

Margarida Pontes da Luz

**Implicações das Necessidades Complexas de Comunicação  
na Competência Emocional das Crianças:  
Um estudo de caso**

**Projeto elaborado com vista à obtenção do grau de Mestre em Terapia da Fala na área  
de especialização em Necessidades Complexas de Comunicação**

**Orientador:** Mestre João Canossa Dias, Terapeuta da fala

**Co-orientadora:** Mestre Luísa Taveira, Terapeuta da fala

Alcoitão, 29 de abril de 2016

## NOTA

O presente documento, elaborado no âmbito da conclusão da 2ª edição de Mestrado em Terapia da Fala – especialização em Necessidades Complexas de Comunicação, da Escola Superior da Saúde do Alcoitão (ESSA) em cooperação com o Instituto E.PAP, foi redigido segundo o novo acordo ortográfico, em vigor desde janeiro de 2009.

A sua redação segue as normas estabelecidas pela ESSA para elaboração de trabalhos académicos e científicos<sup>1</sup>.

O projeto é constituído pelo presente documento, redigido em formato de artigo de acordo com as normas supracitadas, e pelo *dossier* complementar, onde se encontram todos os apêndices e anexos mencionados ao longo do texto.

---

<sup>1</sup> Escola Superior de Saúde do Alcoitão. Normas para redação de trabalhos académicos e científicos. Conselho Científico. Alcoitão; Outubro de 2004.

**Título:** Implicações das necessidades complexas de comunicação na competência emocional das crianças: um estudo de caso

**Title:** Implications of complex communication needs on children emotional competence: a case study

## RESUMO

**Objetivo:** Este trabalho tem como objetivo geral compreender as implicações das necessidades complexas de comunicação (NCC) no desenvolvimento emocional das crianças, pretendendo responder às seguintes questões de investigação: a) como expressam crianças com NCC as quatro emoções básicas (alegria, tristeza, medo e raiva)? b) como participam crianças com NCC em conversas emocionais? c) qual a opinião dos parceiros de comunicação sobre o tema da competência emocional em crianças com NCC?.

**Metodologia:** Seguindo uma metodologia qualitativa de estudo de caso, este estudo integrou o caso de uma criança com NCC e parceiros de comunicação, de círculo 1 (pai) e de círculo 4 (terapeuta da fala). Contou com as técnicas de entrevista aos parceiros e a observação e análise audiovisual de uma atividade de exploração de histórias com o parceiro decírculo 1, com o tema das quatro emoções básicas na aplicação *Oscar Feels SE*.

**Resultados:** Numa forma descritiva, os resultados permitiram compreender que a criança com NCC utiliza formas não verbais na expressão das quatro emoções básicas. Para nomear e conversar sobre a causa e consequência das emoções, a criança utiliza a multimodalidade de formas comunicativas, nomeadamente a fala, aproximações de fala, comunicação aumentativa e alternativa (CAA) e esporadicamente o gesto. Tanto o pai como a terapeuta da fala valorizaram o tema da competência emocional na comunicação com a criança.

**Conclusões:** A criança com NCC utiliza formas de comunicação variadas para conversar sobre emoções, todavia, a conversação é desequilibrada no que concerne à quantidade e forma de enunciados entre o parceiro e a criança. O sistema de CAA ainda que utilizado pela criança, verificou-se pouco preparada para conversar sobre a causa e consequências das emoções.

**Palavras-chave:** competência emocional (CE), necessidades complexas de comunicação (NCC), parceiros de comunicação, comunicação aumentativa e alternativa (CAA), terapia da fala.

## ABSTRACT

**Purpose:** The general purpose of this study is to understand the implications of complex communication support needs (CCSN) in the emotional development of children, intending to answer the following questions: a) how do children with CCSN express the four basic emotions (happiness, sadness, fear and anger)? b) how do children with CCSN participate in emotional conversations? c) what is the opinion of the communication partners on the subject of emotional competence in children with CCSN?.

**Methods:** Following a qualitative case study methodology, this research included the case of a child with CCSN and her communication partners, from the 1<sup>st</sup> circle (father) and 4<sup>th</sup> circle (speech and language therapist). The study made use of the interview technique, with the communication partners, as well as observation and audiovisual analysis of an activity with emotional content from the Oscar Feels application.

**Results:** In a descriptive way, the results allow the understanding that the child with CCSN uses non-verbal forms in the expression of the four basic emotions. To name and talk about the cause and consequence of the emotions, the child uses a multimodality of communication forms, including speech, speech approximations, augmentative and alternative communication (AAC) and sporadically gestures. Both, the father and the speech and language therapist, valued the theme of emotional competence in communication with the child.

**Conclusions:** The child with CCSN uses varied forms of communication to talk about emotions, however, the conversation is unbalanced with respect to the number of turns and form of the utterances between the partner and child. Although used by the child, the AAC system was not prepared for emotional conversations about causes and consequences of different emotions.

**Keywords:** emotional competence (EC), complex communication support needs (CCSN), augmentative and alternative communication (AAC), speech and language therapy.

## I. INTRODUÇÃO

“Sem qualquer exceção, homens e mulheres de todas as idades, de todas as culturas, de todos os graus de instrução e de todos os níveis económicos têm emoções, estão atentos às emoções dos outros, cultivam passatempos que manipulam as suas emoções, e governam as suas vidas, em grande parte, pela procura de uma emoção, a felicidade, e pelo evitar das emoções desagradáveis” (Damásio, 2001, p.55).

Emoção pode ser designada como um conjunto de respostas do organismo a um estímulo, desencadeadas de forma não consciente, mas que são, geralmente, publicamente observáveis (Damásio, 2001). Estas respostas incluem uma coleção de mudanças no estado do corpo, induzidas numa infinidade de órgãos sob o controlo do sistema cerebral que responde ao conteúdo dos pensamentos relativos a determinado acontecimento vivenciado (Damásio, 1995). No dia-a-dia de qualquer pessoa, a emoção aparece como um sentimento ou um estado interno (Plutchik, 2001). Emoção e sentimento, são termos muitas vezes utilizados indistintamente para se referir ao mesmo. O presente estudo segue a teoria de António Damásio, que distingue estes dois termos pelo facto de alguns sentimentos poderem estar relacionados com emoções, embora outros não estejam. Segundo o autor, “a essência do sentir de uma emoção é a experiência dessas alterações [no estado do corpo] em justaposição com as imagens mentais que iniciaram o seu ciclo” (Damásio, 1995, p.159), isto é, o sentimento inclui a percepção posterior de todas as mudanças que constituem a resposta emocional.

Uma conceção mecanicista do papel do cérebro nos processos emocionais leva a considerar uma série de etapas que vão desde a percepção sensorial de um estímulo ao comportamento emocional que o mesmo provoca (Habib, 2003). Este processo é regulado por estruturas do sistema nervoso central, desde o tronco cerebral, a regiões superiores do cérebro, ativadas automaticamente por indutores, que podem ser dispositivos sensoriais, recordações, objetos, situações ou pessoas (Damásio, 2001; Habib, 2003). O processo emocional requer assim, um conjunto de respostas químicas e neurais determinadas, que desempenham um papel regulador, contribuindo para a criação de situações vantajosas para o organismo. A sua função biológica poderá determinar, por um lado, a sobrevivência de um indivíduo pela adaptação do organismo, e por outro lado, aliada a mecanismos de aprendizagem, poderá decidir numerosos acontecimentos da sua experiência auto-biográfica (Damásio, 2001).

Distinguem-se geralmente emoções básicas, designadas como primárias ou universais, e cuja discussão é bastante controversa, e emoções secundárias, ou sociais, das quais são exemplos, a vergonha, o ciúme, a culpa ou o orgulho (Damásio, 2001). Os estímulos indutores

de emoções básicas tendem a ser sistematicamente consistentes no mesmo indivíduo, ou em indivíduos que partilham o mesmo tipo de antecedentes socioculturais (Damásio, 2001). De acordo com Ripley e Simpson (2007), as quatro emoções básicas são experienciadas e expressas universalmente de forma não-verbal – a alegria, a tristeza, a raiva e o medo.

Os termos inteligência emocional (IE) e literacia emocional (LE), entre outros, têm sido ultimamente valorizados pela importância que assumem na aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos. Terão sido Salovey e Mayer (1999) os pioneiros na utilização do conceito de IE, referindo-se à capacidade para controlar as suas emoções e as dos outros, discriminá-las e utilizar essa informação para conduzir o seu pensamento e ações. Segundo os mesmos autores, estas competências são básicas nas interações sociais de sucesso (Salovey & Mayer (1999). No entanto, foi com Goleman (1998) que este conceito se tornou mais popular. Este autor considera que a IE pode ter um papel mais determinante do que outras formas convencionais de inteligência no sucesso da carreira, na realização educacional e na satisfação pessoal. O termo literacia emocional é utilizado por Faupel, pela assunção de se tratar de um conjunto de competências que podem ser aprendidas (Faupel & Sharp, 2003). Assumindo a importância de um currículo emocional para todos os alunos e não só apenas para alunos com dificuldades, partiu deste autor o interesse em criar escolas emocionalmente literadas (Faupel & Sharp, 2003).

Outros autores distinguem competência emocional (CE) e inteligência emocional, representando a IE como uma habilidade inata, enquanto a CE como uma competência adquirida em função de interferências sociais e contextuais no desenvolvimento da criança (Lau & Wu, 2012). Corroborando estes autores, CE é um processo de desenvolvimento em que o indivíduo aprende a reconhecer, interpretar, utilizar e responder às suas emoções, bem como às dos outros (Blackstone & Wilkins, 2009) sendo por este motivo o termo considerado mais adequado para utilizar no presente trabalho. Numa perspectiva evolutiva, é importante que as crianças não só compreendam as suas próprias emoções, mas que consigam identificar emoções naqueles que as rodeiam (Salovey & Mayer, 1999). Em conjunto, estas capacidades contribuem para que as pessoas consigam medir as respostas emocionais e selecionar comportamentos adaptativos adequados de resposta aos outros (Salovey & Mayer, 1999).

O início do desenvolvimento emocional ocorre desde o nascimento e acompanha intimamente o desenvolvimento psicossocial da criança, o qual reflete influências inatas e ambientais (Papalia & Feldman, 2009). Numa fase inicial do desenvolvimento, o repertório emocional do bebé é básico e involuntário, relacionando-se com condições físicas, tais como a fome, o conforto ou desconforto, o calor ou o cansaço, sendo a forma de expressão o choro, o

riso, o palreio, ou a agitação motora dos membros (Papalia & Feldman, 2009). Nos seis meses seguintes, após ter já adquirido competências de auto-regulação e de estar já atento ao mundo que o rodeia, inicia-se um período em que o bebé se encontra mais disponível para interações sociais e emocionais (Greenspan, DeGangi, & Wieder, 2001). Após esta fase, diferenciam-se emoções básicas como a alegria, a surpresa, a tristeza, a repulsa e, por fim, a raiva e o medo (Papalia & Feldman, 2009). Nesta altura, a aprendizagem de experiências causa-efeito ensina a criança que os seus comportamentos, nomeadamente a expressão de emoções, têm consequências (Greenspan, DeGangi, & Wieder, 2001).

