

**esec**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial

**Promoção de competências comunicativas através da  
introdução de um SAAC, em contexto jardim-de-infância**

Débora Telma Gonçalves de Freitas

Coimbra, 2016

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Débora Telma Gonçalves de Freitas

## **Promoção de competências comunicativas através da introdução de um SAAC, em contexto jardim-de-infância**

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

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Anabela Ramalho

Arguente: Prof. Doutora Madalena Baptista

Orientador: Prof. Doutora Vera do Vale

Data da realização da Prova Pública: 14 de Junho de 2016

Classificação: 16 valores





## **Agradecimentos**

Não poderia deixar de agradecer a todos aqueles que, de forma direta e indireta, contribuíram para a realização deste trabalho.

Por marcarem o trajeto de realização deste projeto e, muito mais, gostaria de agradecer:

À criança alvo do estudo, por todos os bons momentos que passámos juntas e por todas as partilhas.

À direção e a toda a equipa do Colégio que me apoiou e incentivou

Aos meus pais, ao meu irmão e ao meu namorado por estarem sempre do meu lado e por acreditaram sempre em mim.

Às minhas colegas e amigas pelo apoio.

À minha orientadora, Professora Doutora Vera do Vale, o meu sincero agradecimento pela disponibilidade e empenho e, sobretudo, pela motivação, encorajamento e entusiasmo e com quem foi um prazer partilhar aprendizagens.

**A todos, um muito obrigada!**



**Título da Tese de Mestrado: Promoção de competências comunicativas através da introdução de um SAAC, em contexto jardim-de-infância**

Resumo: Através deste projeto, assente na metodologia da investigação-ação, pretendemos aferir metodologias de intervenção que potenciem as capacidades comunicativas de uma criança com Atraso Global de Desenvolvimento, de modo a interagir com os seus pares, no contexto escolar onde se encontra inserida, permitindo-lhe uma participação mais ativa nas dinâmicas desenvolvidas, recorrendo aos sistemas aumentativos e alternativos de comunicação.

A comunicação aumentativa tem como objetivo proporcionar ajudas técnicas específicas que ampliem as capacidades de expressão permitindo compensar as disfunções comunicativas e proporcionar a comunicação, a aprendizagem, a interação, a autonomia, melhorando as competências globais dos indivíduos e possibilitando-lhes uma melhor qualidade de vida.

Nesse sentido, esta intervenção centrou-se na criação, desenvolvimento e aplicação de um sistema aumentativo de comunicação com o objetivo de possibilitar à criança, maior adaptação ao meio envolvente, a sua inclusão no grupo de pares e a sua socialização na comunidade escolar. Este trabalho teve como propósito melhorar as competências comunicativas com a introdução da Comunicação Aumentativa e Alternativa e, verificar se a introdução do programa melhorou os níveis comunicativos da criança.

Os resultados obtidos após a intervenção efetuada com a criança permitem-nos concluir que a utilização do sistema em questão possibilitou o aumento do seu vocabulário, assim como o desenvolvimento do seu processo comunicativo.

**Palavras-chave:** Comunicação; Comunicação Aumentativa e Alternativa; Atraso Global de Desenvolvimento; Investigação-Ação.

**Title: Promotion of communication skills through the introduction of a AAC in kindergarten.**

**Abstract:** Through this project, based on the research-action methodology, we aim to assess intervention methodologies that enhance the communication skills of a child with Global Delay Development, in order to interact with their peers in the school context where it is inserted, allowing you a more active participation in advanced dynamics, using the augmentative and alternative communication systems.

The augmentative communication aims to provide specific technical aids that increase the expression of capabilities allowing compensate for communicative disorders and provide communication, learning, interaction, autonomy, improving the overall skills of individuals and enabling them a better quality of life.

Thus, this intervention focused on the creation, development and application of an augmentative communication system in order to enable the child, better adapted to the surroundings, their inclusion in the peer group and their socialization in the school community. This work aims to improve communication skills with the introduction of Augmentative and Alternative Communication and verify that the introduction of the program has improved the communicative levels of the child.

The results in the intervention performed with the child allows us to conclude that use of the system in question made it possible to increase your vocabulary, as well as the development of their communicative process.

**Keywords:** Communication; Alternative and Augmentative Communication; Global delay development; Research-Action.

## Índice

INTRODUÇÃO .....	3
PARTE I.....	7
ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	7
1.A comunicação e linguagem .....	9
1.1 Linguagem.....	10
1.2 Comunicação .....	10
2. Comunicação Aumentativa e Alternativa .....	14
2.1 Tipos de Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação .....	17
3. Atraso Global de Desenvolvimento .....	18
4. Atraso de Desenvolvimento da Linguagem .....	20
PARTE II .....	21
ENQUADRAMENTO EMPÍRICO .....	21
5.1 Investigação-Ação .....	23
5.1.1. Investigação qualitativa.....	25
5.2 Definição do problema .....	28
5.3 Objetivos .....	28
5.4 Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	30
5.4.1 Análise documental.....	30
5.4.2 Observação.....	31
5.4.3 Grelhas .....	33
5.4.4 Entrevista .....	33
5.5 Caracterização da realidade pedagógica.....	34
5.5.1 Caracterização da criança .....	34
5.5.2 Caracterização do contexto.....	38

5.6 Procedimentos da intervenção .....	39
5.7 Intervenção .....	41
PARTE III .....	45
APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS .....	45
6.1 Apresentação e Interpretação de resultados.....	47
6.1.1. Avaliação Inicial .....	48
6.1.2 – Intervenção e Avaliações .....	51
6.1.3 – Avaliação Final .....	59
6.2 – Discussão dos Resultados.....	68
CONCLUSÃO .....	71
BIBLIOGRAFIA.....	77
ANEXOS.....	83

## **Abreviaturas**

ADL - Atraso de Desenvolvimento da Linguagem

AGDPM/ DI – Atraso Global do Desenvolvimento Psicomotor e Défice

Intelectual

ASHA- American Speech-Language-Hearing Association

CAA – Comunicação Aumentativa e Alternativa

DID – Deficiência Intelectual e Desenvolvimental

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

IP – Intervenção Precoce

JI – Jardim de infância

PIC - Pictogram Ideogram Communication: Pictogramas e Ideogramas para a  
Comunicação

PIIP - Plano Individual de Intervenção Precoce

RTP - Relatório Técnico-Pedagógico

SAAC – Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação

SGS - Schedule of Growing Skills

SNC- Sistema Nervoso Central

SPC – Sistema Pictográfico de Comunicação

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1 – Avaliação das Competências Comunicativas .....	59
Gráfico 2 - Avaliação final das Competências Comunicativas.....	60
Gráfico 3 - Comunicação Recetiva .....	61
Gráfico 4 - Comunicação Expressiva.....	61
Gráfico 5 - Avaliação final da Comunicação Recetiva .....	61
Gráfico 6 - Avaliação final da Comunicação Expressiva .....	62
Gráfico 7 - Interação Social com os adultos .....	63
Gráfico 8 - Avaliação final das Interações Sociais com os adultos.....	64
Gráfico 9 - Interação com os pares.....	64
Gráfico 10 - Interação com os pares - avaliação final.....	65
Gráfico 11 - Avaliação do uso do SAAC .....	66

**Índice de Tabelas**

Tabela 1 - Momentos de avaliação e intervenção do projeto.....	47
Tabela 2 - Atividades preferidas da criança.....	49
Tabela 3 - Formas comunicativas utilizadas pela criança.....	49
Tabela 4 - Palavras trabalhadas no Bloco temático: Rotinas diárias .....	52
Tabela 5 – Palavras trabalhadas no Bloco temático: Corpo humano.....	53
Tabela 6 - Palavras trabalhadas no Bloco temático: Alimentação.....	54
Tabela 7 - Palavras trabalhadas no Bloco temático – Vestuário.....	55
Tabela 8 - Palavras trabalhadas no Bloco temático – Higiene pessoal.....	55
Tabela 9 Palavras trabalhadas no Bloco temático – Mobiliário da escola.....	56
Tabela 10 - Palavras trabalhadas no Bloco temático – Animais.....	56
Tabela 11 - Palavras trabalhadas no Bloco temático – Transportes.....	57
Tabela 12 - Palavras trabalhadas no Bloco temático – Casa.....	58
Tabela 13 - Palavras trabalhadas no Bloco temático – Objetos do cotidiano.....	58

## **Índice de Anexos**

Anexo 1 - Cronograma do projeto.....	85
Anexo 2 – Autorização dirigida à diretora do colégio .....	86
Anexo 3 – Autorização ao Encarregado de Educação .....	87
Anexo 4 – Planos de intervenção .....	88
Anexo 6 – Atividades com os pares .....	102
Anexo 7 – Grelha de Avaliação de fatores para a implementação de AAC .....	111
Anexo 8 – Grelha de Avaliação das Competências Comunicativas - Inicial.....	115
Anexo 9 – Grelha de observação: Comunicação recetiva/Expressiva – Inicial.....	117
Anexo 10 – Grelha de observação: Interação social com adultos/pares – Inicial ....	118
Anexo 11 – Grelha de Avaliação das Competências Comunicativas – Final .....	120
Anexo 12 – Grelha de observação: Comunicação recetiva/Expressiva – Final.....	122
Anexo 13 – Grelha de observação: Interação social com adultos/pares - Final.....	124
Anexo 14 – Grelha de avaliação do uso do SAAC .....	126
Anexo 15 – Entrevista à educadora de sala.....	127
Anexo 16 – Entrevista à educadora de Educação Especial da equipa de IP .....	130

## **INTRODUÇÃO**



## **Introdução**

A competência comunicativa é a capacidade de utilizar funcionalmente a comunicação em ambiente natural, fazendo face às necessidades que surgem durante as interações diárias que se estabelecem nesse ambiente, ou seja, é a capacidade de expressar sentimentos, ideias e necessidades de forma compreensível.

A dificuldade de comunicação tem consequências e afeta as pessoas em qualquer situação por mais simples que seja e conseqüentemente toda a sua vida.

As crianças ao longo da infância aprendem essencialmente pela interação com os que a rodeiam. Assim sendo, uma criança com perturbações ao nível da linguagem e da comunicação estará sempre mais excluída desse processo de ensino natural que ocorre em qualquer ambiente social e que tanta importância tem para o desenvolvimento de qualquer indivíduo. Por outro lado, é também necessário referir que a capacidade de nos podermos expressar está intimamente ligada a sentimentos de autonomia, autoestima e valorização pessoal; então as pessoas que devido à sua deficiência motora não conseguem comunicar podem desenvolver uma atitude de extrema passividade e grande dependência dos outros, devido a experiências negativas e à sua incapacidade de transmitir os seus desejos, interesses e sentimentos.

Hollis e Carrier (citados por Ferreira, Ponte & Azevedo, 1999) consideram a comunicação um fenómeno pré-linguístico que antecede o desenvolvimento da linguagem, desta forma qualquer intervenção que vise implementar uma linguagem deve iniciar-se pelo treino de competências comunicativas.

A capacidade de comunicação do ser humano vai-se delineando desde as fases mais precoces. O desenvolvimento da comunicação advém da interação gerada entre a criança e o seu envolvimento tal como a evolução socio-efetiva, a cognitiva ou a linguística (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999).

A comunicação aumentativa representa a forma que as pessoas utilizam para comunicar, quando não conseguem falar de forma clara e perceptível.

A elaboração de um programa para implementar um SAAC cria-se em função das capacidades de interação e das funções comunicativas básicas que a criança exhibe. Por isso, o programa concebido para a implementação da CAA centrar-se: na promoção da interação como base para a comunicação, fundamento da linguagem e da função simbólica, no uso de uma linguagem simbólica e no desenvolvimento de conceitos baseados na capacidade de representação (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999).

A planificação da intervenção deve ter em consideração todos os domínios em que a criança participa, o trabalho em equipa é assim imprescindível para que todas as áreas sejam estimuladas e possa ocorrer uma troca de ideias entre os diversos profissionais. Esta planificação deve ocorrer o mais precocemente possível, para que a criança comece o quanto antes a lidar com o seu novo SAAC e se habitue a ele nas mais diversas situações.

A definição do problema constitui a primeira fase na elaboração de um projeto ou na concretização de uma investigação (Almeida & Freire, 2007).

