



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

O Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação Makaton: descrição e reflexão em torno de uma intervenção

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Especial – Especialização em Problemas do Domínio Cognitivo
e Motor



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Beatriz Brandão Cardoso

O Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação Makaton: relato de uma intervenção e posterior contributo para o alargamento do seu léxico

Trabalho de projeto em Educação Especial, na especialidade de Domínio Cognitivo e Motor, apresentada ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação do(a) Professor(a) Doutora Madalena Belo da Silveira Baptista

Outubro 2022

Agradecimentos

Neste pequeno espaço quero agradecer a todos aqueles, que ao longo deste dois anos contribuíram para a conclusão deste trabalho, pois jamais o poderia fazer sozinha.

Agradeço ao meu irmão, por estar sempre a olhar por mim lá de cima. A ele lhe dedico esta fase da minha vida, porque foi por ele que segui este percurso de vida e escolhi este Mestrado.

Agradeço também à minha bisavó que, onde quer que esteja, é uma fonte de inspiração, pelos valores íntegros que me deixou.

Um enorme agradecimento aos meus pais, pelo amor incondicional, por serem o meu “porto de abrigo” em todos os momentos da minha vida, por me ajudarem a ultrapassar todos os obstáculos que surgiram durante esta jornada e por sempre acreditarem em mim.

Assim como, aos meus avós, que tanto olham por mim, principalmente, à minha avó, pela fé que sempre teve em como eu conseguiria ultrapassar todas as barreiras e realizar este sonho.

Um agradecimento especial ao David Sá, meu amor, pela paciência, por me fazer acreditar que vale a pena ir em busca dos sonhos, enfrentando todos os obstáculos que a vida impõe. Porque afinal, nada se consegue sem dedicação e amor.

À minha família que conhecem as minhas imperfeições mesmo assim, acreditam em mim e pela força que me deram para poder chegar ao fim desta caminhada.

Aos meus amigos, que mesmo estando longe, estiveram sempre presentes nos bons e nos maus momentos, especialmente a Sara Cascais, a Joana Bastos, a Catarina Dionísio e a Raquel Mêda.

A todas as minhas colegas, que sempre me apoiaram e que, em momento algum, permitiram que desistisse, em especial às minhas amigas, Mariana Santos, Joana Costa e Inês Carolina Freitas, por todo o incentivo e amizade.

A todos os meus professores da Licenciatura de Tradução e Interpretação em Língua Gestual Portuguesa, e a todos os meus professores do Mestrado de Educação Especial -

Domínio Cognitivo e Motor, um agradecimento pela partilha de conhecimentos e experiências que contribuíram para a minha valorização profissional e pessoal.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Madalena Baptista, por inculcar em mim o interesse e a curiosidade pela Comunicação Aumentativa e Alternativa, por toda a colaboração, disponibilidade e apoio prestado.

À direção do Agrupamento de Escolas da “S”, que abriu as portas da sua instituição para que eu pudesse realizar este sonho, bem como, a todos os profissionais que fazem parte da vida desta criança, por toda a participação e entreatajuda.

Em particular, quero prestar o meu sincero agradecimento, à Professora de Educação Especial e à Terapeuta da Fala da “Maria”, pelos incentivos e pela confiança, sempre acreditando na minha competência académica e profissional.

Por fim, um agradecimento à Maria e à sua família, por terem aceitado colaborar comigo e juntas enriquecermos. Obrigada por acreditarem no meu trabalho!

A todos o meu sincero Obrigado!

O Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação Makaton: relato de uma intervenção e posterior contributo para o alargamento do seu léxico

Resumo: A comunicação é essencial para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo de qualquer ser humano. Todavia, há crianças cujas competências de comunicação estão comprometidas, condicionando as várias etapas da sua vida. Assim, têm-se como duplo objetivo deste projeto: 1) intervir na área da comunicação junto de uma criança de 11 anos com surdez e outras problemáticas associadas (como por exemplo, problemas de motricidade; défice de atenção; dificuldade em autocontrolar-se), que frequenta o 5º ano de escolaridade, ampliando/aumentando o seu léxico oral referente a 9 palavras dos 8 níveis do Sistema Makaton e ainda 30 palavras novas associadas a diferentes disciplinas, e; 2) propor a inclusão de novos gestos no Sistema Makaton de Portugal, algo que não é feito desde a década de 80. Para o efeito, foram planificadas sessões de intervenção de 1 hora, à segunda-feira, das 16h30 às 17h30, durante os meses de março, abril e maio, (sendo que em abril houve a interrupção letiva de 15 dias para as férias da Páscoa) com a aluna e foi elaborado algum material didático para o efeito. O processo de intervenção foi alvo de uma avaliação contínua que contribuiu para a reflexão acerca de toda a ação desenvolvida. Com o culminar da implementação desta intervenção, podemos concluir com base na análise dos resultados, que com a utilização do Sistema Makaton, houve uma melhoria significativa. Uma vez que este contribuiu para o desenvolvimento de competências comunicativas e linguísticas orais da aluna, promovendo uma interação social mais efetiva e inclusiva, propiciando uma melhor qualidade de vida à criança. Os resultados obtidos foram satisfatórios pois, a aluna conseguiu alcançar os objetivos previstos, e desta forma, concluímos que as estratégias implementadas foram eficazes e que este trabalho com a criança deveria ser continuado. Para além disso, foram adicionadas mais 30 palavras relacionadas com o vocabulário de disciplinas específicas que outros profissionais poderão vir a utilizar em contextos educativos.

Palavras-chave: Comunicação; SAAC; Sistema Makaton

The Makaton Enhanced and Alternative Communication System: report of an intervention and subsequent contribution to the enlargement of its lexicon

Abstract: Communication is essential for the social, emotional, and cognitive development of any human being. However, there are children whose communication skills are compromised, conditioning the various stages of their lives. Thus, the dual objective of this project is: 1) to intervene in the area of communication with an 11-year-old child with deafness and other associated problems (such as motor skills problems; attention deficit; difficulty in self-control) , who attends the 5th year of schooling, expanding/increasing his oral lexicon referring to 9 words from the 8 levels of the Makaton system and even 30 new words associated with different subjects, and; 2) to propose the inclusion of new gestures in the Makaton system in Portugal, something that has not been done since the 1980s. For this purpose, 1-hour intervention sessions were planned, on Mondays, from 4:30 pm to 5:30 pm, during the months of March, April and May, (and in April there was a 15-day school break for the Easter holidays) with the student and some didactic material was prepared for this purpose. The intervention process was subject to a continuous evaluation that contributed to the reflection about all the action developed. With the culmination of the implementation of this intervention, we can conclude, based on the analysis of the results, that with the use of the Makaton system, there was a significant improvement. Since it contributes to the development of the student's oral communicative and linguistic skills, promoting a more effective and inclusive social interaction, providing a better quality of life for the child. The results obtained were satisfactory because Maria managed to achieve the foreseen objectives, and in this way, we concluded that the strategies implemented were effective and that this work with the child should be continued. In addition, 30 more words related to the vocabulary of specific subjects that other professionals may use in educational contexts were added.

Keywords: Communication; SAAC; Makaton System

Sumário

INTRODUÇÃO	2
PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO INCLUSIVA	4
CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO INCLUSIVA	5
CAPÍTULO II: A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO	11
CAPÍTULO III: SISTEMAS AUMENTATIVOS E ALTERNATIVOS DE COMUNICAÇÃO (SAAC)	16
Mitos e Boas Práticas na comunicação aumentativa e alternativa	24
CAPÍTULO IV: MAKATON	30
Como começar a usar o Sistema Makaton	35
Combinar palavras com símbolos e gestos	35
Quem pode usar o Sistema Makaton	36
PARTE II: COMPONENTE EMPÍRICA	38
1. Objetivos	39
2. Questão-Problema	39
3. Objetivo geral	39
4. Processos Metodológicos	40
5. Procedimentos, Técnicas e Instrumentos de recolha de dados	41
6. Projeto de Intervenção	42
6.1 Caracterização do contexto	42
6.2 Caracterização do sujeito	43
6.3 Sessões de observação da aluna	44
7. Descrição de Intervenção	47
8. Análise dos dados obtidos	48
CONCLUSÃO	53
BIBLIOGRAFIA	55
ANEXOS	59

Lista de abreviaturas

1. LGP – Língua Gestual Portuguesa
2. CAA – Comunicação Aumentativa e Alternativa
3. SAAC - Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação
4. SCA - Sistemas de Comunicação Com Ajuda
5. UAES - Unidades de Apoio Especializado
6. RTP – Relatório Técnico Pedagógico

Lista de figuras

FIGURA 1- ILUSTRAÇÃO DOS DIFERENTES SAAC.....	19
---	----

Lista de Tabelas

Tabela 1- Checklist com os oito níveis – Avaliação Inicial.....	46
Tabela 2- Levantamento de Palavras.....	48
Tabela 3 - Resultados da avaliação final.....	49
Tabela 4: Introdução das novas palavras.....	50

Lista de Anexos

Anexo 1: Autorização.....	61
Anexo 2: Avaliação inicial dos níveis 1 a 8.....	62
Anexo 3: Capa de Comunicação.....	70
Anexo 4: Checklist com os oito níveis.....	72
Anexo 5: Levantamento de palavras.....	78
Anexo 6: Introdução das novas palavras.....	79

INTRODUÇÃO

Introdução

O presente trabalho insere-se num projeto de investigação executado no âmbito do Mestrado em Educação Especial, na Especialização em Problemas do Domínio Cognitivo e Motor. Esta investigação é um estudo exploratório e tem como objetivo efetuar a intervenção na área da comunicação junto de uma criança com surdez e outras problemáticas associadas, aumentando o seu léxico referente a diferentes disciplinas. Para além disso, foi feita uma proposta de gestos (referente a palavras novas) no Sistema Makaton de Portugal. O vocabulário refere-se às seguintes “disciplinas” do 5º ano: português; matemática; história; ciências; geografia e educação física. Em cada uma escolhemos de forma colaborativa com os professores, a professora de educação especial e a terapeuta da fala cinco palavras recorrentes nestas disciplinas que se verificaram importantes para esta criança compreender melhor os conteúdos das mesmas.

De acordo com Ribeiro (2008), a inclusão de todas as crianças na escola cria momentos bons de aprendizagem. Mesmo a criança com necessidades educativas poder mostrar diversas dificuldades a vários níveis (nível psicomotor, sensorial, relações sociais, autonomia e linguagem), a sua educação deve ter em conta especialmente, as suas potencialidades. Desta forma pode-se instituir intervenções pedagógicas mais assertivas e adequadas.

Atualmente, a sociedade continua a demonstrar dificuldade em aceitar que as crianças com necessidades educativas podem ter capacidades que as possibilitam integrar-se facilmente. Em particular, nas crianças com surdez, essa dificuldade torna-se mais visível, pela complexidade da comunicação com a restante população (Ribeiro, 2008).

Desde cedo, os seres humanos trocam informações entre si pelo processo crucial, a comunicação, ou seja, as pessoas “comunicam através de gestos e vocalizações como forma de satisfazer as suas necessidades básicas, estabelecendo assim as primeiras interações sociais que são imprescindíveis para o desenvolvimento da comunicação e da linguagem” (Peixoto, 2007).

Todavia, existe um número considerável de crianças com necessidades educativas especiais que estão comprometidas ao nível das suas competências de comunicação. Posto isto, é importante criar oportunidades para um progresso da comunicação, proporcionar meios funcionais de construção e partilha de ideias e sentimentos com os pares com o objetivo de potenciar a interação comunicativa, o seu desenvolvimento e a própria vontade da criança de comunicar (Tetzchner, 2009).

Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), é “através da interação comunicativa que as crianças adquirem a Língua da comunidade a que pertencem. As trocas conversacionais são determinantes no processo de desenvolvimento da linguagem” (p. 27).

Assim, torna-se importante oferecer às crianças um sistema de comunicação aumentativa e alternativa (SAAC) eficaz. Os SAAC são alternativas fulcrais na promoção de uma comunicação mais efetiva para estas crianças (Tetzchner, 2009).

Portanto, deverá ser um SAAC que abranja um conjunto de estratégias, ajudas e técnicas que proporcione à criança uma forma inovadora para poder comunicar. Desta forma, é possível tornar a criança com necessidades educativas mais autónoma e alcançar a sua proficiente integração na escola e sociedade.

Neste sentido, este trabalho pretende implementar o SAAC Makaton e o uso do mesmo, junto de uma criança de 11 anos, estando o mesmo dividido em duas partes cruciais: a parte I, componente teórica constituída pelos capítulos I, II, III e IV, e a parte II, a componente empírica.

Na parte I é onde se encontra uma revisão de literatura sobre os diversos temas, nomeadamente: no capítulo I a educação inclusiva, no capítulo II a importância da comunicação, no capítulo III os sistemas aumentativos e alternativos de comunicação e por fim no capítulo IV o Sistema Makaton.

Na parte II, na prática verificamos uma breve contextualização, o estudo empírico, os objetivos gerais, bem como, a questão-problema e os benefícios para o grupo-alvo. Acrescentamos ainda a caracterização do contexto e do sujeito, os instrumentos e recolha de dados, os processos metodológicos e para terminar toda a intervenção realizada.

PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO INCLUSIVA

CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

(Organização das Nações Unidas, 1948).

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), todo o Homem tem direito a ser tratado de igual forma, independentemente, da etnia, do país, da língua, da cultura, dos valores, das condições físicas e das capacidades intelectuais.