Em estádios mais avançados do desenvolvimento, emergem as capacidades das crianças para a resolução de problemas, para utilizarem um repertório de comportamentos mais complexo e para recorrerem a uma estrutura mais organizada de comunicação (Greenspan, DeGangi, & Wieder, 2001). O desenvolvimento cognitivo que ocorre relaciona-se com o aparecimento de emoções autoconscientes, como a empatia, constrangimento e inveja (Papalia & Feldman, 2009). Salienta-se a importância de contextos familiares nos primeiros estádios do desenvolvimento da competência emocional, onde as interações entre a criança e o cuidador principal proporcionam ao bebé experiências emocionais fortes que, pelo facto de não serem dominadas pelo infante, requerem o auxílio do adulto para as nomear e tornar conscientes. Atribuir uma designação às respostas emocionais vivenciadas é, então, um dos primeiros passos de desenvolvimento da competência emocional consciente (Ripley & Simpson, 2007).

Com o desenvolvimento de competências linguísticas, em etapas posteriores do desenvolvimento, tem lugar a construção e partilha de símbolos e significados, e a criança passa a utilizar a linguagem para nomear as suas emoções (Greenspan, DeGangi, & Wieder, 2001). Entre os 24 e os 36 meses ocorre um aumento no vocabulário emocional da criança e, no fim deste período, as crianças estão aptas a falar sobre emoções passadas e futuras, com consciência das ações decorrentes e das suas consequências (Ripley & Simpson, 2007). Pelos três anos de idade, e no seio da convivência com os pares, surgem também as emoções avaliadoras ou sociais, tal como a vergonha, o orgulho, o ciúme ou a culpa, sendo esta uma fase rica e emocionalmente sofisticada (Papalia & Feldman, 2009). É ainda nesta fase, durante a segunda infância, que se aprimora a capacidade da criança para entender, controlar ou dominar os seus sentimentos e emoções, sendo este autocontrolo emocional importante para dirigir o seu comportamento (Deniis, 2006, Laible & Thompson, 1998 cit. por Papalia & Feldman, 2009). Numa fase seguinte, igualmente importante no desenvolvimento emocional, é o desenvolvimento do diálogo interior ou fala privada, no qual são usadas diversas formas de expressão emocional (Blackstone & Wilkins, 2009). À medida que ficam mais velhas, as

crianças tornam-se mais conscientes dos próprios sentimentos e os dos outros e é na terceira infância que a assimilação de regras da cultura em que estão inseridas contribui para a sua expressão emocional, controlada voluntariamente (Papalia & Feldman, 2009). Em suma, à medida que crescem as crianças vão compreendendo a multimodalidade de formas (fala, gestos, brincar, escrever, pintar, atuar, desenhar, música, mímica) que podem utilizar para expressar as suas emoções (Blackstone & Wilkins, 2009).

Como consequência de perturbações motoras, linguísticas, cognitivas e sensoriais, resultantes de problemáticas como o autismo, paralisia cerebral, síndrome de Down ou outras, ocorrem alterações no desenvolvimento da fala ou de competências linguísticas (Light & Drager, 2007), com impacto óbvio na comunicação. A *American Speech-Language-Hearing Association* (ASHA), em 1993, define como perturbação da comunicação uma limitação nas capacidades de receber, enviar, processar e compreender conceitos verbais, não-verbais e símbolos gráficos, variando a sua severidade entre ligeira e profunda e a causa entre desenvolvimental ou adquirida (ASHA, 2011). Esta pode ser primária ou secundária a outras perturbações da fala, da linguagem, da audição, entre outras (ASHA, 2011).

Juliet Golbart e Sue Caton utilizam as “necessidades complexas de comunicação” (NCC) para descrever a situação daqueles que necessitam de maior suporte dos seus parceiros de comunicação para que as suas mensagens sejam compreendidas (Golbart & Caton, 2010). Este heterogéneo grupo de crianças que apresentam NCC experiencia frequentemente um acesso limitado ao meio ambiente, com limitadas interações com parceiros comunicativos, assim como menores oportunidades para participação nas trocas comunicativas<sup>16</sup>. A classificação de Dowden (1999 cit. por Blackstone & Berg, 2012) para a capacidade de comunicação de indivíduos com perturbação da comunicação distingue três grupos de comunicadores - comunicadores emergentes, comunicadores dependentes do contexto e comunicadores independentes - baseada nos comportamentos expressivos observáveis e nas estratégias comunicativas, e não propriamente no seu potencial individual. Os grupos variam entre indivíduos que não utilizam formas simbólicas e os que têm capacidade para expressar qualquer mensagem, a qualquer parceiro em qualquer contexto. Os comunicadores emergentes não são capazes de utilizar a comunicação verbal além do contexto imediato – “aqui e agora”; por sua vez, os comunicadores dependentes do contexto, são o grupo maioritário de indivíduos que recebem intervenção com comunicação aumentativa e alternativa; e por último o grupo de comunicadores independentes é o que inclui indivíduos com maior nível de interação e participação e que pode comunicar sobre qualquer tópico com qualquer pessoa (Blackstone & Berg, 2012).

Crianças com NCC precisam de comunicar sobre as mesmas coisas que todas as pessoas, nomeadamente sobre as suas necessidades, gostos e rejeições, e ainda sobre os seus sentimentos (Golbart & Caton, 2010). Os mesmos autores sugerem que, para colmatar esta dificuldade, é necessária uma maior flexibilidade nas formas aceites para a criança comunicar. Certos indivíduos utilizam formas idiossincráticas e ambíguas como expressão facial, movimentos corporais e vocalizações não-verbais (Golbart & Caton, 2010), já para outras, a comunicação aumentativa e alternativa (CAA) pode ser uma forma de promover a sua participação na sociedade (Clarke, Newton, Griffiths, Price, Lysley, Petrides, 2010). De um estudo realizado na Noruega, de Andersen, Mjoen e Vik (2010), com crianças com paralisia cerebral identificadas com perturbação de fala, 54% utilizam formas de comunicação aumentativa e alternativa. Relativamente a Portugal, não foram encontrados dados sobre a frequência de utilização de CAA pelas crianças com NCC.

A CAA inclui uma combinação de dispositivos, técnicas, símbolos e/ou estratégias para representar e/ou aumentar a linguagem escrita e falada, ou para providenciar um modo alternativo de comunicação. Em suma, a CAA pretende otimizar atividades de comunicação e participação (ASHA, 2011). A intervenção na CAA é eficaz apenas se os seus utilizadores a conseguirem usar de forma produtiva, de modo a participarem ativamente na vida familiar e social, a manterem e estabelecerem amizades, a potenciarem a sua auto-estima e atingirem objetivos, como ter trabalho e acesso à educação, aprender, ler e escrever, ser um membro produtivo na família e contribuir ativamente para a sociedade (Beukelman & Mirenda, 2005, Blackstone, Williams & Wilkins, 2007, Williams, Krezman & McNaughton, 2008 cit. por Blackstone & Wilkins, 2009).

A impossibilidade de interagir devidamente com o meio acarreta limitações severas no desenvolvimento e aprendizagem (Amaral & Ferreira, 2011). Os indivíduos com limitações ao nível da comunicação poderão enfrentar dificuldades na aprendizagem de competências emocionais (Ripley & Simpson, 2007). As crianças com perturbações sensoriais, motoras, cognitivas e comunicativas, como acontece frequentemente nas NCC, produzem tipicamente sinais expressivos ambíguos que, consecutivamente, poderão não ser compreendidos ou até ser mal interpretados pelos cuidadores (Blackstone & Wilkins, 2009).

Os sistemas de comunicação utilizados apresentam-se frequentemente condicionados e/ou condicionadores no que concerne à comunicação sobre o tema das emoções. Frequentemente, há uma limitação quantitativa no que diz respeito a símbolos e palavras apresentando *a priori* um acesso limitado ao vocabulário emocional nos diversos contextos comunicativos (Blackstone & Wilkins, 2009). Por outro lado, os equipamentos geradores de

fala apresentam lacunas ao nível das importantes características prosódicas (entoação, frequência/*pitch*, intensidade/*loudness*), as quais apresentam um significado emocional crucial em expressões de excitação, tristeza, sarcasmo, entre outras, prejudicando as interações sociais (Portnuff, 2006 cit. por Blackstone & Wilkins, 2009). Segundo Light, Collier e Parnes (1985a, 1985b cit. por Blackstone & Wilkins, 2009) na interação com a criança que comunica com CAA o adulto utiliza com frequência questões de resposta sim-não e, como consequência, a criança iniciará menos a interação, terá menos turnos comunicativos, prescindirá de formas comunicativas verbais e estes aspetos contribuirão para que a criança esteja menos capacitada para compreender as suas emoções, as dos outros, bem como para desenvolver vocabulário emocional (Blackstone & Wilkins, 2009). Cabe ainda salientar a forma como os parceiros de comunicação contribuem ou não para o seu desenvolvimento comunicativo e emocional, no contexto da interação verbal; uma grande parte dos parceiros de comunicação tende a evitar comunicar mais do que uma saudação e uma conversa social, tende a finalizar as suas frases sem pedir permissão, utiliza uma fala infantilizada com a pessoa com CAA, grita com frequência como se falasse para alguém com défice auditivo, e ainda ignora importantes formas não-verbais de comunicação (Blackstone & Wilkins, 2009). Perante o exposto, compreende-se que as conversas emocionais produzidas entre crianças com NCC e seus parceiros se encontrem limitadas, quer em quantidade, como em qualidade (Blackstone & Wilkins, 2009).

Por fim, o facto de crianças com NCC se encontrarem excessivamente dependentes dos parceiros para expressar e interpretar as suas emoções aos outros também não contribui para um saudável desenvolvimento emocional e comunicativo (Blackstone & Wilkins, 2009). Destacam-se, ainda, fatores ambientais, como o facto de estas crianças estarem comumente limitadas no número de experiências de vida variadas e enriquecedoras, como o acesso a livros e filmes, poderá influenciar a forma como compreendem as emoções dos outros, assim como aprendem a adotar estratégias para enfrentar situações difíceis (Blackstone & Wilkins, 2009).

Face às crianças com desenvolvimento típico, as crianças com situações específicas como nas NCC poderão necessitar de maior suporte na aprendizagem de competências emocionais (Ripley & Simpson, 2007). Isto porque as consequências de um desenvolvimento emocional limitado poderão ter impacto na compreensão e gestão de interações eficazes, poderão levar a um maior risco de rejeição por pares, solidão, baixos níveis de auto-estima, índice elevado de ansiedade, assim como a comportamentos agressivos (Bannerjee et. al 2004 (Ripley & Simpson, 2007). Por outro lado, um estudo realizado com crianças com NCC, com o objetivo de identificar que fatores estão associados à participação destas crianças, revelou que a auto-eficácia emocional, ou traços de inteligência emocional, são os mais fortes preditores de

participação, ficando em segundo lugar o impacto da deficiência na família (Clarke, et al., 2010).

