



**Escola Superior de Educação João de Deus**

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO NA ESPECIALIDADE EM  
EDUCAÇÃO ESPECIAL: DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR**

**O jogo e a literatura infantil: um meio para a  
comunicação aumentativa e alternativa**

**MARILINE VIDA PATRÃO**

**setembro de 2013**



**Escola Superior de Educação João de Deus**

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO NA ESPECIALIDADE EM  
EDUCAÇÃO ESPECIAL: DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR**

**O jogo e a literatura infantil: um meio para a  
comunicação aumentativa e alternativa**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus para a  
obtenção do Grau Mestre em Ciências da Educação na Especialidade em Educação  
Especial – Domínio Cognitivo e Motor, sob a Orientação da Professora Doutora  
Cristina Ferreira Saraiva Pires Gonçalves.**

**MARILINE VIDA PATRÃO**

## RESUMO

O objetivo principal deste trabalho de investigação é apresentar e mostrar o contributo do jogo e da literatura infantil para o desenvolvimento e aprendizagem de um sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA).

Por conseguinte, houve uma pesquisa científica cuidada para elaborar o enquadramento teórico, de forma, a realizar uma descrição de conceitos, ideias, sistemas e métodos. Procedeu-se, ainda, a um pequeno relato das características de alguns métodos possíveis para a investigação e determinou-se qual seria o mais indicado. O método seleccionado foi a investigação-ação (I-A) com o auxílio da entrevista, pelo facto de ser possível observar diretamente o trabalho desenvolvido com a criança, bem como a opinião da educadora de infância sobre o contributo que o jogo e a literatura infantil teve na aprendizagem e no desenvolvimento da CAA em crianças com dificuldades de comunicação oral e/ou escrita.

Ao analisar os dados, constatou-se que o jogo e a literatura infantil proporcionam momentos lúdico-pedagógicos positivos para a aprendizagem e para o desenvolvimento de um sistema de CAA, favorecendo o desenvolvimento pessoal e social da criança.

**Palavras-chave:** Comunicação Aumentativa e Alternativa, Investigação-ação

## **Abstract**

The main objective of this investigation project is to present and to demonstrate the contribution of the game and infantile literature for the development and learning of a system of Augmentative and Alternativa Communication (AAC).

Therefore, it had a well-taken scientific research to elaborate the theoretical framing to carry through a description of concepts, ideas, systems and methods. It proceeded to a brief story of the characteristics of some possible methods for the inquiry and determined which would be indicated. The selected method was the action research (A-R) with the auxiliary of a interview, for the fact of being possible to get the opinion of the early childhood educator on the contribution that the game and infantile literature will be able to have in the learning and the development of the AAC system in children with difficulties of verbal and/or written communication.

When analyzing the data, it was possible to conclude that the game and infantile literature provide positive playful-pedagogical moments for the learning and the development of a AAC system, favoring the personal and social development of the child.

**Keywords:** Augmentative and alternative comunication, action research

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de agradecer a todos aqueles que me apoiaram ao longo deste percurso.

Ao meu marido Daniel e filho Ângelo pelo seu apoio, compreensão e presença durante os momentos mais difíceis e melhores, nos meus desesperos e alegrias;

Aos meus pais Nuno e Filipina, que sempre estiveram presentes no meu percurso estudantil e, me apoiaram e incentivaram para dar continuidade à minha formação;

À Professora Doutora Cristina Gonçalves pela sua disponibilidade e orientação;

Às minhas colegas Docentes e Técnicas que me apoiaram e cooperaram na elaboração deste trabalho de investigação.

E, por último, a todos os professores que tiveram um papel importante para a minha formação pessoal e social, bem como na minha formação como Educadora de Infância e Docente de Educação Especial.

## **SIGLAS E ABREVIATURAS**

**NEE – Necessidades Educativas Especiais**

**CAA – Comunicação Aumentativa e Alternativa**

**CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade**

**PIC – Pictogramas Ideogramas para a Comunicação**

**SPC – Símbolos Pictográficos para a Comunicação**

**I-A – Investigação Ação**

**PEI – Programa educativo Individual**

**SNIPI – Sistema Nacional da Intervenção Precoce na Infância**

**CPCJ – Comissão de Proteção de crianças e Jovens**

**IPI – Intervenção Precoce na Infância**

## Índice

Resumo .....	III
Abstract .....	V
Agradecimentos .....	VI
Siglas e Abreviaturas .....	VII
Índice .....	8
Índice de Ilustrações.....	10
Introdução .....	11
I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	- 14 -
1 – O Jogo .....	- 15 -
1.1 – O Jogo e a sua história .....	- 15 -
1.2 – O que é Jogar/Brincar? .....	- 16 -
1.3 – Jogar é aprender.....	- 17 -
2 – Literatura Infantil .....	- 20 -
2.1 – Literatura Infantil e a sua história.....	- 20 -
2.2 - O que é a Literatura Infantil?.....	22
3 – Pedagogia da Diferenciação .....	- 24 -
3.1 – O que significa pedagogia da diferenciação? .....	- 24 -
3.2 - Objetivo da pedagogia da diferenciação .....	27
3.3 - Pedagogia Construtivista .....	28
3.4 - Trabalho cooperativo .....	30
4 - Comunicação e Linguagem .....	32
4.1 - O que é a comunicação e a linguagem? .....	32
4.2 - O desenvolvimento da linguagem .....	33
4.3 - A Comunicação Aumentativa e Alternativa .....	35
4.3.1 - Signos Gestuais .....	37
4.3.2 - Sistema BLISS .....	38
4.3.3 - Sistema PIC .....	38
4.3.4 - Sistema SPC .....	39
4.3.5 - Sistema Rebus .....	40
4.3.6 - Sistema Lexigramas .....	40

4.4 – Métodos, softwares e estratégias.....	- 41 -
4.4.1 – Método Teacch .....	- 41 -
4.4.2 - Livro Adaptado .....	42
4.4.3 - GRID2 .....	43
II - Parte Empírica .....	45
5 - Estudo Empírico.....	46
5.1 - <i>Problemática e objetivos gerais</i> .....	46
5.2 - <i>Âmbito da Investigação</i> .....	48
6 – Revisão histórica dos processos metodológicos .....	- 49 -
6.1 - <i>Investigação-ação</i> .....	50
6.2 - <i>Entrevista</i> .....	- 52 -
6.3 - <i>Questionários</i> .....	53
7 - Apresentação de dados .....	55
7.1 - <i>Caraterização do aluno</i> .....	55
7.2 - <i>Avaliação pedagógica e técnica do aluno</i> .....	57
7.3 - <i>A intervenção com o aluno</i> .....	60
7.4 - <i>A integração do aluno no Jardim de Infância</i> .....	61
7.5 - <i>A visão do Investigador e da Educadora de Infância sobre a intervenção ao nível da linguagem e da comunicação</i> .....	62
8 - Discussão dos resultados .....	66
Conclusão.....	- 69 -
Bibliografia .....	70
Anexos .....	76
Anexo A .....	77

## Índice de Ilustrações

Ilustração 1 – Alfabeto Manual de Língua Gestual Portuguesa .....	- 37 -
Ilustração 2 – Símbolo do sistema BLISS .....	- 38 -
Ilustração 3 – Símbolos do Sistema PIC .....	- 39 -
Ilustração 4 – Símbolos do sistema SPC .....	- 39 -
Ilustração 5- Símbolos do sistema Rebus .....	- 40 -
Ilustração 6 – Símbolos de Lexigramas .....	- 41 -

## **Introdução**

Nos estabelecimentos de ensino, cada vez mais, encontramos crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), por vezes com dificuldades de comunicação. Por isso, a comunicação aumentativa e alternativa (CAA) acaba por ter um papel importante nas salas de aula e/ou atividades.

O sistema de CAA utilizado pela criança depende inteiramente das características individuais da mesma, bem como as da sala de atividades e/ou aula e os materiais nelas disponibilizados. No entanto, os educadores/professores deverão ter em consideração e desenvolver atividades adequadas ao perfil da criança para que facilite a aprendizagem e desenvolvimento deste sistema de CAA, por forma, a dar a oportunidade de aprendizagem a todas as crianças. Por conseguinte, é indispensável que as crianças que apresentam limitações a nível da comunicação verbal e/ou escrita possuam um meio de comunicação alternativo que proporcione momentos de interação com os seus pares.

Cada agente educativo tem a necessidade de adaptar as suas práticas para que a aquisição e consolidação de um sistema de CAA seja favorável, por isso, não se pode apontar a um currículo ou projeto comum. Como refere João Formosinho (2007), “a realidade é diversa, como todos sabem. Os professores são diferentes, os alunos são diferentes, as escolas são diferentes. Os alunos médios e os professores médios não existem.” (Formosinho, 2007: 23)

Consequentemente, o jogo e a literatura infantil poderão ser um meio facilitador à aprendizagem do sistema de CAA que a criança utiliza, bem como o seu desenvolvimento e aprendizagem positiva. Estimula e motiva a criança para a aprendizagem deste sistema.

No entanto, surgiu a dúvida se o jogo e a literatura infantil podiam ter um papel primordial na aprendizagem e no desenvolvimento de um sistema de CAA.

Seguindo a ideia de cima, vários foram os conceitos aprofundados ao longo deste trabalho de investigação, importantes para a elaboração e conclusão do mesmo.

Este trabalho de investigação está dividido em duas partes: enquadramento teórico e a parte empírica.

No enquadramento teórico é possível encontrar vários capítulos que abordam os temas principais desta investigação. Inicia-se esta parte com uma revisão de literatura a nível do jogo, da sua história e a sua importância para o desenvolvimento da criança.

Em seguida, realiza-se uma abordagem teórica sobre a literatura infantil e a sua evolução ao longo dos tempos, bem como a sua importância no progresso cognitivo e linguístico da criança.

Como este estudo é sobre as aprendizagens e desenvolvimentos das crianças com Necessidades Educativas Especiais é essencial desenvolver a temática da pedagogia da diferenciação: o seu significado e os seus objetivos. E, igualmente, sobre a pedagogia construtivista e o trabalho cooperativo.

E, para finalizar a revisão literária, define-se a comunicação e a linguagem, o desenvolvimento da linguagem desde o nascimento e a comunicação aumentativa e alternativa (CAA).

Dentro do subcapítulo da CAA, faz-se uma breve descrição dos vários sistemas de comunicação, do método Teacch, dos livros adaptados e o programa GRID2.

Na parte empírica, faz-se uma revisão histórica dos paradigmas quer qualitativos quer quantitativos. Referimos, ainda, o método a ser utilizado nesta investigação e uma breve definição do mesmo, neste caso, realizou-se uma investigação-ação, juntamente com uma entrevista à Educadora de Infância do aluno. Contem, também, uma breve

explicação da problemática, das suas hipóteses e dos objetivos de estudo. De seguida, aparece a apresentação dos resultados e a discussão dos mesmos.

O capítulo da apresentação dos resultados contém a caracterização do aluno, a avaliação do mesmo conforme a checklist da Classificação de Internacional e Funcionalidade (CIF), a interação com os seus pares e a visão do investigador e da educadora de infância sobre a intervenção a nível da linguagem e da comunicação. E, por fim, na discussão dos resultados, tem uma breve reflexão e análise sobre a descrição que em cima se realizou sobre a investigação.

Antes de mais, é necessário dizer que esta investigação poderia ter uma qualidade melhor visto que não foi possível dar continuidade à investigação até à criança concluir o seu processo de aquisição do sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA).

## **I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## 1 – O Jogo

### 1.1 – O Jogo e a sua história

Antes de começarmos a realçar a importância dos jogos é fundamental abordar o jogo em si e a sua história.

Segundo Brougère (cit. Guerra, 2007), o jogo é um ou mais sistemas de regras sequenciais e um resultado da linguagem. Por isso é primordial começar com a importância que os Romanos conferem aos jogos.

Os jogos, para os Romanos, eram utilizados na formação de guerreiros e cidadãos, enquanto os Cristãos consideravam os jogos “malvados”. Ao se aproximar da época do Renascimento, é acrescido aos jogos de espírito os jogos de corpo, os quais passam a integrar o quotidiano como tendência natural.

No séc. XVI, os jogos de exercício são usados para a formação do Homem, e o lúdico é garantido com o uso de tábuas murais na educação. Com a passagem para o séc. XVII, é acentuada a importância das imagens e dos jogos de leitura. Contudo, o nascimento do “sentimento de infância”, no séc. XVIII, começa por trazer uma popularização aos jogos infantis, que se estende desde a nobreza ao povo.

O séc. XIX, teve relevância devido ao surgimento da Revolução Industrial, o que contribuiu para a inovação pedagógica e para o desenvolvimento do jogo. Também, houve uma geração de pedagogos que defendiam a importância do jogo na vida dos Homens e das crianças. E, devido a esse facto defendiam que o jogo era fundamental para o desenvolvimento cognitivo e crescimento da criança uma vez que este contribui para o desenvolvimento das fases cognitivas, motoras, sociais, ....<sup>1</sup>(Guerra; 2007)

No séc. XX, segundo Cabral (1998), com os trabalhos realizados por Wallon e Piaget, surge a observação e um esforço da compreensão do jogo e da sua funcionalidade no desenvolvimento da criança.

---

<sup>1</sup> Este capítulo foi retirado de documentos poli copiados fornecidos pela Prof. Vera Lúcia Guerra no Mestrado em metodologias e supervisão em Educação de Infância, datado Março de 2007 .

## 1.2 – O que é Jogar/Brincar?

“O jogo não é só um direito, é uma necessidade. Jogar não deve ser uma imposição mas uma descoberta. Brincar/jogar não é só uma ideia, é uma vivência. O jogo não é um processo definido, é um processo aleatório. Jogar/brincar não é só incerteza, é uma forma acrescida de ganhar segurança e autonomia.” (Neto, 2001: 41)

Assim podemos adiantar que o jogar/brincar é um direito e privilégio para a criança e todos aqueles que façam parte do dia-a-dia da mesma. “O brincar é uma experiência social alegre e divertida, valorizante e positiva.” (Brougère; Denzin cit. Ferreira, 2004: 85)

Contudo, Dietmar Samulski (1997) acredita que o jogo infantil tem um processo fundamental na formação da criança, uma vez que o jogo é a peça fundamental para promover a interação, a formação da personalidade, estimular a comunicação e ainda, na resolução de conflitos. Por isso, afirma-se, que “o jogo infantil pode ser entendido como assimilação da realidade, como comunicação social, como solução de conflitos, como sensação de fluidez e como acção intrinsecamente motivada.” (Samulski, 1997: 226)

Pode-se, ainda, considerar que o jogo é produtivo para a criança, é algo que faz com que esta se sinta com autonomia/liberdade, com desejo de continuar e não parar de brincar/jogar. Segundo Kishimoto (2003), a criança ao brincar ou jogar um jogo passa para um mundo do imaginário. Pois, a criança está a ter um momento de prazer onde ela traz à superfície todas as suas mais preciosas fantasias, como “ser mãe”, “ser a professora/educadora” e, até “ser uma princesa ou príncipe”. Por isso, é primordial a presença do jogo na vida da criança, embora este momento lúdico seja comum, não é uma das circunstâncias mais simples. Isto é, “o jogo ... grandes indicadores do desenvolvimento da criança e reveladores de dinâmicas específicas relacionadas com a idade, permitindo caracterizar um espaço autónomo.... (Neto, 2001: 45)

Considerando a opinião de Rubin, Fein & Vandenberg, o desenvolvimento cognitivo da criança, ou seja, a descoberta, a capacidade verbal, a produção divergente, as resoluções de problemas, os processos mentais e a capacidade de processar informação é promovida pelo jogo. (Rubin, Fein & Vandenberg cit. Neto, 2001: 33)

É indispensável ter em mente a parte lúdica da educação, mais concretamente, o jogo, ou mesmo a parte educacional do mesmo. Torna-se relevante, que os atores destes momentos tenham presente os locais de participação, ou seja, o jogo não têm necessariamente de ser jogado na parte exterior da escola. Este poderá ser jogado na sala de aula, bem como na rua, embora que nos dias de hoje, a rua é esquecida, especialmente na cidade devido aos perigos que lhe estão inerentes. “Na cidade há quase sempre a necessidade social de retirar as crianças das ruas...” (Pereira, 2001: 148)

Como verificamos na revisão de literatura, o jogar/brincar surge de um diálogo com o meio que rodeia a criança, por isso é imprescindível a interação entre a criança e a sociedade, a sua rua, as suas tradições. Assim sendo, “os tempos livres...constituem um tempo vivido pelas populações de todas as classes e categorias sociais, despertadas...para uma nova forma de vida....” (Pereira e Neto, 1997: 219)

Com a produção de jogos familiarizados com a sociedade, as crianças poderão passar de um jogo funcional para um jogo simbólico, de ficção ou de construção. Por isso, os jogos e os jogos tradicionais são insubstituíveis, uma vez que estes compõem uma parte integral do ensino das crianças. Assim diz Mead, que o jogo (jogos coletivos) apresenta semelhanças com as relações estabelecidas numa sociedade. Este fornece um modelo simples para uma melhor compreensão da interdependência existente. (Mead cit Kishimoto, 2003: 34)

### *1.3 – Jogar é aprender...*

Rousseau (cit. Guerra, 2007) considerava “o brincar como acção inteligente do sujeito é relevante para o desenvolvimento infantil” e, Itard afirma que “um jogo é vinculado à motivação da curiosidade e atenção”. (Guerra, 2007)

No séc. XVII, Comenius, mostra a importância das imagens num jogo e Locke introduz os jogos de leitura.

