se, a um dos elementos de cada par, uma folha quadriculada com uma ou mais figuras geométricas aí desenhadas.

Ao outro elemento do par é distribuída uma folha quadriculada em branco.

As pessoas que têm a folha com o desenho devem dar indicações ao respetivo par de forma a que este seja capaz de reproduzir, na folha em branco, o mesmo desenho, mas...

... quem está a fazer o desenho não pode dizer nada (nem fazer perguntas, nem pedir para repetir a indicação dada, nem pedir para dar as indicações de forma mais lenta, ... nada).

Por sua vez, quem está a dar as indicações não faz a mais pequena ideia se estas estão a ser entendidas ou não, isto é, se a sua mensagem está a ser decodificada.

O tempo previsto para o jogo é de 5 min findos os quais as cadeiras serão colocadas ao lado umas das outras, de frente para as formadoras, e faz-se a análise dos resultados obtidos.

Só depois se procederá à apresentação de todos os participantes e das formadoras.

Jogo “Palavras soltas” – (sessão n.º 2)

Objetivos do jogo: descontrair; destacar a importância do suporte visual (material a elaborar pelas formadoras para as diferentes sessões e a entregar aos formandos no final de cada nível – tal como a imagem do gesto perdura mais no tempo do que o som das palavras)

As formadoras selecionam, previamente, 20 palavras.

Uma das formadoras lê, de forma pausada, a lista com essas 20 palavras, todas seguidas.

Pede-se aos formandos que as ouçam com muita atenção e, no final de as ouvirem todas, que tentem escrever, na sua folha, todas aquelas de que se consigam lembrar e questionam-se os formandos sobre o número de palavras que cada um conseguiu registar.

Tempo estimado para o jogo: 10 min.

Palavras do jogo: menina, bola, carro, bolacha, bebé, gato, amarelo, flor, vento, janela, casa, senhora, pão, dicionário, borboleta, livro, copo, televisão, Dalila, frio


POWERPOINT

Ação de Sensibilização
*
O Contributo do sistema Makaton para a promoção de uma comunicação eficaz
*
Nível I

Formadoras:
Filipa Pinto
Maria Seixas

COIMBRA, 2020

Breve Apresentação...




Filipa Pinto

- Licenciatura em Professores do 1º ciclo do Ensino Básico;
- Curso de Língua Gestual Portuguesa (níveis I a IV) - Componente prática/teórica de LGP e Comunidade Surda;
- Curso de Formação Especializada em Educação Especial no Domínio Específico dos Problemas de Audição;
- Curso de Especialização em Educação Especial - Especialização em Problemas do Domínio Cognitivo e Motor;
- Mestranda em Educação Especial.

- Professora do 1.º CEB

Agrupamento de Escolas de Coimbra / EB1



Maria Seixas

- Licenciatura em Língua Gestual Portuguesa - Ramo Interpretação;
- Curso de Formação Inicial de Surdocegueira - ANAPH/LG;
- Curso de "International Signs" - CTILG/ASP;
- Curso de Formação Profissional de "Autismo e o Síndrome de Asperger";
- VI Curso Teórico-Prático: Autismo do diagnóstico e intervenção precoce à vida adulta - CHUC/Hospital Pediátrico - Unidade de Neurodesenvolvimento e Autismo;
- Curso de Especialização em Educação Especial - Especialização em Problemas do Domínio Cognitivo e Motor;
- Mestranda em Educação Especial.

- Interprete de Língua Gestual Portuguesa - Escolas EREBAS

Escola Secundária de Avelar Brotero

Makaton

- * Programa com reconhecimento internacional, que recorre a uma abordagem multimodal utilizando símbolos, gestos e a fala para permitir a comunicação entre pessoas;
- * Pode ser utilizado em simultâneo com outros programas;
- * Permite desenvolver capacidades essenciais de comunicação, como atenção e audição, compreensão e memória, recordação e organização da linguagem e expressão.

O nome Makaton...

Makaton

MA

Margaret Walker

KA

Katharine Johnston

TON

Tony Cornforth

Como surgiu...

Makaton

Hospital Psiquiátrico da Royal Association

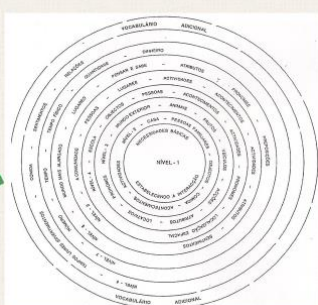
- * O Sistema Makaton começou como um projeto de pesquisa, na década de 1970 do século XX, cujo objetivo era encontrar um método eficaz de comunicação entre/com adultos e crianças com deficiência mental e surdez que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

Margaret Walker

Katharine Johnston

Tony Cornforth

Como está organizado...