Reforçando a importância que a CE representa na vida de qualquer pessoa, lembrando os fatores de risco presentes na criança com NCC e assumindo o pressuposto de que a CE está intimamente relacionada com a capacidade e sucesso comunicativos, salienta-se, aqui, a importância de parceiros de comunicação no processo de desenvolvimento destas competências. Um parceiro de comunicação é qualquer pessoa que comunique ou interaja com outra pessoa (Department of Communities, 2009), responsável por atribuir significado às suas intenções comunicativas, por partilhar um tópico, alternar turnos conversacionais e dispor de tempo para a interação (Amaral & Ferreira, 2011). São também os parceiros de comunicação os maiores responsáveis no desenvolvimento emocional das crianças com NCC.

Blackstone e Berg (2012 cit. por Light, 2015) enfatizam a importância dos parceiros de comunicação nas interações comunicativas. No seu trabalho *Social Networks Inventory*, organizam os parceiros de comunicação pela proximidade ao indivíduo com NCC e colocam no primeiro nível os parceiros com relações mais próximas, como a família mais próxima ou outros com quem este reside ou se relaciona, incluindo-se tipicamente os pais, filhos, marido e mulher, netos, etc. (Blackstone & Berg, 2012). Os bons amigos encontram-se no segundo nível, por serem as pessoas em quem a pessoa com NCC confia, passa algum tempo, e partilha pensamentos, sentimentos e ideias. No nível três encontram-se os vizinhos mais próximos, os colegas de trabalho e outros membros da comunidade próxima e no quarto nível estão aqueles que são pagos para interagir temporariamente com a pessoa com NCC, como o médico, o dentista, o terapeuta da fala ou outro terapeuta, etc. No último nível encontramos todo o resto do universo, os parceiros não familiares e não próximos à pessoa, mas com quem pode vir a comunicar (Blackstone & Berg, 2012).

A educação emocional tem vindo a mostrar-se crucial no desenvolvimento da inteligência emocional, assim como na saúde mental das crianças, no entanto, nas escolas, o ensino tradicional prioriza nas crianças e jovens o desenvolvimento mental através de competências e conhecimentos necessários, sendo que esta abordagem educativa negligencia ainda o desenvolvimento de competências sociais e comunicativas necessárias (Ioannidou & Konstantikaki, 2008). A competência emocional começa a assumir uma importância crucial no contexto escolar, uma vez que crianças emocionalmente competentes terão vantagens em: fazer aprendizagens de sucesso; estabelecer amizades; negociar e resolver conflitos de forma eficaz; manipular e gerir sentimentos; trabalhar e brincar cooperativamente; competir honestamente (DfES, 2003 cit. por Ripley & Simpson, 2007).

A promoção de competências emocionais pode acontecer ao longo de todo o desenvolvimento. A qualidade das conversas emocionais apresenta um impacto relevante (Dunn & Brown, 1991 cit. por Ripley & Simpson, 2007) pois é através do diálogo que estas competências se desenvolvem e contribuem para a aprendizagem (Antidote, 2003). As conversas emocionais não envolvem competências ou técnicas específicas, mas sim um interesse genuíno e disponibilidade para que a criança sinta que vai ser ouvida e que o que é dito vai ser apreciado sem julgamento (Antidote, 2003). Outros autores salientam que as conversas emocionais, nomeadamente as perguntas elaboradas de forma adequada e no momento oportuno, são fundamentais (Alzina, Escoda, Bonilla, Cassà, Guiu & Soler, 2010). Para Ripley e Simpson (2007) as conversas sobre estados emocionais com a criança baseiam-se na identificação do estado emocional, na avaliação do contexto, na nomeação da emoção, na análise conjunta das manifestações físicas da mesma, bem como sobre o evento que a terá provocado. Alzina e colegas (2010) aconselham no seu manual prático, atividades que os pais devem realizar para promover consciência emocional, que incluam perguntas como: “Como te sentes?; Como achas que o outro se sente?; O que achas que lhe apetece fazer?; Como podes melhorar a situação?”.

Em suma, a competência emocional é um tema de interesse atual e que merece especial atenção nas crianças com NCC, dada a situação de restrição que poderão experimentar no que concerne à participação em diálogos emocionais. Todavia, poucos estudos têm sido desenvolvidos nesta área. A pesquisa, aliada à experiência profissional com crianças com NCC, levantaram o interesse de compreender se as necessidades complexas de comunicação influenciam a competência emocional destas crianças. Com isto, surge o interesse de compreender como estas crianças expressam emoções e como participam em conversas sobre essas emoções. Pensou-se que a mensagem que este trabalho pretende transmitir não ficaria clara sem compreender a opinião dos parceiros de comunicação relativamente à importância deste tema na comunicação diária com a criança. As questões de investigação e os objetivos específicos do estudo encontram-se apresentados no quadro 1.

### Quadro 1: Objetivos e questões de investigação.

**Objetivo Geral:** Compreender as implicações das necessidades complexas de comunicação (NCC) no desenvolvimento da competência emocional das crianças.

<b>Questões de Investigação:</b>	<b>Objetivos específicos:</b>
Como expressam crianças com NCC as 4 emoções básicas (alegria, tristeza, medo e raiva)?	<ul style="list-style-type: none"><li>- descrever de que forma uma criança com NCC expressa alegria;</li><li>- descrever de que forma uma criança com NCC expressa tristeza;</li><li>- descrever de que forma uma criança com NCC expressa raiva;</li><li>- descrever de que forma uma criança com NCC expressa medo;</li></ul>
Como participam crianças com NCC em conversas emocionais?	<ul style="list-style-type: none"><li>- descrever como uma criança com NCC nomeia as quatro emoções básicas;</li><li>- descrever como uma criança com NCC conversa sobre causas e consequências das quatro emoções básicas;</li></ul>
Qual a opinião dos parceiros de comunicação sobre o tema da competência emocional em crianças com NCC?	<ul style="list-style-type: none"><li>- descrever a opinião do pai de uma crianças com NCC sobre o tema da competência emocional;</li><li>- descrever a opinião da terapeuta da fala de uma criança com NCC sobre o tema da competência emocional.</li></ul>

## II. METODOLOGIA

Ao estudar fenômenos sociais, como o desenvolvimento da competência emocional, a análise deve concretizar-se à luz do paradigma construtivista social, que enfatiza a construção dos processos investigados através das interações entre os agentes que neles participam (Robson, 2011). De acordo com Schwandt (2007 cit. por Robson, 2011) a abordagem construtivista social dá relevo às experiências tal como são vividas e sentidas pelas pessoas que agem nas diversas situações. Este paradigma é descrito como abordagem qualitativa, amplamente utilizada em investigação social (Robson, 2011).

A metodologia qualitativa assume como alvo a compreensão e descrição de fenômenos, onde o foco é uma realidade que não pode ser compreendida de forma fragmentada ou descontextualizada (Almeida & Freire, 2008). A sua escolha deve partir da questão de pesquisa, formulada geralmente com questões “Como?”, “Porquê?” e “O quê?”. Pode ainda ser justificada pela necessidade de explorar um fenômeno pouco analisado, ou pela necessidade de estudar o fenômeno no seu contexto natural (Creswell, 1998). Esta abordagem não procura a generalização dos resultados, mas antes produzir evidência baseada na exploração de contextos específicos ou situações particulares (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugah, & Richardson, 2005). Aplicada à Educação Especial, a metodologia qualitativa é recente mas pelas suas características, tem vantagens na melhor compreensão de fenômenos relacionados com pessoas com deficiência, as suas famílias e com quem eles trabalham, pois consegue explorar atitudes, opiniões e pensamentos de um vasto número de elementos (Brantlinger, et al. 2005). Com isto, aplicada ao tema da competência emocional em crianças com NCC, esta abordagem metodológica permite compreender este fenômeno junto da criança e dos seus parceiros de comunicação.

### 2.1 TIPO DE ESTUDO

Atendendo às questões de investigação e objetivos do estudo descritos, sentiu-se necessidade de descrever o fenômeno estudado de forma detalhada e no contexto real, onde uma criança com NCC pudesse interagir naturalmente com parceiros de comunicação e estes, por sua vez, pudessem fornecer os seus contributos sobre o tema da competência emocional.

O estudo de caso (EC) é um método comumente utilizado na metodologia qualitativa uma vez que permite e facilita o estudo aprofundado de um fenômeno. Este pode tratar-se de uma pessoa, uma família, um objeto, um sistema, uma organização, uma comunidade, um

município, um departamento, entre outros (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006; Baxter & Jack, 2008; Yin, 2009). O EC permite ainda um conhecimento detalhado e intensivo de um caso ou de um pequeno número de casos (Robson, 2011). No presente estudo, o EC qualitativo foi também uma opção, dada a sua utilidade para desenvolver processos de intervenção, assim como recomendações e ações para o futuro (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006).

## 2.2. POPULAÇÃO

Considerou-se pertinente recorrer a um tipo de amostragem não-probabilística intencional (*purposeful sampling* ou *purposive sampling*) uma vez que os objetivos do estudo se relacionam com descrições detalhadas do comportamento de uma criança com NCC, e da opinião dos seus parceiros relativamente ao tema da competência emocional. Esta técnica de amostragem intencional apoia-se no princípio de julgamento do investigador quanto à tipicidade e interesse, ou seja, a construção da amostra deve satisfazer as necessidades do projeto, tal como definidas pelo investigador (Robson, 2011).

A presente investigação foi levada a cabo com um caso de uma criança com NCC e elementos dos seus contextos de interação: um parceiro de comunicação de círculo 1, o pai, e um parceiro de comunicação de círculo 4, a terapeuta da fala. Dos critérios de seleção fizeram parte: a criança apresentar necessidades complexas da comunicação e utilizar equipamento de CAA; a idade da criança estar compreendida entre os 6 e os 10 anos; receber intervenção de terapia da fala; a criança ter capacidade para ouvir e compreender uma história, assim como compreender e participar em conversas emocionais; os parceiros estarem disponíveis para participar no estudo e nas atividades nele incluídas; o parceiro de círculo 1 saber ler.

## 2.3. PROCEDIMENTOS E MATERIAIS

### 2.3.1. Considerações éticas

Para que fosse possível levar a cabo a presente investigação foi necessário elaborar o pedido de autorização para utilização da aplicação *Oscar Feels SE* para efeitos do estudo. Este pedido foi endereçado à empresa portuguesa Cnoti e à respetiva marca de *software* educativo Imagina<sup>R</sup>, que prontamente disponibilizou para efeitos exclusivos do estudo (Anexo 1).