Froebel refere ainda, que o jogo é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e moral. “O domínio das formas de manipulação antecede a exploração das possibilidades de emprego do material.” (Guerra, 2007) Deste modo, chegamos à conclusão que o “material” poderá fazer parte, também, do jogo infantil, embora Froebel considere que os materiais deverão ser manipulados livremente, mas que ao oferecer jogos, estes deverão ser orientados onde existe claramente conteúdos.

Froebel comenta que “as brincadeiras das crianças são as folhas germinais de roda vida posterior (...). A vida posterior do homem, mesmo para o momento em que a poderá deixá-la, tem sua fonte no período da infância.” (Froebel cit Kishimoto e Pinazza, 2007: 49)

Acredita-se que o bem-estar da criança está relacionado com o brincar, como referia Montaigne “os jogos são «as mais serias ocupações das crianças»”. (Cabral : 1998: 19)

Froebel adianta ainda que através do brincar a criança adquire a linguagem e desenvolve-a. “O brincar envolve a criança inteira, seus sentimentos, seus movimentos, sua percepção e seu pensamento (...).” (Froebel cit Kishimoto, Pinazza, 2007: 50) Na qual os dons são evidenciados através da atividade que a criança revela e desenvolve.

Outra defensora dos brinquedos e jogos era Montessori, que criou vários jogos para estimular e desenvolver as crianças mesmo aquelas com deficiências, de modo a “educar e reeducar”. O jogo proporciona momentos de aprendizagem através das brincadeiras do seu dia-a-dia e a interação com os pares faz com que se crie estímulos de aprendizagens de outras formas de pensar. Angotti (2007: 109), refere que:

“a utilização da casa de bonecos e dos cantos utilizados por Montessori permitem a percepção de que, para além das actividades de vida prática, constata-se a existência de um determinado tipo de jogo em sua proposta, o jogo simbólico. Ele favorece à criança o autoconhecimento, o conhecimento da situação vivida, a elaboração da visão do mundo, a sensibilidade e a percepção no reconhecimento e na representação de papéis de seu cotidiano, elaborando-os e expressando-os pelas vias da representação.” (Angotti, 2007:109)

Neste âmbito, seguiu Freinet quando afirma que “...um jogo (funcional) que se enraíza no mais profundo dever ancestral e que indirectamente talvez, permanece como preparação essencial para a vida (...).” (Freinet cit Guerra, 2007)

Vygotsky e Piaget concordam que a imaginação é a fonte da brincadeira e, que esta estimula a vida social e pessoal da criança através da interação existente entre os pares, devido a isso o jogo torna-se num momento em que a criança entrega o seu espírito ao prazer com vontade própria e, ainda, afirmam que “o jogo é a construção do conhecimento, pelo menos durante os períodos sensório-motor e pré-operatório.” (Kamii, 1996: 27)

Vygotsky (S/D) afirma que as brincadeiras e os brinquedos são indispensáveis para as situações do imaginário. Este só se desenvolve com a reorganização de experiências. “A riqueza dos contos, lendas e o acervo de brincadeiras constituirão o banco de dados de imagens culturais utilizados nas situações interativas (...) é fundamental para instrumentalizar a criança para a construção do conhecimento e sua socialização.”

Ao brincar, a criança faz uma exploração em busca de uma parceria com os objetos, comunica-se com os seus parceiros e expressa-se através de múltiplas linguagens de forma a descobrir regras e tomar decisões. (Vygotsky cit Kishimoto, S/D)

Vários pedagogos defendiam que o jogo é uma etapa fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo da criança. A literatura infantil, trava-línguas, rimas, etc., segundo Kishimoto (2007: 261), “... indicam que o domínio da estrutura básica da brincadeira oferece a condição necessária para que, na expressão lúdica, o pensamento narrativo desenvolva-se.” (Kishimoto, 2007: 261)

## 2 – Literatura Infantil

### 2.1 – Literatura Infantil e a sua história

A literatura infantil ou as narrativas infantis são um meio que proporciona momentos de brincadeiras e jogos que remete para vários momentos da cultura desde sempre. Contudo, existem versões diferentes uma vez que estas passavam oralmente de geração em geração. As primeiras histórias escritas que surgiram foram no séc. XIV em França, porém só no séc. XVII é que se começou a dar a devida importância às mesmas.

No séc. XVII, a literatura infantil floresceu com as fábulas de La Fontaine em que se baseavam em autores gregos, latinos, franceses, medievais, parábolas bíblicas, contos narrativas renascentistas e medievais. E, ainda, escrevia sobre os dilemas humanos de acordo com a época e os seus pensamentos, isto é, as fábulas de La Fontaine são textos que retratam as misérias, injustiças sociais, a morte.

O escritor Perrault, é outro exemplo desta época, este autor escreveu sobre questões morais, mais ainda, este autor preocupou-se com parte pedagógica na educação das crianças dessa época.

Durante o séc. XVIII, a literatura infantil foi marcada com a transição do período clássico para o período do romantismo. No séc. XIX, houve o aparecimento da infância e do conceito criança, por isso, os livros de aventuras, inicialmente para adultos, foram adaptados para o universo infanto-juvenil. São nestas histórias que aparece a figura de herói devido à exaltação da liberdade individual, à valorização do progresso e da técnica, a busca da satisfação pessoal, ou seja, esta energia do crescimento interior do ser humano é que proporcionou a literatura desta época. Porém, contem uma mistura do popular e culto, um retrato dos valores aristocráticos, do classicismo, do individualismo popular e burguês.

Com os Grimm, no séc. XIX, obtivemos uma literatura infantil que utiliza antigas narrativas populares, de vários povos. Jacob Grimm (1835) a “lenda e história são forças independentes cujo alcance se perde numa zona de deslindamento, mas que mantêm seu fundo em particularidade e inteireza. O fundo de toda lenda é o Mythos, isto é, a crença nos deuses tal como vai sendo estabelecida de povo para povo.” (Paz, S/D, p.27)

Com Andersen encontraremos uma preocupação com valores éticos, sociais, políticos, culturais e cristãos que são delimitados pela sociedade liberal burguesa. “A literatura para crianças do séc. XIX tinha como objetivo instruir os pequenos através de histórias que granjeassem sua atenção era uma literatura utilizada para o ensino da leitura nas escolas baseada em uma pedagogia de caráter maternal.” (Nascimento, 2006)

Pode-se afirmar que o séc. XIX foi o verdadeiro início da literatura infantil, e a partir daí deu-se rumo a muitas outras histórias, narrativas, contos. Em Portugal, o Adolfo Coelho, Teófilo Braga, ..., foram escritores, importantes para o desenvolvimento da literatura infantil portuguesa. Vamos encontrar uma série de obras desta época que o seu título contém uma mensagem clara. Em 1882, Maria Amália Vaz de Carvalho publica os *Contos para os Nossos Filhos* e, em 1897, Ana de Castro e Osório dirige uma coleção chamada *Para os Nossos Filhos*. Pode-se entender que estas publicações foram dirigidas para crianças da idade dos filhos das mesmas.

Em 1907, a escritora Virgínia de Castro e Almeida foi responsável pela publicação da *Biblioteca para os Meus Filhos* mas como nesta época ainda não era bem aceite pela sociedade a mulher estar ocupada com outras tarefas para além de ser mãe tornou-se essencial que as mulheres portuguesas, como esta, com muito talento, mostrassem que não se distraíram da sua função principal, e a par disso ainda conseguiram escrever para os seus filhos. Contudo, já era aceitável que estas mulheres portuguesas que produziam obras infantis as assinassem.

Nos anos 40, foram escritas duas coleções: *Biblioteca das Raparigas* e a *Biblioteca dos Rapazes*, estas estavam em consonância com o que se intencionava ensinar às crianças nessa época. Também era nessa época que os rapazes e as raparigas eram separados, ou seja, não partilhavam a mesma sala de aula por isso estes títulos não serem assim tão descontextualizados.

## 2.2 – O que é a Literatura Infantil?

A literatura infantil é uma arte criativa que representa a vida, o mundo e a realidade das crianças, ajudando-as a ter uma imaginação mais enriquecedora que lhe permite criar, libertar o seu espírito através do que é conhecido.

Segundo Edgar Morin (1996), o imaginário e a criatividade adveem de todo o conhecimento que o ser humano transporta. Tudo o que o ser humano faz e pensa é proporcionado pelo que este viveu ao longo da sua vida social, escolar, familiar, ou seja,

“A relação entre o real e o imaginário é, pois, de uma complexidade espantosa pois eles são ao mesmo tempo os mesmos, diferentes e opostos. É do mesmo que partem dois mundos antagonistas e complementares, um da percepção e da exploração empírico-racional do real, o outro do fantasma, do sonho e do mito: como veremos, eles alimentam-se um do outro e, mais ainda, há sempre alguma coisa de um no outro. É, pois, com as mesmas aptidões cerebrais que a humanidade vai desenvolver simultaneamente um conhecimento cada vez mais objectivo do universo e as mais fabulosas construções de universos imaginários: coisa extraordinária, estes dois desenvolvimentos vão interferir constantemente.” (Morin, 1996: 106)

Por conseguinte, é imprescindível que as crianças tenham acesso à literatura infantil uma vez que esta torna possível a «*unidualidade do real e do imaginário*» (Morin, 1996), harmonizando-os, a fantasia e a realidade para que satisfaça os desejos do imaginário. No fundo, a literatura infantil propicia momentos de emoção, de sensibilidade, de imaginação, de criatividade, de questionamentos e de resolução de conflitos internos da própria criança.

Uma vez que literatura infantil faz com que as crianças demonstrem os seus sentimentos, emoções, fantasias, questionamentos, pode-se afirmar que também é, uma forma de manifestar os pensamentos, sentimentos do autor através de palavras. O pensamento e o espírito de cada indivíduo, torna-se num só porque quer o pensamento quer o espírito não conseguem trabalhar individualmente, “um é o outro, são dois aspectos do mesmo”. (Morin, 1996)

Poder-se-á afirmar ainda, que a literatura retrata a época da sua criação, as problemáticas da mesma, tentando encontrar soluções para estas, segundo Isabel Alçada e Ana Maria Magalhães:

“(...) a literatura infantil reflecte com clareza e nitidez a época a que pertence (...) O mundo transforma-se. A literatura infantil não tem outro remédio senão transformar-se também. Voluntariamente ou não, cada autor acaba por fazer eco dos valores, ideologias, modos de vida, formas de encarar a educação e a infância. Estes aspectos por vezes transparecem até nos títulos de livros ou de colecções.” (Alçada e Magalhães; 1990)

Como já foi referido, a literatura infantil é uma descrição da época em que o escritor viveu, normalmente, são as preocupações dos mesmos, bem como um método de formação para as crianças. Faz com que a criança tenha uma evolução positiva a nível cognitivo, emocional e social. As suas personagens preferidas pode influenciar os comportamentos e forma de estar através do jogo simbólico. Segundo Bettelheim (1976), “... a criança identifica-se com o herói e apodera-se de significações de acordo com os seus interesses, as suas necessidades do momento; muda de identificação conforme os problemas que tem de enfrentar...” (Postic, 1989: 23)

A literatura infantil é um meio lúdico-pedagógico, tal como o jogo, que proporciona momentos de aprendizagens a todo o nível, em especial a nível da linguagem e comunicação, proporcionando uma pedagogia diferenciada.

### 3 – Pedagogia da Diferenciação

#### 3.1 – O que significa pedagogia da diferenciação?

Ao falar na pedagogia da diferenciação, automaticamente, toca-se na pedagogia construtivista uma vez que estes estão intimamente ligados um ao outro. A pedagogia da diferenciação é:

“O fim último dessa participação guiada através da observação, da escuta e da negociação. Trata-se de encontrar uma base para desenvolver um fazer e um pensar pedagógico que fogem à “fatalidade” de educar todos como se fossem um só, que conseguem superar o modo simultâneo. O objectivo é encontrar uma forma de diferenciação pedagógica que assume a heterogeneidade e a diversidade como riqueza para a aprendizagem situada e oferece modos alternativos de organizar a classe e a escola.” (Oliveira-Formosinho, 2007: 29)

Assim sendo, é primordial que todos os educadores estejam recetivos a uma pedagogia de diferenciação para que se crie uma “escola para todos”. Contudo, o que significa uma “Escola para Todos”?

Uma “Escola para Todos” é, segundo a Declaração assinada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), uma afirmação de que todas “as escolas se devem ajustar a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras.” (Grave-Resendes e Soares, 2002: 11)

Em suma, todas as crianças deverão ser incluídas na mesma escola, quer falem outra língua, quer tenham alguma deficiência, sejam de outra etnia, trabalhem na rua, ou sejam sobredotadas, .... Por isso, é fundamental organizar uma “escola para todos”, de forma a que, estas crianças sejam integradas. Mas, uma “escola para todos” não significa que se tenha que utilizar um currículo único, uma vez que, assim põem de lado a “integração escolar” e “o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolar.” (Grave-Resendes e Soares, 2002: 11)

Para Grave-Resendes e Soares (2002), uma escola para todos é um «*processo de democratização do ensino*», por isso, é imprescindível que o professor ou educador tenha formação e conhecimento sobre a pedagogia da diferenciação, para que a dita *democratização* esteja presente. Deste modo, é igualmente importante que a instituição

educacional, bem como, o professor/educador trabalhem em conjunto para que realizem uma “escola integrada”, minimizando/atenuando as diferenças entre as crianças, dando origem ao processo que leva ao sucesso escolar. Por isso, dever-se-á “...assumir a heterogeneidade e a diversidade como riqueza e conseguir a integração da autonomia individual de exercício do poder e influência com o exercício social, recíproco e relacional, da participação coletiva.” (Oliveira-Formosinho, 2007: 29)

Muitas vezes, as crianças são tratadas de igual modo e os educadores acabam por reforçarem ainda mais as diferenças que existem. Como foi referido anteriormente, não é através de um currículo uniformizado que se poderá realizar uma “escola para todos”.

Segundo Meirieu (citado por Grave-Resendes e Soares, 2002), o grande sucesso de um ensino para todos é o facto de cada criança ter uma tarefa, ou seja, cada uma realizar um momento de aprendizagem de forma diferente, adquirir ao mesmo tempo a mesma aprendizagem. Para que as crianças estejam no mesmo patamar sem que haja uma diferença “sobressaliente” entre elas é necessário que o educador tenha definido um modelo pedagógico que possa proporcionar este método de trabalho, ou seja, possa estabelecer não um currículo uniforme, mas vários currículos adequados às várias problemáticas existentes.