O presente projeto foi desenvolvido através da modalidade de investigação-ação: iniciou com a avaliação da situação baseada na recolha e análise de dados, seguida de planificação, ação e reflexão sobre os resultados obtidos.

A intervenção teve por base a promoção de atividades, planificadas neste projeto de investigação-ação, que visam dar resposta à criança com Atraso de Desenvolvimento da Linguagem grave, associado a um Atraso Global do Desenvolvimento, no sentido de promover a sua comunicação.

Todo o caminho que percorremos durou essencialmente seis meses e é descrito no presente trabalho que se encontra organizado em três partes.

A primeira parte do trabalho corresponde ao Enquadramento Teórico, que se divide em quatro capítulos. O primeiro capítulo trata de dois temas principais, a comunicação e a linguagem. O segundo recai sobre a Comunicação Aumentativa e Alternativa. O terceiro capítulo define e caracteriza o Atraso Global de

Desenvolvimento. E por último, o quatro, incide sobre o Atraso de Desenvolvimento da Linguagem.

Na segunda parte, destinada ao Enquadramento Empírico, é descrito o problema, a pertinência da investigação-ação, os objetivos e a metodologia. Alude às características da criança alvo de intervenção e ao contexto ambiental onde se insere. Descreve os procedimentos da intervenção desenvolvidos e fundamentados nos dados recolhidos durante o processo de investigação.

A terceira parte, dirigida para a Apresentação, Análise e Discussão de resultados explana a apresentação, análise e interpretação dos resultados obtidos e as conclusões alusivas ao desenvolvimento do projeto.



## **PARTE I**

### **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## **1.A comunicação e linguagem**

A comunicação humana é um fenômeno complexo, de uma forma resumida poderemos dizer que é o processo neurológico que nos permite compreender e produzir a linguagem. A aquisição alterada da linguagem pode constituir um problema isolado ou significar uma perturbação mais global do desenvolvimento (Nogueira, Fernandes, Porfírio, & Borges, 2000).

Segundo Sim-Sim (1998), a linguagem serve para comunicar porém não se esgota na comunicação. Por sua vez, a comunicação não se limita à linguagem verbal usada pelos seres humanos pois apesar de a função primordial da linguagem ser a comunicação, confunde-se frequentemente linguagem com comunicação, utilizando-se indistintamente como se de sinónimos se tratassem.

A linguagem é um instrumento social usado em interações visando a comunicação, é um veículo para a comunicação. Assim sendo, deve ser vista como uma força dinâmica ou processo mais do que como um produto (Nogueira, Fernandes, Porfírio, & Borges, 2000).

A criança começa por compreender o que lhe dizem e depois começa a expressar-se, para que haja este desenvolvimento da linguagem, é necessário que a criança tenha interesse e motivação em comunicar (Rombert, 2013).

O ato de comunicar é uma competência fundamental (Monteiro, Viana, Moreira, & Bastos, 2013).

Porém, será que todas as pessoas estão capazes de comunicar de forma eficaz?

## **1.1 Linguagem**

A linguagem é um sistema linguístico complexo que possui uma estrutura específica, que faz parte do ser humano, e que é utilizado por ele para comunicar e pensar (Sim-Sim, 1998).

A linguagem pode ser definida, como um sistema convencional de símbolos arbitrários organizado de forma a cumprir regras que permitem aos humanos comunicar (Franco, Reis, & Gil, 2003). Logo, a aquisição e desenvolvimento da linguagem resultam da interação da criança com o meio envolvente, ou seja, as interações sociais diárias com as pessoas e a comunicação com os outros faz com que a criança adquira linguagem. Sendo esta, baseada numa combinação complexa de vários componentes e regras fonológicas, sintáticas, morfológicas, semânticas e pragmáticas (Sim-Sim, 1998).

A linguagem é um veículo para a comunicação ou seja, constitui um instrumento social usado em interações visando a comunicação, é um sistema convencional de símbolos arbitrários, que são combinados de modo sistemático e orientado para armazenar e trocar informações (Nogueira, Fernandes, Porfírio, & Borges, 2000).

## **1.2 Comunicação**

Por comunicação entende-se o processo ativo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a decodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes (Sim-Sim, 1998, p. 21).

O ser humano é, por natureza, um comunicador, pelo que comunicar constitui uma experiência central no desenvolvimento da criança. Mesmo quando evitamos falar estamos a transmitir que algo se passa. Por mais que nos esforcemos em deixar de comunicar não conseguimos. Os gestos, as expressões, as ações, as palavras, até o silêncio contém informação que é decodificada pelas pessoas que estão à nossa volta (Sim-Sim, 1998).

Para que a comunicação seja possível é necessário que ambos os interlocutores dominem o mesmo código e utilizem um mesmo canal de comunicação (Nunes, 2001). Para que a comunicação tenha êxito é necessário que os interlocutores tenham em comum a utilização do canal de comunicação apropriado (meio de transmissão da nossa mensagem) e o mesmo código (sistema de sinais usado para transmitir uma mensagem, seja ele por exemplo o braille ou qualquer língua natural) (Sim-Sim, 1998).

“Num processo de comunicação poder-se-ão utilizar, para além da linguagem oral materializada pela fala, outros modos de comunicação, nomeadamente a linguagem escrita, o desenho, o gesto codificado, outros” (Franco, Reis, & Gil, 2003, p. 16).

O ato comunicativo demanda a troca de mensagens, o que exige um foco comum de atenção e a cooperação na partilha de significados. A eficácia da comunicação depende da existência de algo a comunicar, alguém com quem comunicar e um meio através do qual se comunique. É também determinante o contexto social em que a comunicação tem lugar. À medida que a criança se desenvolve, as formas de comunicação tornam-se cada vez mais sofisticadas (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

“A comunicação humana implica interações e envolve ações, palavras, sons, gestos, posturas, expressões corporais..., é o modo como o Homem se exprime, trabalha, se diverte e ama” (Nunes, 2001, p. 79).

O Homem é um ser eminentemente social e tem potencialidades para responder aos estímulos humanos, através de competências comunicativas. Porém, para as exercitar precisa de interagir com outra pessoa e de ter razões para o fazer (Nunes, 2001).

Comunicar é um processo de interação com o outro e prevê uma intenção para provocar algum efeito no parceiro sendo um sistema dinâmico de partilha e compreensão mútua (Nunes, 2001).

Comunicar é vital para o desenvolvimento do ser humano, para a manutenção da sua saúde e do seu bem-estar. A maioria das aprendizagens da criança durante a infância emergem através da relação com os outros, sejam eles adultos ou crianças, do que estes lhe contam e explicam, bem como vendo e ouvindo o que os outros dizem e fazem. Em consequência destas interações aprendem a comunicar; aprendem o significado dos objetos, das expressões faciais, dos gestos, dos movimentos e da fala. Assim, a criança adquire os conceitos e conquista conhecimentos (Nunes, 2001).

Através da comunicação a criança desenvolve as suas capacidades e competências, em resultado das trocas que procede com o meio ambiente (Nunes, 2001).

Desenvolver as capacidades comunicativas significará para a criança uma maior compreensão do que acontece à sua volta, uma maior possibilidade de expressar as suas necessidades e de ter acesso a atividades mais completas. Salienta-se o facto de quanto mais complicada é a sua problemática, mais isolada e frustrada ela pode sentir-se. A comunicação ajuda-a a ligar-se ao mundo, tornando-a capaz de estabelecer relações com os outros (Nunes, 2001).

De acordo com Bloom (1990, citado por Nunes, 2001), todos os indivíduos, independentemente das suas dificuldades, sejam elas cognitivas, físicas e/ou sensoriais, têm capacidade para desenvolver competências comunicativas.

Comunicar é inerente à espécie humana, pois todo o comportamento humano pretende dizer algo, mesmo quando é inadequado. A comunicação é pois fundamental para a criança poder participar e interagir com os outros e, portanto, estabelecer relações afetivas que lhe permitem fazer e ter amigos (Nunes, 2001).

Assim, sem comunicação as oportunidades de interação com os outros encontram-se limitadas e a integração social fica comprometida, tornando a vida destas crianças pouco interessante ou mesmo frustrante (Nunes, 2001).

Segundo Soro-Camats (1996), citado por Nunes (2001), é necessário utilizar conhecimentos, técnicas e estratégias para melhorar as competências comunicativas

dos indivíduos que não utilizam a fala como meio de comunicação e/ou que não compreendem a linguagem oral.

A competência comunicativa refere-se à habilidade que um indivíduo tem para se dirigir a outro com clareza, coerência e eficácia. Dito de outro modo, reporta-se à capacidade que cada um possui para falar, escrever e saber selecionar as formas linguísticas mais adequadas às diferentes situações com que nos deparamos (Monteiro, Viana, Moreira, & Bastos, 2013).

Uma comunicação eficaz exige que os interlocutores envolvidos partilhem uma clara compreensão da informação trocada, sabendo adequar a sua capacidade de produzir enunciados orais ou escritos à intenção subjacente ao ato de interação (Monteiro, Viana, Moreira, & Bastos, 2013).

Conforme Mantha e Sivaramakrishna, afirmam, a competência comunicativa permite a interação com os outros, com precisão, clareza, coerência, eficácia e adequação (citados por Monteiro, Viana, Moreira, & Bastos, 2013). Os mesmos autores referem que para atingir o escopo da eficácia comunicativa o locutor tem de ver reunidos diversos critérios, nomeadamente: (1) possuir a habilidade para se adequar ao contexto situacional e ser capaz de mudar o comportamento face à alteração dos objetivos traçados para a interação; (2) ser capaz de se envolver na conversa, gerindo-a; (3) possuir uma habilidade considerada fundamental no que toca à competência de interação e comunicação, a empatia, demonstrando compreender os outros e mostrando-se disponível para ajudar; (4) revelar eficácia, aqui entendida como o nível de sucesso atingido pelos interlocutores na sua interação. Por conseguinte, deve ter-se em conta, para a observação das interações, não só os aspetos verbais e/ou paraverbais (pausas, suspiros, intensidade articulatória), como também os não-verbais da comunicação (atitudes, gestos, olhar).

## 2. Comunicação Aumentativa e Alternativa

Quando existe qualquer comprometimento a nível da expressão oral há que encontrar meios alternativos que possibilitem a comunicação, visto que esta é essencial para todo o processo de desenvolvimento do ser humano (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999).

A linguagem exerce um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e emocional, também têm um papel estabilizador do comportamento para além de suporte fundamental da interação social, assim sendo não podendo a fala ser o canal ou o veículo da linguagem há que proporcionar à criança um sistema alternativo de comunicação (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999).

Segundo a American Speech-Language-Hearing Association (ASHA), a comunicação aumentativa e alternativa inclui todas as formas de comunicação, exceto a fala, e destina-se a compensar e facilitar, temporariamente ou permanentemente, prejuízos e incapacidades dos indivíduos com graves perturbações da comunicação expressiva.

Através de um sistema alternativo e aumentativo de comunicação é possível promover capacidades comunicativas e linguísticas em pessoas severamente incapacitadas tornando-as mais capazes de interagir, de comunicar, de expressar necessidades e sentimentos, de partilhar experiências e informações, de codificar as suas representações, em suma, de desenvolver o seu potencial como ser humano (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999).

“Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação (SAAC) é o conjunto integrado de técnicas, ajudas, estratégias e capacidades que a pessoa com dificuldades de comunicação usa para comunicar” (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999, p. 21).

Assim, para estes autores a Comunicação Alternativa e Aumentativa é todo o tipo de comunicação que aumente ou suplante a fala. Implica o uso de formas não faladas para complementar ou suprimir a fala, no entanto, existem distinções entre a Comunicação Alternativa e Aumentativa.

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

É necessário distinguir a comunicação com e sem ajuda e a comunicação dependente e independente, visto que estes termos estão relacionados com as diferentes formas de comunicação alternativa. A comunicação com ajuda necessita do apoio de um instrumento exterior ao utilizador (exemplo: tabelas de comunicação, tecnologias de apoio, entre outras) e na comunicação sem ajuda o sujeito tem de conceber as suas próprias expressões de linguagem (exemplo mais comum são os signos gestuais). A comunicação dependente implica que o emissor da mensagem dependa do recetor da mensagem e que este a interprete (exemplo: tabelas com símbolos simples, palavras ou signos gráficos) e a independente traduz a mensagem que é produzida na totalidade pelo sujeito (exemplo: sintetizadores ou digitalizadores de voz) (Tetzchner & Martinsen, 2000).

A Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) pode ser usada numa perspetiva de curto ou de longo prazo. Para algumas pessoas a necessidade de utilizar uma forma de comunicação aumentativa ou alternativa é transitória, podendo ser usada apenas durante um determinado período de tempo. Outras pessoas podem necessitar da CAA como um recurso para toda a vida (Tetzchner & Martinsen, 2000).

De acordo com Ferreira, Ponte, e Azevedo (1999), os Sistemas Aumentativos de Comunicação têm três funções essenciais, sendo elas: proporcionar um meio de comunicação temporário até que a fala se torne funcional e inteligível; proporcionar um meio para aumentar o desenvolvimento da fala ou das competências cognitivas e

comunicativas necessárias para a aquisição da linguagem; proporcionar um meio de comunicação a longo prazo no caso da aquisição da fala ser impossível.

Segundo Azevedo, Ferreira e Ponte (1999), os principais objetivos da implementação de um sistema aumentativo e alternativo de comunicação passam por “promover a comunicação e, através desta, o desenvolvimento global da criança, uma maior participação em diferentes atividades e a possibilidade de integração em meios diversificados oferecendo-lhe um meio menos restritivo e uma melhor qualidade de vida” (p. 17).

O ensino da linguagem e, conseqüentemente, do novo sistema de comunicação pode basear-se na criação de situações fictícias que aparentem realidades diversas em que a criança necessite de comunicar. Com estas simulações estimula-se a compreensão e expressão da linguagem em diferentes contextos. “Os contextos representam oportunidades para utilizar certos signos, permitindo que as pessoas que falam os interpretem (...) e apoiem as pessoas com deficiência” caso estas detenham dificuldades em se expressar (Von Tetzchner & Martinsen, 2002, p. 123).

A base da planificação e implementação de um SAAC tem que ter como objetivo primordial ir ao encontro das necessidades da criança. Para além de proporcionar à criança a possibilidade de comunicar, vai ainda aperfeiçoar a sua linguagem compreensiva e aumentar o seu vocabulário (Azevedo, Ferreira & Ponte, 1999).

## 2.1 Tipos de Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação

De acordo com Lloyd e Karlan (citado por Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999), os Sistemas Aumentativos de Comunicação podem ser subdivididos em dois grupos: *sistemas de comunicação sem ajuda* e *sistemas de comunicação com ajuda*.

Os Sistema de Comunicação Sem Ajuda “São constituídos por símbolos ou conjuntos de símbolos que não necessitam de quaisquer ajudas ou dispositivos e que apenas utilizam parte do corpo do indivíduo emissor (tais como a cara, a cabeça, os braços, etc...) para se expressar: o corpo de quem comunica é o vínculo transmissor daquilo que se pretende comunicar” (Ferreira, Ponte e Azevedo, 1999, p. 22).

Os Sistemas de Comunicação com Ajuda são “constituídos por símbolos que necessitam de dispositivos – ajudas técnicas ou qualquer tipo de suporte: papel, lápis, quadros de comunicação ou dispositivos eletrônicos – que armazenam os símbolos e ajudam à sua transmissão” (Ferreira, Ponte e Azevedo, 1999, p. 23). De acordo com os mesmos autores, este grupo de sistemas de comunicação pode ser dividido em várias categorias, sendo elas:

- sistemas de comunicação por objetos;
- sistemas de comunicação por imagens;
- sistemas de comunicação através de: símbolos gráficos, combinados ou com base na escrita;
- sistemas de comunicação por linguagens codificadas.

Os sistemas de símbolos gráficos adaptados à Língua Portuguesa são o Sistema de Comunicação PIC (Pictogramas), o Sistema Alternativo de Comunicação SPC (Símbolos pictográficos para a comunicação) e o Sistema Alternativo de Comunicação BLISS.

### 3. Atraso Global de Desenvolvimento

Para Castelo e Fernandes (2009), o “Desenvolvimento” é um processo complexo de evolução biológica e psicológica que ocorre entre o nascimento e a idade adulta, e que tem como finalidade a aquisição de autonomia, onde o indivíduo evolua de uma situação de dependência total para uma situação de autonomia. Para que haja um desenvolvimento harmonizado é necessário uma interação entre fatores genéticos e fatores ambientais.

“O **atraso de desenvolvimento** consiste num desfasamento entre a idade cronológica da criança e a idade correspondente às aquisições demonstradas, que se exprime de um modo mais ou menos uniforme em todas as áreas. Quanto mais grave o atraso de desenvolvimento apresentado mais provável é poder demonstrar uma causa orgânica, ou seja, em que se comprova uma lesão do sistema nervoso central (SNC)” (Castelo & Fernandes, 2009, p. 13).

Segundo Ferreira (2004), o atraso global do desenvolvimento psicomotor é definido como um atraso significativo em vários domínios do desenvolvimento, quando qualquer um desses domínios possa estar mais ou menos comprometido, sejam a motricidade fina e/ou grosseira, a linguagem, a cognição, as competências sociais e pessoais e as atividades da vida diária.

O termo atraso global no desenvolvimento psicomotor utiliza-se em diagnósticos feitos a crianças com idades inferiores ou iguais a cinco anos, evoluindo o termo para Deficiência Intelectual e Desenvolvemental (DID), quando o quadro clínico se mantém a partir da idade escolar (Oliveira et al., 2012).

Para diagnosticar e avaliar a gravidade do atraso global no desenvolvimento, os psicólogos recorrem a determinados instrumentos utilizados na área do desenvolvimento infantil, tais como: *Schedule of Growing Skills II* (SGS II) – Escala de Avaliação de Competências no Desenvolvimento Infantil, Escala de Desenvolvimento Ruth Griffiths, Escalas de Inteligência de Wechsler e a Escala de Comportamento Adaptativo Vineland (Oliveira et al., 2012).

As causas do atraso global no desenvolvimento psicomotor podem ser várias, desde complicações pré e perinatais (infecções, prematuridade, complicações obstétricas), pobreza e nível sociocultural baixo, outros fatores ambientais como a exposição a teratogéneos durante a vida intrauterina (sendo o álcool o mais frequente) e causas genéticas. O AGDPM/ DI ligeiro tem frequentemente uma característica multifatorial encontrando-se bastante relacionado com grupos sociais mais desfavorecidos, contando também com uma contribuição genética – a maioria por pequenas duplicações e deleções cromossómicas que aumentam o risco de suscetibilidade de doença. Ainda assim, a sua causa permanece desconhecida em cerca de 70% dos casos. As formas moderadas, profundas e graves manifestam uma distribuição mais uniforme e transversal aos grupos sociais, encontrando-se associadas a graves defeitos genéticos (cromossómicos ou moleculares), sendo mais provável obter a confirmação de um diagnóstico, em cerca de 50% dos casos. (Schaefer & Bodensteiner, 1992, como referido em Oliveira et al., 2012)

Há dois grandes grupos de fatores de risco, biológicos e ambientais. Os diferentes fatores não são mutuamente exclusivos e frequentemente coincidem com alterações do desenvolvimento. No risco ambiental isolado, a criança é genética e biologicamente normal, mas está inserida num contexto de privação. No risco biológico, passou por situações com forte potencial para lesar o Sistema Nervoso Central. Em todos os casos, a intervenção precoce deve ter como objetivo a redução do impacto dos diferentes fatores de risco, através de intervenções médicas, terapêuticas e socioeducativas (Castelo & Fernandes, 2009).

#### **4. Atraso de Desenvolvimento da Linguagem**

A evolução da linguagem e da fala é considerada como um indicador útil para o desenvolvimento global e cognitivo da criança que pode ser relacionado com o desempenho escolar futuro, daí a importância da identificação precoce das crianças em risco (Amorim, 2011).

O atraso/perturbação da linguagem é, por isso, chamado de “handicap invisível”, pois pode ter repercussões muitas vezes subtis em vários níveis, cognitivo, social e emocional, ao longo de toda a vida (Amorim, 2011).

A etiologia subjacente ao atraso da linguagem é o fator mais importante na determinação do seu prognóstico e em crianças com alterações específicas da linguagem, o fator preditivo mais relevante é o nível cognitivo não verbal. A proficiência linguística correlaciona-se estreitamente com o nível cognitivo global em crianças normais ou com atraso do desenvolvimento. Nos casos de atraso da linguagem associados a atraso de desenvolvimento, a linguagem pode melhorar com apoio de terapia da fala, no entanto, não é de esperar que supere o nível cognitivo não verbal (Nogueira, Fernandes, Porfírio, & Borges, 2000).

No atraso de desenvolvimento da linguagem há um ritmo mais lento na aquisição de todos os domínios (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática), a criança apresenta-se numa etapa anterior à sua (Rombert, 2013).

“Considera-se que uma criança tem atraso de linguagem quando possui certos comportamentos linguísticos normais, mas as habilidades linguísticas esperadas para a sua idade cronológica e o seu nível cognitivo apresentam atraso” (Puyuelo, 2007, p. 104).

Sim-Sim (1998) define o atraso, distinguindo-o da perturbação, como sendo um desvio em que o desenvolvimento da linguagem, embora seguindo as etapas normais, se processa de forma demasiado lenta para o que é esperado para determinada idade, assemelhando-se a linguagem da criança à de uma criança mais nova.

## **PARTE II**

### **ENQUADRAMENTO EMPÍRICO**



## 5. Metodologia

### 5.1 Investigação-Ação

Cohen e Manion (1987) afirmam que na investigação-ação “Trata-se um procedimento *in loco*, visando lidar com um problema concreto localizado num contexto imediato. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (numa situação ideal) durante períodos de tempo variáveis, utilizando diversos modos de avaliação (diários, narrativas, entrevistas, questionários e estudos de caso, por exemplo) de modo que os resultados obtidos levem a reformulações, modificações, ajustamentos e mudanças de direção, conforme as necessidades, de modo a orientar a investigação no caminho mais adequado” (citados por Sousa, 2009, p. 95).

A investigação é uma postura que as pessoas têm em relação a objetos e atividades, é um processo de investigar, geralmente o objeto a investigar é aquele que mais interesse desperta ao investigador, assim investigar é definir o objetivo do estudo, com hipóteses ou questões a investigar e conduzir a investigação. Assim, uma investigação-ação, independentemente, de ser quantitativa ou qualitativa consiste na recolha de informações sistemáticas, determinando um objetivo de estudo, em forma de hipóteses ou de questões a investigar promovendo mudanças sociais (Bogdan & Biklen, 1994).

Na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994) a investigação-ação, situada dentro da investigação qualitativa, envolve um estudo ativo, empenhado, sistemático, uma participação constante do investigador no próprio local da investigação e uma associação direta e sistemática entre a ação, a reflexão e a mudança, a partir do registo escrito de todos os dados recolhidos e dos seus valores.

Na investigação-ação o objetivo de mudar as práticas existentes de discriminação e ameaça ao meio ambiente pode ser conseguido de diversas formas: pela recolha sistemática de informação que auxilia no reconhecimento de pessoas e instituições; pela informação, compreensão e factos dados, com o objetivo de converter os planos mais credíveis do investigador; por permitir que as pessoas se

conheçam melhor, aumentem a consciência que têm dos problemas, bem como o empenho na sua resolução e pela conjugação de estratégias organizativas para agregar as pessoas ativamente face a questões particulares (Bogdan & Biklen, 1994).

Segundo Zuber-Skerrit (citado por Coutinho, et al., 2009) fazer Investigação-Ação implica planear, atuar, observar, refletir, e trazer melhoramentos práticos, inovação, mudança ou desenvolvimento de práticas. Assim sendo, uma das características mais importantes desta metodologia é “o trabalho não estar terminado quando o projeto acaba. Os participantes continuam a rever, a avaliar e a melhorar a sua prática” (Bell (1997, p. 21).