Todos têm o direito à "igualdade" e o dever de observar a "igualdade" nos outros. Tal como, revela o Relatório Monitorização Global da Educação – Inclusão e Educação: Todos sem Exceção, elaborado pela Unesco, nos dias de hoje, as sociedades estão em constante mutação, tanto ao nível social, como político e económico. As sociedades nos países em desenvolvimento, comparativamente às sociedades nos países desenvolvidos, sentem maiores dificuldades em aplicar a metodologia da educação inclusiva, por falta de meios e legislação adequada (UNESCO, 2020).

Este mesmo relatório, no tema “Currículos, livros didáticos e avaliações”, (UNESCO, 2020, p. 17) apresenta que as opções de currículo podem revelar a promoção ou obstrução de uma sociedade inclusiva e democrática. O currículo, ainda, continua focado para determinado público-alvo, no entanto, é necessário adaptar para todos, uma vez que o meio, a língua, a cultura ou etnia não podem definir o currículo para o aluno. Segundo o Relatório Monitorização Global da Educação – Inclusão e Educação: Todos sem Exceção (UNESCO, 2020), “os currículos não devem levar a becos sem saída na educação, mas devem fornecer oportunidades contínuas de educação” (p. 17).

As mudanças de paradigma são importantes, pois colocam questões sociais, culturais e políticas, ou seja, cabe ao estado, mais especificamente, ao Ministério da Educação fazer estas mudanças no paradigma curricular. Quero com isto dizer que, cabe a cada ministério de educação, que passa pelo governo, tentar responder às necessidades sociais da escola e ao currículo, bem como a sua construção, deve responder a estas

necessidades contruindo socialmente o caminho para uma Educação Inclusiva. Assim, verificamos que as perspetivas curriculares vão sendo modificadas ao longo dos anos, tal como um pedaço de plasticina (Roldão & Almeida, 2018).

O currículo vai se adaptando às mudanças da humanidade, sendo o seu principal objetivo moldar a resposta educativa, de acordo com as necessidades específicas demonstradas por cada aluno. É, por isso, essencial conhecer bem o aluno, fazer um “diagnóstico” para saber quais as adaptações no currículo que devem ser feitas por forma a dar uma resposta mais adequada às necessidades de cada aluno.

Tal como demonstram Roldão e Almeida (2018), no livro *Gestão Curricular, Para a Autonomia das Escolas e dos Professores*, o currículo nasce da atuação conjunta de vários agentes, pois é uma decisão nacional, que adquire uma dimensão global, mas que depois tem um processo de implementação contextualizado. Significa que, numa primeira instância, depende de cada escola até ao último da lista, ou seja, de cada aluno em particular. Contudo, quem se encontra no “terreno”, na prática é que realiza a gestão curricular. Tal como refere Roldão e Almeida (2018), “uma larga maioria das decisões virão a entrar cada vez mais no campo específico da gestão curricular de cada escola e dos seus docentes” (p. 9).

Por gestão curricular entenda-se a gestão do programa consoante a adequação aos contextos e aos perfis específicos dos alunos. Assim, com o Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018) e o Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018) estamos a criar a ponte para a autonomia da escola. Atualmente, esta autonomia ainda é muito pensada tendo em conta a realidade global da escola, ou seja, uma escola é formada por uma imensa diversidade de alunos com variadas e diferentes necessidades. No entanto, estas necessidades nem sempre são perspetivadas de forma individual, mas sim, de forma geral o que impossibilita um melhor desenvolvimento de cada aluno, pois não há espaço para exceções.

Desta forma, o Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018) vem promover uma visão abrangente da escola e de todo o processo ensino-aprendizagem, alertando que todo o

aluno em qualquer momento do seu percurso escolar pode necessitar de medidas de suporte à aprendizagem.

Nos dias de hoje, este decreto abrange todos os alunos baseando-se numa diferenciação pedagógica direcionada a todos, por isso, defende uma educação inclusiva. Leia-se educação inclusiva como,

“a nível mundial, enquanto meta a alcançar pelos sistemas educativos. Alicerçada em valores fundamentais, a inclusão enquanto abordagem educativa tem como princípio primordial o direito à educação, proclamado na Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948), na Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e reafirmada na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006).” (DGE, 2018, p. 11).

Segundo o Manual de Apoio à Prática,

“perspetivar a educação inclusiva implica considerar as três dimensões que a mesma incorpora: a dimensão ética, referente aos princípios e valores que se encontram na sua génese, a dimensão relativa à implementação de medidas de política educativa que promovam e enquadrem a ação das escolas e das suas comunidades educativas e a dimensão respeitante às práticas educativas. Estas dimensões não são estáticas, pelo que nenhuma pode ser negligenciada por qualquer sistema educativo que se proponha prosseguir o objetivo da inclusão.” (DGE, 2018, p. 11).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), as aprendizagens assentam numa abordagem multinível de acesso ao currículo, num acompanhamento e monitorização das aprendizagens. Estas permitem aplicar medidas que correspondam às

necessidades de cada aluno valorizando sempre as suas potencialidades e interesses. Também é fundamental reforçar o envolvimento dos pais ou encarregados de educação na educação dos seus educandos (2018).

“O Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), de 6 de julho, vem dar corpo à dimensão política evidenciando o compromisso com a inclusão e enfatiza a dimensão respeitante às práticas educativas definindo medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.” (p. 11).

Por isso, este Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), mais especificamente no artigo 7º, engloba uma intervenção, uma abordagem multinível, dividida em três domínios: Medidas Universais, Seletivas e Adicionais, que vão sendo colocadas em prática consoante as necessidades dos alunos.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), no artigo 8º,

“as Medidas Universais: correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens. Consideram-se medidas universais, entre outras: a) A diferenciação pedagógica; b) As acomodações curriculares; c) O enriquecimento curricular; d) A promoção do comportamento pró-social; e) A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.” (p. 2921).

Segundo o Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), no artigo 9º,

“as Medidas Seletivas: visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais. Consideram-se medidas seletivas: a) Os percursos curriculares diferenciados; b) As adaptações curriculares não significativas; c) O apoio psicopedagógico; d) A antecipação e o reforço das aprendizagens; e) O apoio tutorial.” (p. 2921).

Por último, de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), no artigo 10º,

“as Medidas Adicionais: visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão. A mobilização das medidas

adicionais depende da demonstração da insuficiência das medidas universais e seletivas previstas nos níveis de intervenção a que se referem os artigos 8.º e 9.º. Consideram-se medidas adicionais: a) a frequência do ano de escolaridade por disciplinas; b) as adaptações curriculares significativas; c) o plano individual de transição; d) o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado; e) o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.” (pp. 2921,2922).

A decisão quanto à necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão compete à equipa multidisciplinar, a qual deve proceder à análise da informação disponível, isto é, das evidências decorrentes da avaliação e monitorização sistemática dos progressos dos alunos. No processo de definição das medidas a mobilizar, deve presidir o princípio da personalização, sustentado no planeamento centrado no aluno, de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências. Pretende-se uma avaliação para a aprendizagem, com destaque para as suas vertentes diagnóstica e formativa (DGE, 2018).

Assim, as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são o ajustar às necessidades e potencialidades de cada aluno garantindo as condições para a sua realização plena, promovendo igualdade e equidade no acesso ao currículo ao longo da escolaridade obrigatória.

No entanto, o Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), também refere que as medidas só serão aplicadas de acordo os recursos e serviços de funcionamento da escola e executadas considerando todas as modalidades e percursos, de acordo com as necessidades dos alunos.

Anteriormente aos Decretos acima citados, utilizava-se o Decreto-Lei n.º 93/2008 (2008) e este apenas focava a sua atenção nos alunos com Necessidades Educativas Especiais (2008). Com o Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), surgiu a oportunidade de todos os alunos beneficiarem dos mesmos direitos de aprender, ou seja, independentemente

das suas capacidades, cabe à escola adaptar, diferenciar e desenvolver estratégias para que todo e qualquer aluno possa aprender.

De acordo com o Manual de Apoio à Prática, o Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018) na

“sua característica mais marcante reside na descompartimentação da escola e do processo de ensino e de aprendizagem. Abandona uma conceção restrita de “medidas de apoio para alunos com necessidades educativas especiais” e assume uma visão mais ampla, implicando que se pense a escola como um todo, contemplando a multiplicidade das suas dimensões e a interação entre as mesmas. Uma outra característica distintiva do atual diploma reside no pressuposto de que qualquer aluno pode, ao longo do seu percurso escolar, necessitar de medidas de suporte à aprendizagem.” (pp. 12,13).

Por fim é de ressaltar que apesar de por vezes os Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018) e Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018) parecerem utopias e ainda constarem de algumas limitações, na verdade, Portugal tem demonstrado algumas evoluções na educação, como por exemplo, no que diz respeito ao acesso ao ensino superior para jovens com necessidades educativas especiais, o que podemos comprovar nas figuras 6, do artigo “Pessoas com Deficiência em Portugal - Indicadores de Direitos Humanos” (Pinto & Neca, 2020, pp. 21,22).

Assim, segundo a Diretora Audrey Azoulay (UNESCO, 2020), “um movimento em direção à inclusão não é negociável. Ignorar a inclusão significa contrariar os esforços de quem luta para construir um mundo melhor. Podemos não alcançá-la por completo, mas é a nossa única opção” (p. 35).

CAPÍTULO II: A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO

CAPÍTULO II: A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO

Se nos questionarmos de como comunicamos,

“Esta resposta é simples, comunicamos através de palavras, do tom de voz e da linguagem corporal! O mais difícil é saber qual o elemento mais importante quando comunica com outras pessoas no dia-a-dia. (...) As expressões faciais, os gestos, o tom de voz, a velocidade, o ritmo, o volume, e o conjunto de movimentos são os elementos com maior responsabilidade na transmissão de uma mensagem, muito mais do que as palavras” (Monteiro, 2017, p. 17).

Segundo a Enciclopédia Verbo (2004), a comunicação é um processo que permite a transmissão de informação, sentimentos, atitudes e ideias. Para além disso, proporciona dinâmicas de grupo e social.

De acordo com Lopes (2019), a comunicação possibilita a troca de informação entre pessoas. A forma mais habitual de as pessoas comunicarem é através da oralidade ou da escrita. Porém, algumas pessoas não conseguem oralizar desta forma, tornando-se necessário ter outra estratégia para comunicar, ou seja, poderá ser através de gestos, símbolos, elementos sonoros ou visuais. Por isso, a comunicação nos dias de hoje pode representar-se de múltiplas formas.

Assim, segundo Lopes (2019), a comunicação humana pode ter duas formas de expressar as mensagens: de forma verbal ou não verbal. A comunicação verbal é todo o discurso oral ou escrito composto por palavra e frases. Entende-se por comunicação não verbal, a linguagem corporal (expressão facial, postura, gestos, movimentos), o tom de voz (a entoação das palavras, o ritmo do discurso e ao mesmo tempo as pausas entre palavras ou frases), que permitem dar um significado à mensagem transmitida.

Isto significa que a comunicação é mais do que a aplicação da linguagem verbal, exige uma combinação de competências sensoriais, cognitivas, motoras e sociais.

Segundo Monteiro (2017), “[a]s palavras transmitem ideias. Os gestos, as posturas e as expressões faciais transmitem emoções. Se não existir congruência entre as

palavras e os gestos, as posturas e as expressões faciais, não haverá congruência entre as ideias e as emoções” (p. 15).

Já Almeida (2018), defende que a comunicação é muito importante para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças e que estas mesmo ainda em bebês, começam a comunicar através de gestos e sons, com o objetivo de interagir socialmente e atingirem as suas necessidades básicas.

Apesar de serem muito primitivos, estes diálogos que os adultos estabelecem com os bebês, na perspetiva de Lopes (2019) determinam-se por contactos visuais, auditivos e físicos (sorrisos e movimentos corporais). Para além disto, esta mesma primeira comunicação está presente antes de os bebês saberem falar e tal, tem uma grande relevância, pois ajuda ao seu desenvolvimento da comunicação e da linguagem no futuro.

Segundo Lopes (2019), para aprender a comunicar é necessário saber escutar os outros (comunicação recetiva), e saber responder-lhes (comunicação expressiva). Desta forma, a comunicação recetiva é determinada pela receção e compreensão da mensagem ou da informação. Assim, como já foi referido anteriormente, o bebé consegue perceber desde logo comportamentos que têm significado para ele, como por exemplo: diferentes tons de voz, gestos, expressões faciais e toques.

Por outro lado, a comunicação expressiva é um processo comunicativo que possibilita ao bebé comunicar com as outras pessoas, transportando assim os seus sentimentos, desejos e necessidades.

Resumindo, comunicar é um processo interativo, pelo menos entre duas partes, um emissor que quer transmitir uma mensagem ou ideia e um recetor que a compreende e para isto acontecer é necessário uma partilha de ideias, compreensão e respeito de ambos (Nunes, 2001).

Na Educação Especial, mais especificamente, na escola inclusiva realiza-se um trabalho no âmbito da estimulação comunicativa, com as crianças que têm dificuldades

na oralidade. Nomeadamente, os Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação (SAAC) aparecem como um recurso essencial para a evolução destas crianças.

“Um número significativo da população não é capaz de comunicar através da fala. Pode tratar-se de pessoas totalmente incapazes de falar ou de casos em que a fala não é suficiente para preencher todas as funções comunicativas; podem ainda necessitar de um modo de comunicação não oral como complemento ou substituto da fala” (Tetzchener & Martinsen, 2000, p. 16).

Além disso, algumas perturbações, impossibilitam ou dificultam a promoção da comunicação nas crianças e, por isso, é necessário a utilização de Sistemas Aumentativos e Alternativos da Comunicação (SAAC). Estes sistemas de comunicação são alternativas cruciais para a promoção de uma comunicação mais efetiva entre crianças com dificuldades na comunicação oral e as outras pessoas (Almeida, 2018).