Alargamento Progressivo do Vocabulário

P. Baptista, 2019.

A quem se destina...

Makaton

Utilizado em mais de 50 países...

O programa Makaton é útil para **todo o tipo de pessoas**, incluindo aquelas que têm dificuldade em compreender conceitos ou poucas competências literárias, em especial ao nível dos conhecimentos gramaticais.

A quem se destina...

Makaton

Utilizado em mais de 50 países...

- Adultos e crianças com dificuldades de aprendizagem ou comunicação;
- Ensino das capacidades de comunicação, linguagem e aprendizagem com crianças e adultos que estão num estágio inicial de comunicação e de desenvolvimento da linguagem.
- Nas escolas regulares, apoiando a integração, permitindo que, crianças com e sem dificuldades de linguagem possam comunicar, aprender e brincar juntas com mais facilidade.
- Quem cuida de bebés e crianças - Formação especial para pais, familiares e profissionais
- Serviços públicos como escolas, hospitais, tribunais e bibliotecas...

Makaton ≠ LGP


<p>Necessidades Especiais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sistema de comunicação multimodal; • Utiliza símbolos, gestos e a fala; • Os gestos são mais simples, de fácil aquisição; • Os gestos são usados em simultâneo com a fala, respeitando a ordem sintática da língua oral; • O uso de gestos pode ajudar pessoas que não têm fala ou cuja fala não é clara; • O uso de símbolos pode ajudar pessoas com fala limitada e aquelas que não podem ou preferem não gestuar. 	<p>Surdos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Língua oficial da comunidade surda; • Os gestos são usados na ordem inversa da língua oral podendo fazer-se acompanhar de leitura labial (depende do receptor da mensagem); • Gestos arbitrários e convencionais, com gramática, estrutura e dinâmica própria (ex. Signwriting, Dactilologia, Gestuário...) • 5 parâmetros base: <ul style="list-style-type: none"> -configuração da mão; -movimento; -expressão não-manual; -localização; -orientação.
--	---

Makaton ≠ LGP

O que há de comum...

- São utilizadas expressões faciais, o contacto ocular e a linguagem corporal de forma a que seja transmitida o máximo de informação possível;
- Captação visuo-espacial;
- Alguns gestos comuns com a LG.

Makaton



Trabalhamos?

QUEM SABE O QUE É?



BOLACHA



CASA






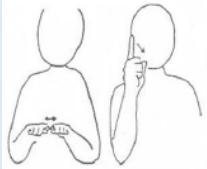
ÁGUA











CADERNO DE APOIO NÍVEL I – (TAMANHO A3)





 <p>Escola Superior de Educação Politécnico de Lisboa</p>	<p>AÇÃO DE SENSIBILIZAÇÃO</p> <p>SISTEMA MAKATON</p> <p>NÍVEL I</p>  <p>FORMADORAS: Filipa Pinto e Maria Ana Seixas</p>
--	---

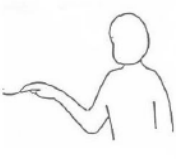
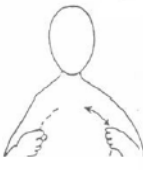






<p>MÃE</p>  <p>Descrição do gesto:</p>	<p>OBRIGADO</p>  <p>Descrição do gesto:</p>
<p>PAI</p>  <p>Descrição do gesto:</p>	<p>OLÁ / BOM DIA</p>  <p>Descrição do gesto:</p> <p>ADEUS</p>  <p>Descrição do gesto:</p>

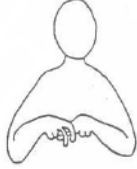



<p>ANDA</p>  <p>Descrição do gesto:</p>	<p>IRMÃO</p>  <p>Descrição do gesto:</p>
<p>POR FAVOR!</p>  <p>Descrição do gesto:</p>	<p>IRMÃ</p>  <p>Descrição do gesto:</p>


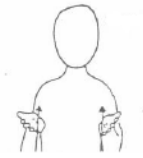


<p>ÁGUA</p>  <p>Descrição do gesto:</p>	<p>SIM</p>  <p>Descrição do gesto:</p>
<p>BOLACHA</p>  <p>Descrição do gesto:</p>	<p>NÃO</p>  <p>Descrição do gesto:</p>