Neste sentido e, tendo em conta os aspetos apresentados, a metodologia de investigação-ação surge como a mais adequada para utilizar no desenvolvimento deste projeto, pois o que se pretende é encontrar soluções para aplicar na prática, em contexto educativo, na resolução de um problema real, permitindo uma reflexão sistemática e rigorosa ao longo de todo o processo, ou seja, planificar, intervir e avaliar. Assim, pretende-se que este projeto envolva não só o investigador na ação mas também os indivíduos que participaram no mesmo.

### 5.1.1. Investigação qualitativa

Segundo Bodgan e Biklen (1994), em investigação qualitativa, o investigador deve efetivamente na sua prática dar primazia ao registo pormenorizado de situações, com base na observação, procurando evidenciar todas as pistas que possam contribuir para o estudo.

O conceito de generalização em investigação qualitativa é dúbio, na medida em que, alguns investigadores procuram que os resultados decorrentes das suas análises, sejam aplicáveis noutros contextos e sujeitos diferentes, outros não consideram este elemento no processo. Contudo, a reflexão dos dados que recolhem de inquéritos e entrevistas, pode efetivamente conduzir a uma construção de conhecimento aplicável a um contexto, situação e tempo diferentes (Bodgan & Biklen, 1994).

Todavia, mais do que observar, o investigador deve procurar perceber todos os fatores implicados na ação, nomeadamente aqueles que estão diretamente ligados aos sujeitos intervenientes, daí que mobilize outros instrumentos de recolha de informação que incidam de um modo significativo nas características e opiniões dos sujeitos (Bodgan & Biklen, 1994).

O processo de interpretação deste tipo de investigação consiste na teoria fundamentada, que permite que o investigador interprete as informações recolhidas à luz de teorias, pressupostos, abordagens teóricas, recorrendo principalmente aos domínios da Pedagogia, da Didática e da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, procurando romper com as suas crenças, ideias pré-concebidas e opiniões. Em suma, o investigador parte do empírico, isto é, dos aspetos que observa da realidade, reflete sobre os mesmos, produzindo conhecimentos ancorados na teoria (Bodgan & Biklen, 1994).

Em investigação-ação, não se efetua uma previsão dos resultados, mas sim uma apropriação dos mesmos, sendo que, ao contrário dos estudos que visam comprovar teorias ou hipóteses já formuladas – investigação quantitativa – o investigador qualitativo centra-se na construção de conclusões, partindo de dados

particulares que se vão relacionando e agrupando entre si. Dito de outro modo, o processo de análise das informações de natureza qualitativa obedece ao “modelo de funil”, partindo de um grau mais geral e tornando-se progressivamente mais específico (Bogdan & Biklen, 1994).

Considerando as características de uma investigação qualitativa referidas por Bogdan e Biklen (1994) e que, na nossa opinião, estarão inerentes a este estudo, vamos enunciar algumas delas:

1. *A fonte direta de dados é o ambiente natural construindo o investigador o instrumento principal.* Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam e valorizam o contexto. Entende-se que as ações poderão ser melhor compreendidas se observadas no seu ambiente natural de ocorrência. O instrumento principal de “recolha de dados” é o investigador. O instrumento chave da análise é, por isso, o entendimento que o investigador tem sobre os dados e sobre o contexto em que estes são recolhidos e complementados pela informação resultante do contacto direto do investigador com o ambiente de recolha.
2. *A investigação qualitativa é descritiva.* Os dados recolhidos são predominantemente descritivos e em forma de palavras ou imagens e não de números. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais. A recolha de dados descritivos feita pelos investigadores qualitativos permite uma abordagem minuciosa, em que nada é considerado trivial e passível de ser deixado ao acaso.
3. *Os investigadores qualitativos dão mais importância ao processo do que aos resultados ou produtos.* Destaca-se a necessidade de compreensão pelo investigador de como se desenvolve a relação do objeto em estudo com as suas atividades, procedimentos e interações.
4. *Os dados tendem a ser analisados de forma indutiva.* Os dados recolhidos não tem como função a verificação de hipótese, sendo a inter-relação dos

dados a fonte de construção das teorias, mesmo partindo de um quadro teórico de base. Toda a investigação é baseada numa orientação teórica.

5. *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.* Os investigadores privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, estando interessados no modo como as pessoas dão significado às coisas e às suas vidas, e em aprender as perspetivas participantes.

## 5.2 Definição do problema

“O problema é o comandante que estabelece o rumo de toda a investigação” (Sousa, 2009, p. 44). Assim, o problema define o objetivo da investigação, desencadeando-se durante toda a investigação uma resposta para essa pergunta.

A formulação do problema desta investigação centralizou-se principalmente no *Comprometimento das competências comunicativas* de uma criança, que provocavam uma grande dificuldade nas interações sociais.

O problema alvo desta investigação reporta-se a uma criança com Atraso de Desenvolvimento da Linguagem grave, associado a um Atraso Global do Desenvolvimento, com dificuldades graves ao nível da linguagem oral.

Através deste projeto, assente na metodologia da investigação-ação, pretendemos aferir metodologias de intervenção que potenciem as capacidades comunicativas da criança de modo a interagir com os seus pares, no contexto escolar onde se encontra inserida, permitindo-lhe uma participação mais ativa nas dinâmicas desenvolvidas, recorrendo aos sistemas aumentativos e alternativos de comunicação.

Este trabalho tem como objetivos, melhorar as competências comunicativas com a introdução da Comunicação Aumentativa e Alternativa e, verificar se a introdução do sistema melhorou os níveis comunicativos da criança. Tomamos como ponto de partida a questão: *Como melhorar as competências comunicativas desta criança com a introdução da comunicação aumentativa?*

## 5.3 Objetivos

O objetivo geral deste trabalho consiste em promover a aquisição e o desenvolvimento das competências comunicativas de uma criança com Atraso Global de Desenvolvimento, recorrendo sempre que possível à utilização de um sistema aumentativo de comunicação.

Deste modo, os objetivos específicos deste trabalho são:

- Aumentar a intencionalidade comunicativa
- Melhorar a capacidade de compreensão
- Utilizar meios de comunicação aumentativa para melhorar a comunicação expressiva
- Adquirir um maior domínio da linguagem oral
- Promover a interação com os outros.

## **5.4 Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Segundo esta metodologia de investigação-ação, tal como para qualquer ato de investigação, é sempre necessário pensar nas formas de recolher a informação que a própria investigação vai proporcionando (Coutinho, et al., 2009).

Para desenvolver o trabalho utilizámos quatro instrumentos e técnicas de recolha de dados:

- Análise documental;
- Observação;
- Grelhas;
- Entrevista.

### **5.4.1 Análise documental**

A maioria dos projetos de investigação em educação exige a análise documental, o que poderá servir tanto para complementar a informação recolhida por outros métodos, como noutros poderá constituir o principal ou mesmo o método exclusivo. (Bell, 1997)

Segundo Chaumier (citado por Sousa, 2009) a técnica da Análise Documental caracteriza-se por ser uma operação que permite representar o conteúdo de um documento de uma forma distinta da original, gerando assim um novo documento que facilita a sua consulta e referência. A análise documental tem, assim, como intuito “dar forma conveniente e apresentar de outro modo a informação, facilitando a compreensão e a aquisição do máximo de informação com a maior pertinência” (Sousa (2009, p. 262).

Reportando à escolha dos documentos para pesquisa e como seleccioná-los, este aspeto terá que ser tomado em conta consoante a escolha do investigador, pois só este poderá decidir quais os documentos que poderão ser mais importantes e mais assertivos para o trabalho que irá realizar, bem como terá de ter em conta o tempo que terá para a realização do trabalho e para a sua análise. Desta forma, segundo Bell

(1997, p. 93), “o seu objetivo é fazer, na medida do possível, uma seleção equilibrada (...)”.

Neste caso específico, os documentos consultados foram: relatórios de avaliação da criança, RTP (Relatório Técnico-Pedagógico), PIIP (Plano individual de Intervenção Precoce), Programa de Desenvolvimento Individual e, ainda, o regulamento interno do colégio.

#### **5.4.2 Observação**

A observação possibilita o registo de acontecimentos, comportamentos e atitudes, no meio em que o observador está inserido e sem alterar a sua espontaneidade. (Sousa, 2009)

Nisbet (1977, citado por Bell, 1997) refere que,

O investigador-professor, ou o estudante que trabalhe sozinho, pode ser comparado com uma equipa de investigadores quando se dedica pessoalmente à observação e análise de casos individuais. A observação, porém, não é um dom «natural», mas uma atividade altamente qualificada para a qual é necessário não só um grande conhecimento e compreensão de fundo, mas também a capacidade de desenvolver raciocínios originais e uma certa argúcia na identificação de acontecimentos significativos. Não é certamente uma opção fácil (p.140).

Há áreas em que a observação é o método de investigação mais adequado, e que permite a espontaneidade dos comportamentos. É o caso concreto, dos estudos em jardins-de-infância, onde as crianças são jovens e os únicos indicadores registáveis, manifestações motoras ou vocalizações espontâneas, só podem ser efetuadas através da observação (Sousa, 2009).

As formas de observação que são utilizadas variam relativamente aos objetivos que se pretende atingir e ao grau de formalidade e rigorosidade, que se ambiciona observar (Sousa, 2009).

Conforme Bell (1997), independentemente do tipo de observação que se vai realizar “Quer a sua observação seja estruturada ou não, quer seja participante ou não, o seu papel consiste em observar e registar da forma mais objetiva possível e em interpretar depois os dados recolhidos” (p. 143).

Este estudo apoiou-se na observação participativa, esta tem por objetivo recolher dados (sobre ações, opiniões ou perspectiva) aos quais um observador exterior não teria acesso. A observação participante é uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que pretende compreender um fenómeno que lhe é exterior e que lhe vai permitir integrar-se nas atividades das pessoas que nele atuam.

Neste pressuposto Bogdan & Biklen (1994) referem que “Os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora. (...) Como os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as atividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 68).

A atuação do investigador na sala baseou-se essencialmente na observação da criança em estudo e no registo (em notas de campo) das atitudes e reações por ele manifestadas durante a realização das tarefas.

### 5.4.3 Grelhas

Como meio de registo foram aplicadas várias grelhas: Grelha de Avaliação das Competências Comunicativas<sup>1</sup>, Grelha de observação das Interações Sociais com os adultos/pares<sup>2</sup>, a Grelha de observação da comunicação recetiva e expressiva<sup>3</sup>, a Grelha de Avaliação de fatores para a implementação de AAC e ainda uma Grelha de Avaliação do uso dos SAAC<sup>4</sup>.

### 5.4.4 Entrevista

A entrevista “é um instrumento de investigação cujo sistema de coleta de dados consiste em obter informações questionando diretamente cada sujeito” (Sousa, 2009, p. 247).

Em termos gerais, a entrevista pode ser definida como uma conversação intencional entre duas ou mais pessoas (o entrevistador e o entrevistado) onde as perguntas são feitas pelo entrevistador com o intuito de obter informações do entrevistado (Bogdan & Biklen, 1994).

Em investigação qualitativa, existem duas maneiras de se utilizar as entrevistas: constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas (Bogdan & Biklen, 1994).

Após concluída a intervenção, recorreu-se a uma entrevista final à educadora titular e à educadora da equipa de intervenção precoce, com o objetivo de aferir e comparar os resultados da avaliação diagnóstica com os resultados obtidos no final da investigação.

---

<sup>1</sup> <sup>4</sup> Adaptada tendo como base as fichas produzidas no âmbito do projeto que deu origem ao livro *Inovação Curricular na Implementação de meios Alternativos de Comunicação em Crianças com Deficiência Neuromotora Grave*.

<sup>2</sup> Delineada através dos itens da área de interação social do *Inventario del Desarrollo Battelle*

<sup>3</sup> Delineada através dos itens da área de comunicação do *Inventario del Desarrollo Battelle*

## 5.5 Caracterização da realidade pedagógica

### 5.5.1 Caracterização da criança

Esta caracterização foi elaborada através da consulta dos relatórios de avaliação da criança, RTP e PIIP. A descrição abaixo realizada pretende ser a mais pormenorizada possível.

No sentido de garantir a confidencialidade e o anonimato da criança, há que referir, que, ao longo de todo o trabalho, utilizámos sempre a letra G para referir a criança.