Posto isto, é crucial compreender os Sistemas Aumentativos e Alternativos da Comunicação, qual o seu objetivo, as suas vantagens, entre outras coisas. Mas, tal não é possível sem antes perceber melhor o que é a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), onde se baseiam os SAAC.

Segundo Freixo (2013), “[a] comunicação aumentativa/alternativa (CAA) é um processo que enfatiza formas alternativas de comunicação visando dois objetivos: promover e desenvolver a fala e garantir uma forma de comunicação” (p. 29).

De acordo com Tetzchener e Martinsen (2000), a **comunicação alternativa** é uma possível forma de comunicar diferente da fala, que pode ser utilizada por uma pessoa em contextos de comunicação frente a frente.

Vários exemplos dessas alternativas de comunicação para as crianças com dificuldades na oralidade são: os gestos, os gráficos, o braille, a escrita, entre outros.

De outra parte, a **comunicação aumentativa** significa comunicação complementar ou de apoio. Assim, a palavra “aumentativa” expressa que podemos arranjar estratégias para apoiar a fala ou promover uma forma de comunicação

alternativa se a pessoa não conseguir oralizar. O objetivo é de alguma forma aumentar a sua comunicação e o desenvolvimento global da pessoa (Tetzchener & Martinsen, 2000).

A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) tem por objetivo a minimização de alguma problemática (motora, auditiva, entre outras), que perturbe a comunicação de uma pessoa, impossibilitando-a de falar, ou impedindo-a de o fazer de modo inteligível (Lopes, 2019).

Podemos então dizer que, o trabalho desenvolvido teve como principal finalidade compreender a influência da utilização de um SAAC na comunicação e aquisição da linguagem de uma criança com dificuldades na oralidade. Mais especificamente, através de um sistema de comunicação, o Makaton, poderemos verificar a evolução desta criança.

CAPÍTULO III: SISTEMAS AUMENTATIVOS E ALTERNATIVOS DE COMUNICAÇÃO (SAAC)

CAPÍTULO III: SISTEMAS AUMENTATIVOS E ALTERNATIVOS DE COMUNICAÇÃO (SAAC)

No contexto educativo, a aplicação dos Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação (SAAC), visa promover as capacidades comunicativas e linguísticas em crianças severamente incapacitadas ao nível da sua expressão oral.




Quando a linguagem oral não é suficiente por si só, os SAAC são um complemento para uma comunicação eficaz. Estes sustentam assim a linguagem oral quando esta está comprometida ou é inexistente (Silva, 2015).

Sendo assim, os SAAC capacitam as crianças de uma melhor interação com a sociedade que as rodeia; possibilita uma maior expressão das suas necessidades e sentimentos; uma maior partilha de experiências e informações; e codificar as suas representações e aprender. Em particular, esta utilização traduz a capacidade expressiva de crianças que, por possuírem dificuldades ao nível da expressão oral, recorrem a gestos ou a símbolos.

O “Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação (SAAC) é o conjunto integrado de técnicas, ajudas, estratégias e capacidades que a pessoa com dificuldades de comunicação usa para comunicar” (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999, p. 14). Relativamente à sua designação, será importante esclarecer a utilização dos termos aumentativo e alternativo. O termo aumentativo refere-se à existência de resíduos de comunicação passíveis de serem potenciados para se alcançarem níveis superiores de compreensão e expressão. No que refere ao termo alternativo, este traduz a substituição da capacidade de comunicar oralmente (uma capacidade oral perdida ou que nunca se teve) por outra.

Alguns exemplos de SAAC são o Bliss, o PIC, o SPC, o PECS, os símbolos do ARASSAC e o Makaton. Desta forma, acrescento as figuras que ilustram cada sistema para melhor se compreender.

Figura 1- Ilustração dos diferentes SAAC

SAAC	Ilustração
<p>BLISS</p> <p>http://www.itad.pt/tratamento-de-psicologia/sistema-simbolos-bliss/</p>	
<p>PIC</p> <p>http://www.itad.pt/tratamento-de-psicologia/sistema-comunicacao-pic/</p>	
<p>SPC</p> <p>https://grids.sensorysoftware.com/pt/grid-bundles/search/by-category/pcs-symbols?page=2</p>	

<p>PECS</p> <p>https://comunicacaoaa.wordpress.com/pecs-sistema-de-comunicacao-por-troca-de-imagens/</p>	
<p>ARASAAC</p> <p>https://arasaac.org/</p>	
<p>Makaton</p> <p>https://makaton.org/TMC/Member_Home.aspx?WebsiteKey=2d2ed83b-15c1-4b7f-b237-8ca41598fd50</p>	

Para além disto, é relevante fazer referência às funções que os SAAC podem desempenhar, nomeadamente, podem ter três funções principais: “(1) provisão de um meio de comunicação temporário, até que se estabeleça a fala, ou esta se torne funcional e inteligível; (2) provisão de um meio para facilitar o desenvolvimento da fala propriamente dita e/ou, em alguns casos, das habilidades cognitivas e comunicativas

necessárias para a aquisição da linguagem; e (3) provisão de um meio de comunicação a longo prazo, quando a aquisição da fala pode ser impossível.” (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999, p. 39) . Clarificando as funções do SAAC, verificamos assim que estes podem servir como:

1) forma de comunicação transitória para aqueles sujeitos com possibilidades de comunicação oral adequada, que foi interrompida de forma temporária;

2) meio de comunicação aumentativa para aqueles sujeitos suscetíveis de uma comunicação oral limitada;

3) meio de comunicação alternativa para aqueles sujeitos impossibilitados de exercerem a comunicação oral.

Desta forma, qualquer possibilidade de aquisição de linguagem oral deve ser explorada ao máximo, havendo mesmo crianças que depois de aprenderem alguns símbolos começam a produção vocálica dos conceitos. O mais adequado nestes casos é incentivar as crianças a produzirem palavras sem interromper abruptamente o uso de um sistema. Sendo assim, tanto a aplicação como a retirada de um sistema deve ser feita de forma gradual, de modo a promover a aquisição e consolidação de aprendizagens.

A aplicabilidade de um sistema ou sistemas é algo bastante importante quando consideramos a sua utilização. Contudo, é necessário ter em mente o público-alvo a que este se destina, sob pena de não se obterem os resultados esperados. Assim, tendo por base este ponto, os SAAC destinam-se no geral a crianças, mais especificamente a crianças com DI, Autismo, graves dificuldades motoras e adultos (alzheimer, demência, afasia...).

A título exemplificativo, os SAAC podem ajudar as crianças a compreender o texto escrito quando estão a começar a ler ou quando têm dificuldades, descodificando o significado da palavra escrita. Em particular, na Dislexia ajuda a melhorar a descodificação da leitura e a evitar confusões de letras.

Para além deste público-alvo, os símbolos inseridos nos sistemas SAAC podem ser aplicados a falantes nativos que estão a aprender uma segunda língua ou a falantes não-nativos (imigrantes) que chegam a um país e precisam de aprender a língua nativa, de

compreender textos e de comunicar numa primeira fase. Neste caso, estes símbolos deverão ser acompanhados de texto para facilitar a aprendizagem de novas palavras.

Os Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação apresentam vantagens e desvantagens nas mais diversas formas da sua utilização. Estas serão referidas por esta ordem, respetivamente (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999).

Vantagens:

- a sua apresentação pode ser realizada simultaneamente (visuais e auditivos);
- os SAAC permitem estimular e reforçar a fala, assim não inibem o desenvolvimento da linguagem verbal;
- os SAAC podem ser utilizados como: sistema de comunicação provisório; facilitador do desenvolvimento da linguagem; suplemento à linguagem verbal e sistema de comunicação inicial;
- a sua utilização permite a aplicação de estratégias;
- a comunicação com recurso a imagens diminui a probabilidade de esta ser distorcida.

Desvantagens:

- os SAAC são pouco reforçados pelas pessoas que oralizam; uma vez que não são sistemas de comunicação regularmente utilizados;
- há pessoas que podem hesitar em aceitar o seu uso pois, para estas isto pode significar desistir da comunicação oral;
- as pessoas que não estão habituadas aos SAAC podem ter dificuldades em receber e interpretar as mensagens;
- um cidadão comum que contacte com este sistema pode não estar suficientemente disponível para receber e interpretar as mensagens;

- os SAAC podem ser considerados mais dispendiosos pelo facto de implicarem a aquisição de equipamentos e o tempo aplicado a ensinar as pessoas a receber mensagens.

Em suma, independentemente do sistema de comunicação que decidamos utilizar, este possui vantagens e desvantagens associadas; por este mesmo motivo será relevante ter em conta o quadro clínico de cada criança para que assim a aplicação do sistema seja realizada corretamente. Para além disto, outros aspetos que devemos ter em consideração são: a idade cronológica da criança; as suas preferências; as competências a ser trabalhadas pela criança; a sua inclusão na comunidade bem como as interações que nela se estabelecem; as funcionalidades relativas ao contexto e à própria pessoa bem como as rotinas diárias da mesma (Silva, 2015). Assim, “ao escolher um sistema alternativo de comunicação deve-se considerar até que ponto aquele sistema permite à pessoa uma melhor condição de vida, (...), a escolha (...) deve ser feita tendo em conta a situação global de cada pessoa” (Freixo, 2013, p. 30).

Relativamente à sua tipologia, os Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação (SAAC) dividem-se em dois grandes grupos: os sistemas de comunicação sem ajuda e os sistemas de comunicação com ajuda.

Os **Sistemas de Comunicação Sem Ajuda**, segundo Ferreira, Ponte e Azevedo (1999), “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: o corpo de quem comunica é veículo transmissor daquilo que se pretende comunicar” (p. 22).

Os **Sistemas de Comunicação Com Ajuda** (SCA) são constituídos por símbolos que necessitam de um qualquer dispositivo exterior ao sistema (papel, lápis, quadros de comunicação ou dispositivos eletrónicos) que ajuda à transmissão da mensagem (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999).

Segundo Ferreira, Ponte e Azevedo (1999), os Sistemas de Comunicação com Ajuda (SCA) podem agrupar-se em:

1. Sistemas de comunicação por objetos (tamanho natural, miniaturas ou partes de objetos, usados como símbolos de comunicação)
2. Sistemas de comunicação por imagens (fotografias e desenhos)
3. Sistemas de comunicação através de:
 - símbolos gráficos (PIC, SPC, Bliss)
 - sistemas combinados (Makaton)
 - sistemas com base na escrita (alfabeto, palavras, frases)
4. Sistemas de comunicação por linguagens codificadas (morse, braille)

Nestes sistemas diferenciados, os conceitos representam-se através de símbolos. Estes podem ter diferentes formas/representações, como por exemplo: objetos, fotografias, desenhos e sistemas pictográficos.

No que refere aos símbolos propriamente ditos, estes podem ser definidos segundo 3 categorias distintas: Icónicos ou Transparentes; Ideográficos ou Translúcidos; Arbitrários ou Opacos.

Os símbolos icónicos ou transparentes representam com nitidez visual o seu referente. Assim, tornam-se fáceis de adivinhar e recordar, sendo o seu significado sugerido facilmente (Bertola, 2015).

Os símbolos ideográficos ou translúcidos representam com nitidez lógico-conceptual o seu referente. Por esse mesmo motivo são fáceis de recordar quando se conhece a lógica do seu significado (Bertola, 2015).

No que refere aos símbolos arbitrários ou opacos estes não apresentam nenhuma relação com o seu referente, dificultando desta forma a sua compreensão (Bertola, 2015).

É possível depreender então uma relação de gradação entre as categorias enumeradas acima. Assim, os símbolos transparentes são os mais fáceis de interpretar, possibilitando a qualquer pessoa compreender o seu significado (Bertola, 2015). Já os símbolos opacos, pelo seu carácter abstrato, dificultam a sua compreensão (Bertola, 2015). No meio destes opostos, encontram-se os símbolos translúcidos que, apesar de serem

mais fáceis de compreender que os símbolos opacos, não são tão icónicos como os símbolos transparentes (Bertola, 2015).

Mitos e Boas Práticas na comunicação aumentativa e alternativa

Por muito perceptível que sejam os conceitos associados à CAA, muito ainda se especula e investiga à cerca dos mesmos. Neste sentido, torna-se essencial apresentar os dois artigos seguintes para desmistificar e clarificar este tipo de comunicação.

O primeiro artigo tem como título “A comunicação aumentativa e alternativa em crianças com perturbações graves da comunicação: cinco mitos” e é da autoria de Sapage, Santos e Fernandes (2018).

Neste artigo são referidos cinco pontos que se podem considerar mitos:

- 1) A CAA como o «último recurso» na intervenção relativa à linguagem-fala;
- 2) A CAA dificulta ou impede o desenvolvimento da fala;
- 3) A criança necessita de um determinado conjunto de competências ou pré-requisitos para poder beneficiar do uso da CAA;
- 4) Há uma idade mínima para a implementação da CAA;
- 5) Os sistemas com produção de voz são considerados mais eficazes do que os sistemas de seleção de imagens.

O primeiro ponto é considerado um mito uma vez que a CAA pode evitar o insucesso na comunicação e desenvolvimento da linguagem, pois não só se destina a crianças de idades precoces como também a crianças mais velhas. Assim, é importante que a CAA seja introduzida antes que o insucesso comunicativo aconteça, já que este tipo de intervenção pode desempenhar muitas funções complementares no desenvolvimento da comunicação.