Por isso, considerarem que o modelo construtivista é um modelo que:

“respeita a diversidade da criança e os seus direitos a uma pedagogia diferenciada e quais os que, por utilizarem estratégias prescritivas e normalizadoras, terá de recusar porque faz outra recusa prévia: a recusa da avaliação como selecção precoce.” (Grave-Resendes e Soares, 2002:13)

Assim sendo, a diferenciação pedagógica poderá ser importante se o professor/ educador tiver em consideração as características de cada criança, ou seja, se respeitar a sua individualidade. Noutros termos, todas as características que cada indivíduo possui: seus interesses, seu estilo de aprendizagem, seus pontos fortes, ..., devem ser consideradas para que se construam currículos diferenciados, que sejam facilitadores de momentos de aprendizagem. Porém, o educador poderá desenvolver atividades em concordância com as suas diferenças, portanto, é fundamental que tenham, em consideração as várias diferenças cognitivas, linguísticas, sócio-culturais. Mas, para que o educador saiba distinguir estes pontos fulcrais que fazem parte da individualidade da criança é necessário que haja momentos de observação direta e indireta.

Após o conhecimento das características de cada criança, deve-se planificar, gerir e avaliar o processo de ensino-aprendizagem de forma constante. Contudo, seria ainda mais interessante se o educador estabelecesse uma parceria com as crianças, de modo a planificarem, a gerirem e a avaliarem em conjunto. Para que esta parceria seja possível, é importante que o educador e a criança conheçam os seus pontos fracos e pontos fortes. Deste modo, ajudam-se mutuamente nas estratégias pedagógicas uma vez que a diferenciação pedagógica “implica novas formas de ensinar, aprender, avaliar e desenvolver as capacidades humanas...” (Grave-Resendes e Soares; 2002: 26)

Logo, é imprescindível que esteja presente na sala do Jardim-de-Infância uma pedagogia diferenciada, isto é, uma forma de compreender os vários momentos e resultados que as crianças obtêm.

A diferenciação pedagógica não é só um nome moderno para que se tente mostrar que se faz algo diferente ou por ser uma moda, mas sim, uma forma de diferenciar o ensino, uma “organização de interações e de actividades de modo a que cada aluno seja constantemente ... confrontado com situações didácticas significativas e adequadas às suas características.” (Grave-Resendes e Soares; 2002: 23)

Perrenoud refere que “é fundamental que se assegure ao aluno a possibilidade de progredir consoante o seu ritmo na situação de aprendizagem mais favorável para ele.” (Grave-Resendes e Soares, 2002: 23)

É indispensável que a escola também detenha um papel ativo na diferenciação pedagógica, dado que esta, também faz parte do processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, a escola, a criança e o educador deverão trabalhar em parceria, tornando assim, mais fácil de chegar a um acordo e de tornarem possível a mudança no currículo e programa da sala/jardim-de-infância, tendo em conta a individualidade de cada criança.

É essencial que esteja presente uma gestão do currículo e uma re-estruturação a qual passa por uma “Avaliação formativa”, “estimulação”, “reflexão” e “auto-avaliação”. Deverão ainda, gerir o espaço, os materiais e cada criança deverá planificar o seu trabalho para o dia em questão. Só assim se poderá definir diferenciação pedagógica.

### 3.2 – Objetivo da Pedagogia da Diferenciação

A pedagogia da diferenciação tem como objetivo criar momentos, atividades, interações e condições para que os alunos possam aprender (Santana, 1999), de forma a envolver as crianças na sua própria aprendizagem. As crianças envolvem-se nos seus interesses e saberes através de condições estimulantes que desenvolvem a sua autonomia, interajuda, socialização, responsabilidade e cidadania.

Contudo, a pedagogia da diferenciação não é só momentos criados pelas crianças e os professores no momento, mas criar novas aprendizagens através de aprendizagens já existentes ou que a criança já tráz consigo, isto é, a aprendizagem é “altamente influenciada pela interacção social do indivíduo e pelo seu conhecimento prévio, conduzindo a uma mudança no significado da experiência.” (Valadares e Sansão, 1999: 81)

Cada criança, nesta pedagogia construtivista, é considerada um só, um ser único, que aprende e retém os conhecimentos à sua maneira, e utiliza-os conforme pretende e, ache mais adequado. Uma vez que o conhecimento não segue regras previamente definidas como num jogo. O conhecimento, como descreve Morin (1996):

“(…) comporta caracteres individuais, subjectivos e existenciais. As ideias que nós possuímos possuem-nos. O nosso apego às nossas ideias, embora não se reduza só a este aspecto, tem um carácter passional/existencial. Como toda paixão do conhecimento pode suscitar um empenhamento de todo o ser ... causar as mais exaltadas alegrias e pode conduzir ao êxtase.” (Morin, 1996: 129)

Como já foi referido, a utilização do conhecimento que a criança comporta é um factor essencial para que esta possa dar continuidade ao seu processo de aprendizagem, mesmo que sejam conhecimentos oriundos da socialização, da sua comunidade ou seu meio familiar. E, é através do conhecimento que as crianças conseguem evoluir o seu pensamento cognitivo, resolver problemas, concluir tarefas, produzir conceitos, ideias, teorias, crenças, .... Quando é permitido, o conhecimento “levanta voo”, dá asas à sua imaginação e cria momentos de ensino-aprendizagem através de uma pedagogia da diferenciação.

Por conseguinte, a pedagogia da diferenciação procura "... que todos sejam aceites, respeitados, desenvolvam a sua autoestima, tenham espaço de participação activa e onde seja possível a todos a realização de aprendizagens..." (Santana, 1999: 117)

Para que a pedagogia da diferenciação seja um sucesso com o grupo em questão é fundamental que o agente educativo use uma pedagogia construtivista em vez de uma pedagogia transmissiva.

### 3.3 – *Pedagogia Construtivista*

Para que seja possível proporcionar uma pedagogia construtivista na sala de aula é imprescindível que estejam sempre presentes três pontos de partida: "a escuta, o diálogo e a negociação". (Oliveira-Formosinho; 2007) Enquanto, na pedagogia transmissiva o importante era a absorção de conhecimentos, acatar as ordens do educador e respeitar o currículo que o mesmo irá desenvolver, a pedagogia construtivista permite à criança ter uma opinião própria sobre o que lhe é de interesse para a construção do seu conhecimento, uma vez que o "interesse", segundo Dewey (2001) é uma realidade que poderá levar as crianças a futuras experiências, o que tornará tudo muito mais importante e excitante para as mesmas.

É fundamental que a criança participe, experimente tudo o que a rodeia já que a educação é:

“um processo de vida, e não uma preparação para a vida futura. A escola, como instituição social, deve representar a vida presente — uma vida tão real e vital para a criança como aquela que vive em casa, na vizinhança ou no parque, em outras palavras, uma forma embrionária da vida em sociedade. Além disso, identifica a democracia e a liberdade com o processo individual de pensar inteligentemente, que só pode ser efetivado mediante uma educação que valorize o indivíduo e suas experiências pessoais.” (Pinazza; 2007: 81)

Antes de mais, é importante salientar que todos os educadores/ professores que intencionem utilizar um modelo pedagógico construtivista têm de estar preparados para dar continuidade à sua formação, de forma a permitir o desenvolvimento de uma prática mais consistente. Por isso, é essencial que o agente de educação que esteja interessado na utilização de um modelo curricular construtivista acentue "uma compreensão das inter-

relações” das dimensões curricularmente integradas: os espaços e materiais; o tempo; a interacção; a observação, planeamento e avaliação das crianças; projectos e actividades; e, organização de grupos; são aspectos centrais da pedagogia da infância que deverão ser englobadas nas áreas curriculares da educação. Como sugere Oliveira-Formosinho (2007: 30), através da figura 1.2. Dimensões da pedagogia de infância, as várias dimensões não deverão ser trabalhadas de forma seccionada, mas sim num todo. Embora, cada dimensão seja “independente”, elas são ao mesmo tempo “dependentes” umas das outras; não poderão desenvolver-se umas sem as outras.

Afirma-se que o educador que se empenhe a interligar as dimensões pedagógicas é uma figura guiadora que observa e escuta as crianças, tornando a educação, numa educação de qualidade.

Dewey (1897) referia que “a verdadeira educação” é desenvolvida através da estimulação que a criança sente na situação social em que vive. Por isso, a criança é estimulada a agir como membro de um grupo, de modo a que se abra e se sinta “à vontade” de agir como parte desse grupo. Assim sendo, a educação é considerada um processo de vida e a “escola” é um agente do mesmo.

Contudo, é indispensável a presença de outros aspectos igualmente importantes, tal como refere Araújo e Araújo (2007) a documentação, a relação entre a família, a comunidade e a instituição educacional, a cooperação, a investigação, ... . É, ainda necessário que as crenças, os saberes e os valores sobressaltem na prática de cada educador, de tal modo, é fundamental que a cultura de cada elemento da sala de actividades esteja presente, tornando assim, o modelo pedagógico construtivista mais rico.

Uma vez que a escola faz parte de uma comunidade é essencial que esta tenha sempre uma abertura para a cultura local, ou seja, para as vivências comunitárias em que estão inseridas. A escola deverá formar um ser social, responsável, com iniciativa própria dandon um “empurrão” para que a criança se conheça melhor. Esta “deve ser ativa, de acordo com os interesses da criança, observando sua vida, motivando-a pela ação, envolvendo-se afetivamente com ela.” (Elias e Sanches; 2007: 157)

Para que haja um funcionamento sem altos e baixos é primordial que os três pilares (a escola, o educador e a criança) estejam de acordo em utilizar o mesmo método. Por isso, Freinet defende que na prática do educador é importante que esteja presente as “invariantes pedagógicas” para que “proporcionam aos professores um «código pedagógico» que lhes permita ver em que medida as suas aplicações são corretas e dão garantia de êxito.” (Araújo e Araújo; 2007: 180)

João Formosinho (2007) refere que um “currículo uniforme” não é uma solução, pois atualmente os alunos são muito diferentes, desde meios culturais às suas aptidões.

“(…) o currículo uniforme não favorece os alunos menos “uniformes” , ou seja, os menos homogêneos no seu rendimento escolar (...) podemos concluir que o currículo uniforme contribui para a desigualdade de sucesso na aprendizagem das matérias escolares, prejudicando os alunos cujas características socioculturais tornam mais difícil resposta regularmente bem sucedida às exigências de sucesso escolar.” (Formosinho, 2007: 25)

A pedagogia construtivista não procura somente desenvolver os interesses da criança, a experimentação, ..., mas tudo o que faça com que esta seja um agente imprescindível no meio social, educacional e cultural, sendo assim, indispensável a pedagogia da diferenciação no percurso académico da criança. E “um currículo planeado em parte na escola e pelo professor, opcional, flexível e aberto e com objectivos em si mesmo pode ser adequado à variedade de alunos da escola unificada.” (Formosinho, 2007: 26)

### *3.4 – Trabalho cooperativo*

Uma pedagogia diferenciada e construtivista, desenvolve, por vezes um trabalho entre pares, isto é, um trabalho cooperativo. A aprendizagem cooperativa é um método de ensino fundamental para que as crianças estimulem a imaginação e desenvolvam outras formas de aprendizagem de modo a fazerem um melhor trabalho. Arends (1995) dizia que a aprendizagem cooperativa tem uma estrutura que exige que os alunos se organizem em grupos de forma a realizarem trabalhos e tarefas escolares.

Pode-se dizer que muitos profissionais tentam utilizar este método cooperativo na sua sala de aula ou de atividades. Quer os educadores quer os professores dos vários níveis

de ensino utilizam o trabalho de grupo como uma forma de aprendizagem cooperativa. Kotloff (1993) referia que tais salas de aula promovem nas crianças um desenvolvimento social e moral, dando a cada criança o sentido de responsabilidade pelo bem estar e sucesso do grupo. O que faz com que se ensine às crianças a serem responsáveis, desenvolver empatia, que resolvam conflitos e que tomem decisões com os outros.<sup>2</sup>

Existem autores que defendem que para desenvolver trabalhos de grupo para que haja uma aprendizagem cooperativa, é essencial que exista uma preparação anterior, isto é:

“o professor que quer implementar actividades de aprendizagem cooperativa deve pois dar aos seus alunos, antes de mais, oportunidade para desenvolver as capacidades necessárias para ter êxito nesse trabalho. A aprendizagem de um skill de cooperação deve iniciar-se quando há um ambiente que promova a colaboração. Os pares são essenciais nessa aprendizagem...” (Freitas e Freitas; 2002: 13)

Com o trabalho cooperativo as crianças têm maior facilidade em atingir as competências do que no ensino tradicional, uma vez que as crianças através de uma pedagogia participativa estão mais envolvidas nos conteúdos que estão a ser tratados. A aprendizagem cooperativa leva os alunos a um melhor desempenho comparando-o com o ensino tradicional devido à sua estruturação, isto é, “a estrutura da organização que concretiza este projecto de vida em comum é o trabalho cooperativo, onde se procura assegurar que cada um atinja a mais elevada consciência de que cada qual só pode alcançar os seus objectivos de aprendizagem (...)” (Niza, cit. Sampaio, 2006: 12)

---

<sup>2</sup> “Such classrooms promote the social and moral development of children by giving each child a sense of responsibility for the welfare and success of the group, by teaching children to be responsive and empathetic toward others, and by developing children’s ability to resolve conflicts and make decisions in cooperation with their peers.” (Kotloff; 1993)

## 4 – Comunicação e Linguagem

### 4.1 – O que é a comunicação e a linguagem?

A comunicação significa “pôr em comum”, “partilhar”<sup>3</sup>. Uma das formas mais utilizadas de comunicação é a linguagem. No dicionário, a linguagem é definida como “qualquer sistema ou conjunto de sinais convencionais, fonéticos ou visuais, que servem para a expressão dos pensamentos e sentimentos”, mas no sentido mais restrito da linguística é um “conjunto de sons em cuja produção intervém a língua; articulação (in Infopédia)<sup>4</sup>.”

Carvalho (2008:5) refere que a comunicação é:

“um processo complexo e contínuo que implica a transferência de informação de uma pessoa para a outra. Muitas pessoas não são capazes de comunicar através da fala, o que nos leva necessariamente à questão: como é que alguém que não fala pode comunicar?” ([http://elisacarvalho.no.sapo.pt/EE/Trabalho\\_com\\_ling.pdf](http://elisacarvalho.no.sapo.pt/EE/Trabalho_com_ling.pdf))

Enquanto a linguagem, segundo Papalia, Olds et Feldman, 2001, é:

“um sistema de comunicação baseado em palavras e gramática, é um elemento crucial no seu desenvolvimento cognitivo. A partir do momento em que conhece as palavras, ele pode utilizá-las para representar objectos e acções (...) reflectir acerca das pessoas, locais e objectos; pode comunicar as suas necessidades, sentimentos e ideias (...)” (Papalia, Olds et Feldman, 2001: 323)

Em continuidade, Sim-sim (2008), diz que a linguagem é um meio que qualquer ser humano possui de forma a possibilitar a aquisição e uso da língua da sua comunidade.

Por isso, pode-se afirmar que a comunicação, segundo Dewey (2007), é um meio cultural na qual passa a existir uma ligação verbal comum. A comunidade para co-existir necessita de manter uma comunicação. “Não só é a vida social idêntica à comunicação como toda a comunicação (e, por conseguinte, toda a genuína vida social) é educativa. Ser o receptor da comunicação é ter uma ampla e variada experiência.” (Dewey, 2007: 22)

---

<sup>3</sup>comunicação. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2012. [Consult. 2012-12-04].