A criança sobre a qual incidiu este projeto de intervenção nasceu a 23 de abril de 2009, atualmente, ano letivo 2014/15, com cinco anos e nove meses de idade, iniciou a frequência de Jardim de Infância tendo sido referenciado à equipa de Intervenção Precoce, pela educadora de infância.

Tendo em conta as informações recolhidas a partir da análise documental, verificou-se que presentemente o G está institucionalizado, numa instituição do distrito de Coimbra.

Em relatório elaborado pela terapeuta da fala, é referido que: *“O (...) iniciou a frequência no jardim de infância (...) no presente ano letivo, tendo sido referenciado à Equipa de Intervenção Precoce, pela educadora de infância, devido a um atraso global de desenvolvimento.”*

O G apresenta um atraso global de desenvolvimento comprovado em todas as avaliações feitas. É uma criança simpática e sorridente, que procura intensamente o contato e a atenção do adulto. São facilmente notadas as dificuldades ao nível da comunicação, limitando-se a repetir frases simples (uma a duas palavras) como “e eu?”. Apresenta um grande comprometimento ao nível da linguagem oral, pelo que acaba por produzir de forma repetitiva as mesmas palavras, de modo a manter a interação, mais frequentemente com os adultos.

Segundo os resultados da <sup>5</sup>Escala de Comportamento Adaptativo Vineland – Forma Sintética (Sparrow, Balla, & Cicchetti, 1984), o G não apresenta dissemelhanças consideráveis entre os níveis adaptativos das quatro áreas principais, obtendo sempre nível baixo, e situando-se praticamente sempre abaixo do percentil 0,1 (exceto no domínio da socialização que se situa no percentil 0,1). As idades equivalentes ao seu desempenho (nos quatro domínios) variam entre 1 ano e 6 meses e os 2 anos e 1 mês, de acordo com a amostra de referência.

Ao nível da Comunicação, o seu desempenho geral é equivalente a 1 ano e 4 meses de idade, apresentando-se como a área mais deficitária. A Comunicação Recetiva remete para um funcionamento ligeiramente superior, equivalente a 1 ano e 10 meses, em comparação com a Comunicação Expressiva, em que a criança se situa ao nível de 1 ano de idade. O G tem ainda alguma dificuldade em imitar sons produzidos pelo adulto, em gesticular apropriadamente para dizer sim e não; e ainda não utiliza frases com verbo e nome.

Ao nível da Autonomia, o seu desempenho é equivalente a 1 ano e 11 meses. A criança já praticamente adquiriu o controlo diurno dos esfíncteres, consegue vestir e despir sozinho algumas peças de roupa, assim como calçar-se (embora muitas das vezes coloque os sapatos ao contrário). O G ainda não é capaz de comer com a colher sem se sujar, apresenta dificuldades no manuseamento do garfo, que pode ainda ser usado de forma menos segura para si e para as outras crianças.

Na área da Socialização remete para uma idade equivalente de 1 ano e 6 meses. O G procura interagir com outras crianças, e principalmente com adultos, mas por não dispor dos meios necessários, utiliza muitas vezes o contacto físico (tocando, puxando, empurrando). As dificuldades da criança nesta área são em grande parte afetadas pelas debilidades ao nível da linguagem.

O desempenho ao nível da Motricidade, apesar de remeter para uma idade equivalente ainda consideravelmente inferior à sua idade cronológica, apresenta-se

---

<sup>5</sup> Relatório Técnico-Pedagógico

como a área avaliada menos deficitária - 2 anos e 1 mês. Desce e sobe escadas com pés alternados e sem ajuda.

Na mesma sequência, no Inventário de Desenvolvimento Batelle (López, & Criado, 2004), a pontuação direta total do G neste instrumento foi de 261, remetendo para um desenvolvimento geral de 23 meses, percentil 1. As idades equivalentes ao seu desempenho nas cinco áreas variaram entre os 14 e os 25 meses. Todas as suas pontuações se apresentaram significativamente baixas.

Na área Pessoal/Social, as pontuações conseguidas pela criança situaram-no ao nível dos 21 meses. A subárea Interação com o adulto foi aquela em que atingiu itens correspondentes a idades mais avançadas, chegando a pontuar num item ao nível dos 60-71 meses, relativo ao início de contato com adultos conhecidos. Na relação com os pares assiste-se a maiores dificuldades, não conseguindo ainda realizar ações como imitar outra criança e partilhar os seus brinquedos. Os resultados na subárea Colaboração e Papel Social demonstram as fragilidades da criança a estes níveis, começando, no entanto, a seguir algumas ordens e regras simples, mesmo que tenha que ser lembrado com alguma frequência.

Na área Adaptativa as pontuações situam a criança ao nível dos 24 meses. O G começa a conseguir prestar atenção por alguns momentos, estando ele sozinho ou em grupo.

Ao nível Motor assiste-se a um desempenho correspondente aos 25 meses, área onde a criança revela, em ambos os instrumentos, menor fragilidade. A subárea Motora Grossa e a subárea Motora Fina não apresentam novamente diferenças consideráveis entre as idades equivalentes de desenvolvimento – 24 e 26 meses, respetivamente, representando um atraso significativo ao nível da motricidade geral (grossa e fina).

Na área da Comunicação também se apresentou neste instrumento como a mais deficitária, remetendo para um desempenho ao nível dos 14 meses. A Comunicação Expressiva voltou a revelar mais dificuldades, correspondendo aos 14 meses de idade de desenvolvimento, em comparação com a Comunicação Recetiva,

com uma idade equivalente ao nível dos 17-18 meses. O G exibe ainda dificuldade na compreensão de vários conceitos simples (como dentro, fora, em cima, à frente, atrás...) e na nomeação de grande parte dos objetos do seu contexto natural, apesar de por várias vezes aparentar conhecê-los.

O seu desempenho na área Cognitiva também se situa ao nível dos 25 meses de idade (assim como na área Motora), sendo uma das menos fragilizadas. Tarefas como o encaixe de um círculo e um quadrado num tabuleiro (puzzle), e a escolha da mão que escondeu um objeto/brinquedo, são conseguidas pela criança.

Esta criança tem um Atraso de Desenvolvimento da Linguagem (ADL) grave, associado a um Atraso Global do Desenvolvimento, igualmente acentuado.

A criança precisa de apoio na melhoria das competências de comunicação e linguagem, potenciando a sua participação nas interações com pares e adultos.

### **5.5.2 Caracterização do contexto**

O nosso estudo decorreu num Jardim-de-Infância, do distrito de Coimbra, com resposta educativa para crianças dos três aos seis anos.

O G está inserido num grupo de dezassete crianças e três dessas apresentam Necessidades Educativas Especiais. Verificamos que as idades das dezassete crianças variam entre os 3 e os 5 anos. As três crianças com Necessidades Educativas Especiais contam com o apoio individualizado, uma vez por semana, de uma educadora de educação especial da equipa de intervenção precoce.

Tendo como base a nossa observação, verificámos que o grupo é calmo, dinâmico, participativo, interessado e afetuoso, revelando também capacidade de interação para com todas as crianças e adultos.

É um grupo que mostra alguma autonomia ao nível da satisfação das necessidades básicas sem recorrer à ajuda do adulto, da escolha de atividades livres nos momentos em que a rotina o permite, da arrumação de materiais, bem como na realização de algumas atividades de expressão plástica.

Conforme o regulamento interno deste Jardim-de-infância, o intuito do mesmo é promover o desenvolvimento global harmonioso de cada criança, prestando apoio de qualidade, que potencie as suas capacidades, valorizando a unicidade de cada criança, de cada família e o mundo afetivo e relacional necessário à formação da sua personalidade e identidade em estreita colaboração com a família/responsável legal.

## 5.6 Procedimentos da intervenção

Kuhn e Quigley (1997) propõem um ciclo de investigação-ação, que envolve três fases:

- A fase de planificação: envolve a definição do problema, a definição do projeto (ou seja, os métodos a seguir e as técnicas de recolha e análise de dados que mais se adequam à situação estudada).
- A fase de ação envolve a implementação do projeto e a observação.
- A fase de reflexão envolve o processo de avaliação. Nesta fase, o investigador deve refletir sobre a situação estudada, avaliá-la e decidir o caminho a seguir. Se o investigador considerar que não há mudanças a executar, termina a investigação-ação, se não se encontrar a solução do problema, parte-se para o segundo ciclo.

Este projeto teve a duração de seis meses e dividiu-se em três fases distintas, mas interligadas e tiveram como intuito comum reunir condições para a implementação do projeto (Anexo 1).

### 1ª Fase: Planificação do projeto

Esta fase decorreu durante a segunda quinzena do mês de fevereiro e o mês março. Numa primeira instância foi estabelecido contacto com a Direção da instituição de JI, de forma a serem apresentados os objetivos do estudo e solicitar autorização para a recolha de dados (Anexo 2).

Após alguma reflexão e discussão com a equipa da comunidade educativa, conclui-se que o perfil funcional do G era o mais indicado para desenvolver este estudo. Após esta decisão, solicitamos à Encarregada de Educação autorização para que o seu educando integrasse o nosso estudo. Informámo-la dos objetivos do estudo, e garantimos que, caso aceitasse colaborar, todas as informações relativas à criança seriam mantidas no anonimato. Foi-lhe entregue um pedido de autorização o qual

assinou. Nesta etapa foram solicitadas todas as autorizações para assegurar todos os procedimentos para a recolha de dados e realização do projeto (Anexo 3).

Procedeu-se à planificação, definiu-se o problema e o projeto. Foi necessária uma reflexão conjunta com os restantes intervenientes (equipa da intervenção precoce e a equipa educativa do JI) com vista a encontrar e a adequar as estratégias de intervenção face ao problema. De seguida, em parceria com a educadora da equipa de Intervenção Precoce, a terapeuta da fala e a educadora de infância e com a informação referida no Relatório, Plano individual de Intervenção Precoce e o programa de desenvolvimento individual da criança, foi construído um plano de intervenção onde os objetivos e estratégias foram definidos e calendarizados.

## **2ª Fase: Ação**

Esta fase correspondeu à implementação do projeto, de acordo com os objetivos e estratégias definidas no plano de intervenção. O plano de intervenção foi calendarizado para os meses de abril a julho. A intervenção foi dividida em doze blocos temáticos. As sessões decorreram durante as manhãs cinco vezes por semana, num período de aproximadamente 40 minutos cada.

Durante a intervenção, e no final de cada bloco temático, eram registadas as aquisições concretizadas pela criança em tabelas por nós elaboradas.

Nesta etapa, procedeu-se também à construção de materiais a usar na implementação do sistema comunicativa SPC, particularmente o caderno de comunicação e as pranchas de comunicação.

## **3ª Fase: Reflexão**

Esta fase decorreu durante o mês de julho. A avaliação da intervenção foi feita através da reflexão sobre os resultados de cada ação, feita de uma forma contínua, visando todas as fases do projeto. Foram anotadas nas grelhas as palavras

que a criança aprendia. Com estes dados foi possível observar e estudar os ganhos a nível do vocabulário e conseqüentemente a nível da comunicação expressiva e compreensiva.

Nesta fase, procedeu-se também à recolha da opinião, através de entrevista, de todos os intervenientes, de modo a obter uma visão global do projeto e da sua importância para a criança.

### **5.7 Intervenção**

Como referido anteriormente, foram utilizados os princípios teóricos da investigação-ação para a intervenção que decorreu durante seis meses. Deste modo, a investigação permitiu compreender o contexto possibilitando intervir de forma fundamentada. A recolha de dados foi fundamental para a tomada de conhecimento das competências comunicativas da criança, dos seus pontos fracos e conseqüentemente delinear estratégias, como forma de a ajudar a superar as dificuldades e contribuir para o seu progresso.

A intervenção foi planeada e conduzida através da colaboração entre os diferentes técnicos que trabalham com a criança. Através da planificação e reflexão sobre a ação, tentou-se encontrar soluções cooperativas para transformar e melhorar a organização, procurando soluções para a problemática da criança em estudo. O primeiro sistema sugerido foi o Makaton, mas foi impossível implementá-lo devido às características da criança, uma vez que o G mostrava alguma resistência em imitar/produzir os gestos.

Toda a planificação deste trabalho teve como intuito desenvolver competências comunicativas, usando um sistema aumentativo de comunicação, de modo a promover interações sociais.