O segundo ponto deve ser considerado como falso, pois os resultados de vários estudos indicaram que a utilização de CAA ajuda no desenvolvimento das competências comunicativas e linguísticas, como também o aumento das produções orais. Os utilizadores de CAA e seus parceiros de comunicação tendem a utilizar a fala como método de comunicação, se esta está disponível para o utilizador e é inteligível para os

ouvintes. A CAA inclui todos os métodos de comunicação e a intervenção também aborda a melhoria funcional das competências vocais/verbais. A utilização de CAA não prejudica a comunicação oral e não é um indicador de abandono de uma intervenção de competências ao nível da linguagem oral.

No que diz respeito ao ponto três, a criança não necessita de um conjunto de competências ou pré-requisitos para poder beneficiar do uso da CAA. Tal ideia, pode surgir pelo facto de crianças com grave deficiência sensório motor não poderem demonstrar as suas competências cognitivas sem forma de comunicar. Assim, desenvolver competências linguísticas através da CAA pode ser de crucial importância para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois quando os comportamentos comunicativos mais precoces das crianças são difíceis de interpretar, começa a necessidade de intervenção em CAA.

Já o ponto quatro refere-se à existência de uma idade mínima para a implementação da CAA, o que é falso. Na verdade, não existe uma idade mínima e a intervenção em CAA deve começar quando os comportamentos comunicativos mais precoces das crianças começam difíceis de interpretar. A CAA é aplicável em todas as idades para aprendizagem de funções comunicativas e comportamentais, bem como para a comunicação funcional para pessoas que ainda não demonstram o uso do símbolo como referencial no ato comunicacional. Atualmente, há um crescente reconhecimento dos benefícios da implementação de intervenções em CAA com crianças cada vez mais novas.

O último ponto, também é considerado um mito porque a implementação bem-sucedida de qualquer sistema com saída de voz ou sistema de baixa tecnologia depende da experiência e eficácia do comunicador. Ambos os sistemas podem contribuir para o aumento das interações. Os interlocutores têm de ter características como a flexibilidade, a simplicidade, a fiabilidade, a portabilidade e a facilidade de acesso. A escolha de uma tecnologia de apoio para a comunicação irá depender das características motoras, cognitivas e linguísticas da criança, das características do equipamento, da sua portabilidade, da sua forma de utilização e da facilidade de aprendizagem dessa mesma utilização.

Podemos assim concluir da leitura deste artigo que a formação em CAA é relevante e deve ser claramente considerada quando falamos dos SAAC. Para além disso, esta deve abranger todos os intervenientes, tornando-os mais competentes e envolvidos no processo comunicativo da criança. Assim, é importante que todos os interlocutores conheçam os SAAC, como também o seu funcionamento, adotando atitudes positivas na sua aplicação.

O segundo artigo intitula-se “Boas Práticas Na Implementação De Sistemas Aumentativos E Alternativos De Comunicação Nas Unidades De Apoio Especializado Para A Educação De Alunos Com Multideficiência Em Portugal Continental: Uma Exigência Por Cumprir?” e foi redigido por Moreira, Silva e Lima (2017).

Segundo este artigo, em Portugal, existem Unidades de Apoio Especializado (UAEs) para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdo-cegueira Congénita. Estas UAEs têm como objetivo a “criação de ambientes mais ricos em oportunidades de exploração e interação, com condições ideais para o desenvolvimento” destas pessoas (p. 24).

Um exemplo prático nestas UAEs é a implementação dos SAACs – Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação. Assim, os SAACs são “definidos como um conjunto integrado de técnicas, ajudas, e estratégias, que visam ampliar ou substituir uma fala que esteja parcial ou completamente comprometida e se revele inteligível em alguns ou em todos os contextos de interação social.” (p. 24).

Posto isto, podemos afirmar que na maioria dos casos de pessoas com multideficiência a única forma de comunicar ativamente com o ambiente envolvente e realizarem aprendizagens em conjunto com os seus pares é através dos SAACs.

O presente estudo realizado nas UAEs de Portugal Continental, no ano letivo 2015-2016, teve como objetivo avaliar a disponibilidade de Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação para uso junto de indivíduos com multideficiência impossibilitados de falar e a determinação qualitativa da frequência daquelas que são apontadas como as “Boas Práticas” para a intervenção na área da CAA – Comunicação Aumentativa e Alternativa.

Os resultados deste estudo relativos à frequência de “Boas Práticas” nas UAEs que dispunham de SAACs estão apresentadas nas seguintes tabelas:

- Tabela 1: Colaboração Interprofissionais;
- Tabela 2: Envolvimento Familiar;
- Tabela 3: Seleção de SAACs;
- Tabela 4: Ensino e Promoção do Uso de SAACs;
- Tabela 5: Avaliação de Eficácia;
- Tabela 6: Valores de alfa de Cronbach para os itens de cada uma das categorias de práticas do inventário.

Desta forma, conseguimos perceber que a taxa de resposta revelou-se muito limitada. “Apenas 52 das 353 UAEs de Portugal Continental se encontram representadas neste estudo.” Estes resultados apontam para um conjunto de constrangimentos relativos à utilização de SAACs em, pelo menos, algumas das UAEs.

Uma das preocupações resultantes dos dados aqui obtidos é, em algumas UAEs, a ausência de SAACs em pessoas com multideficiência impossibilitados de recorrer à fala para comunicar.

Outras respostas apontam também para uma aparente dúvida e discordância no que diz respeito, aos benefícios dos SAACs para os alunos com multideficiência impossibilitados de recorrer à fala. Ou seja, ainda nos dias de hoje, há a possibilidade de alguns destes alunos estarem num contexto educativo em que os profissionais não estão sensibilizados ou especializados para a importância da implementação de SAACs.

Nas UAEs representadas neste estudo verificou-se que o tipo de SAACs utilizados tem um claro predomínio de sistemas de baixa tecnologia.

Como também, pelos dados obtidos pela aplicação do inventário de “Boas Práticas”, o facto de a frequência apontada para algumas das práticas em análise variar consideravelmente entre UAEs.

Considerando cada uma das categorias de “Boas Práticas” neste estudo, verifica-se que:

Na **Colaboração Interprofissional**, o incentivo para reuniões entre os professores do Ensino Regular e os professores de Educação Especial é a prática mais negligenciada, ou seja, durante o ano letivo, os valores inclusivos poderão não ter sido respeitados durante o processo educativo, quer isto dizer, que os alunos com multideficiência poderão não ter conseguido comunicar com recurso a SAACs nas atividades elaboradas na sala de aula do Ensino Regular. Uma das causas do distanciamento entre docentes do ensino regular e do ensino especial é, a mais comum, a disponibilidade dos mesmos.

No **Envolvimento Familiar**, existe um fraco investimento na formação da família nas UAEs aqui apresentadas. Vários autores revelam a importância de ensinar as famílias a usar os SAACs e também de as incentivar a criar momentos de interação junto das pessoas com multideficiência impossibilitadas de falar. Desta forma, “tem-se realçado a importância da família enquanto mediador capaz de dar continuidade do trabalho desenvolvido em contexto educativo.” (p. 28).

No **Ensino e Promoção do Uso de SAACs**, realça-se não estarem previstas situações para encorajar e ensinar as crianças do Ensino Regular a responder à comunicação realizada pelas pessoas com multideficiência através dos seus SAACs.

Na **Avaliação da Eficácia dos SAACs** os dados obtidos apontam para a determinação do grau de satisfação dos diferentes interlocutores quanto aos SAACs utilizados pelas pessoas com multideficiência como a prática mais desvalorizada nas UAEs.

Segundo Copley e Ziviani (2004) “o sucesso dos resultados do processo educativo ao nível da utilização de SAACs depende de um processo articulado entre a implementação e a (re)avaliação. Esta (re)avaliação deverá ser feita em tempo real, ou seja, deverá assentar numa observação direta e situacional nos ambientes naturais onde o aluno está envolvido diariamente” (p. 28).

Para concluir este capítulo, é importante continuar a investigação, com o objetivo de determinar em que medida as preocupações surgidas pelos resultados obtidos são

transversais à realidade portuguesa. Como também, o acesso a SAACs nas UAEs deve ser devidamente controlado, simultaneamente, com o nível de conhecimento dos professores relativamente a estes sistemas e tecnologias. Igualmente importante é explorar a atenção dada nas UAEs às “Boas Práticas” definidas na literatura para a implementação de SAACs.

Desta forma, este estudo revelou-se bastante fulcral para que o compromisso adotado pelas UAEs relativamente à inclusão e à participação das pessoas com multideficiência seja devidamente executado.

CAPÍTULO IV: MAKATON

CAPÍTULO IV: MAKATON

O desenvolvimento pleno das suas capacidades linguísticas é a condição indispensável para um total desenvolvimento como pessoa

(Sim-Sim, 2005).

Como foi possível perceber no ponto anterior, os SAACs entre outros aspetos, são constituídos por diferentes tipos de sistemas. Estes diferenciam-se pelos instrumentos, bem como nos objetivos a atingir aquando da sua aplicação. Tendo em conta o modo de funcionamento dos sistemas a nível prático, selecionou-se para este estudo o sistema Makaton pois, para além de estar diretamente relacionado com o conhecimento adquirido até então, este possui características que evidenciam a sua relevância no contexto educativo. O Makaton, pelo facto de ser o único sistema a utilizar gestos em conjunto com símbolos, integrando a Língua Gestual Portuguesa permite que a comunicação seja alcançada de uma forma mais célere e eficaz para a criança em causa.

Este sistema foi criado na década de setenta do séc. XX. Inicialmente, tinha como objetivo a comunicação através de gestos para as pessoas que estavam “no Botley’s Park Hospital, no Reino Unido” (Seixa, 2021, p. 45). O termo Makaton surgiu dos nomes das pessoas responsáveis pelo projeto: **Margaret Walker**, **Kathy Johnston** e **Tony Cornforth**. Como o resultado deste projeto foi positivo, ou seja, mostrou ser eficiente para os utentes, foi adaptado para outras faixas etárias como crianças e jovens. Depressa, o Makaton propagou-se por todo o Reino Unido e posteriormente, foi divulgado para mais de 40 países. No entanto, para que este conseguisse ser empregue noutros países houve a “necessidade de fazer a sua adaptação cultural e linguística” (Seixa, 2021, p. 46). Assim, houve uma adaptação das palavras e consequentemente dos gestos da língua gestual de cada país, para utilizarem este sistema.

O Makaton é um tipo de Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação, que utiliza um programa de linguagem único, ou seja, é a combinação entre símbolos, gestos, fala e palavra, com o objetivo de permitir que as pessoas se comuniquem o melhor possível.

Além disso, este sistema também usa a expressão facial, o contato visual e a linguagem corporal para proporcionar ao recetor o máximo de informações possível relativamente à fala.

Este tipo de SAAC ajuda no desenvolvimento da comunicação, bem como na atenção, na compreensão, na memória, na expressão, na evocação e na organização da linguagem relacionadas com este (The Makaton Charity, 2021).

O Makaton utiliza os gestos juntamente com a fala, de acordo com a ordem das palavras verbalizadas. Assim, fornece pistas à criança sobre o que alguém está a falar. Portanto, usar os gestos pode ser um auxílio para diversas pessoas, nomeadamente para as crianças que ainda não falam, ou cuja fala não é explícita de algum modo. O Makaton também pode ajudar as pessoas que têm fala limitada, as que não podem falar ou até mesmo as que preferem não o fazer (The Makaton Charity, 2021).

O Makaton é constituído por palavras/expressões subdivididas em 8 níveis. Estas palavras têm uma ordem de acordo com o grau de complexidade dos seus conceitos.

“Sendo o nível I, ideias de necessidades básicas e cruciais, tais como, “comer” ou “dormir”, como atividades básicas como “dar” ou “vir”. Expressões como “onde?”; “bem”; “mal”; “sim” ou “não”. O nível III fosse relacionado com a indicação de posse e que o nível IV se referisse a expressões que possam exprimir relações espaciais, tais como, “dentro de” ou “em cima de”; o nível VII é definido para as noções de tempo e no nível VIII foram introduzidas as noções de causa/efeito” (Seixa, 2021, p. 47)

O Programa completo do Sistema Makaton abrange dois tipos de vocabulários: um vocabulário básico de palavras e um vocabulário de recursos, muito mais amplo.

Passo agora a explicitar cada um deles: o **vocabulário básico de palavras** são conceitos fundamentais que se apresentam em etapas de complexidade crescente. Este

vocabulário é a base do programa e também é o que se ensina em primeiro lugar (The Makaton Charity, 2021).

Seguidamente, o **vocabulário de recursos** é muito mais diversificado, mais amplo e é sustentado em tópicos. Este vocabulário fornece uma bagagem maior de gestos e símbolos, com os quais se pode explorar experiências de vida mais vastas. Claro está, que este segundo tipo de vocabulário é utilizado em conjunto com o vocabulário básico (The Makaton Charity, 2021).

É importante realçar que os gestos e os símbolos deste SAAC são planeados com todos os conceitos dos dois vocabulários, com o objetivo de se agregarem à fala e à palavra escrita. Esta abordagem multimodal (os gestos e os símbolos) fornece “uma representação visual da linguagem que aumenta a compreensão e torna a comunicação expressiva mais fácil.” (The Makaton Charity, 2021).

“O Makaton, é uma abordagem multimodal, fundamental, que permite proporcionar um meio de comunicação alternativo à fala, incutindo na população com dificuldades de comunicação, o desenvolvimento de habilidades fulcrais e essenciais de comunicação, como por exemplo, a atenção e audição, a memória, a recordação e a estrutura da linguagem (organização e expressão), contribuindo para a acessibilidade aos significados que existem na nossa vida, permitindo, uma maior disponibilidade para as relações de comunicação com os outros” (Seixa, 2021, p. 46).