<sup>4</sup> In <http://www.infopedia.pt/pesquisa-global/linguagem> consultado em 04-12-2012

Pelo que foi referido em cima, a linguagem é fundamental para que haja uma comunicação entre os vários agentes da comunidade. Para que seja possível estabelecer esta comunicação é fundamental que a aquisição da linguagem não seja comprometida. No entanto, é importante, referir que linguagem é diferente de fala. “A fala é um ato individual. Resultado das combinações feitas pelo sujeito falante utilizando o código da língua. Expressa-se pelos mecanismos psicofísicos (atos de fonação) necessários à produção dessas combinações.” (Petter, 2008:5)

Edgar Morin (1996: 114) refere ainda, que a linguagem possui várias funções.

“A linguagem é ao mesmo tempo individual, comunicacional e comunitária (só ela pode formular o mito fraternitário que acimenta uma sociedade). Só a linguagem está equipada para assegurar ao mesmo tempo a reprodução cultural (quer dizer a perpetuação da complexidade social) e a solução individual dos problemas (que favorece o desenvolvimento da complexidade social). Só a linguagem pode formular o desvio, a crítica, a contestação, e permitir-lhes que se expliquem.” (Morin, 1996: 114)

#### *4.2 – O desenvolvimento da linguagem*

Vários foram os que estudaram as fases do desenvolvimento da linguagem. Segundo Papalia, Olds et Feldman (2001), desde o nascimento que o bebe emite sons primitivos e choros diferenciados. Por volta dos 3 meses, a criança começa a balbuciar e imite as suas primeiras consoantes. Aos 4 meses, começa a rir-se. Por volta dos 7 meses, a criança inicia a produção de sons juntando algumas consoantes e vogais. Com 11 meses, a criança dá início à compreensão das palavras que lhe são transmitidas e aos 14 meses, já verbaliza palavras com significado e aponta para o que quer.

Por volta dos 17 meses, ele aponta para os locais corretos quando lhe é perguntado, produz sons e realiza um discurso pré-linguístico desde arrulhar, tagarelar e imitação de sons. Aos 21 meses, já é capaz de verbalizar até palavras e compreende muitas mais e, produz a sua primeira frase com palavras. Em semanas, o vocabulário da criança passa de 50 palavras para 400 palavras. Aos 30 meses, a criança começa adquirir os fundamentos da sintaxe, utilizando artigos, proposições, conjunções, plurais, tempos de verbos e a forma plural.

Por volta desta idade, segundo Papalia, Olds et Feldman (2001), a criança começa a desenvolver um discurso social:

“de forma marcante durante o período pré-escolar. Aos 2 anos e meio as crianças começam a envolver-se em verdadeiras conversas, nas quais reconhecem a necessidade de tornar a pronúncia e a gramática das crianças, em geral, melhoram rapidamente, tornando mais fácil para os outros. Elas querem ser compreendidas ... por volta dos 5 anos, as crianças compreendem e usam fundamentos da conversação, tal como ajustar o que estão a dizer ao que o ouvinte sabe...” (Papalia, Olds et Feldman; 2001: 323)

E, ainda, por volta dos 3 anos de idade, o discurso da criança torna-se mais fluente, extenso e complexo. Aos 3 anos e meio, as crianças começam a expressar-se sobre o mundo que as rodeia. Já são capazes de utilizar os plurais e o pretérito. Identifica a diferença entre eu, tu e nós. O seu vocabulário, gramática e sintaxe tem um avanço rápido, no entanto, a par com uma imaturidade linguística.

Aos 4/5 anos, reproduzem em média quatro a cinco palavras numa frase e começam a utilizar preposições, bem como, desenvolvem um discurso interno “falar alto para si mesmo sem intenção de comunicar com os outros...” (Papalia, Olds et Feldman; 2001: 322)

Entre os 5 e 6 anos, as crianças formam frases mais complicadas com maior número de artigos, preposições e conjunções. Segundo Rice (1982 in Papalia, Olds et Feldman; 2001), a criança por volta dos 6 anos encontram-se numa fase de mapeamento rápido, “um processo através do qual a criança absorve o significado de uma nova palavra, após a ter ouvido apenas uma ou duas vezes numa conversa.” (Papalia, Olds et Feldman; 2001: 322)

Embora estas fases sejam as mais comuns nas crianças nem todas evoluem da mesma forma. Por vezes, existem crianças que apresentam uma evolução tardia da linguagem. O atraso no desenvolvimento da linguagem pode ser derivado a problemas que a criança possui:

“...pode ter consequências cognitivas, sociais e emocionais de grande alcance. As crianças que mostram uma tendência fora do habitual para pronunciar inadequadamente palavras aos 2 anos, que têm um vocabulário pobre aos 3 anos ou

que tem problemas a nomear objectos aos 5 anos, são mais propensas a ter dificuldades de leitura mais tarde.” (Papalia, Olds et Feldman; 2001: 325)

No entanto, existem outras crianças que não são capazes de comunicar com os adultos e os seus pares, por isso é fundamental que o adulto inicie uma forma de comunicação alternativa.

#### *4.3 – A Comunicação Aumentativa e Alternativa*

Embora a linguagem seja a mais utilizada de todas as formas de comunicação, nem todas as pessoas dispõem da fala como meio de comunicação privilegiado. Por exemplo, nos casos de surdez a língua gestual é o meio de comunicação natural. Por este motivo a língua gestual é chamada de comunicação alternativa uma vez que não utiliza a fala para se expressar. De facto, toda a forma de comunicação que não utiliza a linguagem oral é chamada de comunicação alternativa. Outra forma de auxílio à “partilha de informação” é a comunicação aumentativa. Ao contrário da alternativa não é um substituto, mas um complemento à linguagem verbal.

“Assim, a comunicação aumentativa e alternativa implicam o recorrer a formas não faladas como meio de complemento ou substituição da linguagem falada” (Horácio, 2012).

Como referido igualmente por Tetzchner & Martinsen (2000), os indivíduos com perturbações na fala normalmente apresentam a necessidade de beneficiar de uma comunicação aumentativa ou alternativa, das quais se podem dividir em três grupos: meio de expressão, linguagem de apoio e linguagem aumentativa.

O grupo do meio de expressão demonstra uma diferença entre a capacidade de compreensão da linguagem e a capacidade de expressão através do órgão da fala. Por isso, é fundamental que a intervenção seja realizada de forma a proporcionar uma comunicação útil para o resto da vida através de signos gráficos simples e complexos.

Já a linguagem de apoio é mais intrigante. Segundo Tetzchner e Martinsen (2000), esta pode ser dividida em dois subgrupos.

No primeiro subgrupo, a linguagem alternativa é simplesmente uma forma de desenvolver a fala temporariamente uma vez que não substitui a fala da criança. É utilizado em crianças que apresentam atrasos no desenvolvimento da fala e que se espere que futuramente possam vir a falar corretamente.

O segundo subgrupo, engloba indivíduos que já sabem falar, mas que têm muita dificuldade em se fazer em compreender. Este grupo de pessoas poderá necessitar de signos gráficos, signos gestuais e/ou palavras escritas ou letras para que seja compreendido.

A linguagem alternativa é utilizada com crianças que apresentem dificuldades graves na fala, tendo que a usar como a sua língua materna. O objetivo da utilização da linguagem alternativa é proporcionar momentos de aprendizagem e de compreensão, bem como criar um ambiente de funcionalidade da linguagem.

Os autores referem ainda que os grupos que normalmente necessitam de comunicação alternativa e aumentativa encontram-se em diferentes quadros clínicos, tais como: deficiência auditiva, deficiência motora, deficiência mental, perturbações de desenvolvimento da linguagem, perturbações de espectro de autismo, entre outros.

A opção por uma destas formas de comunicação vai depender dos grupos de comunicação e expressão em que se enquadram, bem como, o seu quadro clínico. Por exemplo, Almeida (2007: 21) salienta que “a aquisição do conhecimento do mundo deve ser facilitada à criança surda pelo meio que lhe é mais acessível, a língua gestual” pois segundo ela, “o desenvolvimento da literacia implica, à partida, dois pressupostos básicos: o domínio de uma língua e conhecimentos sobre o mundo que nos rodeia (Almeida, 2007: 21).”

E como a autora segue dizendo:

“a possibilidade de receção da mensagem via auditiva está comprometida nas crianças surdas, daí que a linguagem oral não seja, de modo nenhum, a modalidade natural da aquisição linguística desta população. A surdez afeta a aquisição e desenvolvimento da língua falada pela simples razão que o input auditivo não é recebido convenientemente”(Sim-Sim 1998 in Almeida 2007: 31).

#### 4.3.1 – Signos Gestuais

Assim, os sistemas gestuais são a solução melhor e mais eficaz criada para a comunicação em caso de surdez. A Língua Gestual Portuguesa tem uma estrutura própria, a nível da gramática e sintaxe, diferentes da língua oral. No entanto, os indivíduos que ouvem com dificuldades no domínio da comunicação normalmente seguem a estrutura da linguagem oral.



**Ilustração 1 – Alfabeto Manual de Língua Gestual Portuguesa**

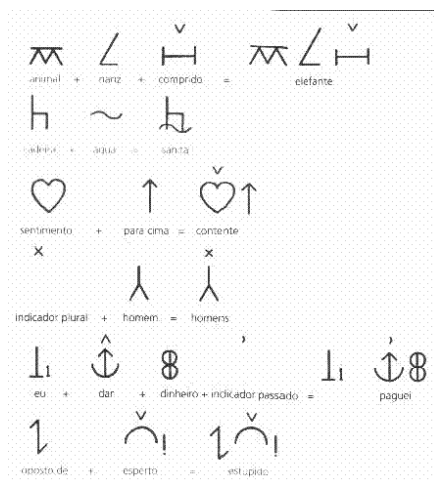
([http://lingua-gestual-portuguesa.blogspot.pt/2012\\_05\\_01\\_archive.html](http://lingua-gestual-portuguesa.blogspot.pt/2012_05_01_archive.html))

Segundo Baptista (2010, in <http://www.exedrajournal.com/docs/02/18-MadalenaBatista.pdf>) “... (i) as crianças surdas, postas num ambiente de língua gestual, aprendem esta língua de forma espontânea, natural e similar ao modo como as crianças ouvintes aprendem a sua língua materna oral; e (ii) os gestos da língua gestual constituem um código linguístico específico tão útil, rico e complexo como qualquer língua oral.”

Porém, há outros tipos de sistemas de comunicação, chamados de sistemas gráficos. Exemplos desses sistemas gráficos são o BLISS, o sistema PIC, o sistema SPC e os lexigramas.

#### 4.3.2 - Sistema BLISS

O sistema BLISS é composto por 100 símbolos logográficos ou ideológicos que são combinados entre si de forma a comunicar ideias e formar novas palavras. Os símbolos são feitos de formas geométricas, com conceitos simples ou complexos. O significado da combinação varia de país para país. Tinha como objetivo ajudar crianças com deficiência motora, incapazes de falar comunicar com os outros. É um sistema muito bom para quem tem dificuldades na fala porém falha se essas dificuldades se estenderem ao domínio cognitivo.



#### Ilustração 2 – Símbolo do sistema BLISS

(<http://www.estsp.pt/~paa/infprev/Prev%205.2.3.1.htm>)

#### 4.3.3 – Sistema PIC

O sistema Pictogramas Ideogramas para a Comunicação (PIC) é um conjunto de silhuetas brancas estilizadas sobre um fundo preto. “Estão organizados nas pranchas de comunicação obedecendo a uma organização semântica. Os desenhos aparentam-se a sinais do ambiente comunitário. Indicados para crianças que apresentem dificuldades de visão, visto que o branco no preto cria um maior contraste. Apresenta limitações no facto de ainda ter um leque reduzido de símbolos.” (Pereira et al. 2008 in <http://omundodacomunicacao.blogspot.pt/2009/05/sistema-pic.html>).



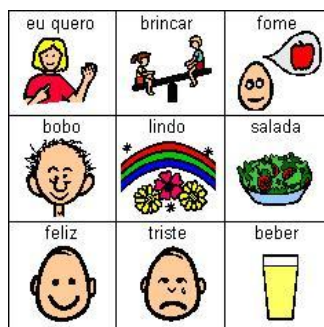
**Ilustração 3 – Símbolos do Sistema PIC**

(<http://omundodacomunicacao.blogspot.pt/2009/05/sistema-pic.html>)

A comunicação com o sistema PIC é mais limitada, contudo, também, é uma alternativa ao sistema BLISS para pessoas portadoras de deficiência mental grave.

#### 4.3.4 – Sistema SPC

O sistema de Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC) consiste em desenhos de linha simples preta sobre um fundo branco com o significado escrito sobre o desenho, que pela sua grande quantidade de signos e por serem fáceis de copiar e de usar está a ser um êxito.



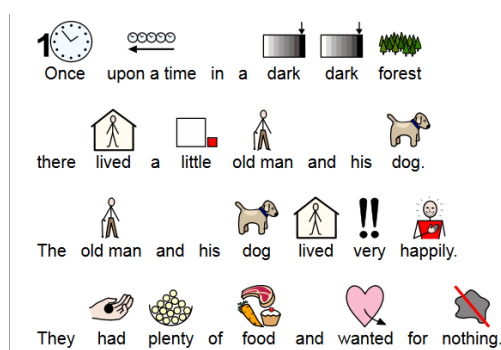
**Ilustração 4 – Símbolos do sistema SPC**

O SPC é o sistema gráfico para comunicação aumentativa mais usado a nível internacional e também em Portugal. A versão portuguesa ([www.anditec.pt](http://www.anditec.pt)) surgiu na sequência da tradução e adaptação ao português do sistema americano PCS (Picture Communication Symbols). O sistema está traduzido em numerosas línguas e pode ser potenciado através da utilização de um software específico (Programa Boardmaker) que, sendo essencialmente uma biblioteca de símbolos do sistema SPC, permite a execução rápida e simples de tabelas e quadros de comunicação, ou a utilização desses símbolos

com um conjunto de programas de comunicação existentes no mercado de que é exemplo o Programa “Speaking Dynamically”, disponível, igualmente, em português (<http://www.anditec.pt/>).

#### 4.3.5 – Sistema Rebus

O sistema Rebus criado em 1968 é composto por volta de 800 símbolos em preto e branco, diferentes podendo ser simples ou complexo. O sistema simples faz uso de um pictograma para representar uma palavra ou parte dela, enquanto o sistema complexo combina pictogramas com letras, números, notas musicais, etc. Estes 800 símbolos podem formar até 2000 palavras. (in <http://umolharsobreoautismo.blogspot.pt/2009/01/signos-grficos-stephen-von-tetzchner.html>)



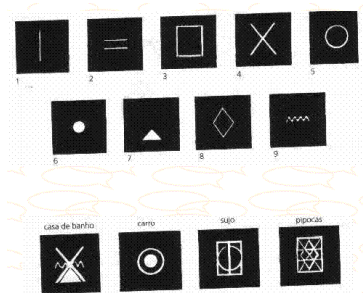
#### Ilustração 5- Símbolos do sistema Rebus

(<http://www.symbolworld.org/articles/1252-The-Wise-Old-Man>)

#### 4.3.6 – Sistema Lexigramas

O sistema de lexigramas é um sistema de símbolos gráficos completo, que se divide em “três tipos de signos: ideográficos, pictográficos e representações gráficas dos signos gestuais”, e são usados de acordo com as necessidades da pessoa.

O sistema de imagens, não têm de facto uma utilização linguística porém ajudam, muitas vezes as crianças (desde que possuam alguma capacidade mental) e os educadores a comunicarem entre si, seja por desenhos, seja por imagens. Um dos problemas deste sistema é que é muitas vezes descredibilizado.



**Ilustração 6 – Símbolos de Lexigramas**

([www.estsp.pt/~paa/infprev/Prev%205.2.3.htm](http://www.estsp.pt/~paa/infprev/Prev%205.2.3.htm))

#### 4.4 – Métodos, softwares e estratégias

##### 4.4.1 – Método Teacch

Para que as crianças sejam capazes de adquirir e desenvolver um destes sistemas de comunicação é fundamental que as mesmas estejam num ambiente que proporcione momentos de ensino-aprendizagem, como é o caso do método Teacch.