Para obter um caso que reunisse as características desejadas, foram contactadas instituições e foi autorizada a investigação na Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra (APCC) (apêndice 1; anexo 2). Seguidamente, foi informada a terapeuta da fala e por sua vez a família sobre o propósito e procedimentos do estudo e apresentado o *termo de consentimento*

*informado* (apêndices 2 e 3). Robson (2011), identifica cuidados a ter com grupos de pessoas consideradas como vulneráveis, sendo estas: crianças, pessoas com dificuldades de aprendizagem, e grupos de pessoas cognitivamente vulneráveis. O presente estudo inclui a participação de grupos vulneráveis, nomeadamente por se tratar de um criança com NCC, com as quais deve ser também garantida a decisão de participar ou rejeitar a participação no estudo, sendo para além da aceitação da criança, necessário garantir com os pais ou tutores a aceitação da sua participação.

### 2.3.2. Questionário sócio-demográfico

Atendendo ao desenho flexível da metodologia qualitativa que se pretende seguir neste estudo, elaborou-se um questionário que pudesse fornecer importantes informações que viessem a esclarecer a análise de dados (descritas em ponto 3). Pretendeu-se reunir informação sobre a identificação da criança, do seu agregado familiar, assim como da problemática comunicativa; e identificação dos dois parceiros intervenientes (pais e terapeuta da fala), e dos respetivos contextos de interação. A terapeuta e a família colaboraram no preenchimento do *questionário sócio-demográfico* (Apêndice 4).

### 2.3.3. Entrevista semi-estruturada

As entrevistas realizadas entre o investigador e o parceiro de círculo 1 e, por sua vez, o investigador e o terapeuta da fala, tiveram o intuito de compreender a opinião de parceiros de comunicação sobre o tema da competência emocional na interação com a criança com NCC, assim como descrever esta interação comunicativa. Esta técnica, utilizada em ciências sociais, consiste num processo de verdadeira partilha, no qual o entrevistador questiona e o entrevistado responde, exprimindo as suas perceções acerca dos acontecimentos (Robson, 2011; Quivy & Campenhoudt, 1992). Dos vários tipos de entrevista, destaca-se no presente estudo a entrevista semiestruturada que assume maior flexibilidade de resposta do que outras formas estruturadas. Esta pressupõe a existência de um guião, previamente preparado, que orienta o investigador ao longo da entrevista (Quivy & Campenhoudt, 1992), ainda que seja possível e previsível flexibilidade ou aprofundamento da realidade.

Brantlinger et al. (2005) sugerem requisitos que fornecem credibilidade e que foram tidos em conta no presente estudo qualitativo. Desta forma, foi inicialmente pensada para esta entrevista a sua análise por painel de peritos, constituído por dois Psicólogos, uma Docente especializada em Educação Especial e duas Terapeutas da Fala, os quais contribuíram

com reflexões e sugestões. Contudo, foi em vez disso levada a cabo uma revisão por pares, devido à dificuldade em operacionalizar o painel de peritos e à demora na resposta por alguns elementos do painel, bem como pela possibilidade de recorrer a procedimentos alternativos para assegurar a qualidade no desenho da entrevista. O processo de revisão por pares decorreu via *email*, depois de prévia análise pelo orientador do projeto, e contou com o pedido de colaboração e o envio do guião de entrevista e respetiva grelha de análise (Apêndice 5) a cada um dos avaliadores. A análise e sugestões de três avaliadores – Terapeuta da Fala e dois Psicólogos - permitiram melhorar a qualidade da entrevista até se obter o *guião de entrevista* utilizado (Apêndice 6).

Para além de aspetos como a seleção apropriada dos participantes, a garantia de confidencialidade e a adequação do vocabulário das questões (Brantlinger et al. 2005), recorreu-se ainda a procedimentos adequados de gravação e transcrição tal como os mesmos autores sugerem. A entrevista foi posteriormente analisada através do *software* ELAN Versão 4.1.2. que permitiu ouvir a entrevista e organizar as respostas consoante a pergunta em análise.

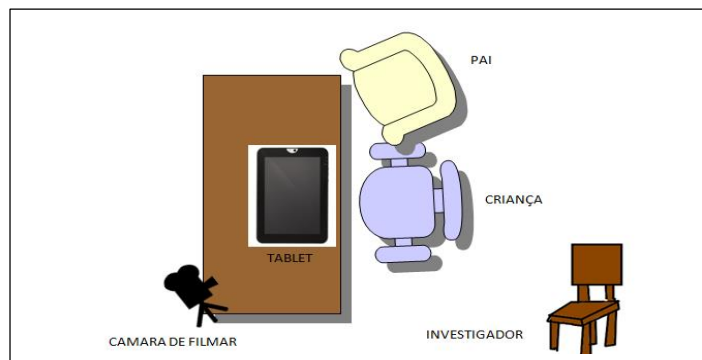
#### 2.3.4. Observação direta e registo audiovisual

Como referem Sampieri, Collado e Lucio (2006), os bons observadores têm de utilizar todos os seus sentidos para captar ambientes e os seus atores. Num tema tão sensível como o da competência emocional, e para não comprometer resultados, devem ser mantidos elementos familiares à criança e tal como Yin (2009) evidencia, a recolha de dados deve ter lugar no ambiente natural. Tentou-se, desta forma, criar oportunidades de observação direta ainda que documentada através de registo audiovisual. A gravação audiovisual tem mostrado utilidade na análise de interações sociais como conversas, entrevistas assim como qualquer forma de interação entre pessoas, uma vez que garante a possibilidade de ver e rever os detalhes da observação e encontrar informações relevantes (Heath, Hindmarsh, & Luff, 2010). A análise de vídeo permite captar os acontecimentos em tempo real tal como ocorrem tendo a vantagem de conseguir incluir não só aspetos de fala, como também permite o acesso a elementos como o olhar, expressão verbal, comportamentos corporais, material e ambiente.

No presente estudo a análise de vídeo veio complementar a observação da interação entre a criança e o parceiro significativo no contexto das conversas emocionais relativas à visualização de histórias de conteúdo emocional da aplicação *Oscar Feels SE*. Este recurso permitiu identificar com maior rigor e fiabilidade os comportamentos verbais e não-verbais da criança, assim como os comportamentos adaptativos do parceiro. Também neste campo foram

tidos em conta procedimentos éticos, nomeadamente a autorização dos participantes para a utilização do registo audio-visual.

As histórias, visualizadas pela criança através de um *tablet Android DENVER*, foram orientadas pelo pai, responsável pela leitura das histórias (Anexo 3). Com o objetivo de não levar a criança à saturação e evitando possíveis influências do cansaço nos resultados do estudo, optou-se por dividir a recolha em dois dias diferentes, ficando um dia reservado à leitura de histórias sobre as emoções de alegria e medo e no segundo dia restaram as histórias sobre raiva e tristeza. Seguida de cada história, decorreu a atividade de conversas emocionais, em que o pai questionou a criança com cinco questões previamente elaboradas sobre a respetiva história (Apêndice 7). A atividade foi filmada com câmara de filmar SONY colocada em cima da secretária com tripé regulável a cerca de 50 cm da criança.



**Figura 1:** Modelo de contexto de recolha de dados

#### 2.3.4.1. *Oscar Feels SE* (Imagina, 2014)

O *Oscar Feels SE* é uma aplicação de intervenção sócio-educativa para promoção do desenvolvimento emocional da criança que trabalha de forma sistemática as quatro emoções básicas – alegria, tristeza, medo e raiva (Imagina, 2014). De uma forma dinâmica, simples e estruturada aborda conceitos de alfabetização emocional e competência social através de histórias adaptadas com imagens, símbolos e voz (Imagina, 2014). Cada história é acompanhada de ilustração relacionada com o texto e ação da história, em que um protagonista, o Óscar, vivencia emoções, partilhando os seus sintomas físicos, psicológicos e emocionais, assim como as causas das respetivas emoções e as consequências dos comportamentos e estratégias de regulação utilizadas (Imagina, 2014). O *Oscar Feels SE* foi experimentado e desenvolvido com crianças com NEE com idades entre os seis e os 10 anos de idade a frequentar o 1º ciclo do Ensino Básico, pelo que se enquadra nas características do caso estudado.

A escolha de histórias para este projeto, tal como foi inspiração do autor das mesmas, assenta na assunção de que recorrer a histórias é uma estratégia viável para promover conhecimentos em crianças, nomeadamente quando o enredo enfatiza o estado emocional e é lida individualmente ou em grupo, de forma realista e acentuando os detalhes emocionais relevantes (Rae, 2010). Histórias em que a pessoa consiga rever a sua vida, poderão originar um maior envolvimento, pois para além de reconhecerem situações em que já estiveram envolvidas, também recordam sentimentos que já experienciaram (Antidote, 2003). Ripley e Simpson (2007) têm experiência na utilização das histórias como material para trabalhar o conhecimento emocional revelando que este favorece a generalização das discussões sobre as emoções e pode ajudar as crianças a melhor perceber os conteúdos abordados.

Na aplicação *Oscar Feels SE* foi criado um novo perfil para a criança e para cada emoção básica realizada a atividade das histórias emocionais (Apêndice 3). Considerou-se que, embora a aplicação tenha *feedback* auditivo na leitura de histórias, através da voz da Celia (*Acapela Group*), esta não se torna uma ferramenta realista uma vez que apresenta características de voz monocórdica, sem características entoacionais suficientes para enfatizar aspetos emocionais e para a leitura de uma história infantil. A leitura feita pelo pai, aproximou-nos do contexto natural, algo que beneficiou a observação.

#### 2.3.4.2. Conversas Emocionais

Tal como referido ao longo da revisão da literatura, é, também, através do diálogo que a literacia emocional se desenvolve e contribui para a aprendizagem (Antidote, 2003). Para a estruturação das conversas emocionais, foi inspiração o trabalho de Alzina et al. (2010) que aconselham no seu manual prático, atividades que os pais devem realizar para promover consciência emocional e que incluam perguntas como: “Como te sentes?; Como achas que o outro se sente?; O que achas que lhe apetece fazer?; Como podes melhorar a situação?”.

Na sequência do referido acima surgiu a importância de incluir esta natural e genuína ferramenta das conversas emocionais na recolha de dados do presente estudo. O *software Oscar Feels SE*, desenvolvido também com o propósito de fomentar entre educadores e crianças conversas emocionais orientadas, inclui uma atividade de onde surgiram as questões orientadoras para a atividade entre o parceiro de círculo 1 e a criança, após a visualização de cada história (Apêndice 7). A análise de dados foi feita através do *software ELAN* versão 4.1.2. onde depois de inseridos os vídeos foram criadas categorias de análise: enunciados criança-parceiro; enunciados parceiro-criança; tópicos de conversação, comportamentos.

### III. RESULTADOS

O presente capítulo ambiciona apresentar, de forma sucinta e organizada, a informação resultante do processo de recolha de dados no terreno. Inclui-se nesta apresentação a informação obtida com os parceiros no decorrer das entrevistas, bem como a informação relevante recolhida durante as conversas emocionais. Com a finalidade de fornecer uma maior compreensão para o leitor, apresentam-se ainda informações que caracterizam cada um dos participantes.

#### 3.1. CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-DEMOGRÁFICA

Do fenómeno em estudo fizeram parte uma criança com NCC, o seu pai e a terapeuta da fala responsável. Os dados que se seguem foram fornecidos pela terapeuta da fala e pelo pai da criança para preenchimento do questionário sócio-demográfico (Apêndice 4).