Logo, o Makaton permite às pessoas ampliar as suas oportunidades de expressão e o seu desenvolvimento pessoal pois possibilita a sua participação nas interações com os outros e assim a sua socialização. Além disso, proporciona o aumento do acesso à educação e à informação pública. Este sistema é extremamente flexível, pois pode ser personalizado e adequado conforme as necessidades de cada pessoa e assim é utilizado num nível apropriado para as mesmas (The Makaton Charity, 2021).

Um exemplo simples de como a comunicação através dos gestos é compreendida pelas outras pessoas é quando nós somos bebés e usamos os gestos antes de falar para nos fazermos compreender, assim quando nós apontamos para a lata de biscoitos queremos mostrar o desejo de comer ou quando estendemos os braços queremos que alguém nos pegue ao colo.

A grande maioria das pessoas começa a usar o Makaton quando ainda são crianças, então, naturalmente, a criança para de usar os gestos e os símbolos quando sente que não precisa mais deles. No entanto, algumas pessoas precisam de utilizar o Makaton para o resto da vida (The Makaton Charity, 2021).

Desta forma, as pessoas com dificuldades na oralidade podem utilizar o Sistema Makaton para ser mais fácil aos outros compreenderem o que desejam, necessitam, as suas escolhas e informações que pretendam partilhar. Este sistema irá permitir também que estas pessoas com dificuldades na sua expressão oral compreendam melhor o que as rodeia. Sendo assim, o Sistema Makaton poderá ajudar a desenvolver importantes capacidades de comunicação e linguagem oral. Já a sua não utilização implica que a criança dependa apenas exclusivamente do seu dia-a-dia para o desenvolvimento da sua fala, o que poderá não acontecer (The Makaton Charity, 2021).

É possível também verificar que, em determinados casos, crianças e adultos com dificuldades na compreensão e na expressão oral ficam muitas vezes frustradas ou retraídas. Estas reações podem ser visíveis principalmente quando crianças mais pequenas gritam ou até mesmo se magoam a si mesmas. Tal, reforça a ideia de que ao utilizar o Sistema Makaton, estamos a ajudar estas crianças a comunicarem de uma forma mais ajustada e segura, evitando momentos de frustração prejudiciais ao seu desenvolvimento.

A título de curiosidade é possível perceber que nos dias de hoje, aproximadamente, mais de 100.000 crianças e adultos usam símbolos e gestos do Makaton (The Makaton Charity, 2021).

Como começar a usar o Sistema Makaton

Segundo o Sistema Makaton, existem muitas dicas que potenciam a sua utilização como ser uma ferramenta divertida de trabalhar, muito assente em gestos e símbolos que oferece muito incentivo para concluir as tarefas, demore o tempo que demorar.

Para começar a utilizar o Sistema Makaton, é importante que no início sejam usados apenas alguns gestos e símbolos. Dessa maneira, será mais fácil para a criança a sua aquisição, pois os gestos e símbolos iniciais serão aqueles mais relevantes para a mesma. Ou seja, como o Sistema Makaton está desenvolvido em vários níveis à medida que a criança faz a aquisição do vocabulário mais básico, a pessoa responsável por ela vai acrescentando aos poucos outros gestos e símbolos para que esta enriqueça a sua linguagem e o seu conhecimento. Conforme as crianças aprendem, mais palavras precisarão ser introduzidas no seu léxico. Assim é evidente que para escolher os gestos e símbolos iniciais a responsabilidade deve ser da pessoa que melhor conhece e partilha mais tempo com a criança (The Makaton Charity, 2021).

Combinar palavras com símbolos e gestos

Como sabemos o Sistema Makaton combina os símbolos e gestos com a oralidade, no entanto, deve-se ter algum cuidado para que o símbolo ou gesto que se cria seja o correto. Quero com isto dizer que deve estar em acordo com a sintaxe e com a semântica, para que o resultado seja o mais claro e explícito possível (The Makaton Charity, 2021).

Frequentemente, há mais que um símbolo ou gesto para a mesma palavra. Pode haver vários motivos para isso acontecer, por exemplo: a palavra laranja pode estar relacionada com a cor ou com a fruta; a palavra comer pode ser com talheres ou comer com as mãos; ou até a palavra biblioteca pode ser um edifício ou apenas uma sala dentro de um edifício. Assim, é importante escolhermos o símbolo e o gesto mais adequado à palavra oralizada.

Quem pode usar o Sistema Makaton

O Sistema Makaton é um programa que pode ser usado por diversas pessoas, como por exemplo, por crianças e adultos com dificuldades de aprendizagem ou comunicação.

Para além destas pessoas, todas as outras que partilham as suas vidas, interagem com estas crianças, como os pais, outros membros da família, amigos, cuidadores, profissionais de educação e profissionais de saúde, podem utilizar o Makaton para melhor comunicarem com a criança.

Acrescento que apesar destas crianças terem dificuldades na comunicação, algumas ainda possuem uma patologia associada, como por exemplo, autismo, fissura labiopalatina, trissomia 21, atraso no desenvolvimento global, dificuldades de aprendizagem, deficiência multissensorial e dispraxia verbal (The Makaton Charity, 2021).

Habitualmente, o Sistema Makaton é utilizado em escolas regulares, com o objetivo de apoiar todas as crianças a desenvolverem as suas competências de “comunicação, linguagem e alfabetização”. Este sistema tem por base a integração das crianças com dificuldades de linguagem nas escolas, para conviverem e se desenvolverem junto das crianças sem dificuldades de linguagem. Desta forma, podem comunicar, aprender e brincar juntas com mais facilidade.

Makaton é usado para ensinar capacidades de comunicação, linguagem e alfabetização com crianças e adultos que estão no início da sua aprendizagem. Este sistema também pode ajudar as pessoas que estão a aprender inglês como uma segunda língua, ajudando-as a comunicar imediatamente, enquanto auxiliam na aprendizagem.

Para além disso, o Sistema Makaton desenvolveu um programa especial de Sinalização Makaton para Bebés, que é aplicado a pais, familiares e profissionais que desejam aprender o sistema, pois têm sob os seus cuidados bebés e crianças com dificuldades na comunicação. Neste programa ao nível da fala, tem se revelado um incentivo ao desenvolvimento das capacidades de comunicação e linguagem. Para acrescentar, proporciona aos pais, cuidadores, uma maior compreensão das necessidades

e das satisfações do bebé. Assim, este programa pode ajudar a reduzir a frustração das crianças e das pessoas em seu redor, por conseguirem comunicar melhor.

Por último, o Sistema Makaton pode ser utilizado por todos nós, ou seja, em escolas, hospitais, tribunais, bibliotecas, para ajudar as pessoas a se orientarem e comunicarem melhor. Logo, uma pessoa pode estar a usar o Makaton no seu quotidiano, mesmo sem se aperceber.

PARTE II: COMPONENTE EMPÍRICA

*A vida quotidiana e a nossa natural curiosidade levam-nos
a observar constantemente o que se passa à nossa
volta. Vemos, ouvimos, participamos. Observamos*
(Pardal & Soares Lopes, 2011).

Após o enquadramento teórico, prosseguimos para a descrição e análise de um projeto de intervenção que teve dois pontos de partida.

1. Objetivos

Em primeiro lugar, o presente estudo pretendeu compreender qual o contributo do Sistema Makaton na melhoria de competências comunicativas e linguísticas de uma criança com dificuldades na produção oral, com quem pudemos intervir.

Em segundo lugar, teve também como objetivo aprofundar o conhecimento que possuíamos relativamente aos Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação, nomeadamente o Sistema Makaton, recomendando uma breve proposta de gestos para palavras novas para este Sistema.

A pertinência deste estudo é sustentada pela clareza de um número cada vez mais significativo de crianças utilizar o Makaton e pela comprovação da relevância dos SAAC no desenvolvimento das competências linguísticas das crianças com surdez.

2. Questão-Problema

Definimos como questão-problema:

Os gestos do Sistema Makaton não são suficientes para o léxico escolar utilizado em contexto de sala de aula em disciplinas específicas.

3. Objetivo geral

O objetivo principal desta intervenção focou-se na criação de gestos para palavras adicionais aos oito níveis do Sistema Makaton Português, que permitirão a educadores, professores e familiares comunicarem sobre temas mais específicos com a aluna.

4. Processos Metodológicos

Considerando os objetivos definidos para o trabalho desenvolvido, optou-se por utilizar como metodologia de investigação o estudo exploratório e como técnica de recolha de dados a observação estruturada e participante.

Tendo em conta o projeto de intervenção, o estudo exploratório tornou-se uma estratégia fundamental já que consiste numa análise que não está associada a um quadro teórico e os resultados são adquiridos devido unicamente à metodologia de análise (Coutinho, 2014).

Além disso, segundo Luc Van Campenhoudt, Marquet e Quivy (2019) explorar é:

“deixar correr o olhar sem se fixar só numa pista, escutar tudo em seu redor sem se contentar só com uma mensagem, apreender os ambientes e, finalmente, procurar discernir as dimensões essenciais do problema estudado, as suas facetas mais reveladoras e, em seguida, os modos de abordagem mais esclarecedores” (p. 110).

Neste projeto será examinado um caso em detalhe e em profundidade, não saindo do seu contexto natural e usando sempre todos os métodos necessários e apropriados para compreender o caso (Coutinho, 2014).

No que diz respeito a esta investigação, o estudo de caso é do tipo exploratório, pois este tipo de estudo procura “descobrir problemáticas novas, renovar perspetivas existentes ou sugerir hipóteses fecundas” (Pardal & Soares Lopes, 2011, p. 33).

O estudo de caso exploratório visa, essencialmente, “através de mecanismos diversos, abrir caminhos a futuros estudos” (Pardal & Soares Lopes, 2011, p. 34).

Tal como já foi referido anteriormente, o presente estudo, tem como objetivo verificar como é que a utilização de um SAAC contribuí para a promoção de competências comunicativas e linguísticas da criança.

Assim, de todos os SAAC conhecidos e conforme as características e as necessidades da criança, fez-se a seleção do SAAC Makaton como sendo o sistema que mais se adapta ao perfil da criança em estudo, uma vez que era aquele que a terapeuta da fala já tinha introduzido.

Inicialmente, estava previsto fazer adaptações dos gestos da LGP para gestos mais simples, tendo em conta o RTP da aluna que indiciava tal necessidade. No entanto, durante o processo de intervenção, verificou-se que a aluna não demonstrou tal necessidade e por isso, mantiveram-se os gestos originais, apenas tendo sido introduzidas novas palavras cujos gestos já existiam previamente na LGP.

Com esta nova situação, o projeto focou-se em possíveis formas de criar resultados positivos sobre aquilo que se pretendia modificar, ou seja, responder à questão-problema em específico.

Além disso, era também propósito desta intervenção potenciar a comunicação dos educadores e professores que convivem com a criança diariamente, de forma a conseguirem ajudar a criança a desenvolver, no seu máximo, as suas capacidades linguísticas.

5. Procedimentos, Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

Todos os projetos têm uma vertente interventiva que obriga a execução de um diagnóstico para que se obtenha uma maior perceção da realidade existente. Desta forma, é crucial reunir os instrumentos necessários para analisarmos e avaliarmos, para conseguirmos orientar o trabalho mediante as necessidades verificadas.

Como referido anteriormente, a técnica escolhida para a recolha de dados neste estudo exploratório foi a observação estruturada. “A observação é uma característica inerente ao ser humano. Sempre estamos observando o comportamento das pessoas, suas ações, assim como os factos em si. Esse processo, às vezes inconsciente, vem sempre ligado a uma reflexão, a um julgamento” (Lüdorf, 2004, p. 87).

Segundo Pardal e Lopes (2011), a observação é planeada sistematicamente e possível de controlar, tem como objetivo produzir informação a partir das hipóteses de trabalho estabelecidas pelos indicadores. Salienta ainda que a observação pode ser dividida segundo duas modalidades: o grau de estruturação e o tipo de participação do observador.

Quanto à estruturação pode ser não estruturada – “o investigador não recorre a meios técnicos e age livremente” (Pardal & Soares Lopes, 2011, p. 72) ou estruturada – o pesquisador atua com elementos sistematizados, importantes para a perceção do estudo, utilizando meios técnicos para uma melhor precisão. Lüdorf (2004) acrescenta que na observação estruturada há um roteiro pré-estabelecido. O investigador cria fichas de observação com as informações que quer verificar em campo e vai preenchendo enquanto observa. No caso desta investigação, recorreremos à observação estruturada.

Quanto ao tipo de participação pode-se verificar não participante – o investigador é um espectador ou observação participante, como neste estudo – o observador vive a situação e assim conhece o estudo a partir do interior. Posto isto, o investigador pode utilizar diversos meios, desde os mais simples, como caderno de notas, aos mais complexos, como a gravação de vídeo (Pardal & Soares Lopes, 2011).

Para que fosse possível um registo consistente, com rigor do que é observado, os instrumentos utilizados foram essenciais para todo este processo nomeadamente, o registo em vídeo e as grelhas de observação realizadas ([Anexo 2](#)) que permitiram também avaliar o decorrer do projeto de início ao fim.

6. Projeto de Intervenção

Este projeto de intervenção começou com o contacto com o Agrupamento de Escolas “G” e em conjunto com a Terapeuta da Fala e a Professora de Educação Especial, identificar um aluno com quem pudéssemos intervir na área da comunicação ou linguagem, área do nosso interesse profissional. A escolha deste contexto escolar deveu-se ao facto de a investigadora exercer funções neste estabelecimento de ensino.