O método Teacch foi desenvolvido por volta dos anos 70, pelo Departamento de Psiquiatria de Faculdade de Medicina na Universidade da Carolina do Norte, EUA. No entanto, foi em 1967 que o Dr. Alpern começou a testar este método com as crianças com Perturbações de Espectro Autismo.

Atualmente, este método pode ser útil no desenvolvimento de autonomia, de “competências de auto-suficiência” das crianças com as mais diversificadas problemáticas.” (Loge, 1997)

O mesmo autor diz ainda, para que haja este desenvolvimento independente e auto-suficiente, tem de haver um treino destas atividades. No entanto, o método não deverá ser igual para todas as crianças, este deve ser ajustado ao nível de funcionamento de cada criança e dos seus interesses.

O método teacch tem uma estrutura física que é dividida em várias áreas:

“Deve transmitir a informação sobre as actividades que aí se realizam. Cada área tem que ter indicadores visuais da tarefa a desenvolver. As áreas devem ser muito claras e específicas. Por exemplo, deve haver áreas para trabalho individual, de grupo ou em situação 1:1; áreas para comer, para brincar, etc. que devem ser delimitadas, quer por mobiliário, fita no chão ou carpetes.” (Loge; 1997: 4)

Cada área tem o seu objetivo próprio para desenvolver a comunicação oral ou aumentativa e alternativa, bem como o desenvolvimento cognitivo.

Para que o método se desenvolva com sucesso é fundamental que haja uma rotina diária. A criança pode-se orientar através da fixação de horários.

O horário ou rotina diária da criança deverá estar integrado no plano de trabalho onde desenvolve os vários níveis de aprendizagem da criança. Segundo Moreira, “ ... Método Teacch pode-se minimizar os sintomas e fazer com que a criança consiga lidar com mais tolerância as actividades que antes lhe pareciam confusas. Desta forma, existe a possibilidade de mudar tendências inatas de comportamento. (Moreira, 2012)

Através deste método, é possível promover a CAA de uma forma mais positiva.

#### *4.4.2 – Livro adaptado*

Para as crianças com NEE com dificuldades de comunicação, o livro adaptado poderá ser um instrumento útil para o desenvolvimento da linguagem e comunicação com o outro.

Com o suporte das ilustrações, o livro faz com que haja uma maior motivação e entendimento do conto, do vocabulário, da estruturação frásica.

“A leitura partilhada proporciona uma oportunidade natural para dar informação e aumentar o vocabulário. Fornece um foco para a atenção, tanto do adulto como da criança, e para perguntar e responder a questões. A leitura partilhada é um veículo importante para o desenvolvimento da linguagem ... oferece uma forma de promover a ligação emocional, ao mesmo tempo que promove o desenvolvimento cognitivo.” (Papalia, Olds et Feldman; 2001, p. 326)

Por conseguinte, as imagens que existem, bem como os símbolos são fundamentais para que haja um melhor desenvolvimento e entendimento da linguagem. Como refere Ferreira e al (1999 in Teixeira, 2011):

“sugerem-se três objetivos para as histórias adaptadas: funcionalidade, espontaneidade e independência. Para ser um instrumento de comunicação funcional, a história adaptada deve inserir-se em contextos naturais e conter vocabulário relacionado com os interesses e necessidades das crianças, possibilitando a interpretação do factos e o relacionamento destes entre si.” (Teixeira, 2011)

#### 4.4.3 - GRID2

Com o programa “GRID2”, a criança que o utiliza tem mais facilidade em aceder, de forma autónoma, ao computador através do método de varrimento, usando os teclados existentes. É capaz de aceder à escrita, trabalhar as competências de literacia e da numeracia, bem como comunicar. Ou seja, o teclado de acesso possui o sistema gráfico SPC (Símbolos Pictográficos para a comunicação), o que facilita, em vários aspetos, a comunicação e linguagem pois através desta é mais fácil para o aluno através do processo de varrimento seleccionar o símbolo da casa de banho para utilizar a mesma.

Para escrever, a criança pode utilizar o teclado de escrita com acesso ao WORD, criado com o programa “GRID2”, com o objetivo de aceder às fichas de trabalho adaptadas com formulários que são adaptadas através do “Programador” do WORD.

O aluno utiliza o varrimento linha-coluna através do manípulo “Jelly Bean” com pequenos movimentos laterais da cabeça, ou seja primeiro selecciona as linhas pretendidas, depois de seleccionar com um toque é que passa para cada quadrado, um a um.

Segundo a Anditec, o Grid 2 é:

«Além sistema de teclados no ecrã para a comunicação e acesso ao computador, o programa **GRID2** inclui várias novas Áreas de Trabalho. Um navegador de Internet, acesso directo a envio/recepção de emails e SMS, ao Skype, Media Player e DVD, são algumas das novas ferramentas para a Comunicação Aumentativa.

Com o **GRID2**, o utilizador pode trabalhar no computador sem precisar de utilizar o rato ou o teclado. Os teclados virtuais do **GRID2** podem ser acedidos através do rato ou de qualquer outro dispositivo apontador – tracker, trackball, ou outros dispositivos apontadores-, ou ainda através de um ou mais manípulos por processos de varrimento totalmente controlado pelo utilizador. O programa contém ainda um sintetizador em português de elevada qualidade, que possibilita aos seus utilizadores expressarem-se através deste sistema de conversão texto-fala. Esta solução possibilita ao seu utilizador expressar-se e comunicar de forma autónoma, utilizar o computador e os programas nele contidos, e também controlar totalmente o seu ambiente físico (abertura e fecho de portas e janelas, acesso autónomo ao telefone, TV, equipamento de áudio e vídeo, etc.)» (<http://www.anditec.pt/acessibilidade-digital/interfaces/teclado/162-grid-2.html>)

## **II – PARTE EMPÍRICA**

## 5 – Estudo empírico

### 5.1 – *Problemática e objetivos gerais*

A questão de partida para a elaboração deste trabalho é:

**“Será que o jogo e a literatura infantil são um meio lúdico-pedagógico para um desenvolvimento positivo na Comunicação Aumentativa e Alternativa?”.**

O que se pretende é que a escola se torne numa escola aberta às diferenças culturais, físicas e sociais. Por isso, é imprescindível que o educador titular de turma esteja “aberto” a organizar a sua sala de forma a criar condições para o sucesso escolar por parte de todas as crianças, especialmente crianças com Necessidades Educativas Especiais. Portanto, torna-se ainda, essencial que na sala de atividades, estejam presentes materiais que proporcionem momentos lúdicos para que seja possível abrir portas para novas experiências, as quais ajudam a criança a crescer, a desenvolver competências, a prepará-la para a vida, como adquirir um sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa.

Já que a escola e a sala de atividades são locais que proporcionam momentos agradáveis e que permite às crianças estabelecer laços de amizade com os pares, a família, a comunidade. É imprescindível que o educador titular e o docente da educação especial estejam sempre a par das mudanças e diferenças de modo a proporcionar momentos favoráveis de aprendizagem através da leitura e de brincadeiras do interesse do aluno com Necessidades Educativas Especiais, para desenvolver um sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa.

O que se pretende com esta investigação é “ver” se através dos jogos e da literatura infantil o aluno com necessidade de um sistema de comunicação, fica mais motivado para aprender e desenvolver o mesmo. E, se a colaboração/cooperação dos seus pares ajudam-no a ter um desenvolvimento positivo e favorável na aquisição de um sistema de comunicação.

Com esta investigação queremos demonstrar que o jogo e a literatura infantil proporcionam uma pedagogia que cria:

“espaços e tempos pedagógicos onde a ética das relações e interações permite desenvolver actividades e projectos que, porque valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças, em diálogo como os saberes e as culturas dos adultos, permitam aos aprendentes viver, conhecer, significar, criar.” (Oliveira-Formosinho, Azevedo, Mateus-Araújo; 2009)

Após a definição do problema, surgiu a formulação de duas hipóteses.

1. Os livros infantis e jogos existentes nas salas permitem que a criança com Necessidades Educativas Especiais aprenda com maior facilidade um sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa.

**Variável Independente** – “os livros infantis e jogos existentes nas salas permitem que a criança com Necessidades Educativas Especiais”

**Variável Dependente** – “aprenda com maior facilidade um sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa”

2. A literatura infantil e o jogo motiva a criança a desenvolver o sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa de forma positiva.

**Variável Independente** – “a literatura infantil e o jogo motiva”

**Variável Dependente** – “a desenvolver o sistema de CAA”

Ao colocar estas hipóteses, houve um encaminhamento na investigação pretendida, adotando os seguintes objetivos:

- a) Analisar as vantagens da literatura infantil e do jogo na aquisição de um sistema de CAA;

- b) Analisar as potencialidades que a literatura infantil e o jogo têm no desenvolvimento da CAA;
- c) Compreender se as atividades adaptadas executadas são facilitadoras e motivadoras para o desenvolvimento da CAA.

## *5.2 – Âmbito da Investigação*

Intenciona-se realizar uma observação direta e participativa numa sala de Jardim de Infância de um Agrupamento de Escolas do distrito de Santarém para observar um aluno, com características de Perturbação de Espectro de Autismo ligeiro-moderado, da qual apresenta dificuldades em verbalizar. Por isso, está a iniciar um sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA).

O aluno em questão será observado dentro do seu meio natural (na sala de atividades). Esta observação ajudará ao investigador (que neste caso, será a docente de educação especial) compreender se a metodologia utilizada com o aluno é a mais indicada para que a aprendizagem e o desenvolvimento do sistema de comunicação. E, poderá verificar-se se o jogo e a literatura infantil, bem como a interação com seus pares, motiva o aluno para a aprendizagem do sistema de CAA.

## 6 – Revisão histórica dos processos metodológicos

As vantagens e/ou desvantagens da utilização dos métodos quantitativos, versus qualitativos, decorre desde o princípio do século passado. Contudo só muito mais tarde veio a alcançar o reconhecimento público:

“(…) na década de sessenta, a perspectiva qualitativa era ainda marginal em educação, só praticada pelos mais heterodoxos. Nos inícios dos anos setenta, ainda que os métodos qualitativos não fossem, de modo algum, os dominantes, já que não podiam ser vistos como marginais. As agências federais de financiamento, tais como o National Institute of Education, manifestaram um enorme interesse por propostas que fizessem uso das abordagens qualitativas, apoiando investigações qualitativas de carácter avaliativo.” (Bogdan e Bilken; 1994: 39)

A metodologia quantitativa centra a sua atenção em variadas informações substantivas passíveis de tratamento estatístico, usando para tal critérios objetivos pré-definidos e como instrumento de recolha de dados.

Na investigação quantitativa, inicialmente, implica que o investigador tenha um plano elaborado para iniciar o estudo, “na qual os objectivos e os procedimentos de investigação estejam indicados pormenorizadamente.” (Carmo; 1998) Este estudo tem como principal objectivo, de encontrar uma relação entre variáveis, recorrendo ao tratamento dos dados e testar as teorias.

A metodologia qualitativa, pretende compreender o sujeito complexo a partir dos seus próprios pontos de vista, centrando-se para isso numa descrição e análise dos diferentes elementos específicos obtidos no contexto da própria realidade. A observação das realidades a investigar, a análise documental e as entrevistas, são os instrumentos típicos para a recolha de dados numa abordagem qualitativa. Assim sendo, “[...] o elemento qualitativo tem sido introduzido na análise científica, ainda que denominado, por alguns, como de segunda classe, transformando os dados em formas quantitativas, susceptíveis de serem sujeitos a análise estatísticas.” (Pereira, 2004:49)

Como refere Carmo (1998) que a investigação qualitativa é uma investigação “descritiva”, pela razão da sua descrição ser rigorosa e por ter um resultado direto dos dados recolhidos, tais como, uma transcrição de uma entrevista, registos de observações, etc. .

Muitos investigadores, incluindo Pereira (2004), defendem que ambas as metodologias não se excluem, antes pelo contrário, se bem exploradas elas podem complementar-se, o investigador retira o melhor de cada uma delas. As suas diferenças acabam por se anular, de forma a facilitar a compreensão dos dados obtidos.

Neste sentido, para alcançar os objetivos a que nos propomos, será realizada uma investigação qualitativa através de uma investigação-ação, realizando uma observação participante para obter notas de campo, bem como uma entrevista à educadora titular de turma.

Segundo Máximo-Esteves, “a investigação-acção, à semelhança da investigação qualitativa, em cujas propostas se apoia, é um processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo.” (Máximo-Esteves, 2008: 85)

### *6.1 – Investigação-ação*

A investigação-ação (I-A) defende que o investigador deve agir para mudar e se tornar mais crítico e reflexivo, tornando possível a “construção” do conhecimento através do ato de pensar e refletir. (Máximo-Esteves, 2008)

“Interpretar é um processo complexo, de vai e vem, multifaseado (...) o objectivo de identificar as informações e significados pertinentes neles contidos, após o que se isolam os excertos que possuam um significado aproximado para os agregar de seguida, em torno de sentidos idênticos (...) a reflexão sobre o efeito dessas descobertas nas futuras acções do professor-investigador, podem ser o objectivo da investigação (...)” (Máximo-Esteves, 2008: 103)

Na I-A é fundamental que o investigador realize uma interpretação dos dados inicialmente obtidos, a fim de colher respostas do estudo que será efectuado para nos certificarmos que existe uma coerência entre os dados obtidos da observação e da entrevista.

É importante ainda que ao longo das investigações as interações do investigador com a população alvo não sejam de um método estandarizado, isto é, que exista um envolvimento revestido de significado. Tornando deste modo impensável deixar inclinar o desenvolvimento do trabalho num quadro conceptual, mas sim estabelecer relações de enriquecimento pessoal e profissional, tanto como troca de informação e conhecimento. Podemos referir que “o que singulariza esta estratégia de investigação em relação aos outros tipos de investigação prende-se com a sua natureza eminentemente colaborativa e cooperativa.” (Oliveira, Pereira e Santiago, 2004: 29)

Através da I-A, o investigador (Oliveira, Pereira e Santiago, 2004) deve conhecer a organização do contexto, onde o objetivo é implicar toda a equipa, desde investigadores a investigados, num processo de inovação, de mudança, onde temos de ter uma visão mais holística. “Os conceitos-chave da IA são mudança (acção) e colaboração entre investigadores e investigados, pelo que a sua principal finalidade é a melhoria de qualquer situação, através de uma intervenção activa e em colaboração com as partes envolvidas.” (Costa e Paixão, 2004: 90)

A I-A, constrói-se em torno de uma acentuada interdependência entre a investigação e a acção “sobre a qual o investigador age, participa e se projecta.” (Filipe, 2004: 112) Por isso, age-se tendo em vista o conhecimento intervindo numa situação considerada problemática visando a sua transformação.

É essencial que o investigador tenha consciência da importância da presença de uma profunda reflexão no decorrer da investigação.

Segundo Dewey é:

“importante retomar o conceito do pensamento reflexivo enquanto prática especializada de pensar, que tem por base uma análise activa, persistente e rigorosa de supostas crenças ou práticas habituais, por forma a tornar evidentes razões subjacentes às nossas convicções ou acções, clarificando, assim, as consequências a que conduzem.” (Costa e Paixão, 2004: 81)

Neste sentido, a I-A tem como finalidade uma mudança social radical que, flua numa mudança individual, como consciencialização, auto-gestão ou auto-desenvolvimento. Portanto, o essencial é que sejamos profissionais atentos, críticos e reflexivos, capazes de nos auto-avaliar, auto-questionar e auto-conhecer, tal como defende Carr e Kemmis

(1986) este tipo de investigação “é uma forma de indignação auto-reflexiva empreendida pelos participantes em situações sociais de modo a melhorar a racionalidade e a justicadas suas práticas, o seu entendimento das mesmas e as situações dentro das quais se inserem.” (Caetano, 1986:54)

## 6.2 - Entrevista

A entrevista, segundo Morgan (cit. Bogdan e Bilken; 1994:134), é uma “conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra.” Contudo é uma técnica em que o entrevistador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objectivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. (Gómez, Flores e Jiménez; 1999)

Kvale (1996) refere ainda que as entrevistas tentam com que compreendamos o mundo pela visão do tema, a qual desdobra o significado das experiências pessoais, a descobrir o mundo vivido antes das explicações científicas.<sup>5</sup> (Swell, S/D)

A entrevista consiste em recolher dados descritivos, para que permita “ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (Bogdan e Bilken; 1994:134) Esta técnica ajuda ao investigador a compreender um tema e, ainda, a forma de pensar, de sentir, de desejar, ... do entrevistado.