A criança, do sexo feminino, tem nove anos de idade e apresenta um quadro de paralisia cerebral caracterizado por tetraparésia espástica, sem etiologia conhecida. Apresenta um comprometimento motor mas desloca-se com autonomia uma vez que controla uma cadeira de rodas elétrica. A sua fala é perturbada por alterações respiratórias, fonatórias, articulatórias e de ressonância. Revela vocalizações e fala em esforço, com produções de curta duração e de ritmo lento. Consegue utilizar a expressão facial, bem como movimentos voluntários da cabeça. Consegue realizar movimentos amplos autónomos com a mão direita, a qual utiliza para aceder ao seu *iPad*, equipamento em que utiliza aplicações para CAA.

É pertinente utilizar a classificação de Dowden (1999 cit. por Blackstone & Berg, 2012) para caracterizar a criança como utilizadora de CAA. A criança participante no estudo enquadra-se no tipo de comunicador dependente de contexto, grupo este que inclui a maioria dos utilizadores de CAA.

A criança reside com os seus pais, ambos de 38 anos, e com a irmã de três anos, dos quais informações básicas se apresentam no Quadro 2. Beneficia de apoio em terapia da fala desde os 9 meses de idade, iniciando há cerca de 4 anos a intervenção com CAA. A terapeuta da fala participante, é responsável pela sua intervenção ao nível da comunicação há cerca de 12 meses. A criança frequenta o 3º ano de escolaridade, tendo iniciado o seu processo de alfabetização.

## Quadro 2: Informações relativas à criança e ao agregado familiar.

<b>Identificação da criança</b>			
Nome: A.	Sexo: Feminino	Idade: 9 anos	
Escolaridade: 3º ano			
Diagnóstico: Tetraparésia Espástica s/ etiologia conhecida			
<b>Identificação do Agregado Familiar</b>			
Pai -	Sexo: Masculino	Idade: 38 anos	Profissão: Fruticultor
Mãe -	Sexo: Feminino	Idade: 38 anos	Profissão: Cabeleireira
Irmã -	Sexo: Feminino	Idade: 3 anos	

### 3.2. ENTREVISTA

O material áudio recolhido nas duas entrevistas, com o pai da criança e com a terapeuta da fala, foi introduzido e analisado no software ELAN versão 4.9.2. de acordo com as perguntas em análise.

Para facilitar a leitura, a informação é apresentada sob a forma de tabela (Quadro 3), estando a transcrição completa das entrevistas remetida para apêndice (Apêndice 8).

### Quadro 3: Respostas da entrevista

<b>Perguntas</b>	<b>Respostas do Pai</b>	<b>Respostas da TF</b>
<b>Quais os locais e atividades em que passa mais tempo com a criança?</b>	<i>“em casa e nas terapias”</i>	<i>“em sessão terapêutica (...). Às vezes faço em conjunto com a terapia ocupacional.”</i>
<b>Como comunica habitualmente com a criança?</b>	<i>“com fala (...) ela percebe tudo quanto a gente diz”</i>	<i>“Vou eu falando com ela e ela respondendo condicionada com aquilo que tem. Normalmente utilizo o verbal oral (...) Pergunto-lhe as coisas e tento sempre fazer respostas sim/não para ser mais fácil”.</i>
<b>Como é que a criança comunica consigo?</b>	<i>“pela fala e a expressão dela a gente consegue. (...) às vezes quando eu tenho dificuldade mesmo em perceber mando-a escrever [no iPad]. (...) às vezes não verbalmente, mas expressivamente conseguem [outros parceiros] entendê-la.”</i>	<i>“É verbal oral. A mesma coisa sim [com outros parceiros]. Quando tem o iPad tentamos sempre que ela responda com o programa. (...) A expressão facial é aquilo que ela utiliza mais e algumas palavras que ela se faz perceber melhor. (...) As [palavras] que ela verbaliza são poucas. (...) Normalmente não utiliza [a CAA em situações espontâneas]. (...) Ela utiliza alguns gestos também (...) gestos que nós ensinamos (...) do Makaton”.</i>
<b>Sobre que assuntos conversam normalmente</b>	<i>“como é que correu a escola (...) se está bem, se não está bem (...) o que ela gosta, o que ela não gosta”.</i>	<i>“Pergunto-lhe o que ela faz durante o dia na escola (...) testar um bocadinho se ela está a utilizar ou não o iPad”.</i>
<b>Quais as emoções mais demonstradas pela criança</b>	<i>“ternura (...) o estar feliz (...) aquele choro intenso”.</i>	<i>“(…) dor, também chora (...) tristeza. (...) mais o zangado talvez. (...) Ela não tem muita vergonha. (...) agrado e desagrado.”</i>

<b>Como é que entende que a criança se sente feliz?</b>	<i>“sorriso enorme (...)” “aquela carita, aquele sorriso rasgado de orelha a orelha.”</i>	<i>“(...) de alegria é o riso, ela ri mesmo à gargalhada.”</i>
<b>Como é que entende que a criança se sente triste?</b>	<i>“triste fica murchita (...) mesmo com aquela cara tristonha.”</i>	<i>“Através do choro.”</i>
<b>Como é que entende que a criança se sente com medo?</b>	<i>“Assustada ou com medo, uns gritos enormes (...)”. “um estremecer de corpo, quer dizer que está com medo (...) com medo, é quando ela se retrai mais.”</i>	<i>“Em contexto terapêutico não surge muito. Nunca surgiu assim nada que a fizesse demonstrar medo. Talvez o susto, quando ela é transferida da cadeira para a casa de banho. Mas também é muito através da expressão facial. O susto é sempre através da expressão corporal e facial.”</i>
<b>Como é que entende que a criança se sente zangada?</b>	<i>“ela fica com uma expressão mesmo zangada (...) quando fica com aquela cara mesmo de má e os gestos dela para bater.”</i>	<i>“Quando está zangada e quando está chateada às vezes é o choro. (...) mais a expressão facial.”</i>
<b>De que forma fala sobre as suas próprias emoções com a criança</b>	<i>“(…) quando o pai pede-lhe um beijinho (...) a gente fica ali todos ternurentos (...) o pai adora os teus beijos ou as tuas meiguices [diz o pai à criança].”</i>	<i>“Não, normalmente não costumamos falar muito sobre o assunto.”</i>
<b>Como está organizado o sistema de CAA no que se refere às emoções?</b>	<i>“(…) sim, normalmente procura-se perceber como ela é muito expressiva a gente percebe sempre o que ela (...). Nesse aspeto ela conta tudo e exprime-se muito bem.”</i>	<i>“Também não tem não [vocabulário emocional]. Não tem precisamente por não trazer [o iPad] e não conseguir colocar lá mais símbolos.”</i>
<b>Considera que é suficiente?</b>	<i>“sim, de certo ponto é eficaz.”</i>	<i>“Não.”</i>
<b>Como é que a criança conversa sobre consequências e causas das emoções? (pergunta adicional)</b>	<i>“Ou responde ou fica irritada a ponto que só depois passado uns tempos é que ela consegue-se exprimir porque ela fica muito nervosa. (...) E porque ao princípio não se percebe, outras vezes percebe-se.”</i>	<i>“Provavelmente ela iria demonstrá-lo através da expressão facial. (...) Não [não é fácil falar sobre as consequências das emoções]. (...) Acho que não consegue explicar o que é que (...). Se lhe fizermos perguntas desse género [sobre causas e consequências] ela fica muito à espera que nós lhe demos alternativas para ela responder sim ou não”.</i>
<b>Explique-me como vê a questão das emoções na comunicação diária com a criança?</b>	<i>“sim, acho importante. Até mesmo para o bem-estar dos pais (...) vendo que ela está bem emocionalmente (...) ela está feliz e a gente também se sente bem.”</i>	<i>“Era importante ela poder ter esta possibilidade mas também o tema se calhar abordado mais em contexto familiar do que propriamente em contexto de sessão terapêutica.” “(…) eu acho que sim, que este assunto deveria ser um pouco mais valorizado, até porque muitos destes miúdos estão muito condicionados e acabam por não conseguir transmitir as emoções porque não têm forma de o fazer. Os contextos onde os miúdos estão acabam por não estar tão bem preparados para abordar estes assuntos e acabam por ficar para segundo plano ou mesmo esquecidos porque também não há forma de lhes dar essa competência. Eu acho que era importante podermos dar essa possibilidade (...) para poderem expressá-los das mais variadas formas.”</i>

As informações recolhidas na entrevista com o pai e a terapeuta da fala são contrastantes de acordo com o papel desempenhado por cada um dos parceiros na vida da criança, mas ainda assim verificam-se pontos de vista semelhantes. Ainda que os contextos de interação possam diferir, tanto o pai, como a terapeuta da fala, comunicam com a criança habitualmente através da fala, sendo também a forma primordial que a menina utiliza para comunicar com os dois.

Relativamente ao tema das emoções existe também um acordo face às emoções tipicamente manifestadas pela criança, quer no tipo como na forma. A utilização da comunicação aumentativa, valorizada na entrevista da terapeuta da fala, é menos evidenciada na entrevista do pai, embora ambos concordem com o facto de não ser a forma de comunicação mais utilizada no tema das emoções. Quanto à importância da competência emocional, os parceiros entrevistados foram coerentes considerando uma mais valia, ainda que se verifiquem papéis distintos na relação com a criança.

### 3.3.CONVERSAS EMOCIONAIS

As conversas emocionais, exploradas numa atividade em que participaram a criança e o pai, foram introduzidas e analisadas sob a forma de vídeo no software ELAN versão 4.9.2. Uma vez que o material analisado é extenso, foi remetida para apêndice a transcrição dos enunciados da criança e do pai decorrente da exploração de histórias (apêndice 9).

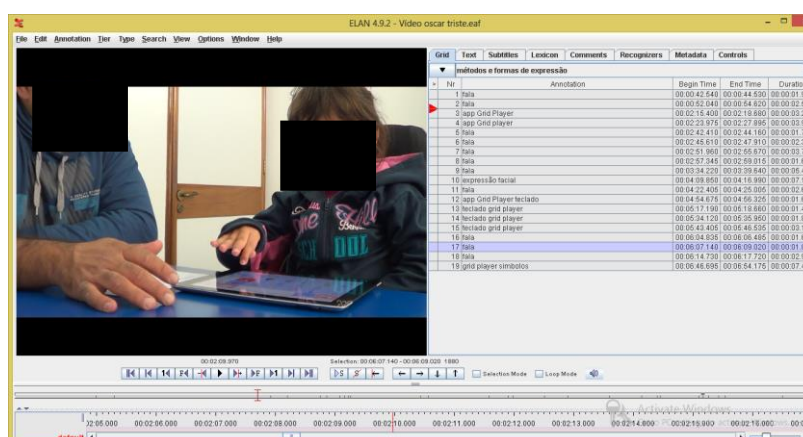


Figura 2: Análise da interação entre criança e pai.