A escolha do aluno prendeu-se com o facto de ser uma aluna que tinha contacto com o Sistema Makaton Português.

6.1 Caracterização do contexto

Contextualizando toda esta investigação no espaço, esta foi realizada na instituição escolar “S” pertencente a um Agrupamento de Escolas “G”. Esta instituição fornece todas as condições necessárias para contribuir para uma melhor qualidade de

vida das crianças com necessidades específicas.

Em concreto, esta investigação foi realizada pela mestranda do curso de Educação Especial e investigadora neste caso, dentro de uma sala de aula da escola, em particular com a ajuda da Terapeuta da Fala.

Antes da intervenção com a criança, foi elaborado e entregue um pedido de autorização à Encarregado de Educação da criança, para se realizar o projeto de investigação com a mesma ([Anexo 1](#)). Salvuaguarda-se, que a intervenção só teve início, depois da aprovação da mesma, bem como por todos os profissionais que fazem parte da aprendizagem e reabilitação da criança. Também é importante ressaltar que foi assegurado o anonimato de todos os elementos que fizeram parte deste projeto, tendo sido fundamental a cooperação dos mesmos.

6.2 Caracterização do sujeito

O sujeito alvo do estudo foi uma criança do sexo feminino, com 11 anos de idade, à qual eu atribuo um nome fictício de Maria.

A Maria é uma aluna com um diagnóstico de surdez neuro-sensorial bilateral severa profunda a frequentar o 5ºano de escolaridade. No entanto, apesar de não ter um diagnóstico atualizado, acreditamos possuir outros problemas associados, uma vez que apresenta também problemas de comunicação e linguagem na vertente da Língua Gestual Portuguesa, nomeadamente na fluência dos gestos e da oralidade e que foi referenciada para o SNIPi pela consulta do centro de desenvolvimento da criança – Hospital Pediátrico de Coimbra. De acordo com o Relatório Multidisciplinar nº1, segundo a escala de desenvolvimento Growing Skills II, a Maria apresentava à data um diagnóstico de atraso de desenvolvimento psicomotor com um maior envolvimento na linguagem.

É filha única, esteve em contexto familiar até aos dois anos e meio de idade. Idade em que foi inscrita na creche e frequentou a sala de jardim de infância da mesma instituição até aos 4 anos.

A Maria evidencia dificuldades significativas em manter a atenção, distraíndo-se frequentemente com estímulos externos e manifestando dificuldade em retomar a atenção.

Revela dificuldades significativas em gerir o próprio comportamento e as expressões de emoções para responder de forma consistente e apropriada a novas situações, pessoas e experiências.

Para além disso, apresenta dificuldade em expressar uma ideia complexa ou em narrar um acontecimento. Na área psicomotora, apresenta baixa capacidade praxica, dificuldades na execução de exercícios de coordenação motora global. Requer aperfeiçoamento na coordenação fina/ destreza.

A nível cognitivo, as componentes mais afetadas abarcam a memória, a manutenção da atenção, na sequência temporal e de ações simples.

É uma aluna que precisa com frequência do apoio e de orientação por parte do adulto na realização de atividades escolares.

No ano letivo 2020/2021, a equipa médica de Coimbra fez uma nova reavaliação da aluna considerando necessário fazer um implante auditivo ósseo, que se revelou um sucesso, passando a aluna a oralizar mais palavras.

Atualmente, no 2ºciclo, a aluna beneficia das Medidas Universais e das Medidas Seletivas, continuando a ter acompanhamento da professora de educação especial dentro e fora da sala de aula, no reforço da aprendizagem.

6.3 Sessões de observação da aluna

O diagnóstico e intervenção foram realizados entre os meses de março e junho de 2022, mais concretamente à segunda-feira, no horário das 16h30 às 17h30, na sala da Terapia da fala.

Em vista disso, estruturou-se em três fases principais:

- i) caracterização da criança e avaliação inicial no mês de março;
- ii) realização da intervenção no mês de maio,
- iii) análise dos dados de observação/avaliação obtidos de modo a confirmar se os objetivos delineados para a intervenção foram obtidos no mês de junho.

Na primeira fase, com vista à caracterização da criança, foi realizada uma reunião com a mãe, outra com a Professora de Educação Especial e ainda a recolha de documentos oficiais, como por exemplo o Relatório Técnico Pedagógico (RTP) da criança.

De forma a analisar as capacidades comunicativas da criança, realizou-se uma observação estruturada e participante em contexto de sala de aula com a Terapeuta da Fala, apoiada por grelhas de observação ([Anexo 2 - nível 1 ao 8](#)).

Nas várias sessões com a criança, foi-lhe pedido para identificar um conjunto de símbolos do Sistema Makaton com vista a preencher as grelhas de observação. Esta avaliação foi iniciada com o primeiro Nível do Makaton, preenchendo em cada nível do Makaton a grelha de observação e assim sucessivamente, até ao oitavo nível.

Segue em anexo as oito grelhas de observação, respetivas a cada nível. ([Anexo 2 - nível 1 ao 8](#)).

Nas Grelhas de Observação 1 a 8, verificámos as palavras que a criança: verbaliza; as que não verbaliza; as que gestualiza e as que não gestualiza.

Nesta fase, foi importante que a criança percebesse que tinha de verbalizar a palavra referente ao gesto. Desta forma surgiram três possibilidades:

1 – A criança oralizava a palavra referente ao gesto, apenas visualizando o mesmo.

2- A criança não oralizava a palavra só com o gesto, então recorriámos adicionalmente ao símbolo.

3- A criança não oralizava a palavra, nem com o gesto, nem com o símbolo, tentávamos com a ajuda adicional da palavra escrita.

Tabela 1- Checklist com os oito níveis – Avaliação Inicial

Níveis	Palavras não identificou o gesto, mas com ajuda do símbolo verbalizou	Palavras não identificou o gesto, nem o símbolo, mas com ajuda da palavra escrita verbalizou	Palavras não verbalizou
1	Eu, tu, por favor, obrigado, olá, bom dia, adeus	Ir	vir

2	Televisão, quente, frio	Cubos	e
3	-	Dar pontapé	trepar
4	Trabalhar, brincar, saber	Linha, pôr, construir, dentro	-
5	Atirar, querer, errar, problema		Carteiro, discutir, mas
6	-	Com; qual?	-
7	-	Tempo, próxima semana, sempre, ordenado	-
8	-	Encontrar, cerveja, fiambre, através	Compreender, preocupado, ter razão

Palavras	Nº no total
Palavras não identificou o gesto, mas com ajuda do símbolo verbalizou	17
Palavras não identificou o gesto, nem o símbolo, mas com ajuda da palavra escrita verbalizou	17
Palavras não verbalizou	9

Analisando os dados obtidos na avaliação inicial ([Tabela 1](#)), conseguimos perceber que nos 8 níveis do Sistema Makaton, a criança só não verbalizou 9 palavras. Tal resultado, verificou-se bastante positivo e incentivador para o decorrer da investigação. Conseguimos compreender que a criança oraliza a maioria dos gestos dos vários níveis do Sistema Makaton.

No entanto, apesar dos bons resultados obtidos, sentimos necessidade introduzir mais gestos e palavras novas para enriquecer o seu vocabulário.

Posteriormente, fizemos ainda um levantamento e seleção, junto da Terapeuta da Fala, da professora de Educação Especial, dos professores e da família, dos conceitos mais relevantes para as necessidades educativas da criança no ano que decorre ([Tabela 2](#)).

Tabela 2- Levantamento de Palavras

Disciplinas:	Palavras importantes:	Disciplinas:	Palavras importantes:
Português	1.Composição	Ciências	1.Órgãos
	2. Verbo		2. Sangue
	3. Haver=Existir		3. Seres Vivos
	4. Explicar		4. Inspirar/Expirar
	5. Regras		5. Experiências
Matemática	1.Numerar	Geografia	1.País
	2. Frações		2. Atmosfera
	3. Retângulo		3. Continente
	4. Trapézio		4. Oceanos
	5. Círculo		5. Clima
História	1.Assinalar	Educação Física	1.Futebol
	2. Guerra		2.Voleibol
	3. Teatro		3.Basquetebol
	4. Reis		4.Atividade
	5. Cinema		5.Matéria

7. Descrição de Intervenção

Na segunda fase, foi realizada a intervenção propriamente dita, tendo sido, para isso, elaborada uma capa de comunicação com os novos símbolos ([Anexo 3](#)). Esta capa está dividida por disciplina e cada uma tem uma cor diferente. O vocabulário foi dividido por “disciplina”: português; matemática; história; ciências; geografia e educação física. Em cada uma escolhemos cinco palavras recorrentes nestas disciplinas que se verificaram importantes para esta criança compreender melhor o que a rodeia ([Tabela 2](#)). É de salientar que estas palavras ainda não existiam no Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação Makaton de Portugal. Para além disso, antes da intervenção a criança não oralizava estas 30 palavras.

Além destas 30 novas palavras, tornou-se pertinente acrescentar as 9 palavras que a Maria não conseguiu oralizar anteriormente, numa fase inicial. Assim, no que diz respeito à intervenção, foram implementadas 39 palavras, ou seja, 30 novas palavras que a aluna desconhecia e as 9 palavras dos oito níveis do Sistema Makaton.

A criação da capa de comunicação e a forma como está organizada, facilitará a futuros intervenientes acrescentar mais símbolos tendo em conta o tema a ser trabalhado. Ressalva-se que os símbolos novos utilizados nesta fase, foram criados no ARASAAC, uma vez que o Makaton em Português não possuía estes símbolos.

8. Análise dos dados obtidos

Após a aplicação dos oito níveis do Sistema Makaton e da implementação da Capa de Comunicação, concluímos que a criança só não oralizou 7 das 39 (9+30) palavras ([Tabela 3](#) e [Tabela 4](#)), ou seja, se nenhuma das três hipótese (1 – A criança oralizava a palavra referente ao gesto, só com este mesmo; 2- A criança não oralizava a palavra só com o gesto, então recorriamos ao símbolo; 3- A criança não oralizava a palavra, nem com o gesto, nem com o símbolo, tentávamos com a ajuda da palavra escrita fosse viável), concluía que não oralizava a palavra.

Tabela 3 - Resultados da avaliação final

Palavras	Nº Total – 30 + 9 (iniciais)
Com o gesto oralizou a palavra	19+9 (iniciais)
Com o gesto e o símbolo oralizou a palavra	4
Com o gesto, o símbolo, não oralizou a palavra	7

Tabela 4: Introdução das novas palavras

Disciplinas:	Palavras importantes:	Com o gesto oralizou a palavra	Com o gesto e o símbolo oralizou a palavra	Com o gesto, o símbolo, não oralizou a palavra
Português	1.Composição	X		
	2. Verbo	X		
	3. Haver=Existir	X		
	4. Explicar	X		
	5. Regras	X		
Matemática	1.Numerar		X	
	2. Frações			X
	3. Retângulo	X		
	4. Trapézio			X
	5. Círculo	X		
História	1.Assinalar	Escolher		
	2. Guerra		X	
	3. Teatro	X		
	4. Reis	X		
	5. Cinema	X		
Ciências	1.Órgãos	X		
	2. Sangue	X		
	3. Seres Vivos		X	
	4. Inspirar/Expirar	Respirar		
	5. Experiências			X
Geografia	1.País	X		
	2. Atmosfera			X
	3. Continente			X
	4. Oceanos			X
	5. Clima	X		
Educação Física	1.Futebol	X		
	2.Voleibol	X		
	3.Basquetebol	X		
	4.Atividade		X	
	5.Matéria			X

Tendo em conta os resultados obtidos, pudemos perceber então que não oralizava por diversas razões: porque ainda não conhecia o gesto, ou o mesmo era pouco icónico, e tal tornou mais difícil chegar à palavra pretendida.

Assim de forma geral, podemos afirmar que a criança em estudo compreende mais gestos do que aqueles que produz. Exatamente como acontece na aquisição e desenvolvimento de uma língua oral.

“O desenvolvimento lexical começa muito cedo, quando a criança é capaz de atribuir significado a uma palavra que ouve frequentemente associada a uma pessoa, uma ação ou um objeto, mas prolonga-se por toda a vida. Por volta dos 18 meses, a criança produz em média 50 palavras e é capaz de compreender aproximadamente uma centena de palavras, que são frequentemente ouvidas na sua interação com o adulto. A grande diferença entre o léxico ativo (o que se produz) e o léxico passivo (o que se compreende) manter-se-á por toda a vida. Com efeito, conhecemos e compreendemos muitas mais palavras do que as que usamos quotidianamente. As primeiras palavras compreendidas e produzidas estão associadas a ações específicas marcadas pelo aqui e agora. A compreensão de determinada palavra provoca na criança a antecipação ou a realização de uma ação. Por sua vez, a produção de uma palavra é acompanhada por uma determinada ação. À medida que a palavra vai surgindo em contextos variados, o aprendiz de falante separa o vocábulo de um contexto particular e a palavra ganha a dimensão de uma representação (símbolo) para um determinado referente (conceito ou entidade)” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 18).

Quanto à produção dos gestos, analisando os dados recolhidos nos vídeos, é de fácil perceção que a sua mão dominante para gestualizar é a mão direita. No que concerne à localização e orientação da mão a realizar o gesto, a aluna mostrou que tem mais facilidade nestes parâmetros em comparação com o parâmetro da configuração, do movimento e da expressão dos gestos, principalmente, se for um gesto que utilize as duas mãos e a expressão facial, o que se torna ainda mais complexo para a criança executar com precisão os gestos.