Ainda, poder-se-á, acrescentar (Patton; 1987) que entrevistas qualitativas revelam os níveis de emoções do entrevistado, da forma como têm o mundo organizado, os seus pensamentos sobre o que está acontecer, suas experiências e sua percepção básica.<sup>6</sup> (Swell, S/D)

---

<sup>5</sup> “Attempts to understand the world from the subjects’ point of view, to unfold the meaning of peoples’ experiences, to uncover their lived world prior to scientific explanations” (Kvale; 1996)

<sup>6</sup> “Reveal the respondents’ levels of emotion, the way in which they have organized the world, their thoughts about what is happening, their experiences, and their basic perceptions. The task for the qualitative evaluator is to provide a framework within which people can respond in a way that represents accurately and thoroughly their point of view about the program.” (Patton; 1987)

A entrevista semi-estruturada foi o tipo de entrevista utilizada neste trabalho uma vez que é a entrevista mais utilizada no processo de investigação. Nesta, o entrevistador tem um conjunto de tópicos ou assuntos sublinhados para serem tratados, mas tem a liberdade de mudar as questões e, mesmo, o vocabulário. Há investigadores que dizem que “as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista...as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes.” (Bogdan e Bilken; 1994:136)

Segundo Máximo-Esteves (2008) é fundamental que a entrevista seja avaliada durante o seu percurso pelo entrevistador e, que ainda seja estabelecida um “controlo das relações pessoais” ao longo da entrevista para que haja “uma postura que estimule uma conversação fluida, em linguagem acessível, sendo as perguntas curtas e simples.” (Máximo-Esteves, 2008)

### 6.3 – Questionários

O questionário é um instrumento utilizado para realizar uma “recolha de dados, junto dos indivíduos sobre os factos, ideias, comportamentos, preferências, sentimentos, expectativas e atitudes.” (Fortin, 1999)

Embora, os questionários sejam uma técnica mais a nível da investigação quantitativa, podem-se associar à investigação qualitativa uma vez que o questionário é:

- “a) El cuestionário es un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad;
- b) el cuestionário se considera como una técnica más, no lá única ni la fundamental, en el desarrollo del proceso de recogida de datos;
- c) en la elaboración del cuestionario se parte de los esquemas de referencia teóricos y experiencias definidos por un colectivo determinado y en relación com el contexto del que son parte;
- d) el análisis de los datos del cuestionario permite que la información se comparta por participantes en la investigación.
- e) la administración del cuestionario no produce rechazo alguno entre los miembros de determinado colectivo, sino que es mayoritariamente aceptado y se le considera una

técnica útil en ele proceso de acercamiento a la realidad estudiada.” (Gómez, Flores et Jiménez; 1996: 185)

O questionário segundo Gómez, Flores et Jiménez (1996), é uma técnica que se realiza em forma de formulário para recolher informação com questões previamente estabelecidas que têm a mesma ordem, numa forma exploratória e sem serem aprofundadas. Pode-se afirmar ainda, que o uso de questionários poderá ser vantajoso uma vez que estes “são ótimos métodos para se obter rapidamente uma larga quantidade de informação.” (Pereira; 2004)

No entanto, existem vários níveis de questionários: o questionário que procura uma informação descritiva, ou seja, obter questões abertas. E, o questionário que procura obter informação através de várias opções, isto é, com questões fechadas, onde se podem enquadrar escalas. Ainda se pode elaborar questionários mistos, com questões abertas e fechadas. O questionário oferece diversos meios de recolha de dados porque é “um instrumento de medida que traduz os objectivos de um estudo com variáveis mensuráveis.” (Fortin, 1999)

A escala de Likert (que um método utilizado), por vezes, é uma das opções utilizadas pelo inquiridor no questionário uma vez que este permite obter diferentes níveis de opiniões. Esta escala apresenta um conjunto de dimensões de atitudes, através da resposta a afirmações, dada pelo inquirido, indicando o grau de concordância com as mesmas, assinalando uma das posições numa escala de 5 pontos.

As afirmações podem ser organizadas em grelhas ou tabelas, bem como em afirmações isoladas. Contudo, segundo Brace (2005, in Cação, 2011):

“Existem quatro efeitos a ter em conta:

- Efeito de ordem: há uma tendência para a esquerda nas escalas preenchidas pelos inquiridos.
- Acquiescence: é a tendência para dizer sim a questões com que nem se concorda nem discorda.

(...)

- Tendência central: é a relutância dos inquiridos de usar posições extremas. (...)
- Resposta padrão: ocorre quando o inquirido entra na rotina de seleccionar as opções num determinado padrão (por exemplo, escolhendo sempre a segunda opção). Geralmente, isto é um sintoma de fadiga ou enfadamento. Este efeito é facilmente identificado com perguntas de resposta conflituante, ou seja, perguntando uma coisa de uma forma e, mais à frente, colocando a mesma pergunta mas pela negativa.” (Brace, 2005. in Cação, 2011)

## 7 – Apresentação de dados

### 7.1 – Caracterização do aluno

O Manuel<sup>7</sup> vive com a mãe, uma irmã mais velha (oito anos de idade) e um irmão mais novo (três anos de idade), num andar arrendado com boas condições de habitabilidade. Os pais são jovens, no entanto têm uma formação académica rudimentar e apresentam um nível socioeconómico baixo. A mãe atualmente está desempregada e o pai é segurança, por vezes as crianças lidam com os problemas financeiros, conflitos familiares e com os sinais de perturbação mental dos pais.

Ao longo deste ano letivo 2012/2013, os pais divorciaram-se e as crianças têm pouco contacto com o pai e a família paterna uma vez que a mãe não autoriza as visitas, por isso, por vezes o pai e a avó paterna visitam as crianças no estabelecimento de ensino.

O Manuel é acompanhado pelos serviços do Sistema Nacional da Intervenção Precoce da Infância (**SNIFI**), bem como pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (**CPCJ**) da sua área de residência.

O Manuel desde cedo que foi diagnosticado pela Dr.<sup>a</sup> Joana, que o acompanha na Consulta de Desenvolvimento, como tendo características da “Perturbação de Espectro de Autismo ligeiro-moderado”, por isso foi sinalizado para a SNIFI começando a usufruir da Educadora de Educação Especial e da Terapeuta da Fala. O irmão mais novo do Manuel também está sinalizado como tendo, igualmente, características da Perturbação de Espectro de Autismo, pela mesma médica.

No ano letivo 2010/2011, o Manuel ingressou no primeiro ano da pré-escola passando a beneficiar de apoio especializado da docente de educação especial do Agrupamento de Escolas da sua área de residência. Segundo os relatórios existentes no processo do aluno, este primeiro ano no Jardim de Infância foi aprender a brincar e a jogar, bem como interagir com os seus pares e aprender a ficar dentro dos limites do estabelecimento de

---

<sup>7</sup> O nome desta criança e dos intervenientes nesta investigação, adultos e crianças, foram alterados por razões éticas.

ensino uma vez que o Manuel tinha o hábito de fugir quer de casa quer do Jardim de Infância.

No ano letivo de 2011/2012, o Manuel encontra-se pelo segundo ano integrado no pré-escolar, no entanto foi transferido, pedido pelos pais, para outro Jardim de infância com uma nova educadora de infância, assistente operacional e docente da educação especial. Tendo também o apoio da docente de Educação Especial, duas vezes por semana. O Manuel estava bem integrado no grupo e participava nas tarefas por imitação aos colegas, (uma vez que o aluno não comunica oralmente) e era bem aceite pelos seus pares. Houve a necessidade em inculcar-lhe regras básicas, e nesta vertente verificou-se uma melhoria substancial. O Manuel diminuiu as birras que fazia, obedecendo gradualmente as ordens dadas, acatando melhor à mensagem que lhe eram dadas. O Manuel usava fraldas e revelava muita relutância em utilizar os sanitários, contudo o aluno conseguiu ir à casa de banho e fazer as necessidades fisiológicas (urina) sendo sempre acompanhado por um adulto, e por vezes pedia através de sons e gestos. Verificando um aumento positivo na sua autonomia, deu-se início à Natação Adaptada na Piscina Municipal com a Técnica Superior de Psicomotricidade e com a docente de Educação Especial.

Durante este ano letivo 2011/2012, o Manuel presenciou a tentativa de suicídio do seu pai e a separação dos pais.

No ano letivo 2012/2013, o Manuel frequentou pelo terceiro ano a pré-escola, no entanto a mãe transferiu-o novamente para outro estabelecimento de ensino, com uma nova educadora de infância, assistente operacional, docente de educação especial e pares, o único elo de ligação neste processo de ensino-aprendizagem foi a Terapeuta da Fala da SNIPI. No entanto, a Terapeuta da Fala foi nomeada como gestora de caso do Manuel, o que dificultou a sua presença mais que uma vez por semana. Deixou, ainda, de ter apoio da Técnica de Psicomotricidade, por isso foi imprescindível que ele continuasse a ter Natação Adaptada com a Professora de Educação Física responsável pelo Desporto Escolar em conjunto com a docente da Educação Especial, sob as orientações da Técnica de Psicomotricidade do Ensino Básico e Secundário.

Na última consulta de Desenvolvimento (21/03/2012) do hospital da área segundo o relatório de consulta, a Dr.<sup>a</sup> refere que “aqui: faz contato visual, rabisco círculo, tentou

fazer a mãe. Algumas estereotípias, vê-se que gosta do irmão. Imita o comportamento do irmão. Não diz o nome nem a idade, mas identifica a mãe e a avó. Pediu para fazer xixi.” (Cit. In Programa Educativo Individual)

No entanto em maio 2013, o Manuel passou a ser acompanhado por outra médica da qual refere que a criança tem Perturbações Graves na Linguagem e na Comunicação uma vez que o Manuel continuou, ao longo deste ano letivo, apresentar dificuldades graves a este nível. O aluno não é capaz de realizar uma comunicação expressiva e comunicativa com os adultos e os seus pares. Por isso, foi necessário estabelecer metas e objetivos para desenvolver um trabalho específico com o aluno. No entanto, teve-se de passar por várias etapas antes de iniciar o nosso trabalho.

## 7.2 – Avaliação pedagógica e técnica do aluno

Segundo o Programa Educativo Individual (PEI) do aluno, o Manuel apresenta as seguintes características a nível da **atividade e participação**, conforme a checklist da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF).

Dificuldades graves:

- Adquirir informação **(d132.3)**;
- Adquirir linguagem **(d133.3)**;
- Desenvolvimento da linguagem **(d134.3)**;
- Adquirir conceitos **(d137.3)**;
- Adquirir competências **(d155.3)**;
- Concentrar a atenção **(d160.3)**;
- Dirigir a atenção **(d161.3)**;
- Pensar **(163.3)**;
- Resolver problemas **(d175.3)**;
- Tomar decisões **(d177.3)**;
- Levar a cabo uma tarefa única **(d210.3)**;
- Levar a cabo tarefas múltiplas **(d220.3)**;

- Comunicar e receber mensagens orais (**d315.3**);
- Falar (**d330.3**);
- Conversação (**d350.3**);
- Discussão (**d355.3**).

Dificuldades moderadas:

- Ouvir(**d115.2**);
- Imitar (**d130.2**);
- Aprender através da interação com os objetos (**d134.3**);
- Deslocar-se (**d455.2**);
- Atividades de motricidade fina da mão (**d440.2**).

Dificuldades ligeiras:

- Observar (**d110.1**);
- Levar a cabo a rotina diária (**d230.1**).

A nível das **Funções do Corpo**, segundo o relatório médico da Dr<sup>a</sup>. da consulta de desenvolvimento, datado a 21 de março de 2012 que o acompanhou até maio 2013, refere que “aqui: faz contato visual, rabisco circulo, tentou fazer a mãe. Algumas estereotipias, vê-se que gosta do irmão. Imita o comportamento do irmão. Não diz o nome nem a idade, mas identifica a mãe e a avó. Pediu para fazer xixi.”

Recorrendo a uma observação direta e participativa dentro da sala de aula, foi possível verificar ainda as dificuldades do Manuel.

O Manuel possui dificuldades:

- A nível da motricidade fina e global;
- Na integração social;
- A nível comportamental e dirigir a atenção.
- Na organização espacial
- A indicar verbalmente uma atividade desejada ou local de atividade dizendo uma palavra;

- A identificar problemas;
- A seguir as rotinas diárias;
- Em brincar com as outras crianças, chegando a não responder às crianças quando iniciam interações com ele;
- Em colaborar com os seus pares, por vezes usando a sua força;
- De expressar e verbalizar os seus sentimentos;
- A desenhar, só desenha rabiscos, sem intencionalidade;
- Na linguagem e comunicação:
  - A nível expressivo;
  - A nível da verbalização, só emite sons sem significado (para os adultos e para os seus pares);
  - Na reprodução de palavras simples (ex: não, sim), no entanto já sabe dizer “chichi” e “psi” (peixe);
  - Raramente utiliza o som para chamar ou comunicar com o adulto e pares, utiliza o gesto;

Por conseguinte, estão definidas as seguintes medidas educativas no PEI do aluno:

**(Art.17º) Apoio pedagógico personalizado**

- a) O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das atividades;
- b) O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;
- c) Antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no grupo/turma;
- d) O reforço e desenvolvimento de competências específicas.

**(Art. 18º) Adequações curriculares individuais**

- Na organização e disposição da sala de aula;
- Nas actividades;
- Nas estratégias de ensino-aprendizagem.

**(Art. 19.º) Adequações no processo de matrícula**

-O aluno deverá ser integrada numa **turma reduzida**, visto necessitar da constante supervisão, disponibilidade e intervenção do professor para promover o seu sucesso educativo.

- Beneficiar do adiamento da matrícula no 1.º ano de escolaridade obrigatória, por um ano, não renovável.

**(Art.20 º) Adequações no processo de avaliação**

As adequações ao nível da periodicidade, duração e local da atividade a realizar.

**(Art. 22º) Tecnologias de apoio**

- Caderno de Comunicação Aumentativa.

**Outras Medidas** (Recursos/actividades disponibilizados pela comunidade escolar/local)

- Acompanhamento da Terapia da Fala;
- Acompanhamento de Psicomotricidade;
- Natação Adaptada;
- Acompanhamento diário, durante o período escolar, de uma assistente operacional.

*7.3 – A intervenção com o aluno*

Para que as medidas educativas do PEI sejam cumpridas foi imprescindível realizar um trabalho cooperativo por todos os membros da equipa educativa do estabelecimento de ensino, da SNIPI, da CPCJ.

Por isso, realizou-se várias reuniões com os encarregados de educação, neste caso a mãe e a avó materna com o intuito de conhecer e compreender o meio envolvente/familiar da criança. Em conjunto com a gestora de caso da SNIPI, realizou-se uma entrevista às mesmas de forma a conhecer as suas necessidades e da criança uma vez que segundo o Decreto-lei nº281/2009 de 6 de outubro, artigo 3º a) a “«Intervenção precoce na infância (IPI)» o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo acções de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito de educação, da saúde e da acção social;” (Decreto-lei nº281/2009: 7298)

A principal preocupação das mesmas foi a “falta de comunicação”, ou seja, quer a mãe quer a avó e a irmã de oito anos estavam preocupadas com o facto da criança não ser “capaz de falar”, de possuir uma linguagem para que elas pudessem compreendê-lo de

forma a atender às suas necessidades. Dessa forma, o objetivo/meta principal no processo de intervenção com o aluno foi desenvolver um sistema de comunicação aumentativa e alternativa. Para que este tivesse uma evolução positiva e favorável, o trabalho desenvolvido foi através de jogos e de literatura infantil, e realizou-se, igualmente, um trabalho cooperativo com os pares do aluno.