<p>MAL</p>  <p>Descrição do gesto:</p>	<p>CAMA</p>  <p>Descrição do gesto:</p>
<p>MAU</p>  <p>Descrição do gesto:</p>	<p>CADEIRA</p>  <p>Descrição do gesto:</p>





<p>MESA</p>  <p>Descrição do gesto:</p>	<p>DAR</p>  <p>Descrição do gesto:</p>
<p>CASA</p>  <p>Descrição do gesto:</p>	<p>BEM / BOM</p>  <p>Descrição do gesto:</p>

<p>IR</p>  <p>Descrição do gesto:</p>	<p>CARRO</p>  <p>Descrição do gesto:</p>
<p>VIR</p>  <p>Descrição do gesto:</p>	<p>AUTOCARRO</p>  <p>Descrição do gesto:</p>
<p>EU</p>  <p>Descrição do gesto:</p>	<p>LAVAR A CARA</p>  <p>Descrição do gesto:</p>
<p>TU</p>  <p>Descrição do gesto:</p>	<p>TOMAR BANHO</p>  <p>Descrição do gesto:</p>



<p>SENTAR</p>  <p>Descrição do gesto:</p>	<p>ONDE?</p>  <p>Descrição do gesto:</p>
<p>LAVAR AS MÃOS</p>  <p>Descrição do gesto:</p>	<p>O QUE É?</p>  <p>Descrição do gesto:</p>




<p>AQUI</p>  <p>Descrição do gesto:</p>	<p>LEVANTAR</p>  <p>Descrição do gesto:</p>
<p>ALI</p>  <p>Descrição do gesto:</p>	<p>ESTAR DE PÉ</p>  <p>Descrição do gesto:</p>





<p>BEBIDA</p>  <p>Descrição do gesto:</p>	<p>XIXI / COCÓ</p>  <p>Descrição do gesto:</p>
<p>OLHAR / VER</p>  <p>Descrição do gesto:</p>	<p>DORMIR</p>  <p>Descrição do gesto:</p>





<p>COMER</p>  <p>Descrição do gesto:</p>	<p>REFEIÇÃO</p>  <p>Descrição do gesto:</p>
<p>COMIDA</p>  <p>Descrição do gesto:</p>	<p>BEBER</p>  <p>Descrição do gesto:</p>





CADERNO DE APOIO NÍVEL II – (TAMANHO A3)





 <p>Escola Superior de Educação Particular do Estoril</p>	<p>AÇÃO DE SENSIBILIZAÇÃO</p> <p>SISTEMA MAKATON</p> <p>NÍVEL II</p>  <p>FORMADORAS: Filipa Pinto e Maria Ana Seixas</p>
--	--






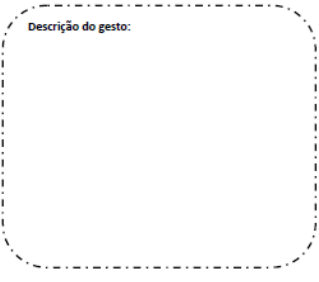

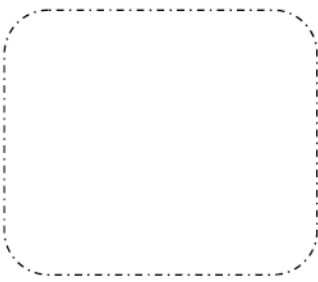
	<p>FRIO</p>  <p>Descrição do gesto:</p> <p>LIMPO</p>  <p>Descrição do gesto:</p> <p>SUJO</p>  <p>Descrição do gesto:</p>
--	---


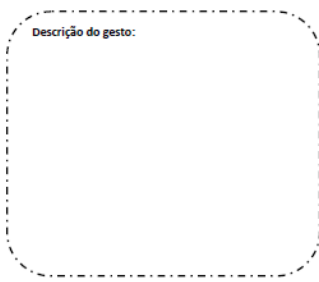

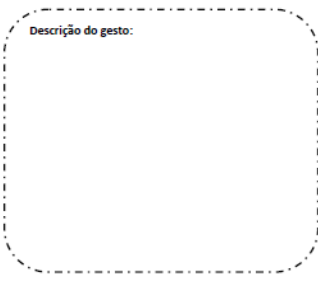



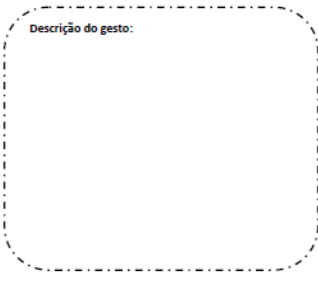
<p>CALOR</p>  <p>Descrição do gesto:</p>	<p>HOMEM</p>  <p>Descrição do gesto:</p>
<p>QUENTE</p>  <p>Descrição do gesto:</p>	<p>SENHORA</p>  <p>Descrição do gesto:</p>