Quanto à compreensão dos gestos, podemos referir que a Maria tem mais facilidade em perceber e a interpretar os gestos mais icónicos, depois ideográficos e por fim os opacos. Este é sem dúvida um dos aspetos a ter em consideração no ensino/aprendizagem de novos gestos como suporte à oralização da aluna.

Por último, é importante referir que este projeto não é estanque, pelo contrário, é um trabalho que irá ter continuidade a longo prazo pelo facto de a sua criação e elaboração ter sido realizada em conjunto com um grupo de profissionais, que no ano letivo seguinte vão continuar a acompanhar a aluna dentro de sala de aula.

CONCLUSÃO

Conclusão

Podemos então concluir que o Sistema Makaton permite ampliar as oportunidades de expressão e o desenvolvimento pessoal, pois possibilita a participação nas interações com os outros e assim a socialização (The Makaton Charity, 2021). Além disso, proporciona o aumento do acesso à educação e é extremamente flexível, pois pode ser personalizado e adequado conforme as necessidades de cada criança, em específico neste projeto com a Maria.

Para além disso, é de extrema importância salientar que a ideia de que a aplicabilidade de um Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação (SAAC) é algo bastante importante quando consideramos a sua utilização, pois para escolher o melhor SAAC a aplicar com uma determinada criança, é necessário ter em mente a quem este se destina, sob pena de não se obterem os resultados esperados (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999). Tal como foi feito neste projeto, escolhemos o melhor SAAC para a Maria, o Makaton, pois, após análise da criança, foi este que melhor se enquadrou com as características da mesma.

Não podemos deixar de salientar, também, da importância da comunicação, que é crucial para a plena inclusão das crianças nos mais diferentes contextos e que é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das mesmas (Almeida, 2018).

Posto isto, com o projeto executado, pensamos ter contribuído para que a Maria conseguisse atingir melhores competências comunicacionais essenciais para a sua vida social e escolar. A Maria conseguiu corresponder ao grau de dificuldade que lhe foi proposto e pudemos verificar que quantas mais palavras tivessem gestos, mais fácil se tornava para a Maria expressar as suas necessidades e desejos, com a sua família e professores.

Saliente-se, ainda, que esta investigação foi realizada em articulação com a equipa multidisciplinar da escola e com o empenho dos pais, bem como foi essencial a escola ter garantido as condições necessárias para este projeto.

Podemos assim afirmar que os objetivos desta investigação foram cumpridos. Em primeiro lugar, o presente estudo concluiu que o contributo do Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação, nomeadamente o Makaton, providenciou a melhoria de competências comunicativas e linguísticas orais da criança com quem pudemos intervir.

Em segundo lugar, conseguimos aprofundar o conhecimento que possuíamos relativamente ao Sistema Makaton e assim recomendámos uma breve proposta de gestos para palavras novas para este Sistema. Ainda em relação ao segundo objetivo deste trabalho, é nosso propósito adicionar novos gestos ao Sistema Aumentativo e Alterativo de Comunicação Makaton de Portugal, havendo a intenção de, num futuro próximo, contactar a organização do Sistema Makaton de Portugal para experimentar com mais crianças os gestos implementados neste projeto.

Assim, esta investigação é importante, uma vez que, futuramente, outras pessoas poderão continuar a acrescentar novas palavras, símbolos e gestos no Sistema Makaton. Para além disso, será de todo benéfico para outros educadores, professores e familiares, pois permitirá a estes e às crianças, com quem se relacionam, comunicarem sobre temas mais específicos, o que antes se tornaria mais complexo.

Na minha opinião, esta investigação foi uma experiência bastante enriquecedora e importante para o meu caminho e crescimento profissional, uma vez que é uma área que me cativa e na qual pretendo investir, futuramente.

Espero que este meu projeto seja uma mais-valia para a evolução da Educação Especial, mais em específico para o desenvolvimento do Sistema Makaton Português, pois é uma inovação para o desenvolvimento cognitivo e comunicativo das crianças.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

Referências

(s.d.).

- Almeida, V. (2018). *Influência do Picture Exchange Communication System (PECS) na comunicação e aquisição da linguagem numa criança com perturbação do espectro do autismo*. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.26/21949>
- Bertola, F. (2015). Características formales y transparencia de los símbolos pictográficos de ARASAAC. *Revista de Investigación en Logopedia*, 60-70.
- Borges, M., Luísa, C., & Martins, M. (2015). *I Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Construindo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Decreto-Lei nº. 3/2008 Ministério da Educação e da Ciência. (2008). *Diário da República: I série, nº. 4*. Obtido de <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/3/2008/01/07/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei nº.54/2018 Ministério da Educação e da Ciência. (2018). *Diário da República: I série, n.º129*. Obtido de <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei nº.55/2018 Ministério da Educação e da Ciência. (2018). *Diário da República: I série, nº. 129*. Obtido de <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- DGE. (2018). *Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática*.
- Ferreira, M., Ponte, M., & Azevedo, L. (1999). *Inovação Curricular Na Implementação De Meios Alternativos De Comunicação Em Crianças Com Deficiência Neuromotora Grave*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Freixo, A. (2013). *A importância da comunicação aumentativa/alternativa em alunos com paralisia cerebral no 1º ciclo do ensino básico*.
- Lopes, F. (2019). *A promoção da comunicação numa criança com trissomia 21 através do sistema aumentativo e alternativo de comunicação Makaton*. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.26/28076>
- Lüdorf, S. M. (2004). *Metodologia da Pesquisa: do projeto à monografia*. Shape.
- Monteiro, A. (2017). *Os segredos que o nosso corpo revela*. Manuscrito Editora.
- Moreira, A., Silva, K., & Lima, M. (2017). Boas práticas na implementação de sistemas aumentativos e alternativos de comunicação nas unidades de

- apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência em Portugal continental: uma exigência por cumprir? *Saber e Educar*, 22-35.
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência. Guia para educadores*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Obtido de Diário da República Eletrónico: dre.pt/dre/geral/legislacao-relevante/declaracao-universal-direitos-humanos
- Pardal, L., & Soares Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores, S.A.
- Peixoto, V. (2007). *Perturbações da Comunicação - A importância da deteção precoce*. Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Perdigão, R., Casas-Novas, T., & Gaspar, T. (2014). *Relatório Técnico Políticas Públicas de Educação Especial*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., . . . Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação (DGE).
- Pinto, P., & Neca, P. (2020). *Pessoas com Deficiência em Portugal - Indicadores de Direitos Humanos*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Ribeiro, C. M. (2008). *Estudo comparativo entre crianças com deficiência mental e sem deficiência mental, no âmbito do desenvolvimento motor*. Obtido de www.psicologia.com.pt.
- Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular, Para a Autonomia das Escolas e dos Professores*. DGE.
- Sapage, S., Santos, A., & Fernandes, H. (Julho de 2018). A comunicação aumentativa e alternativa em crianças com perturbações graves da comunicação: cinco mitos. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 229-240.
- Seixa, M. A. (2021). *Promoção da Comunicação numa Criança com Paralisia Cerebral e Perda Auditiva: O Uso do Sistema Makaton*.
- Silva, M. (2015). *Promoção da comunicação expressiva, recorrendo a um sistema aumentativo e alternativo de comunicação*.
- Sim-Sim, I. (2005). *A criança surda: contributos para a sua educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Tetzchner, S., & Martinsen, H. (2000). *Introdução À Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Porto Editora.
- Tetzchner, S. V. (2009). Suporte ao desenvolvimento da comunicação suplementar e alternativa. *Comunicação alternativa: teoria, prática tecnologias e pesquisa*, pp. 14-27.

- The Makaton Charity*. (2021). Obtido de <https://makaton.org/>
- UNESCO. (2020). *Relatório Monitoramento Global da Educação- Inclusão e Educação: Todos sem Exceção*. Obtido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2019). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Bookman.

ANEXOS

**Anexo 1:
Autorização**

Projeto de Investigação

Termo de consentimento livre e esclarecido

Exmo. Encarregado de Educação,

Coimbra, 31 de janeiro de 2022

Eu, abaixo-assinado, Beatriz Brandão Cardoso, natural de Oliveira de Azeméis, estando a frequentar o 2º ano do Mestrado de Educação Especial - Especialização em Problemas do Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação de Coimbra, venho por este meio, solicitar a possibilidade de aplicar o meu projeto de intervenção de Mestrado com o seu filho.

O objetivo primordial é melhorar a comunicação expressiva do seu filho, recorrendo a um Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação (SAAC), mais especificamente, o Sistema Makaton.

Como objetivo específico é pretendido promover a autonomia ao nível da comunicação, criando a possibilidade de novos gestos para algumas palavras que neste Sistema ainda não se encontrem e que sejam relevantes para as crianças.

Solicito, portanto, a V. Exª que me conceda, se possível, a autorização de realizar esta intervenção com o seu filho, na Escola da Sé.

A investigadora _____

Data _____

Eu, _____ au
torizo, o meu educando _____ a ser

alvo de intervenção para um projeto de Mestrado de Educação Especial com a designação
“Breve proposta de adaptação de gestos para palavras novas no Sistema Makaton”

Anexo 2: Avaliação inicial dos níveis 1 a 8

Nível 1	Verbaliza	Não verbaliza	Gestualiza	Não Gestualiza
Mãe	X			
Pai	X			
Irmão	X			
Irmã	X			
Água	X			
Bolacha	X			
Cama	X			
Cadeira	X			
Mesa	X			
Casa	X			
Carro	X			
Autocarro	X			
Eu	X		X	
Tu	X		X	
Onde	X			
O que é?	X			
Aqui	Com ajuda			
Ali	X			
Xixi/ cocó	X			
Dormir	X			
Comer	X			
Beber	X			
Olhar / ver	X			
Levantar	X			
Estar de pé	X			
Sentar	X			
Estar sentado	X			
Lavar mãos	X			
Tomar banho	X			
Ir	Com ajuda	X	X	
Vir		X		
Dar	X			
Bem	X			
Mal	X			
Mau	X			
Sim	X			
Não	X			
Anda!	X			

Por favor!	X		X	
Obrigado!	X		X	
Olá!	X		X	

Bom dia!	X		X	
Adeus!	X		X	

Nível 2	Verbaliza	Não verbaliza	Gestualiza	Não Gestualiza
Homem	X			
Senhora	X			
Rapaz	X			
Menina	X			
Bébé	X			
Pão	X			
Manteiga	X			
Ovo	X			
Leite	X			
Sumo	X			
Café	X			
Açúcar	X			
Bolo	X			
Doce	X			
Gelado	X			
Porta	X			
Janela	X			
Calorífico	X			
Televisão	X		X	
Luz	X			
Telefone	X			
Cão	X			
Gato	X			
Pássaro	X			
Arvore	X			
Flor	X			
Faca	X			
Garfo	X			
Colher	X			
Prato	X			
Copo	X			
Livro	X			
Boneca	X			
Urso	X			
Cubos	Com ajuda		X	
Bola	X			
E		X		X
Calor	X			
Quente	X		X	
Frio	X		X	
Limpo	X			
Sujo	X			

Nível 3	Verbaliza	Não verbaliza	Gestualiza	Não Gestualiza
Rebuçado	X			
Chocolate	X			
Cigarro	X			
Maça	X			
Laranja	X			
Pera	X			
Banana	X			
Peixe	X			
Coelho	X			
Galinha	X			
Cavalo	X			
Vaca	X			
Porco	X			
Ovelha	X			
Borboleta	X			
Barco	X			
Comboio	X			
Avião	X			
Bicicleta	X			
Mota	X			
Ter	X			
Caminhar	X			
Passear	X			
Dar pontapé	Com ajuda			
Meu	X			
Teu	X			
Desculpa	X			
Agora	X			
Pente	X			
Lavar dentes	X			
Pentear	X			
Cair	X			
Trepar		X		x
Nadar	X			
Escova dentes	X			
Andar cavalo	X			
Andar bicicleta	X			
Saltar	X			

Nível 4	Verbaliza	Não verbaliza	Gestualiza	Não Gestualiza
Papel	X			
Tesoura	X			
Cortar	X			
Areia	X			
Água	X			
linha	Com ajuda			X
Pintar	X			
Pincel	X			
Chave	X			
Pôr	Com ajuda			X
Fazer	X			
Trabalhar	X		X	
Coser	X			
Cozinhar	X			
Cantar	X		X	
Brincar	X		X	
Saber	X		X	
Pensar	X			
Professor	X			
Alunos	X			
Amigos	X			
Meninos	X			
Escola	X			
Armário	X			
Caneta	X			
Lápis	X			
Ler	X			
Escrever	X			
Desenhar	X			
Ensinar	X			
construir	Com ajuda			X
Partir	X			
Nós	X			
Eles	X			
Dentro	Com ajuda			X
Em cima	X			
Em baixo	X			

Nível 5	Verbaliza	Não verbaliza	Gestualiza	Não Gestualiza
----------------	------------------	----------------------	-------------------	-----------------------