Os registos obtidos na atividade de exploração de histórias de conteúdo emocional entre o pai e a criança, com o intuito de descrever as conversas emocionais, possibilitou a análise de tópicos como, a nomeação da emoção sentida pelo personagem em cada uma das histórias, a causa e as consequências dessa emoção, baseadas em conteúdos das histórias, e ainda permitiu transportar estes tópicos para a vida da criança. Informação relevante foi reunida e apresentada no Quadro 4.

Quadro 4: Informações relevantes sobre as conversas emocionais.

Co nv ers as em oci o ni as Pa r tí cip an Te m po Nº en ...	Formas de Comunicação		Tó pic os de Co nv
	Criança	Pai	

					Primordial	Complementares	Primordial	Complementares
Vídeo 1 ("Um dia feliz")		07:07	34	49	Fala e aproximação de fala	Símbolos ( <i>iPad</i> ) Vocalizações Gesto natural	Fala	Expressão facial
Vídeo 2 ("Um dia triste")	Criança	07:08	39	55				
Vídeo 3 ("Um dia com medo")	Pai	06:16	27	34				
Vídeo 4 ("Um dia zangado")		04:00	27	39				

Por se tratar de uma criança com NCC, e atendendo ao foco do presente trabalho, coube analisar as formas que ambos utilizam na comunicação de tópicos como estes. Na interação com o pai, verifica-se que a fala e as aproximações de fala foram as formas comunicativas mais utilizadas para nomear e falar sobre as causas e consequências das emoções, as quais complementa com vocalizações, alguns gestos naturais e símbolos. A comunicação do pai com a criança fez-se sempre através da fala, algo que também fica claro através das respostas da entrevista sobre este assunto.

A criança teve à sua disposição, na mesa de trabalho, folhas brancas e lápis, caso necessitasse, bem como o seu *tablet iPad*. Neste equipamento utiliza, consoante a necessidade, a aplicação de CAA TICO, aplicação gratuita, constituída por tabelas com símbolos e fotografias com sintetizador de fala, construídas e organizadas pela terapeuta da fala de acordo com as necessidades específicas e contextos de vida da criança; e a aplicação *GridPlayer*, que em conjunto com os símbolos permite-lhe também o uso do teclado, uma vez que tem competências mínimas de leitura e escrita para a sua utilização.

Ficou claro ao analisar as informações acima, que os enunciados do pai e da criança diferem em quantidade, evidenciando-se os enunciados do pai.

#### IV. DISCUSSÃO

A comunicação interpessoal do estado emocional é fundamental em todas as interações no dia-a-dia (Fussel, 2002). A forma como nos sentimos e as experiências afetivas são tópicos frequentes nas conversações diárias (Fussel, 2002). Foi objetivo do presente trabalho **descrever como expressa a criança com NCC as quatro emoções básicas**. Na impossibilidade de um indivíduo comunicar verbalmente, continua ainda assim a emitir mensagens sobre si mesmo por meio do seu rosto e do seu corpo, assumindo que a comunicação não verbal é inevitável na presença de outras pessoas (Correia, 2002).

No que concerne ao caso em estudo, na expressão de alegria, a criança utiliza primordialmente a expressão facial e vocalizações, algo que fica claro através da entrevista com as expressões do pai: *“aquela carita (...) aquele sorriso”* ou da terapeuta da fala *“é o riso (...) gargalhada”*. Também a expressão emocional da tristeza se revela através da expressão facial e corporal, explícito na expressão do pai quando utiliza os termos *“fica murchita (...) cara tristonha”* ou quando a terapeuta da fala revela que o faz *“através do choro”*. Quando expressa medo, a criança utiliza os mesmos métodos de expressão facial e corporal, algo que nos revela o pai (p.ex., *“um estremecer de corpo (...) ela se retrai mais.”*) bem como a terapeuta da fala (p.ex., *“O susto é sempre através da expressão corporal e facial.”*). Quando expressa zanga a criança, segundo o pai, *“fica com uma expressão mesmo zangada (...) fica com aquela cara mesmo de má e os gestos dela para bater.”*, algo que corrobora as informações anteriores e a informação da terapeuta da fala (p.ex., *“quando está chateada às vezes é o choro. (...) mais a expressão facial.”*). Estudos realizados indicam que, no que se refere à expressão emocional, vários elementos são observados. A voz, a postura e a movimentação do corpo podem ser os únicos recursos da mensagem emocional (Ekman, 1993). A expressão vocal é uma das formas de manifestação de uma emoção, uma vez que diferentes estados emocionais implicam alterações na frequência, no volume e no ritmo vocal (Miguel, 2015). O gesto é também considerado um importante elemento, no entanto, não inato, e mais dependente de aspetos culturais (Miguel, 2015). Não obstante as formas apresentadas, Ekman desde 1965 que se debruça sobre a expressão facial, como elemento essencial na distinção de emoções básicas (Ekman, 1993). Vários estudos deste autor têm sugerido que a expressão facial é essencial no estabelecimento de relações interpessoais.

Segundo Fussel (2002), está claramente definido que os humanos utilizam um vasto leque de mecanismos não verbais e para-linguísticos para expressar emoções: a expressão facial, os gestos, a postura, o tom de voz. Assim, também na criança com NCC a expressão

emocional ao nível das emoções básicas faz-se de forma clara, através dos mesmos elementos que utilizam todos os indivíduos para expressar espontaneamente alegria, tristeza, medo e raiva. A capacidade para avaliar e expressar emoções de forma adequada é uma das componentes da inteligência emocional, no sentido em que indivíduos com esta capacidade podem de forma mais rápida compreender e responder às suas próprias emoções, e responder aos outros de forma adequada (Salovey & Mayer, 1999).

Ainda que sejam aparentemente claras para o pai e a terapeuta da fala as formas não verbais utilizadas para a criança na expressão das quatro emoções básicas, Fussel (2002) salienta que estas formas podem ser insuficientes para expressar a totalidade de experiências emocionais. Como a autora sugere, as formas não verbais conseguem fornecer a classe, ou o tipo de emoção que a pessoa pode estar a sentir, no entanto, não fornece informação detalhada do estado emocional da pessoa. Aspetos como a intensidade ou as circunstâncias causais, estas geralmente associadas a acontecimentos passados, são aspetos importantes que ficam muitas vezes por esclarecer (Fussel, 2002).

A linguagem apresenta assim um papel fundamental no domínio emocional, já que facilita a capacidade para desenvolver o conhecimento das emoções e a sua compreensão em situações específicas (Baixauli-Fortea, Roselló-Miranda, & Colomer-Diago, 2015). Por sua vez, o desenvolvimento da linguagem não ocorre de forma isolada, pelo contrário, está relacionado com uma complexa inter-relação de aspetos: físico, funcional, social e cultural (Light, 2015). Como forma de aceder à linguagem, a criança com NCC pode utilizar formas aumentativas e alternativas de comunicação. Segundo a ASHA, a CAA relaciona-se com as regras linguísticas no sentido em que os símbolos são selecionados e combinados para cumprir as mais variadas funções da linguagem (ASHA, 2004).

Este pressuposto levantou o interesse de explorar no presente trabalho **como as crianças com NCC nomeiam as quatro emoções básicas**. A atividade de exploração de histórias realizada entre criança e parceiro, permitiram compreender as formas, assim como o vocabulário, que a criança utiliza para nomear emoções, assim como para participar em conversas emocionais.

Para nomear a emoção de alegria, a criança recorreu ao teclado do *Grid Player*, onde escreveu as letras “C” seguida da letra “O”, aparentemente para encontrar na predição de texto o símbolo “contente”. Seguidamente uma vocalização ininteligível levou o pai a interpretar e incentivar a criança a produzir novamente, confirmando que aquilo que a criança dizia era “Feliz”. Segundo Light (2015), algumas vocalizações aproximadas a palavras isoladas são muitas vezes, e apenas, compreendidas por parceiros familiares em contextos específicos.

Ainda assim, não se deve descartar a hipótese de estas interpretações serem muitas vezes incompreendidas ou mal interpretadas pelos parceiros (Ine & Bea, 2009).

Para nomear a emoção de tristeza, a criança utilizou para além de tentativas através da fala, não compreendidas pelo pai, e depois de utilizar a aplicação TICO, onde não conseguiu encontrar o símbolo pretendido, recorreu à *App Grid Player* onde selecionou o símbolo “farto”, seguido de “triste” que prontamente corrigiu. Wilkinson e Snell (2011) reforçam no seu estudo que símbolos emocionais podem ser difíceis de representar visualmente, acrescentando que confusões, como neste caso, são frequentes, uma vez que algumas emoções têm características semelhantes. Para além disso, os símbolos pictográficos de emoções apresentam-se geralmente através de faces esquemáticas com recurso a poucas características (Wilkinson & Snell, 2011).

A nomeação da emoção “medo”, eventualmente pelas suas características fonéticas, apresentou-se de mais fácil articulação para a criança. O pai facilmente reconheceu e confirmou. Esta confirmação é frequente na comunicação entre crianças com limitações ao nível da fala e os seus parceiros. Light reforça que em situações de conversação a criança fornece um elemento inicial e o parceiro pegando nesse elemento, confirma-o, antes de avançar na expansão da mensagem (Light, 2015).

Para a emoção de zanga a criança recorre à *App Grid Player* e seleciona o símbolo “zangado” mostrando-se eficaz na interação comunicativa.

Assim, também na conversação sobre emoções a criança recorreu à multimodalidade de formas comunicativas. Crianças com limitações físicas e de fala utilizam frequentemente alguma fala natural ou aproximação de fala, alguns gestos e sinais, expressões faciais, tanto como os seus sistemas de CAA, tais como quadros ou outros equipamentos (Light, 2015).

A consciência emocional é das primeiras competências emocionais que se adquire, e vai desde perceber, identificar e dar nome às emoções, assim como pressupõe conhecimento de vocabulário emocional, bem como de códigos situacionais, sendo estes aspetos da comunicação verbal e não-verbal (Alzina, et al., 2010). É esperado que a criança com 3 anos consiga não só utilizar palavras para identificar emoções (Dunn e Brown, 1991 cit. por 2007), mas que consiga falar sobre emoções passadas e futuras (Ridgeway & Waters, 1985 cit. por 2007) e sobre a causa e as consequências das emoções. Ripley & Simpson (2007) salientam que a qualidade das conversas emocionais apresenta um impacto relevante no desenvolvimento da competência emocional.