A intervenção foi repartida em doze planos (Anexo 4), organizados em blocos temáticos desenvolvidos ao longo de quatro meses, respeitando uma planificação rigorosa, uma vez que a continuidade e regularidade das sessões garantem resultados

coerentes e fidedignos. É importante que a criança sujeita à intervenção não perca o fio condutor da intervenção, possa relembrar o que foi trabalhado na sessão anterior e entenda a sequência dos conteúdos.

Numa primeira fase foi produzida simbologia (símbolos pictográficos) para os conteúdos de trabalho e para todos os blocos temáticos. A construção do caderno prendeu-se à necessidade de proporcionar ao G uma ferramenta facilitadora do processo de comunicação. O sistema implementado foi escolhido em função do perfil de funcionalidade do G.

O objetivo do caderno não foi substituir a linguagem oral do G, mas sim proporcionar-lhe um complemento para que pudesse desenvolver competências comunicativas. Assim, a intervenção incidiu na estimulação simultânea da linguagem oral e do uso de um sistema aumentativo de modo a que as duas formas de comunicação se complementassem.

O caderno foi construído a partir de um dossiê de capas duras em formato A5, plastificado com papel autocolante aspeto de veludo de cor azul-escuro; no seu interior foram colocadas folhas de cartolina plastificadas com papel autocolante transparente (anexo 5 – Ilustração 3).

Na primeira página do caderno consta uma apresentação da criança com a sua fotografia e nas páginas seguintes, fotografias de todos os intervenientes deste projeto.

Os símbolos apresentam-se em formato de quadrados de quatro centímetros de lado, sobre fundo branco, impressos a cores e toda a informação escrita está em letras maiúsculas de imprensa. Os símbolos são organizados na prancha por colunas organizadas por temas.

Tetzchner e Martinsen (2000), defendem que os “principais critérios de seleção serão as necessidades, os interesses e os desejos do indivíduo que os irá utilizar” (p. 166).

Efetivamente, deveremos ter como ponto de partida a utilização de símbolos que tenham interesse para a criança e que tenhamos a certeza de que os vai usar porque lhe vão ser úteis. Assim, a motivação e atenção do utilizador estarão asseguradas e compreenderá mais facilmente as razões para a sua utilização. Estes fatores têm um valor inestimável.

“A motivação, a atenção e a compreensão da utilidade em comunicar são condições que muitas vezes faltam no processo de ensino de indivíduos com perturbações graves de linguagem e de comunicação” (Tetzchner & Martinsen 2000, p. 166).

Primeiramente, eram apresentados os símbolos pictográficos à criança, explicando-lhe o respetivo significado dos mesmos e em seguida era realizado o treino da seguinte forma: mostrava-se a imagem (fotografia), o objeto real (sempre que possível) e associava-se ao símbolo. Nestas circunstâncias foram treinados os símbolos com os seus colegas e restantes intervenientes. Todas as sessões obedeceram a esta metodologia.

Ao longo do desenvolvimento do plano de intervenção, foram ativados mecanismos de avaliação contínua, por forma a garantir que a intervenção fosse na direção previamente definida.

No final de cada sessão foi elaborada uma síntese reflexiva com o respetivo relato do decorrer das atividades e também foram desenvolvidas atividades com os pares para consolidar os conteúdos e o manuseamento do sistema alternativo utilizado (anexo 6).



### **PARTE III**

## **APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS**



## 6.1 Apresentação e Interpretação de resultados

O presente capítulo apresenta os resultados da avaliação inicial, da intervenção e da avaliação final.

Na Tabela 1 encontra-se explicado de forma resumida todos os momentos de avaliação e intervenção presentes no nosso projeto.

Avaliação inicial	Intervenção	Avaliação final
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação de fatores para a implementação de SAAC</li> <li>- Grelha de Avaliação das Competências Comunicativas</li> <li>- Grelha de observação: Interação Social com os adultos/pares</li> <li>- Grelha de observação: Comunicação recetiva/Expressiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sessões individuais com a criança</li> <li>- Portfólio com as atividades realizadas</li> <li>- Avaliações no final de cada bloco temático</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grelha de Avaliação das Competências Comunicativas</li> <li>- Avaliação do uso do SAAC</li> <li>- Grelha de observação: Interação Social com os adultos/pares;</li> <li>- Grelha de observação: Comunicação com os adultos/pares</li> </ul>

**Tabela 1 - Momentos de avaliação e intervenção do projeto**

A avaliação do projeto, como já foi referido anteriormente, foi feita de uma forma contínua tendo em conta todas as fases do projeto.

Estes momentos avaliativos mostraram-se relevantes, visto que foi assim possível conhecer as necessidades desta criança, possibilitando estabelecer um grau comparativo do desenvolvimento das suas competências comunicativas antes e após a intervenção.

### **6.1.1. Avaliação Inicial**

Na avaliação, como já referimos, para além da observação utilizaram-se outros instrumentos, nomeadamente a Grelha de Avaliação das Competências Comunicativas, Grelha de Observação das Interações Sociais com os Adultos/pares, a Grelha de Observação da Comunicação Recetiva e Expressiva e ainda a Grelha de Avaliação de Fatores para a Implementação de AAC (anexo 7).

No que diz respeito à avaliação com base na Avaliação das Competências Comunicativas (anexo 8), observamos que o G usa poucas formas de comunicação para comunicar e interagir e que estas são também elas muito básicas. Consegue responder as saudações com “olá”, sabe o seu nome e através do contato físico com o adulto consegue pedir ajuda.

Relativamente à Grelha de observação: Comunicação recetiva/Expressiva (anexo 9), podemos verificar que na comunicação a área da compreensão é a área em que a criança apresentar melhores resultados, pois reconhece o próprio nome, volta a cabeça quando ouve um som e segue ordens de ações simples de uma palavra, por exemplo: “senta-te” “para”. A nível da expressão já consegue expressar o seu nome, expressões sociais “olá”, utiliza muito a negativa “não” e o “é meu”. Quando não é entendida limita-se a sorrir e a dizer “é meu”. Sempre que entra alguém “desconhecido” dentro da sala, a criança trata por “mamã”. Inicialmente era assim, que tratava que nos tratava quando entrávamos na sala.

Relativamente à Grelha de observação: Interação social com adultos/pares (anexo 10), revela que há uma procura ativa do outro, preferencialmente do adulto. Pede ajuda através do toque, faz-se entender chamando a atenção do interlocutor. Mostra uma grande necessidade de receber atenção. Muitas vezes joga sozinho ao lado dos seus pares, e quando tenta interagir retira os objetos/jogo pretendido à força.

O tempo médio de permanência em atividade são 5 minutos. Na Tabela 2 podemos observar as atividades preferidas do G.

**Tabela 2 - Atividades preferidas da criança**

<b>Gosta de...</b>	<b>Onde</b>	<b>Com quem</b>
Fazer jogos orientados pelo adulto	No tapete	Educadora ou auxiliar educativa
Brincar com carros	Na sala e no recreio	Sozinho ou com o adulto
Jogar no <i>tablet</i> e no computador	Sala de apoio	Educadores de sala e de IP
Ouvir música	Sala	Com os pares
Ver os programas infantis: Nody e Ruca	Biblioteca	Com os pares

Na Tabela 3 podemos, em síntese, ver as formas comunicativas utilizadas pela criança.

**Tabela 3 - Formas comunicativas utilizadas pela criança**

<b>Formas comunicativas utilizadas</b>	<b>Funções comunicativas</b>
Orientação do olhar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interagir com os adultos</li> <li>• Fazer pedidos.</li> </ul>
Expressões faciais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer pedidos</li> <li>• Manifestar sentimentos de carinho</li> </ul>
Toque	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interagir com o adulto</li> <li>• Manifestar interesse</li> <li>• Fazer pedidos.</li> </ul>
Comportamentos agressivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interagir com os pares</li> </ul>
Uso da fala (uma palavra)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interagir</li> <li>• Fazer pedidos.</li> </ul>

Estes dados, recolhidos através da observação em contexto da sala, refeitório e no recreio, comprovam que o G utiliza poucas formas de comunicação, sendo que a maioria se integra nas formas de comunicação não-verbais (tocar, agarrar, um ou outro comportamento mais agressivo). Interage muitas vezes com o adulto usando palavras isoladas (“é meu”, mamã, o nome dele). Pela análise destes dados de observação, constata-se que são utilizadas formas de comunicação pouco diversificadas. Quando comunica, o G, tem como intuito fazer pedidos e interagir, dirigindo-se preferencialmente ao adulto e recorrendo ao contato físico. Em termos das suas capacidades interativas verificámos que esta criança revela grandes dificuldades a este nível, sendo raro ter iniciativas comunicativas na interação. É o adulto quem tem mais iniciativas comunicativas nas diversas atividades observadas. Relativamente a turnos de comunicação manifestou algumas dificuldades em respeitá-los.

*A terapeuta da fala no relatório refere que “É uma criança que demonstra iniciativa comunicativa, produzindo sons de forma pouco diferenciada, isto é, repete permanentemente o mesmo tipo de palavras/expressões (ex: é meu, e eu?, o bicha). Apresenta um grande comprometimento ao nível da linguagem oral, pelo que acaba por produzir de forma repetitiva as mesmas palavras, de modo a manter a interação, mais frequentemente com adultos.”*

Com todos estes dados recolhidos, concluiu-se que o G apresenta grandes dificuldades a nível da comunicação, mostrando uma maior aptidão a nível da compreensão do que a nível da expressão. Revela algumas competências e iniciativas comunicativas, essencialmente para formular pedidos básicos, mas não se verifica uma conversação espontânea, e nem sempre é funcional.

### 6.1.2 – Intervenção e Avaliações

A intervenção e as avaliações contínuas decorreram entre o mês de abril e julho de 2015, como já foi referido anteriormente.

As sessões foram diárias e aconteceram na sala de apoio dada a especificidade da criança e trabalho a desenvolver. Algumas incluíram os seus colegas, mas na maioria efetuou-se um trabalho mais individualizado, de acordo com os objetivos pretendidos.

O vocabulário trabalhado com a criança durante o primeiro bloco temático versou sobre as Rotinas diárias. Debruçamo-nos, nesta primeira etapa, no manuseamento e na aprendizagem da utilização do caderno de comunicação e das pranchas de comunicação. O G teve aqui o primeiro contato com o caderno e com os símbolos pictográficos. Quando lhe foi apresentado o caderno e os símbolos da sua identificação e dos intervenientes do projeto, o G começou a rir e referiu logo “*é meu*”.

Com a introdução desde bloco temático o objetivo era que o G aprendesse a expressar cumprimentos sociais, conseguisse reconhecer-se e identificar-se através do caderno e também identificar e reconhecer os outros elementos através das fotografias. E finalmente, ser capaz de expressar as suas necessidades básicas.

Primeiramente, foi mostrado os símbolos pictográficos ao G, explicando-lhe o respetivo significado e em seguida realizou o treino da seguinte forma: para a imagem do “Bom dia”, quer o G, quer a investigadora saíram várias vezes da sala, encenando quando entravam, dizendo: “Bom dia” à qual O G tinha de responder ou iniciar a saudação mostrando o respetivo símbolo. Nas mesmas circunstâncias foram treinados os símbolos com os seus colegas e restantes intervenientes, e assim sucessivamente para os restantes símbolos.

Na tabela 4 não vão constar os nomes dos elementos da equipa que se encontram representados em fotografias no caderno e que foram trabalhados nas sessões, por uma questão de sigilo, no entanto, podemos referir que a criança

conseguia identificar todos os elementos da equipa e através da fala pronunciar os nomes de cada um.

Nas tabelas<sup>6</sup> que se seguem (4 a 13) apresentam os ganhos adquiridos pelo G a nível do domínio do vocabulário.

**Tabela 4 - Palavras trabalhadas no Bloco temático: Rotinas diárias**

<b>Rotinas diárias</b>		
Termo ou palavra	Símbolo pictográfico	Uso simultâneo da fala e do símbolo
Olá	•	•
Bom dia	•	•
Obrigada	•	•
Desculpa	•	•
Adeus	•	•

Na Tabela 4 encontram-se as palavras trabalhadas no bloco temático das rotinas, durante a intervenção.