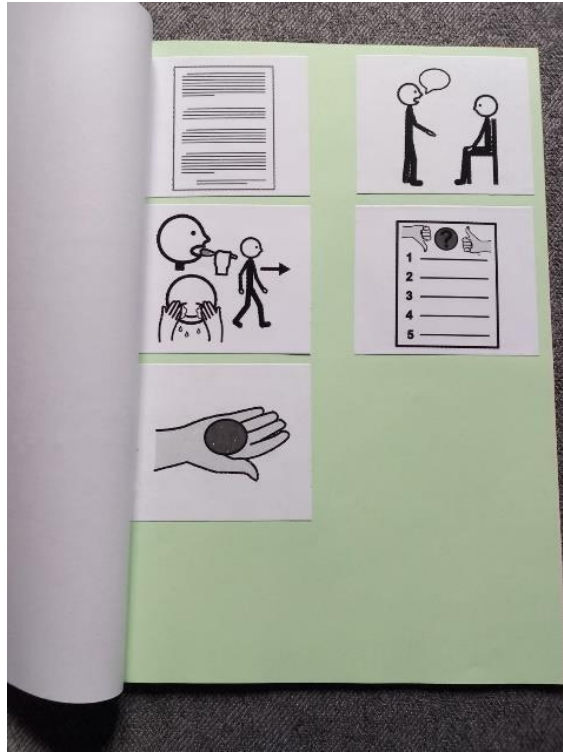
Carteiro		X		
Padre	X			
Polícia	X			
Bombeiro	X			
Médico	X			
Enfermeiro	X			
Igreja	X			
Loja	X			
Supermercado	X			
Jardim	X			
Fogueira/ fogo	X			
Correio	X			
Dinheiro	X			
Carta	X			
Selo	X			
Mala/ Pasta	Cesto			
Tempo/ Relógio	X			
Levar	X			
Trazer	X			
Atirar	Com ajuda		X	
Apanhar	X			
Parar	X			
Esperar	X			
Ajudar	X			
Gostar	X			
Querer			X	
Discutir		X		X
Depressa	Rápido			
Devagar	X			
Contente	Feliz			
Triste	X			
Difícil	X			
Fácil	X			
Duro	X			
Mole	X			
Forte	X			
Pesado	X			
Esperto	X			
Zangado	X			
Assustado	X			
Errar			X	
Problema			X	
Calma	X			
Mas	----	----	----	----

Nível 6	Verbaliza	Não verbaliza	Gestualiza	Não Gestualiza
Campo	Floresta			
Cidade	X			
Praia	X			
Mar	X			
Cinema	X			
Férias	X			
Cor	X			
Encarnado	X			
Azul	X			
Verde	X			
Amarelo	X			
Preto	X			
Branco	X			
Castanho	X			
cor de laranja	X			
Começar	X			
Acabar	X			
Perguntar	X			
Falar	X			
Ouvir	X			
Poder	X			
Conseguir	X			
Esquecer	X			
Crescer	X			
Igual	X			
Diferente	X			
Novo	X			
Velho	X			
Bonito	X			
Feio	X			
Simpático	X			
Nosso	X			
Deles	X			
Outro	X			
Com	Com ajuda			
Quem?	X			
Qual?	Com ajuda			

Nível 7	Verbaliza	Não verbaliza	Gestualiza	Não Gestualiza
Um a dez	X			
Quanto(s)?	X			
Quantos anos tens?	X			
Muito(s)	X			
Pouco(s)	X			
Alguns	X			
Tempo	Com ajuda			X
Hoje	X			
Amanhã	X			
Ontem	X			
Logo/mais tarde	X			
Próxima Semana	Com ajuda			X
Próximo ano	X			
Semana passada	X			
Ano passado	X			
Há muito tempo	X			
Sábado	X			
Domingo	X			
Noite	X			
Dia	X			
Quando?	X			
Sempre	Com ajuda			X
Outra vez	X			
Tarde (atrasado)	X			
Cedo	X			
Antes	X			
Depois	X			
Ordenado	Com ajuda			X
Comprar	X			
Poupar	X			
Caro	X			
Sol	X			
Chuva	X			
Vento	X			
Neve	X			
Estrelas	X			
Lua	X			
Céu	X			
Cuidado/ atenção!	X			

Nível 8	Verbaliza	Não Verbaliza	Gestualiza	Não Gestualiza
Procurar	X			
Ganhar (vencer)	X			
Dançar	X			
Escolher	X			
Encontrar	Com ajuda			
Compreender	----	----	----	----
Lembrar	X			
Dia de anos	X			
Natal	X			
Festa	X			
Prenda	X			
Balão	X			
Fotografia	X			
Máquina fotog.	X			
Espelho	X			
Rádio	X			
Jornal	Livro			
Sandes	X			
Cerveja	Com ajuda			
Carne	X			
Batata	X			
Salsicha	X			
Fiambre	Com ajuda			
Queijo	X			
Chá	X			
Tomate	X			
Primeiro	X			
Último	X			
Seguinte	X			
Por cima	X			
Através	Com ajuda			
Perto	X			
No meio	X			
Sorte	X			
Fome	X			
Sede	X			
Preocupado	----	----	----	----
Verdade	X			
Ter razão	----	----	----	----
Porquê?	X			
Porque	X			

Anexo 3: Capa de Comunicação



Português



Composição



Verbo

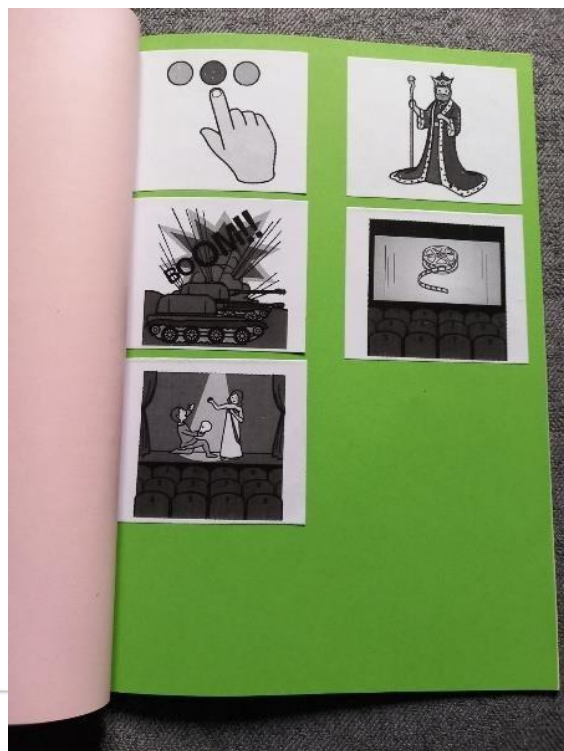


Haver



Explicar

Regras



História



Assinalar



Rei

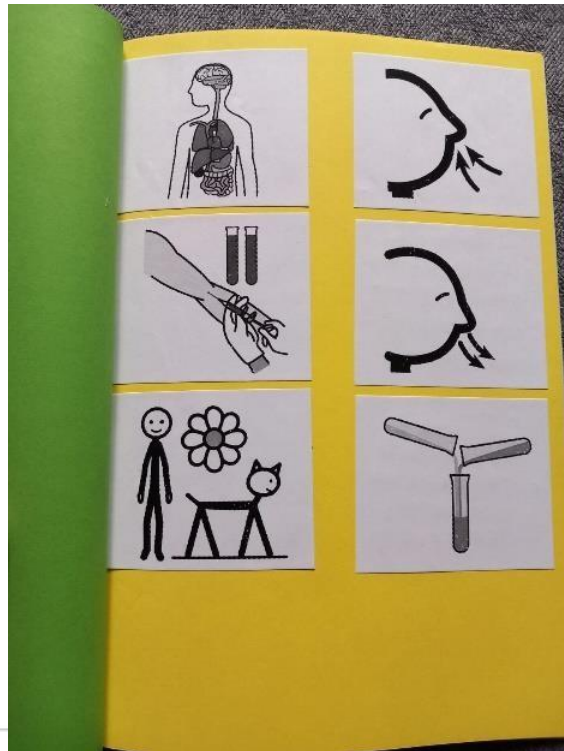


Guerra



Cinema

Teatro



Ciências



Órgãos



Sangue



Ser Vivo



Respirar



Experiências



Geografia



País Portugal



Atmosfera



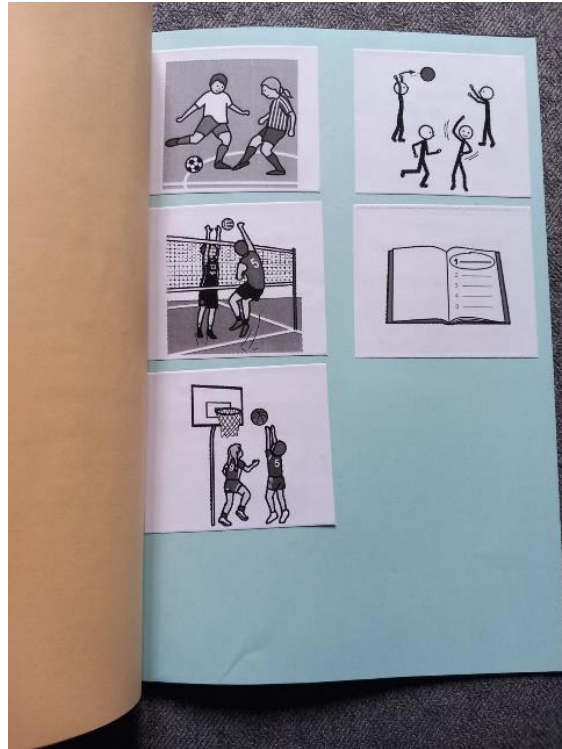
Continente



Oceanos



Clima



Educação Física



Futebol

Voleibol

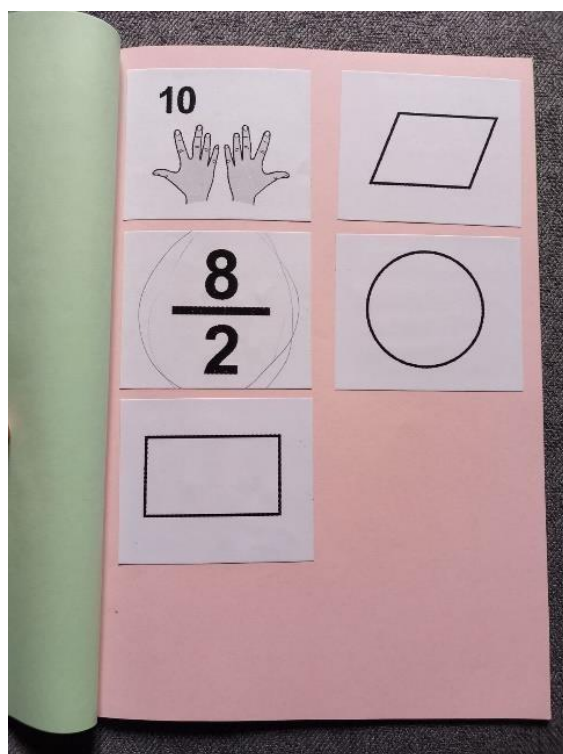


Basquetebol

Atividade/Movimento



Matéria



Matemática



Numerar



Frações



Trapézio



Retângulo

Círculo

Anexo 4: Checklist com os oito níveis

Níveis	Palavras não identificou o gesto, mas com ajuda do símbolo verbalizou	Palavras não identificou o gesto, nem o símbolo mas com ajuda da oralidade verbalizou	Palavras não verbalizou
1	Eu, tu, por favor, obrigado, olá, bom dia, adeus	ir	vir
2	Televisão, quente, frio	cubos	e
3	-	Dar pontapé	tregar
4	Trabalhar, brincar, saber	Linha, pôr, construir, dentro	-
5	Atirar, querer, errar, problema		Carteiro, discutir, mas
6	-	Com; qual?	-
7	-	Tempo, próxima semana, sempre, ordenado	-
8	-	Encontrar, cerveja, fiambre, através	Compreender, preocupado, ter razão

Palavras	Nº no total
Palavras não identificou o gesto, mas com ajuda do símbolo verbalizou	17
Palavras não identificou o gesto, nem o símbolo, mas com ajuda da oralidade verbalizou	17
Palavras não verbalizou	9

Anexo 5: Levantamento de palavras

Disciplinas:	Palavras importantes:
Português	1.Composição
	2. Verbo
	3. Haver=Existir
	4. Explicar
	5. Regras
Matemática	1.Numerar
	2. Frações
	3. Retângulo
	4. Trapézio
	5. Círculo
História	1.Assinalar
	2. Guerra
	3. Teatro
	4. Reis
	5. Cinema
Ciências	1.Órgãos
	2. Sangue
	3. Seres Vivos
	4. Inspirar/Expirar
	5. Experiências
Geografia	1.País
	2. Atmosfera
	3. Continente
	4. Oceanos
	5. Clima
Educação Física	1.Futebol
	2.Voleibol
	3.Basquetebol
	4.Atividade
	5.Matéria

Anexo 6: Introdução das novas palavras

Disciplinas:	Palavras importantes:	Com o gesto oralizou a palavra	Com o gesto e o símbolo oralizou a palavra	Com o gesto, o símbolo, não oralizou a palavra
Português	1.Composição	X		
	2. Verbo	X		
	3. Haver=Existir	X		
	4. Explicar	X		
	5. Regras	X		
Matemática	1.Numerar		X	
	2. Frações			X
	3. Retângulo	X		
	4. Trapézio			X
	5. Círculo	X		
História	1.Assinalar	Escolher		
	2. Guerra		X	
	3. Teatro	X		
	4. Reis	X		
	5. Cinema	X		
Ciências	1.Órgãos	X		
	2. Sangue	X		
	3. Seres Vivos		X	
	4. Inspirar/Expirar	Respirar		
	5. Experiências			X
Geografia	1.País	X		
	2. Atmosfera			X
	3. Continente			X
	4. Oceanos			X
	5. Clima	X		
Educação Física	1.Futebol	X		
	2.Voleibol	X		
	3.Basquetebol	X		
	4.Atividade		X	
	5.Matéria			X

Palavras	Nº Total – 30 + 9
Com o gesto oralizou a palavra	19 + 9
Com o gesto e o símbolo oralizou a palavra	4
Com o gesto, o símbolo, não oralizou a palavra	7