#### *7.4 – A integração do aluno no Jardim de infância*

Embora fosse o terceiro ano que o Manuel frequentava o Jardim de infância, foi o primeiro ano neste jardim de infância, com esta educadora, assistentes operacionais, docente de educação especial e os pares. Ainda que tenha continuado a ter o acompanhamento da Terapeuta da Fala da SNIPI, esta intervenção começou a ser mais espaçado uma vez que este elemento passou a ser a gestora de caso deste aluno.

Por conseguinte, houve um trabalho realizado durante, o primeiro período, a fim de que o Manuel e os seus se adaptasse ao meio ambiente escolar e á sua presença nele. Como refere a educadora de infância, *“concluí-mos que era mais importante que o aluno no início conhecesse o espaço, criasse laços com os seus pares e com os vários adultos com quem ia estabelecer contacto.”* (Fonte: Entrevista da educadora de infância, julho, 2013)

Inicialmente, os seus pares não se aproximavam do Manuel uma vez que este não possuía um meio comunicativo e tinha um comportamento diferente dos deles; saltitava em vez de caminhar, abanava as mãos, não estabelecia contacto ocular e, por vezes, não media a sua força.

*“As crianças aceitaram-no, no entanto, não se aproximavam muito, excepto a Ana, porque no ano letivo anterior, frequentavam o mesmo grupo de Natação Adaptada (...) As crianças mais velhas tiveram contacto com o meu aluno com Paralisia Cerebral, que andava em cadeira de rodas. Mas, o Manuel era diferente porque, embora, caminhasse, ele saltitava, abanava as mãos, não estabelecia contacto ocular e não era capaz de comunicar com eles, emitia sons que não tinham qualquer significado para eles. E, ainda, não sabia medir*

*a sua força chegando ao ponto de magoar os seus amigos.” (Fonte: Entrevista da educadora de infância, julho, 2013)*

Ao longo do ano letivo, o Manuel, segundo a Educadora de Infância (julho, 2013), estabeleceu uma relação especial com os seus pares, especialmente com um menino da sua sala de atividades. Este menino criou laços com o Manuel bem como com a docente de Educação Especial.

### *7.5 – A visão do Investigador e da Educadora de Infância sobre a intervenção ao nível da linguagem e da comunicação*

A linguagem e a comunicação era uma das dificuldades maiores para que o Manuel integrasse no grupo uma vez que não era capaz de estabelecer uma forma de comunicação. Por isso, concluiu-se que era fundamental desenvolver um trabalho com a criança de forma a adquirir um meio de comunicação já que a:

“linguagem permite igualmente, pela riqueza do vocabulário e a subtileza do discurso, restituir o concreto (...) permite, enfim, traduzir o vivido, isto é, os sentimentos, emoções e paixões. A dialética «pensamento/linguagem» dispõe da aptidão para desenvolver não só uma complexidade do abstracto, não só uma complexidade do concreto, não só uma complexidade do vivido, mas uma dialógica do «abstracto, concreto, vivido» (...)” (Morin, 1996: 115)

Por conseguinte, foi necessário estabelecer alguns objetivos na área da linguagem e da comunicação, com o decorrer do primeiro período, concluiu-se que o Manuel não iria ter uma evolução significativa na verbalização e expressão, por isso considerou-se fundamental que o mesmo adquirisse um sistema de comunicação aumentativa e alternativa. Após uma avaliação cuidadosa a nível da linguagem, por parte da gestora de caso (Terapeuta da Fala) do SNIPI, chegou-se à conclusão que o sistema de comunicação que mais se adequava ao Manuel seria o sistema SPC. Assim, deu-se início a um trabalho específico de ensino-aprendizagem a nível da linguagem e comunicação.

Por isso, no início do ano letivo, considerou-se fundamental, como já foi referido anteriormente, que o Manuel se ambientá-se ao espaço escolar e aos seus pares,

Educadora de Infância, docente da Educação Especial e Assistente Operacional. Portanto, no primeiro mês da sua inserção neste Jardim de infância, ele brincou, explorou e habitou-se às rotinas diárias, além disso conheceu as outras crianças.

Com o fim de o Manuel se adquirir conhecimentos e desenvolver a linguagem e a comunicação, a sala foi organizada através de ideias e dos modelos utilizados no Método Teacch.

*“Após a integração do Manuel no grupo e no Jardim de infância, achou-se fundamental organizar a sala para o aluno poder trabalhar, por isso tentou-se seguir o método teacch. Tiramos fotografias à rotina diária do aluno, e em cada área colocamos o símbolo de SPC (mais apropriada a esta área) em tamanho A4. Organizamos ainda uma área com uma mesa e um placard onde o Manuel podia ver a sua rotina diária e trabalhar de forma sossegada.”*  
(Fonte: Educadora de Infância, julho, 2013)

O Manuel conseguiu com este espaço, habituar-se e a compreender o funcionamento das rotinas diárias e das atividades da sala. Este espaço passou a ser uma área não somente para o Manuel bem como para todas as crianças da sala. O entusiasmo das outras crianças fez com que o Manuel se sentisse mais motivado para a sua utilização. Fez, ainda com que as outras crianças o compreendesse e vice-versa, criando laços de amizade com os outros.

*“... através desta área o aluno começou a integrar-se, a cumprir e a compreender as rotinas e as regras da sala, bem como foi nesta área que se começou a colocar as imagens de SPC e as utilizar dentro da sala. As outras crianças começaram a utilizar esta área porque gostavam de ver os símbolos e os livros adaptados (...) foi positivo que as crianças utilizassem esta área porque fez com que o Manuel se envolvesse mais com a sua área e utilizasse os símbolos.”* (Fonte: Educadora de Infância, julho, 2013)

Para o final do primeiro período, começou-se a realizar a transição do brincar para a introdução dos símbolos SPC. Iniciou-se com o símbolo do “leite”, do “sim” e do “não”. Enquanto se utilizava estes símbolos também iniciou-se a utilização dos símbolos dos

animais da quinta e tentava-se fazer com que o aluno dissesse o nome. No entanto, só fazia os seus sons.

Por conseguinte, ao longo do ano letivo, optou-se por contar histórias adaptadas e jogos, a nível dos animais da quinta não se verificou desenvolvimento já que o aluno produzia o som que o animal faz em vez que utilizar os símbolos de SPC. Contudo, conseguiu-se que este utilizasse os símbolos para os animais selvagens e aqueles da qual não é fácil produzir o seu som, bem como das cores primárias, do leite, do computador e do “sim” e do “não”.

*“Um dos primeiros símbolos realmente foi do computador porque é a área de interesse do Manuel. Nós, a equipa que trabalhamos com o aluno, achamos que precisávamos deste símbolo para travar a constante procura do computador. Aos poucos, começamos, nós e o aluno, a juntar os símbolos “computador – não” ou “computador – sim”. Penso que, com o tempo, ele percebeu e respeitou, minimamente, o “não” ao frequente uso do computador. Acho que, a partir deste momento, ele começou a ter a noção do verdadeiro significado do sim e do não.” (Fonte: Educadora de Infância, julho, 2013)*

Mais adiante, no final do segundo período, introduziu-se os símbolos “quero” e “ter”. A partir deste momento, aumentou-se o vocabulário simbólico do Manuel, com os verbos e os adjetivos. Os jogos e a literatura infantil, tiveram uma função importante para o desenvolvimento harmonioso da CAA.

*“... o Manuel embora tivesse quase seis anos de idade quando veio para este jardim de infância, ele era muito imaturo a nível comportamental. Esta criança só queria brincar, não cumpria as regras, não era capaz de estar na área de acolhimento a ouvir uma história, por isso ter tido o primeiro período para se adaptar. Como era difícil mantê-lo durante trinta minutos sentado a trabalhar, começou-se a realizar atividades lúdicas, desde jogos infantis à literatura infantil.” (Fonte: Educadora de Infância, julho, 2013)*

Com os jogos e as histórias adaptadas, foi possível introduzir mais símbolos de forma significativa, desde verbos, adjetivos e nomes das cores primárias, alguns alimentos, animais e objetos. Estes meios e materiais lúdico-didáticos proporcionam momentos de

partilha e cooperação. Por vezes, os elementos de educação trabalhavam com o Manuel, acabando por desenvolver um trabalho de parceria com as outras crianças. Era perceptível que as outras crianças sentiam vontade de ajudar o Manuel a superar as suas dificuldades, mediante este envolvimento, o Manuel demonstrava uma expressão facial de satisfação.

Na sala de atividades, havia pelo menos duas histórias adaptadas impressas na biblioteca da sala. Por conseguinte, colocou-se nestes livros adaptados velcro em cada página por baixo dos símbolos, de forma a ser possível afixar os mesmos e tornar permissível que o Manuel manipulasse os símbolos e contasse as histórias à-vontade. Estes livros foram colocados na biblioteca da sala, de forma a tornar acessível às outras crianças uma vez que estas gostam muito de contar histórias uns aos outros e, especialmente ao Manuel.

*“Sim, as outras crianças gostavam de ajudar o adulto e de utilizar e ver os livros de histórias adaptadas porque tornava-se mais fácil contá-las através dos símbolos. As crianças mais velhas da sala gostavam de contar ao Manuel, bem como aos mais pequenos as histórias adaptadas. Quer o Manuel quer os seus pares ficavam entusiasmados e felizes.” (Fonte: Educadora de Infância, julho, 2013)*

O Manuel cooperava com os vários agentes de educação que e intervinham com ele. No entanto, continuava a demonstrar um interesse muito especial pelo computador. Por isso, realizou-se momentos alternáveis de jogos e histórias existentes na sala com jogos e histórias adaptadas existentes no computador. Acabou-se por executar o download do GRID2, um “free trial” de sessenta dias, de modo a que Manuel pudesse trabalhar a CAA através de um meio do seu interesse.

*“Uma vez que o Manuel gosta muito do computador, este poderá ter sido material mais importante. Através deste foi possível realizar jogos com os símbolos e visualizar histórias adaptadas. Criou-se, ainda, uma paste onde ele e as outras crianças as podiam visualizar sem o auxílio de um adulto. Por isso, fez-se download do GRID2.” (Fonte: Educadora de Infância, julho, 2013)*

No final do ano letivo, o Manuel já era capaz de formular algumas frases com dois símbolos, como por exemplo: “Quero leite.”; “Quero computador.”

## **8 – Discussão dos resultados**

Procuramos, neste capítulo, refletir sobre a investigação realizada sobre se o jogo e a literatura infantil são um meio favorável para a aquisição ou desenvolvimento de um sistema de CAA.

Como foi possível verificar, a investigação elaborada ao longo deste tempo foi centrada numa criança, do sexo masculino, com características de Perturbação de Espectro de Autismo ligeiro-moderado, com Perturbações Graves a nível da Linguagem e Comunicação da qual não possuía nenhum meio de comunicação.

Como resultado, decidiu-se que seria fundamental que este adquirisse um sistema de CAA.

Analisando o ano de intervenção com o aluno, considera-se que a criança inicialmente apresentou dificuldades em adquirir o sistema de CAA através de um método mais tradicional. Em virtude de uma evolução positiva, considerou-se fundamental desenvolver um trabalho diferente de modo a captar o interesse e a atenção do Manuel.

Visto que o aluno, embora tivesse quase seis anos de idade, detinha uma imaturidade comportamental, querendo brincar de forma lúdica constantemente. Portanto, desenvolveu-se um trabalho lúdico-pedagógico, através de jogos e de histórias infantis.

O trabalho elaborado com o Manuel teve um efeito positivo para com ele quer a nível da comunicação quer a nível da linguagem. É, igualmente, a nível da interação com os seus pares e com os adultos do estabelecimento de ensino.

Segundo Piaget (Kamii, 1996: 29), “... é que o jogo espontâneo da criança deverá ser o primeiro contexto no qual os educadores encorajem a utilização de inteligência e da iniciativa. O jogo dá às crianças uma razão intrínseca para o exercício da sua inteligência e da sua curiosidade.” (Kamii, 1996: 29)

Com o desenvolvimento da CAA, o Manuel começou a expressar o seu interesse e curiosidade pelo que o rodeia. Da mesma forma, colaborou de forma adequada com os seus pares e com os adultos do Jardim de Infância.

“A importância que a investigação tem atribuído à aprendizagem social demonstra bem que aprender não é, apenas, um problema do indivíduo isolado mas depende das estruturas em que ele vive. Sendo a escola a instituição que, depois da familiar, maior responsabilidade detém na formação, a ela pertence definir como deve organizar-se no sentido de proporcionar à criança (adolescente, adulto) as aprendizagens mais convenientes. A aprendizagem cooperativa é, senão a resposta, uma das respostas mais consequentes.” (Freitas e Freitas, 2002: 16)

Pode-se referir ainda que estes momentos de partilha e de cooperação são estas ocasiões que devem ser aproveitadas para que haja um contributo para o desenvolvimento pessoal e formar para a cidadania.

O aluno veio a demonstrar cada vez mais interesse e curiosidade. No entanto, houve também momentos em que o agente de educação tinha que “puxar” pelo seu envolvimento na aquisição de um sistema de CAA.

Realizando uma reflexão pormenorizada, as histórias tiveram, igualmente, um protagonismo na evolução favorável de um sistema de CAA. Pelo que refere Leite e Rodrigues, “... o conto favorece o desenvolvimento da imaginação, da observação, da memória, dos conhecimentos, associado a todo o prazer que proporciona.” (Leite e Rodrigues, 2000)

Respondendo às hipóteses formuladas anteriormente:

**Hipótese 1 – Os livros infantis e jogos existentes nas salas permitem que a criança com Necessidades Educativas Especiais aprenda com maior facilidade um sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa.**

Do que foi observado diretamente, ao longo desta investigação, pode-se afirmar que todos os materiais existentes na sala de atividades eram propícios e indicados a proporcionar uma aprendizagem facilitada de um sistema de CAA. Ainda, foi notório o

empenhamento de todos os membros educativos na organização do espaço tal como dos materiais didáticos de forma a torná-los “acessíveis” ao Manuel.

**Hipótese 2 – A literatura infantil e o jogo motiva a criança a desenvolver o sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa de forma positiva.**

Analisando a apresentação de dados da investigação foi possível verificar que quer a literatura infantil quer o jogo são atividades lúdico-pedagógicas que motiva a criança a aprender e a desenvolver um sistema de CAA de forma positiva.

*“Penso que o Manuel foi capaz de ter uma evolução (lenta) mas positiva na aprendizagem de um sistema de comunicação aumentativa e alternativa por causa dos jogos e das histórias. E, o computador foi um meio importante para este desenvolvimento positivo já que estes eram materiais da qual ele gostava muito. Acho que os amigos também contribuíram para esta evolução.” (Fonte: educadora de Infância, julho, 2013)*

Em suma, confirmou-se que:

O jogo e a literatura infantil são um meio lúdico-pedagógico para o desenvolvimento positivo da Comunicação Aumentativa e Alternativa.

## **Conclusão**

O sistema educativo português, cada vez mais nos presenteou com problemáticas diversas, a nível das limitações da atividade e participação bem como das funções do corpo. Por isso, é fundamental que o adulto esteja “aberto” às várias hipóteses de trabalho para que a criança com dificuldades de comunicação seja capaz de evoluir de forma favorável.

Os momentos lúdico-pedagógicos proporcionam interesse e motivação na criança para a aprendizagem e desenvolvimento positivo. Por isso, este interesse em investigar e compreender se o jogo e a literatura infantil são um meio benéfico para a CAA.

Ao longo do trabalho, constatamos que a melhor forma de uma criança com problemas na comunicação é realizar atividades através de livros adaptados, jogos e brincar com os seus pares. Por vezes, são estes pequenos momentos do seu dia-a-dia que fazem com que haja uma aprendizagem e desenvolvimento inato em vez de ser algo imposto pelo adulto. Fomenta, ainda, momentos de partilha e entreajuda entre as crianças.