Deste modo, o objetivo da atividade das conversas emocionais transcende o interesse de identificar se a criança identifica as causas e consequências das emoções do personagem da história. Para além disso, o objetivo prende-se com a descrição detalhada dessa mesma

atividade, realizada entre pai e filha, com foco na **forma como a criança com NCC participa na conversação sobre tópicos emocionais**. Participação é definida segundo a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) como o envolvimento de um indivíduo numa situação da vida real (Organização Mundial da Saúde, 2004). A participação na atividade de conversação inclui, segundo a CIF, a capacidade para iniciar, manter e finalizar uma troca de pensamentos e ideias (Organização Mundial da Saúde, 2004). Desta forma, os indicadores que permitiram descrever este objetivo foram: a quantidade e forma dos enunciados produzidos. Tal como apresentado na Quadro 4, é visível a diferença entre a quantidade de enunciados produzidos pela criança, face aos enunciados do pai. Light, Binger e Kelford Smith (1994 cit. por Light, 2015) encontraram que em atividades de leitura com crianças com CAA os padrões de interação são geralmente assimétricos, verificando-se os pais a dominarem as oportunidades e a criança a participar com menos frequência. No que concerne à sequencialização e forma da troca de turnos durante a interação, há uma substancial diferença na extensão das mensagens de cada elemento. Foi possível verificar que a cada letra selecionada, ou a cada vocalização ou aproximação de fala, ocorreu da parte do pai uma construção sistemática de significado: (p.ex. Criança: “[iɛiu]”; Pai: “*Daniel? O dinheiro?*”). Light defende que muitas mensagens comunicadas pela criança com NCC são co-construídas, num processo em que criança e parceiro levantam significados em turnos sucessivos (Light, 2015). A construção da conversação em CAA pode também ser uma atividade de colaboração, onde ambos os participantes se empenham na produção de um enunciado, geralmente iniciado pela pessoa com NCC (Collins, 1996, Bloch & Beeke, 2008 cit. por Bloch, 2011).

Cabe salientar que há pessoas que aceitam e preferem efetivamente que o ouvinte faça a sua predição, uma vez que este comportamento reduz substancialmente o esforço de produção e acelera o ritmo da interação. Contudo, há aqueles que poderão sentir-se ofendidos, vendo este comportamento como uma interrupção (Mirenda e Boop, 2003 cit. por Bloch, 2011). Embora vantajoso na conversação, este comportamento pode também ser fonte de dificuldades na compreensão da mensagem que dele podem advir (p.ex. Criança: “[ɑi]”; Pai: “*Fazes xixi?*”), acrescentando que a habilidade destas pessoas para resolver um problema de má interpretação é limitada (Bloch, 2011).

A multimodalidade de formas de comunicação da criança foi observada, verificando-se ainda assim que a fala e a aproximação de fala é a forma primordial utilizada na comunicação com o pai, tal como a entrevista com este parceiro corrobora (p.ex. “*pela fala e a expressão dela a gente consegue. (...)*”). Contudo o recurso ao *tablet iPad* foi também frequente, sendo utilizado ora por iniciativa da criança, ou por instrução ou aconselhamento do pai (p.ex. “*Tens*

*ai muita coisa. Podes responder ai a muita coisa!”; “Vá então escreve!”; “Escreve, ai tens de escrever, senão já não te estou a perceber”*). O pai na entrevista refere: “às vezes quando eu tenho dificuldade mesmo em perceber mando-a escrever [no iPad].” A criança revelou durante as conversas emocionais comportamentos de procura por vocabulário que lhe permitisse responder às perguntas colocadas pelo pai. Em vários desses momentos (ver Apêndice 9): p.ex. vídeo 2, minutos 00:22 e 03:24, vídeo 3, minutos 01:32 e 03:32, embora procure no *iPad* não utiliza efetivamente nenhum símbolo. A maioria dos sistemas de CAA têm símbolos que representam conceitos concretos, negligenciando a representação de conceitos abstratos ou palavras relacionais (Light, 2015). Outras vezes, os utilizadores têm conceitos no sistema de CAA que querem utilizar naquele momento, no entanto, a dificuldade de acesso rápido aos mesmos dificulta a interação (Light, 2015). Wilkinson e Snell (2011) salientam que a eficiência e a precisão da preparação da mensagem é um dos maiores desafios para indivíduos que utilizam CAA e para os seus parceiros comunicativos.

Como observadora externa, foi possível constatar que embora num processo de co-construção tenha existido geralmente um consenso nas respostas da criança relativamente à história, a exploração da mesma foi limitada. Um exemplo disso é o facto de para cada história existirem variados acontecimentos causais para cada emoção sentida pelo personagem Óscar, assim como inúmeras consequências derivadas dessa mesma emoção, algo que é possível verificar nas histórias (Anexo 3). Na interação entre a criança e o pai apenas é expresso um elemento causal, e uma consequência para cada emoção explorada.

A literatura revista tem salientado que a competência emocional se desenvolve no seio das interações, e requer um conjunto de ferramentas às quais a criança com NCC está frequentemente limitada. Mesmo assim é imprescindível compreender **qual a opinião dos parceiros de comunicação sobre o tema da competência emocional em crianças com NCC**, uma vez que estes são potenciais responsáveis pelo desenvolvimento da competência emocional da criança. Alzina *et al* (2010), reforçam a ideia de que pais, educadores e outros profissionais podem contribuir amplamente para o desenvolvimento das competências emocionais. Os pais, no sentido em que como principais cuidadores e principais parceiros de interação, são aqueles que poderão, *a priori*, responsabilizar-se pela educação emocional nos contextos de vida real. É no seio da família e, em particular, da relação com os pais, que a criança promove competências de socialização que promovem a inteligência emocional (Goleman & Cherniss, 2001, Currie, 2004 cit. por 2008). Por outro lado, a terapeuta da fala é o agente responsável pela capacitação comunicativa da criança, sendo a CAA uma das suas áreas de intervenção ASHA (2004).

Para responder a este objetivo recorreu-se à técnica de entrevista, realizada individualmente com os dois parceiros acima referidos. A resposta às perguntas “Explique-me como vê a questão das emoções na comunicação diária com a criança?” ou “Qual a importância da comunicação de emoções na comunicação com a criança?” foi respondida pelo pai afirmando *“sim, acho importante. Até mesmo para o bem-estar dos pais (...) vendo que ela está bem emocionalmente (...) ela está feliz e a gente também se sente bem”*.

O testemunho do pai é crucial no sentido em que se verifica que de facto a comunicação de emoções é dinâmica, e que algo que acontece na criança, influencia o estado emocional dos parceiros, salientando-se o seu cariz interpessoal. A afirmação do pai tem ainda uma conotação que faz refletir sobre as preocupações, anseios e expectativas que têm os pais das crianças com deficiência relativamente à sua vida e ao seu futuro. Um estudo com famílias de crianças com deficiências, mostrou que as preocupações e receios destas são de várias ordens e mantêm-se ao longo da vida: relativamente à saúde e autonomia no futuro (Duarte, 2010). Assim, o facto do pai poder estar informado sobre o estado emocional da filha, aparentemente é um aspeto tranquilizador. Pode daqui inferir-se que para o pai, a importância da competência emocional prende-se essencialmente com o facto da criança conseguir comunicar as suas emoções, para que os parceiros, nomeadamente os pais, possam responder da forma mais adequada, melhorando o seu bem-estar.

A terapeuta da fala mostrou também valorizar o tema da competência emocional assumindo que *“este assunto deveria ser um pouco mais valorizado, até porque muitos destes miúdos estão muito condicionados e acabam por não conseguir transmitir as emoções porque não têm forma de o fazer. Os contextos onde os miúdos estão, acabam por não estar tão bem preparados para abordar estes assuntos e acabam por ficar para segundo plano ou mesmo esquecidos, porque também não há forma de lhes dar essa competência.”* Acrescentou que *“era importante podermos dar essa possibilidade (...) para poderem expressá-los das mais variadas formas.”*

No contexto terapêutico é igualmente importante a comunicação do estado emocional, pois o progresso depende, entre muitas coisas, da forma como o cliente se sente e consecutivamente da forma como o terapeuta responde (Fussel, 2002). A opinião da terapeuta da fala revela ainda importantes aspetos, quer verificados no presente caso em estudo, assim como transfere a sua preocupação também para outros casos de crianças com NCC. Começa por referir-se às formas que estas crianças utilizam para comunicar: observou-se no presente caso que as limitações comunicativas da criança dificultaram a comunicação plena e eficaz durante a atividade de conversas emocionais com o pai. Quer para nomear a emoção, como para

identificar causas e comportamentos consequentes da mesma, a criança revelou poucas ferramentas para expressar esses conteúdos linguísticos, assim como eventualmente pouco treino na expressão deste tópico conversacional.

Seguidamente refere-se às limitações dos próprios contextos onde as crianças com NCC se encontram. Light e Smith (1993 cit. Por Light, 2015) já alertavam para o facto de crianças com este tipo de situações passarem mais tempo em atividades de vida diária ou de cuidados pessoais do que propriamente em atividades lúdicas ou sociais. Light (2015) acrescenta que estas tarefas ao nível das necessidades básicas são, para além de obrigatórias, na maioria das vezes também exigentes em tempo e disponibilidade, roubando aos pais e cuidadores tempo significativo para facilitar atividades que promovam o desenvolvimento linguístico, e consecutivamente o desenvolvimento emocional.

A terapeuta da fala destaca ainda o facto do tema da competência emocional ser facilmente passado para segundo plano, algo que é corroborado por Janice Light (1988 cit por Light, 2015), ao afirmar que muitas vezes o vocabulário existente permite comunicar desejos e necessidades, no entanto outras importantes funções da comunicação são negligenciadas, nomeadamente o desenvolvimento de relações sociais.

Apresentados e discutidos os dados do presente estudo, obtidos através das entrevistas ao pai e à terapeuta da fala, bem como através da observação e análise das conversas emocionais entre o pai e a criança, concluiu-se o presente trabalho onde se sistematizará as principais conclusões e apresentará sugestões e recomendações.

## V. CONCLUSÕES

A competência emocional é um tema atual que cada vez mais se evidencia ao nível de relações interpessoais saudáveis e positivas, seja no contexto de uma atividade profissional, seja no período e em ambiente escolar, tanto no comportamento como na aprendizagem. Conclui-se, portanto, que a competência emocional é uma mais valia transversal a diversos períodos da vida.

No presente trabalho, abordou-se o tema da CE em crianças com NCC. Estas crianças, cuja problemática decorre frequentemente de perturbações neurológicas, podem vivenciar limitadas experiências com o meio, com pessoas e objetos. As perturbações da comunicação são habitualmente acompanhadas de perturbações ao nível da linguagem, limitações motoras, e ainda limitações ao nível das capacidades cognitivas. A situação complexa de pessoas com múltiplas perturbações fá-las dependentes de parceiros e cuidadores na maioria das tarefas do dia a dia (Ine & Bea, 2009). Muitas crianças com limitações físicas não têm – ou têm pouca – autonomia ao nível da mobilidade, da exploração e da manipulação, sendo a sua experiência com elementos físicos (como livros, brinquedos, filmes) muito limitada. Já ao nível da linguagem, a perturbação expressiva pode comprometer a eficaz comunicação e consecutivamente o sucesso das relações. Em suma, pode assumir-se que a panóplia de limitações que vivencia a criança com NCC pode influenciar a forma como a criança explora e conhece o mundo, bem como as relações sociais ao longo da vida.