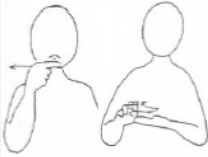
<p>RAPAZ</p>  <p>Descrição do gesto:</p>	<p>BOLA</p>  <p>Descrição do gesto:</p>
<p>MENINA</p>  <p>Descrição do gesto:</p>	<p>E (TAMBÉM)</p>  <p>Descrição do gesto:</p>





<p>URSO</p>  <p>Descrição do gesto:</p>	<p>BEBÉ</p>  <p>Descrição do gesto:</p>
<p>CUBO</p>  <p>Descrição do gesto:</p>	<p>PÃO</p>  <p>Descrição do gesto:</p>




<p>MANTEIGA</p>  <p>Descrição do gesto:</p>	<p>LIVRO</p>  <p>Descrição do gesto:</p>
<p>OVO</p>  <p>Descrição do gesto:</p>	<p>BONECA</p>  <p>Descrição do gesto:</p>





<p>PRATO</p>  	<p>LEITE</p> <p>Descrição do gesto:</p>  
<p>COPO</p> <p>Descrição do gesto:</p>  	<p>SUMO</p>  

<p>CAFÉ</p> <p>Descrição do gesto:</p>  	<p>GARFO</p> <p>Descrição do gesto:</p>  
<p>AÇÚCAR</p> <p>Descrição do gesto:</p>  	<p>COLHER</p> <p>Descrição do gesto:</p>  


<p>FACA</p>  <p>Descrição do gesto:</p>	<p>BOLO</p>  <p>Descrição do gesto:</p>
<p>CORTAR</p>  <p>Descrição do gesto:</p>	<p>DOCE</p>  <p>Descrição do gesto:</p>

<p>GELADO</p>  <p>Descrição do gesto:</p>	<p>ÁRVORE</p>  <p>Descrição do gesto:</p>
<p>PORTA</p>  <p>Descrição do gesto:</p>	<p>FLOR</p>  <p>Descrição do gesto:</p>


<p>GATO</p>  <p>Descrição do gesto:</p>	<p>JANELA</p>  <p>Descrição do gesto:</p>
<p>PÁSSARO</p>  <p>Descrição do gesto:</p>	<p>AQUECEDOR</p>  <p>Descrição do gesto:</p>

<p>TELEVISÃO</p>  <p>Descrição do gesto:</p>	<p>TELEFONE</p>  <p>Descrição do gesto:</p>
<p>LUZ / CANDEIEIRO</p>  <p>Descrição do gesto:</p>	<p>CÃO</p>  <p>Descrição do gesto:</p>

FOLHAS DE AVALIAÇÃO DAS SESSÕES



Ação de Sensibilização "O Contributo do Sistema Makaton para a Promoção de uma Comunicação Eficaz" – Nível I



AVALIAÇÃO DA SESSÃO N.º 1 / /
manhã / tarde

A sua opinião é muito importante. Por favor responda às questões que se seguem colocando X no círculo correspondente à sua opinião. Não assine. Este questionário é anónimo.

1. A Ação correspondeu às expectativas.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

2. Os objetivos e/ou conteúdos definidos para a Ação foram atingidos.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

3. As formadoras revelaram domínio dos conteúdos abordados.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

4. A metodologia, os recursos e os materiais utilizados foram adequados.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente Concordo totalmente

5. Os conteúdos abordados são relevantes na sua atividade.


1 2 3 4 5


Discordo totalmente Concordo totalmente

6. Sugestões.

Foram elaboradas folhas de Avaliação da Sessão para as restantes três sessões.


CERTIFICADOS DE PARTICIPAÇÃO




CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO 

Certifica-se que _____
participou na Ação de Sensibilização “O Contributo do Sistema Makaton para a Promoção de uma Comunicação Eficaz” - Nível I - que decorreu nas instalações da _____, nos dias ____ e ____ de _____ de 20____, num total de ____ horas.

As formadoras: _____



CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO 

Certifica-se que _____
participou na Ação de Sensibilização “O Contributo do Sistema Makaton para a Promoção de uma Comunicação Eficaz” - Nível II - que decorreu nas instalações da _____, nos dias ____ e ____ de _____ de 20____, num total de ____ horas.

As formadoras: _____