Como refere Brickman e Taylor (1991):

“Brincar é a actividade mais natural das crianças e dos adultos encorajam a aprendizagem apoiando os jogos das crianças e participando neles (...) os adultos que desejam uma relação frutuosa com uma criança têm que “afrouxar o ritmo” e adoptar a atitude brincalhona da criança. Com o tempo, descobrem que as crianças colaboram melhor e estão empenhadas no que fazem quando partilham os aspectos lúdicos com os adultos do que quando têm de fazer tarefas que lhes são impostas.” (Brickman e Taylor; 1991: 31)

## **BIBLIOGRAFIA**

### **Referências bibliográficas:**

Almeida, M.J. (2007). *A criança surda e o desenvolvimento da literacia*. Aveiro: Universidade de Aveiro

Angotti, M. (2007). Maria Montessori: infância, educação e paz. In Olivera-Formosinho, J., Kishimoto, T. M. & Pinazza, M.A. (orgs.), *Pedagogia(s) da Infância—Dialogando com o passado, construindo um futuro*. Porto Alegre: Artmed Editora.

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

Brickman, N. A. & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem Activa: Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cabral, A. (1998) *Jogos populares infantis*. Notícias editorial. Lisboa

Carmo, H.. (2002) *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ferreira, M. (2004). Do “avesso” do brincar ou ... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ns) social(ais) instituinte(s) das crianças no Jardim-de-Infância. In Sarmiento, M. J. & Cerisara, A.B. (orgs.), *Crianças e Miúdos—Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*. Lisboa: Edições ASA.

Fortin, M. (1999). *O processo de Investigação*. Lusociência

Gómez, G. R.; Flores, J. G. e Jimenez, E. G. (1996). *Metodologia de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Guerra, V. L. (2007). *Jogo e a Educação de Infância*. Braga: documentos poli copiados.

Grave-Resendes, L.; Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Kamii, C. (1996). *A teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Edições Piaget. 2ª edição.

Kishimoto, T. M. (2003). O jogo e a educação infantil. In Kishimoto, T. M. (org.), *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez Editora.

Kishimoto, T. M. & Pinazza, M. A. (2007). Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In Olivera-Formosinho, J., Kishimoto, T. M. & Pinazza, M.A. (orgs.), *Pedagogia(s) da Infância—Dialogando com o passado, construindo um futuro*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Loge, S. (1997). *TEACCH – ideias de tarefas para crianças que não conseguem trabalhar sozinhas*. Brennasen: Geirulv Ulland

Máximo-Esteves, L.. (2009) *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora. Coleção Infância.

Morin, E. (1996). *O Método III: O conhecimento do conhecimento*. Sintra: Publicações Europa-America.

Neto, C. (2001). A criança e o jogo—perspectivas de investigação. In Pereira, B. & Pinto, A. P. (coord.), *Escola e a Criança em Risco—Intervir para Prevenir*. Lisboa: Edições ASA.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma praxis da participação. In: *Pedagogia(s) da Infância, Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. São Paulo: Artmed.

Papalia, D.; Olds, S.; Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGrawHill. 8ª edição.

Paz, N. (S/D). *Mitos e ritos de iniciação nos contos de fadas*. Editora Pensamento, Ltda.

Pereira, B. & Neto, C. (1997). A infância e as práticas lúdicas, estudo das actividades de tempos livres nas crianças dos 3 aos 10 anos. *In* Pinto, M. & Sarmiento, M. J. (coord.), *As Crianças: Contextos e Identidades*. Centro de Estudos da Criança, U.M.

Pereira, B. (2001). A violência na escola— formas de prevenção. *In* Pereira, B. & Pinto, A. P. (coord.), *Escola e a Criança em Risco— Intervir para Prevenir*. Lisboa: Edições ASA.

Pereira, A.. (2004) Concepções e Práticas Metodológicas em Diferentes Paradigmas de Investigação. *In: Investigação em educação: Abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora.

Postic, M. (1992). *O imaginário na relação pedagógica*. Rio Tinto: Edições ASA.

Samulski, D. (1997). Educação por meio do movimento e do Jogo. *In* Neto, C. (ed.), *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edições FMH.

Santana, I. (1999). Práticas Pedagógicas Diferenciadas. *In: Pedagogia Diferenciada: Da Exclusão à Inclusão Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Saraiva, Horácio; Texto: “Tecnologias de apoio para a comunicação” retirados da disciplina Teorias e sistemas de comunicação.

Saraiva, Horácio; Texto: “Introdução e comunicação aumentativa e alternativa” retirados da disciplina Teorias e sistemas de comunicação.

Saraiva, Horácio; Texto: “crianças, jovens e adultos com necessidades de comunicação aumentativa e alternativa” retirados da disciplina Teorias e sistemas de comunicação.

Stoer, S. & Magalhães, A.M. (2002). A incomensurabilidade da diferença e o anti-etnocentrismo. *In* Rodrigues, D. *Educação e Diferença*. Porto: Porto Editora.

Valadares, J. e Sansão, O. (1999). Práticas Pedagógicas Diferenciadas: Mapas Conceptuais ao Serviço de uma Pedagogia Diferenciada. *In: Pedagogia Diferenciada: Da Exclusão à Inclusão Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

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

### **Referências de Internet:**

Cação, R.. (2011). *Escalas para mediação atitudes com exemplos aplicados à educação e formação*. <http://www.slideshare.net/rosariocacao/escalas-para-medio-de-atitudes-com-exemplos-prticos-aplicados-educao-e-formao>. (consultado a 15 de dezembro de 2012)

Kishimoto, T. M. (S/D). *A Brincadeira e a Cultura Infantil*. Cit. [www.labrinjo.ufc.br](http://www.labrinjo.ufc.br). Retirado em 19 de Dezembro de 2007

Moreira, P. (2012). *Autismo: a difícil arte de educar*. <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0250.pdf>. (consultado a 28 de dezembro de 2012)

Pereira, A., Sousa, A., Vieira, A., Silva, A., Teixeira, E., Dias, F., Silva, I., Melo, M., Leão, P., Gouveia, P. & Silva, S. (2008). *(Vi) Ver o Teu Mundo*. (Grupo Tutorial 4 do 2º ano da Licenciatura de Terapia Ocupacional da Escola Superior de Tecnologias da Saúde do Porto, através de <http://omundodacomunicacao.blogspot.pt/2009/05/sistema-pic.html> (consultado a 22 de novembro de 2012)

Peter (2008); [http://gabrielmenesesferreira.hd1.com.br/my\\_files/blog/my\\_files/livros/Linguagem\\_lingua\\_linguistica%20-%20OK.pdf](http://gabrielmenesesferreira.hd1.com.br/my_files/blog/my_files/livros/Linguagem_lingua_linguistica%20-%20OK.pdf)

Ponte, M. (2009). *Comunicação Aumentativa: Mitos e Preconceitos*. In <http://www.fappc.pt/ComunicacoesCongresso/Resumo%20Margarida%20Ponte.pdf> (consultado a 22 de novembro de 2012)

Swell, M. (S/D). *The Use of Qualitative Interviews in Evaluation*. Cit. <http://ag.arizona.edu/fcs/cyfernet/cyfar/intervu5.htm>. (consultado em 28 de Setembro de 2007)

Teixeira, A. (2011). *A utilização do livro adaptado no desenvolvimento da linguagem da criança com Trissomia 21 – Perceções do educadores de infância*. In [repositorio.esepf.pt/.../PG\\_EE%20ANDREIATEIXEIRA\\_2011.pdf?..](http://repositorio.esepf.pt/.../PG_EE%20ANDREIATEIXEIRA_2011.pdf?..) (consultado a 3 de dezembro de 2012)

<http://www.anditec.pt> (consultado a 3 de dezembro de 2012)

## **ANEXOS**

## **ANEXO A**

### **Entrevista da Educadora de Infância**

**1. Há quantos anos é que exerce a função de educadora de infância?**

Trabalho como educadora há mais de 25 anos.

**2. Ao longo destes anos, alguma vez trabalhou com alunos com NEE?  
Quais eram as suas problemáticas?**

Já trabalhei com vários alunos com Necessidades Educativas Especiais, integrados quer no Decreto-lei 3/2008, quer no Decreto-lei 319, com as mais variadas problemáticas, desde paralisia cerebral, Perturbações de Espectro de Autismo, Atraso de Desenvolvimento Global, Baixa Visão e com problemas Congénitos nos membros superiores.

**3. As crianças com quem trabalhou alguma vez tiveram problemas graves de comunicação e linguagem?**

Sim, um aluno que tive com Paralisia Cerebral tinha Problemas na Linguagem e na comunicação porque quando falava era perceptível às pessoas do seu meio, no entanto cansava-se a falar.

**4. Esse aluno utilizava um sistema de comunicação aumentativa e alternativa?**

Não.

**5. E para comunicar com as pessoas do exterior?**

Mesmo assim ele não utilizava, falava com essas pessoas, o que não era perceptível, o adulto que o estava a acompanhar explicava o que o menino queria dizer.

**6. É a primeira vez que trabalha com o sistema SPC?**

Diretamente é, mas trabalhei num Jardim de Infância em que na sala ao lado havia um menino que tinha paralisia cerebral e utilizava o computador com os programas GRID2 e BOARDMAKER e, usava ainda um caderno de comunicação manual para os momentos que não era possível ter o computador ao seu lado.

**7. Do pouco que lidou com este aluno, acha que foi fácil e eficaz a aquisição do sistema de comunicação aumentativa e alternativa?**

Do que me fui apercebendo este aluno não adquiriu um sistema de comunicação num só ano e nem foi só um trabalho realizado na escola. Este aluno era acompanhado por uma unidade tecnológica em Lisboa. Foi esta instituição que ajudou os encarregados de educação a adquirirem o computador e o GRID2, bem como o seu caderno de comunicação.

**8. No início do ano letivo, houve uma reunião com a equipa multidisciplinar sobre o Manuel? A que conclusões ou objetivos estabeleceram nesta primeira reunião?**

Uma vez que o Manuel somente começou a frequentar este JI este ano letivo, mudou de instalações, pares, assistentes operacionais, docente da educação especial e de educadora de infância. Eu já tinha ouvido falar deste menino, já que nos anos letivos passados ele sempre esteve integrado em JI do agrupamento, no entanto nunca tinha tido contacto direto com ele, nem eu nem os restantes membros, somente a sua gestora de caso da SNIPI. Por isso, achou-se importante reunir-mos.

Concluí-mos que era mais importante que o aluno no início conhecesse o espaço, criasse laços com os seus pares e com os vários adultos com quem ia estabelecer contacto.

**9. As crianças da sala de aula aceitaram o *Manuel* desde início?**

As crianças aceitaram-no, no entanto, não se aproximavam muito, excepto a Ana, porque no ano letivo anterior, frequentavam o mesmo grupo de Natação Adaptada.

**10. Porque acha que não se aproximavam, nunca tinham tido contacto com outras crianças com NEE?**

As crianças mais velhas tiveram contacto com o meu aluno com Paralisia Cerebral, que andava em cadeira de rodas. Mas, o Manuel era diferente porque, embora, caminhasse, ele saltitava, abanava as mãos, não estabelecia contacto ocular e não era capaz de comunicar com eles, emitia sons que não tinham qualquer significado para eles. E, ainda, não sabia medir a sua força chegando ao ponto de magoar os seus amigos.

**11. E, no exterior, as crianças interagiam melhor com o Manuel uma vez que as brincadeiras existentes são mais lúdicas?**

No início, não porque o Manuel não era capaz de perceber o mecanismo do baloiço, sentava-se simplesmente, no escorrega ele subia mas depois não descia. O que fazia com que os colegas se afastassem.

**12. Esta “relação” persistiu ao longo do ano letivo?**

Não. Os amigos começaram tentar ensiná-lo e o Manuel começou a fazer o que os amigos diziam.

**13. As crianças mudaram as suas atitudes sozinhas ou houve um trabalho por de trás?**

Penso que ambas estiveram relacionadas. No entanto, no início foi difícil porque os encarregados de educação queriam que ele fosse retirado do Jardim de Infância. O Manuel, por vezes, utilizava a sua força para mostrar a sua insatisfação e descontentamento e, os encarregados de educação não reagiram bem às marcas que os filhos levavam para casa. Tive de conversar com os encarregados de educação.

**14. Qual foi o seguinte passo a desenvolver para que a criança evoluísse e que se integrasse na sala de atividades e no grupo?**

Após a integração do Manuel no grupo e no Jardim de infância, achou-se fundamental organizar a sala para o aluno poder trabalhar, por isso tentou-se seguir o método teacch. Tiramos fotografias à rotina diária do aluno, e em cada área colocamos o símbolo de SPC (mais apropriada a esta área) em tamanho A4. Organizamos ainda uma área com uma mesa e um placard onde o Manuel podia ver a sua rotina diária e trabalhar de forma sossegada.

**15. De forma é que esta área poderá ter influenciado o Manuel?**

Bem, através desta área o aluno começou a integrar-se, a cumprir e a compreender as rotinas e as regras da sala, bem como foi nesta área que se começou a colocar as imagens de SPC e as utilizar dentro da sala. As outras crianças começaram a utilizar esta área porque gostavam de ver os símbolos e os livros adaptados.

**16. Este envolvimento que as outras crianças tiveram na área do Manuel foi positivo ou negativo para a sua evolução?**

Foi positivo que as crianças utilizassem esta área porque fez com que o Manuel se envolvesse mais com a sua área e utilizasse os símbolos.

**17. Considera que o jogo e a literatura infantil fizeram com que o Manuel adquirisse alguns símbolos de CAA com maior facilidade?**

Sim, porque o Manuel embora tivesse quase seis anos de idade quando veio para este jardim de infância, ele era muito imaturo a nível comportamental. Esta criança só queria brincar, não cumpria as regras, não era capaz de estar na área de acolhimento a ouvir uma história, por isso ter tido o primeiro período para se adaptar. Como era difícil mantê-lo durante trinta minutos sentado a trabalhar,

começou-se a realizar atividades lúdicas, desde jogos infantis à literatura infantil.

**18. Porquê o símbolo do computador?**

Um dos primeiros símbolos realmente foi do computador porque é a área de interesse do Manuel. Nós, a equipa que trabalhamos com o aluno, achamos que precisávamos deste símbolo para travar a constante procura do computador. Aos poucos, começamos, nós e o aluno, a juntar os símbolos “computador – não” ou “computador – sim”. Penso que, com o tempo, ele percebeu e respeitou, minimamente, o “não” ao frequente uso do computador. Acho que, a partir deste momento, ele começou a ter a noção do verdadeiro significado do sim e do não.

**19. Para além dos jogos e da literatura infantil, o que poderá ter motivado, igualmente, o Manuel a desenvolver um sistema de CAA?**

Uma vez que o Manuel gosta muito do computador, este poderá ter sido material mais importante. Através deste foi possível realizar jogos com os símbolos e visualizar histórias adaptadas. Criou-se, ainda, uma paste onde ele e as outras crianças as podiam visualizar sem o auxílio de um adulto. Por isso, fez-se download do GRID2.

**20. É verdade que as crianças da sala gostavam muito de ajudar os adultos da sala bem como contar as histórias adaptadas?**

Sim, as outras crianças gostavam de ajudar o adulto e de utilizar e ver os livros de histórias adaptadas porque tornava-se mais fácil contá-las através dos símbolos. As crianças mais velhas da sala gostavam de contar ao Manuel, bem como aos mais pequenos as histórias adaptadas. Quer o Manuel quer os seus pares ficavam entusiasmados e felizes.

**21. Analisando este ano letivo, acha que a literatura infantil e o jogo tiveram um papel fundamental na aquisição dos símbolos de CAA?**

Penso que o Manuel foi capaz de ter uma evolução (lenta) mas positiva na aprendizagem de um sistema de comunicação aumentativa e alternativa por causa dos jogos e das histórias. E, o computador foi um meio importante para este desenvolvimento positivo já que estes eram materiais da qual ele gostava muito. Acho que os amigos também contribuíram para esta evolução.