Numa perspectiva evolutiva cabe lembrar que, nos primeiros estádios do desenvolvimento, as interações no contexto familiar são imprescindíveis. Tal como no bebé, as experiências emocionais requerem na criança com NCC, o auxílio do adulto para as nomear e tornar conscientes. Associar uma designação às respostas emocionais vivenciadas é, então, um dos primeiros passos de desenvolvimento da competência emocional (Ripley & Simpson, 2007). Da competência emocional faz parte a capacidade para nomear e falar sobre as emoções vividas. Esta capacidade de descrever sentimentos tem uma importante componente linguística (Baixauli-Fortea, Roselló-Miranda, & Colomer-Diago, 2015). Crianças com perturbação da linguagem encontram dificuldades em aprender a nomear, definir e explicar o que sentem (Ripley & Simpson, 2007).

Através de uma metodologia qualitativa de estudo de caso foi possível constatar que a criança com NCC expressou as suas emoções básicas de alegria, tristeza, medo e raiva, utilizando formas não verbais, tais como a expressão facial e corporal, e o gesto.

Para falar sobre as emoções básicas, no que concerne à forma como conversa sobre as causas e consequências das quatro emoções básicas com o pai, o estudo possibilitou descrever a multimodalidade de formas utilizadas pela criança com NCC. Na participação nas conversas emocionais a criança utilizou formas como a fala e aproximações de fala, vocalizações, sistema de CAA com símbolos e escrita, e esporadicamente o gesto. O achado neste estudo corrobora que crianças com NCC cruzam variadas modalidades comunicativas (Light, 2015). Considera-se ainda a existência de assimetria na comunicação entre a criança e o pai, revelando-se, quer o tempo, como a fluência das respostas limitativos na atividade de conversação. Tal como na criança estudada, é frequente utilizarem formas de comunicação não-verbal na comunicação sobre emoções, todavia estas formas têm um valor limitado para falar de emoções na sua plenitude (Fussel, 2002). A criança com NCC utiliza CAA num sistema de alta tecnologia. A este nível, e de acordo com os resultados apresentados, reconhece-se que, ainda que exista vocabulário nos sistemas de comunicação utilizados, este permite essencialmente comunicar desejos e necessidades, negligenciando outras importantes funções da comunicação, tal como o desenvolvimento de relações sociais (Light, 2015). Numa criança com desenvolvimento típico, com capacidade para a fala, a aprendizagem de vocabulário é dinâmica, novas palavras são adicionadas ao seu repertório todos os dias (Light, 2015). Já na criança sem oralidade, que utiliza CAA, a aquisição de novos vocábulos no seu repertório expressivo tende a ser estática, pois tal como foi apresentado pela terapeuta da fala, a introdução de novos símbolos fica limitada.

Por fim, ficou reconhecido na opinião dos parceiros entrevistados que o tema da competência emocional tem relevo no desenvolvimento da criança com NCC, ainda que sejam admitidos alguns obstáculos. Tal como sugerem Alzina e colegas (2010) no seu manual prático para desenvolvimento da inteligência emocional, pais, educadores e outros profissionais podem contribuir amplamente para o desenvolvimento das competências emocionais, no entanto, isso requer tempo, esforço e treino diário. Ainda que seja necessário algum treino, é essencial compreender que, se este desenvolvimento está intimamente ligado com o desenvolvimento linguístico, e se a aprendizagem da linguagem deve ocorrer em interações dinâmicas e funcionais entre a criança, parceiros e o meio, também as competências emocionais poderão ser valorizadas da mesma forma. Para isso sugerem-se atividades lúdicas, naturais, como podem ser o brincar, ou as atividades de leitura, ambas facilitadoras para oportunidades de aprendizagem de linguagem e, consecutivamente, de competências emocionais.

As inúmeras vantagens descritas neste trabalho relativamente às crianças emocionalmente competentes, abrange ainda o contexto terapêutico, em que se salienta que a

comunicação do estado emocional pode ser determinante, pois o progresso depende, entre muitas coisas, da forma como o cliente se sente e consecutivamente da forma como o terapeuta assim corresponde (Fussel, 2002).

Conclui-se, do presente estudo, quanto à necessidade de sensibilizar parceiros de comunicação de crianças com NCC que estas competências são imprescindíveis na comunicação diária da criança, sendo este trabalho um projeto que apresenta também esta finalidade. Para os terapeutas da fala pretende sensibilizar para a importância de capacitar estas crianças com ferramentas que lhes permitam conversar sobre emoções.

A aposta em colocar na voz e na pele dos participantes as vivências e preocupações face ao tema da competência emocional nas crianças com NCC, permitiram levantar pressupostos passíveis de sugerir futuros estudos. Considera-se importante a existência de estudos com foco nos comportamentos de parceiros comunicativos no que diz respeito ao desenvolvimento da competência emocional, de forma a criar programas de treino destas competências nesta população específica. Sentiu-se no presente estudo falta de dados relativamente aos sistemas de comunicação aumentativa no que se refere ao vocabulário emocional, bem como vocabulário que permita falar sobre intensidade, causas ou consequências das emoções. Desta forma, futuramente, seria interessante um estudo aprofundado dos equipamentos de CAA para a participação em conversas emocionais. Mais do que as quatro emoções básicas aqui estudadas, seria interessante a possibilidade de estudar outros tipos de emoções.

Foram limitações deste estudo o fator tempo, já referido acima, que implicou o estudo de apenas quatro emoções básicas, em apenas um caso, com apenas dois círculos de parceiros de comunicação, bem como a dificuldade em encontrar crianças com as características pretendidas.

## VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia de investigação em psicologia da educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Alzina, R., Escoda, N., Bonilla, M., Cassà, E., Guiu, G., & Soler, M. (2010). *Actividades para o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças*. Barcelona: Arteplural.
- Amaral, I., & Ferreira, J. (2011). Communication severe disabilities. Em V. Van der Valle, *Manual: New skills for care workers in learning disability settings*. Tirgu Mures, Romania: Master Druck.
- American Speech-Language-Hearing Association. (2004). *Roles and responsibilities of speech-language pathologist with respect to augmentative and alternative communication*. ASHA Supplement.
- Andersen, G., Mjoen, T., & Vik, T. (2010). Prevalence of speech problems and the use of augmentative and alternative communication in children with cerebral palsy: a registry-based study in Norway. *Perspectives on augmentative and alternative communication*, 12-20.
- Antidote. (2003). *The emotional literacy handbook*. Hampshire: David Fulton Publishers.
- Association, A. S.-L.-H. (2011). *Speech-language pathology medical review guidelines*. Rockville, MD: ASHA.
- Baixauli-Fortea, I., Roselló-Miranda, B., & Colomer-Diago, C. (2015). Relaciones entre transtornos del lenguaje y competencia socioemocional. *Revista Neurología*, 51-56.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report*, 544-559.
- Blackstone, S., & Berg, M. (2012). *Social networks: a communication inventory for individuals with complex communication needs and their communication partners*. Attainment Company, Inc.
- Blackstone, S., & Wilkins, D. (2009). Exploring the importance of emotional competence in children with complex communication needs. *Augmentative and alternative communication*, 78-87.
- Bloch, S. (2011). Anticipatory other-completion of augmentative and alternative communication talk: a conversation analysis study. *Disability and Rehabilitation*, 261-269.

- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugah, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Council for exceptional children*, 195-207.
- Clarke, M., Newton, C., Griffiths, T., Price, K., Lysley, A., & Petrides, K. (2010). Factor associated with the participation of children with complex communication needs. *Research in development disabilities*, 774-780.
- Correia, P. (2002). Sob o signo das emoções: expressões faciais e prosódia em indivíduos com perturbação vocal. *Dissertação de mestrado*. Alcoitão: Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Católica, Escola Superior de Saúde de Alcoitão.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage.
- Damásio, A. (1995). *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. Mem Martins: Publicações Europa-América, Lda.
- Damásio, A. (2001). *O sentimento de si: o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América, Lda.
- Department of Communities, Child Safety and Disability Services. (2009). *Complex communication needs*. Queensland: Queensland Government.
- Duarte, M. (2010). Percepções, sentimentos e receios de famílias de crianças com deficiência: um estudo de casos múltiplos. *Dissertação de Mestrado*. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Ekman, P. (1993). Facial expression of emotion. *American Psychologist*, 384-392.
- Faupel, A., & Sharp, P. (2003). *Promoting emotional literacy. Guidelines for schools, local authorities and health services*. Southampton: Southampton City Council.
- Fussell, S. (2002). *The verbal communication of emotion: interdisciplinary perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Golbart, J., & Caton. (2010). *Communication and people with complex communication needs: what works and why this is essencial*. Manchester: Mencap.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Nova Iorque: Bantam Books.
- Greenspan, S., DeGangi, G., & Wieder, S. (2001). *The functional emotional assessment scale for infancy and early childhood: Clinical and research applications*. Bethesda MD: Interdisciplinary council on developmental and learning disorders.
- Habib, M. (2003). *Bases neurobiológicas dos comportamentos*. Lisboa: Climepsi.
- Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). Video analysis and the social sciences. Em C. Heath, J. Hindmarsh, & P. Luff, *Video in qualitative research*. London: Sage Publication Ltd.

- Imagina. (2014). *Oscar Feels: manual de utilizador*. Coimbra: Cnotifor.
- Ine, H., & Bea, M. (2009). Interactions between persons with profound intellectual and multiple disabilities and their parents: a literature review. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 396-312.
- Ioannidou, F., & Konstantikaki, V. (2008). Empathy and emotional intelligence: what is it really about? *International journal of caring sciences*, 118-123.
- Lau, P., & Wu, F. (2012). Emotional competence as a positive youth development construct: a conceptual review. *The scientific world journal*, 1-8.
- Light, J. (2015). "Let's go star fishing": reflections on the contexts of language learning for children who use aided AAC. *Augmentative and alternative communication*, 158-171.
- Light, J., & Drager, K. (2007). AAC technologies for young children with complex communication needs: state of the science and future research directions. *Augmentative and alternative communication*, 204-216.
- Miguel, F. (2015). Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional. *Psico-USF*, 153-162.
- Organização Mundial da Saúde. (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade de Saúde*. Lisboa: Direção Geral da Saúde.
- Papalia, E., & Feldman, R. (2009). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: ArtMed.
- Plutchik, R. (14/08/2015 de Julho-Agosto de 2001). The nature of emotions. *American Scientist*, 344-350.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rae, T. (2010). *Dealing with feelings*. Londres: Sage.
- Ripley, K., & Simpson, E. (2007). *First steps to emotional literacy. A programme for children in Fs and Ks1 and for older children who have language and/or communication difficulties*. Nova Iorque: David Fulton.
- Robson, C. (2011). *Real world research*. Cornwall: Wiley.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1999). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 185-211.
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Wilkinson, K., & Snell, J. (2011). Facilitating children's ability to distinguish symbols for emotions: the effects of background color cues and spatial arrangement of symbols on

accuracy and speech search. *American Journal of Speech Language Pathology*, 288-301.

Yin, R. (2009). *Case study research: design and methods*. California: Sage Publications, Inc.