Podemos referir que o G atingiu os objetivos pretendidos e já é capaz de:

- Reconhecer e identificar através do caderno de comunicação;
- Identificar os outros elementos da intervenção que constam no seu caderno de comunicação;
- Expressar as suas necessidades básicas.

O segundo bloco temático foi constituído pelo tema o corpo humano, e através da tabela 5 é possível observar todas as palavras a que a criança trabalhou durante a intervenção.

<sup>6</sup> O símbolo bullet (•) representa os ganhos adquiridos a nível do domínio do vocabulário

**Tabela 5 – Palavras trabalhadas no Bloco temático: Corpo humano**

<b>Corpo humano</b>		
<b>Termo ou palavra</b>	<b>Símbolo pictográfico</b>	<b>Uso simultâneo da fala e do símbolo</b>
Cabelo	•	•
Olho	•	•
Mão	•	•
Barriga	•	“iga”
Pé	•	“pépé”

No que se refere a este tema do corpo humano, tendo em conta os resultados obtidos através da avaliação contínua, verifica-se que o G realizou bem as tarefas propostas revelando compreensão e consciência fonética. Podemos referir que o G atingiu os objetivos pretendidos e consegue identificar em si e nos outros as diferentes partes do corpo, não só através dos símbolos pictográficos como também na linguagem oral.

Em modo de conclusão da temática, foram desenvolvidas atividades com os pares (Jogo do espelho, “Reconhecer a dupla” e o “Rei manda” – anexo 6), para consolidar os conteúdos e os resultados foram positivos, visto que a criança conseguiu alcançar os objetivos pretendidos da atividade.

No bloco seguinte foi constituído pelo tema alimentação, e através da Tabela 6 é possível observar todas as palavras a que a criança trabalhou durante a intervenção.

**Tabela 6 - Palavras trabalhadas no Bloco temático: Alimentação**

<b>Alimentação</b>		
Termo ou palavra	Símbolo pictográfico	Uso simultâneo da fala e do símbolo
Pão	•	•
Água	•	•
Leite	•	•
Sumo	•	•
Bolo	•	•
Bolacha	•	•
Iogurte	•	“pita”
Carne	•	“xixa”
Sopa	•	•
Arroz	•	
Massa	•	•
Batata	•	•
Banana	•	•
Maçã	•	•
Pera	•	
Laranja	•	“anja”
Prato	•	
Copo	•	
Colher	•	

Neste tema em particular, a criança revelou um grande interesse e obteve ganhos positivos como podemos observar.

Para concluir este tema, utilizámos o Loto de Imagens, onde os cartões usados foram construídos com as mesmas imagens que a criança trabalhou nas sessões. A criança conseguiu alcançar os objetivos pretendidos, revelando conhecimento do vocabulário e prazer ao realizar a mesma.

Na Tabela 7 é possível observar todas as palavras do bloco temático – Vestuário a que a criança trabalhou durante a intervenção.

**Tabela 7 - Palavras trabalhadas no bloco temático – Vestuário**

<b>Vestuário</b>		
Termo ou palavra	Símbolo pictográfico	Uso simultâneo da fala e do símbolo
Sapato	•	•
Camisola	•	•
Calças	•	
Casaco	•	

Neste tema, perante uma imagem fotográfica a criança conseguiu escolher qual a sua representação pictográfica e associar à parte do corpo em que é utilizada. Conseguiu revelar durante as atividades de consolidação que consegue identificar as diversas peças de vestuário e associá-las ao corpo.

Na Tabela 8 é possível observar todas as palavras do bloco temático - Higiene Pessoal a que a criança trabalhou durante a intervenção.

**Tabela 8 - Palavras trabalhadas no bloco temático – Higiene pessoal**

<b>Higiene pessoal</b>		
Termo ou palavra	Símbolo pictográfico	Uso simultâneo da fala e do símbolo
Sabonete	•	
Banheira	•	
Pente	•	

Neste tema para consolidar os conhecimentos utilizamos uma atividade lúdica, em que a criança utilizou os objetos reais (pente e sabonete) para “cuidar” da higiene do seu boneco na banheira. A criança perante o objeto real conseguiu associá-lo à sua representação pictográfica.

Na Tabela 9 é possível observar todas as palavras do bloco temático – Mobiliário da escola a que a criança foi exposta durante a intervenção e os seus ganhos.

**Tabela 9 Palavras trabalhadas no bloco temático – Mobiliário da Escola**

<b>Mobiliário da Escola</b>		
Termo ou palavra	Símbolo pictográfico	Uso simultâneo da fala e do símbolo
Cadeira	•	
Mesa	•	

No que se refere a este tema, tendo em conta os resultados obtidos através da avaliação contínua, verifica-se que o G é capaz de apontar para os objetos mencionados pelo adulto, de dar o objeto que lhe é pedido, identificar o mobiliário e ainda e identificar imagens reais associá-las ao símbolo pictográfico.

Na Tabela 10 é possível observar todas as palavras do bloco temático – Animais a que a criança trabalhou durante a intervenção.

**Tabela 10 - Palavras trabalhadas no bloco temático – Animais**

<b>Animais</b>		
Termo ou palavra	Símbolo pictográfico	Uso simultâneo da fala e do símbolo
Cão	•	“auau”
Gato	•	“miau”
Pato	•	
Cavalo	•	
Peixe	•	

Neste tema para consolidar os conhecimentos utilizamos uma atividade lúdica, o Telefone sem fio, onde podemos constatar o conhecimento do vocabulário e verificar uma melhoria na capacidade de compreensão auditiva.

Na Tabela 11 é possível observar todas as palavras do bloco temático – transportes a que a criança trabalhou durante a intervenção.

**Tabela 11 - Palavras trabalhadas no bloco temático – transportes**

<b>Transportes</b>		
Termo ou palavra	Símbolo pictográfico	Uso simultâneo da fala e do símbolo
Carro	•	“popó”
Avião	•	“ãõ”
Comboio	•	

Nesta temática, tendo em conta os resultados obtidos através da avaliação contínua, verifica-se que o G já é capaz de:

- Apontar para os transportes mencionados pelo adulto;
- Associar as imagens reais dos transportes aos símbolos, imitando as palavras transmitidas pelo adulto;
- Identificar o som emitido pelo transporte e associa-lo ao meio.

Realizou-se também o jogo da memória, detetando-se que a criança já é capaz de seguir as indicações do adulto e revela prazer pelo jogo com os seus pares.

Na Tabela 12 é possível observar todas as palavras do bloco temático - Casa que a criança trabalhou durante a intervenção.

**Tabela 12 - Palavras trabalhadas no bloco temático – Casa**

<b>Casa</b>		
Termo ou palavra	Símbolo pictográfico	Uso simultâneo da fala e do símbolo
Casa	•	
Cama	•	“óó”
Janela	•	
Porta	•	•
Luz	•	•

No tema relacionado com a Casa, conforme os resultados obtidos através da avaliação contínua, verifica-se que o G já é capaz de:

- Associar as imagens reais aos símbolos, imitando as palavras transmitidas pelo adulto;
- Identificar alguns elementos da casa.

Na Tabela 13 é possível observar todas as palavras do bloco temático - Objetos do quotidiano a que a criança trabalhou durante a intervenção.

**Tabela 13 - Palavras trabalhadas no bloco temático – Objetos do quotidiano**

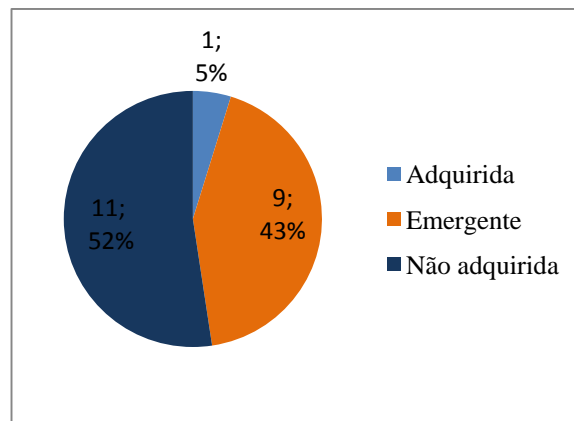
<b>Objetos do quotidiano</b>		
Termo ou palavra	Símbolo pictográfico	Uso simultâneo da fala e do símbolo
Telefone	•	“fone”
Bola	•	•
Livro	•	•
Jogo	•	•
Lápis	•	
Cores	•	

No que se refere a este tema, verifica-se que o G realizou bem as tarefas propostas revelando ser capaz de identificar os objetos e a sua função e associar imagens reais aos símbolos pictográficos.

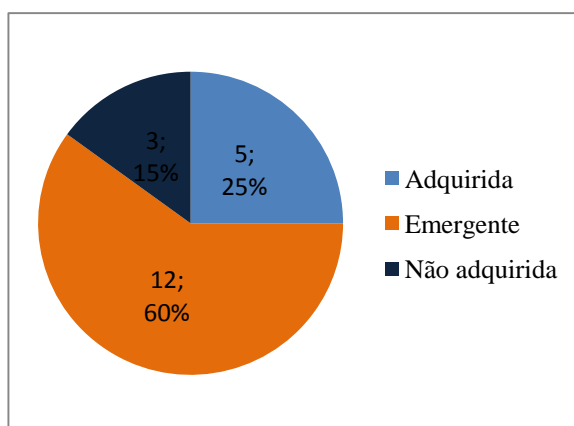
### 6.1.3 – Avaliação Final

Após terminada a intervenção voltámos a utilizar os instrumentos da avaliação inicial – a Grelha de Avaliação das Competências Comunicativas (anexo 11), Grelha de observação da comunicação recetiva/expressiva (anexo 12) e a Grelha de observação das Interações Sociais com os adultos/pares (anexo 13). E ainda utilizamos uma Grelha de Avaliação do uso dos SAAC (anexo 14).

O Gráfico 1 apresenta os dados obtidos da primeira avaliação e o Gráfico 2 a avaliação final.



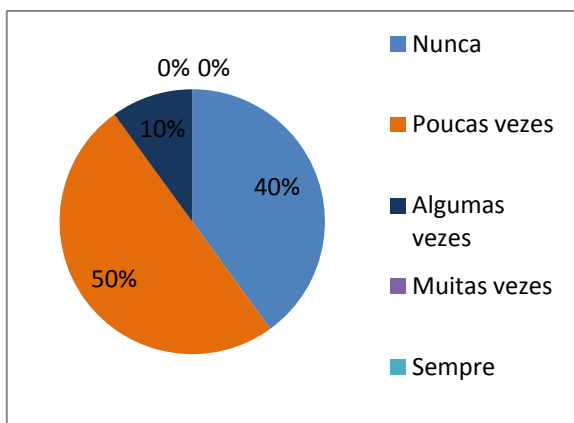
**Gráfico 1 – Avaliação das Competências Comunicativas**



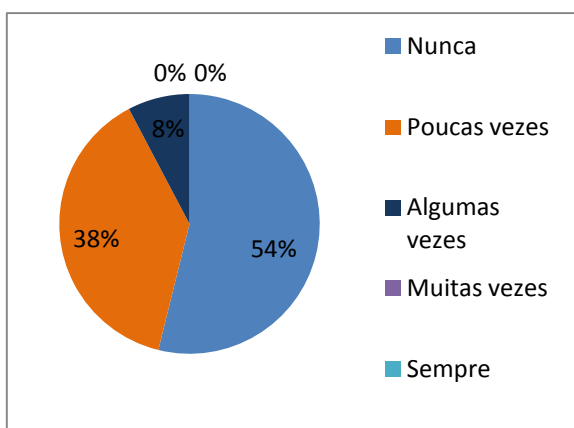
**Gráfico 2 - Avaliação final das Competências Comunicativas**

Referente aos dados obtidos da Grelha de Avaliação das Competências Comunicativas, verificamos mudanças nas competências comunicativas da criança após a implementação do projeto. Através dos gráficos (1 e 2) podemos observar que as competências comunicativas adquiridas, isto é, a aplicação da competência na maioria das situações teve uma evolução de 20%, nas emergentes igualmente um crescimento de 17% e nas não adquiridas uma redução de 37%. Por exemplo, o G já é capaz de saudar uma pessoa e usar outras expressões de cortesia através da oralidade para além do “Olá”, já é capaz de empregar o “Bom dia”, “Adeus”, “Desculpa” e o “Obrigada”. Já consegue responder a perguntas fechadas com “sim” ou “não”, “gosto” e “não gosto”. Já obtém a atenção de alguns adultos quando os chama pelo nome próprio. Consegue exprimir as suas necessidades básicas através dos símbolos pictográficos. Já é capaz de questionar muitas vezes pelas ausências da sala, seja a educadora ou a auxiliar. Após a intervenção, o G expressa sentimentos antes não observados, como é o caso do choro quando acusa desagrado. O G já pede objetos presentes, muitas das vezes recorrendo ao símbolo pictográfico.

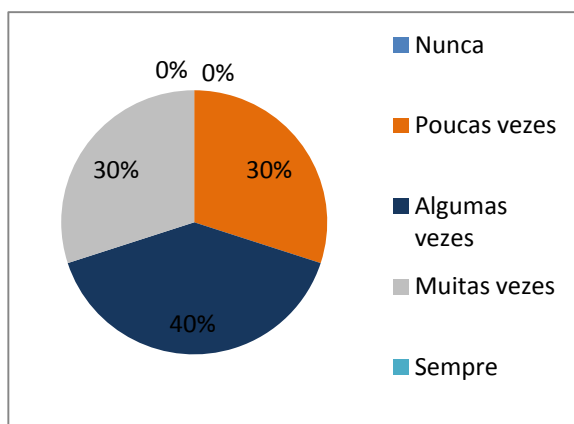
Nos Gráficos 3 e 4 temos os dados obtidos na primeira avaliação com a Grelha de Comunicação recetiva/expressiva e nos Gráficos 5 e 6 a avaliação final.



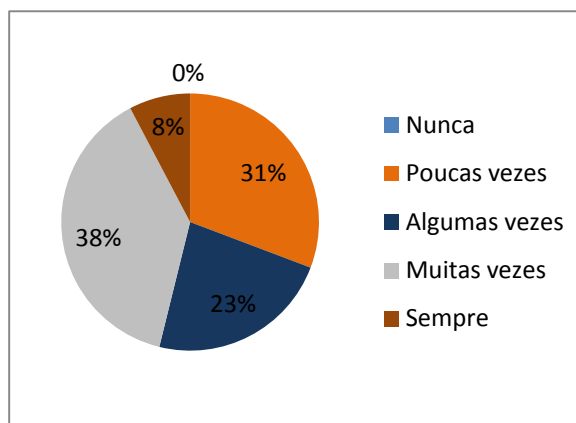
**Gráfico 3 - Comunicação Recetiva**



**Gráfico 4 - Comunicação Expressiva**



**Gráfico 5 - Avaliação final da Comunicação Recetiva**



**Gráfico 6 - Avaliação final da Comunicação Expressiva**

Quanto aos dados obtidos referentes à Grelha de Observação da Comunicação Recetiva e Expressiva notou-se uma evolução maior a nível da comunicação expressiva, visto que antes da intervenção era a mais afetada.

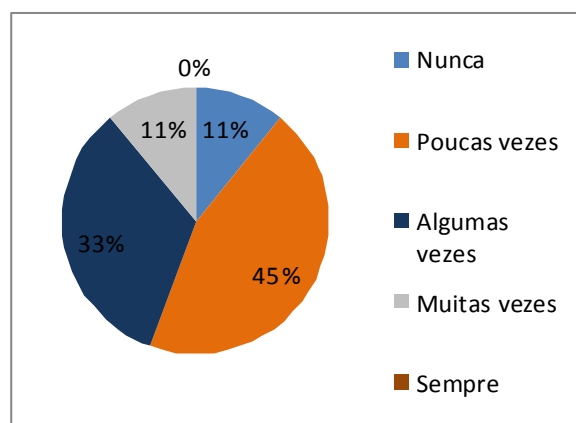
Na comunicação recetiva notou-se uma evolução, na avaliação inicial há competências que G não manifesta (nunca - 40%), como por exemplo: reconhecer os diferentes tons de voz, seguir três ou mais ordens seguidas e compreender significados implícitos ou subentendidos. Já na avaliação final, muitas vezes (30%), é capaz de: reconhecer a voz, voltar a cabeça quando ouve um som e seguir ordens acompanhadas de gestos. Ao nível do reconhecimento dos diferentes tons de voz, já é capaz de reconhecer o som de transportes, da polícia, do telefone e onomatopeias referentes aos sons emitidos por alguns animais. Já é capaz de seguir ordens simples como por exemplo: Vai buscar o teu caderno, senta-te e abre o caderno. A educadora de sala menciona: *“Eu notei imensa, imensa evolução mesmo. Neste momento, o G já consegue perceber o acatar ordens já com duas palavras por exemplo: ‘vai buscar os lápis’ ‘vai buscar o papel’ e também consegue pedir tipo ‘ápis’ ‘quero’ ‘também quero’ , coisas assim do género já consegue fazer frases com duas palavras simples.”*

A educadora de Educação Especial da equipa de IP refere: *“A criança aumentou não só o nível de vocabulário expressivo, mais palavras que nomeia*

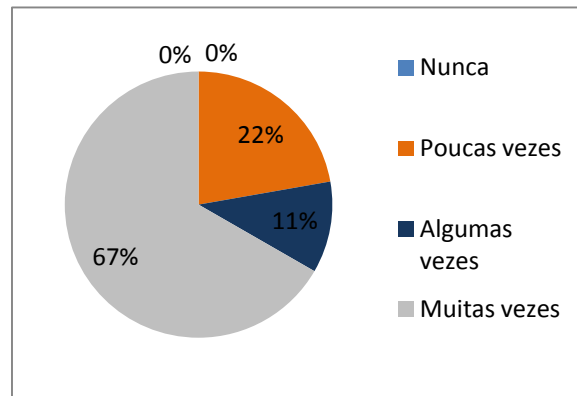
*espontaneamente, como também as usa para satisfazer algumas necessidades básicas. (que tem sede; ir ao WC,) aumentou também o vocabulário recetivo”.*

A comunicação expressiva como podemos observar nos gráficos 4 e 6 notou-se uma ligeira evolução, G na avaliação inicial não manifesta (nunca 54%) imitação dos sons de palavras, não utiliza dez ou mais palavras e não utiliza diferentes entoações pra comunicar. No gráfico 6 podemos observar que já é capaz de se expressar (Sempre – 8%) quando o chamam pelo nome. Podemos concluir, que a nível da comunicação expressiva o seu discurso não é fluente, a produção de fala é difícil e ocorre com muito esforço, é uma fala muito pouco inteligível, por vezes quase ininteligível. Emprega frases simples, normalmente agramaticais, incompletas e sem elementos de ligação. Responde às questões e solicitações dos interlocutores, principalmente com *sim* ou *não*. Relativamente às funções comunicativas já é capaz de: responder com sim ou não; solicitar; saudar; chamar à atenção. Recorre aos símbolos e sons para se fazer entender, não desistindo mesmo quando lhe é difícil desenvolver o conteúdo da mensagem.

No Gráfico 7 podemos observar os dados obtidos na primeira avaliação da Grelha de Interações Sociais com os adultos, no Gráfico 8 apresentam-se os dados obtidos na avaliação final.

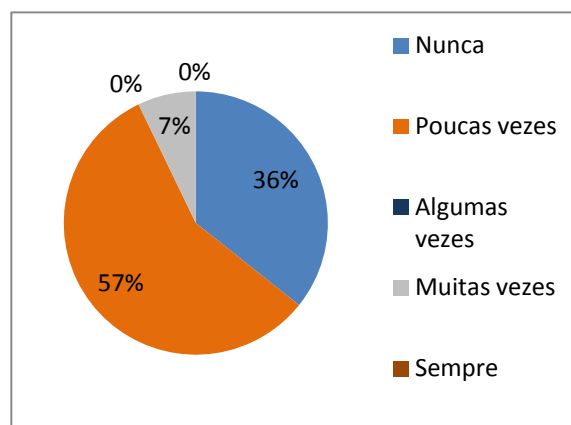


**Gráfico 7 - Interação Social com os adultos**

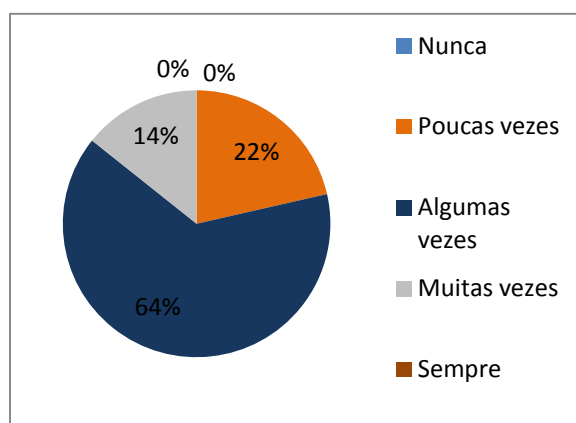


**Gráfico 8 - Avaliação final das Interações Sociais com os adultos**

Após analisar os Gráficos 7 e 8, resultantes da Grelha de Observação da interação social com os adultos, conseguimos perceber que se registou uma grande evolução. Na avaliação inicial há comportamentos que nunca manifesta com adultos (11%) e já na avaliação final isso deixa de existir e passa a exibir muitas vezes comportamentos interativos com os adultos (67%). A criança já é capaz de identificar as pessoas conhecidas, e identificar as pessoas com quem se relaciona diariamente. Já chama pelo nome próprio as educadoras, a de sala e a da equipa de IP, a auxiliar educativa e mais alguns elementos da equipa educativa.



**Gráfico 9 - Interação com os pares**

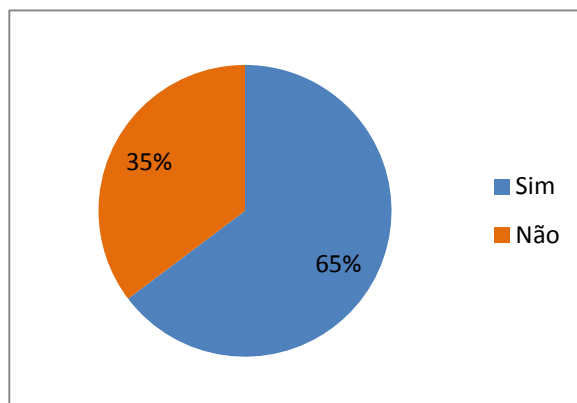


**Gráfico 10 - Interação com os pares - avaliação final**

Após analisar os dados dos Gráficos 9 e 10, resultantes da Grelha de Observação da interação social com os pares, podemos observar que houve alguma evolução nesta área. Na avaliação inicial há comportamentos que nunca manifesta com os seus pares (36%) como por exemplo: não participa em jogos de grupo e não é capaz de relacionar. Já na avaliação final isso deixa de existir e passa a exibir alguns comportamentos interativos com os seus pares (64%) como por exemplo: já inicia um contato social, imita os colegas, partilha atividades, relaciona-se, procura afeto, demonstra ter consciência dos sentimentos dos pares e demonstra alguma capacidade lúdica. A própria educadora de sala menciona na entrevista que *“Notou-se uma grande evolução, em relação aos colegas também se notou evolução porque os colegas também começaram a usar alguns símbolos que estavam a ser usados no sistema aumentativo”*. A criança já participar em algumas atividades com o grupo.

Concluindo, com os resultados obtidos através da Grelha de Observação das Interações Sociais com os adultos/pares constatou-se uma melhoria satisfatória a nível das interações sociais. A criança após a intervenção já foi capaz de utilizar gestos sociais como o acenar para dizer olá e adeus e sorrir para agradecer. Manifesta melhorias nas capacidades lúdicas, não exibindo tantos comportamentos agressivos.

No Gráfico 11 apresentamos os dados obtidos da avaliação do uso dos SAAC.



**Gráfico 11 - Avaliação do uso do SAAC**

Através do Gráfico 11, resultante da grelha de Avaliação do uso dos SAAC concluímos com esta percentagem de 65% que com o uso do SAAC a criança aumentou a sua comunicação, que este responde às suas necessidades. Assim é capaz de iniciar uma conversa e consegue utiliza-lo em diferentes contextos e com rapidez. O G faz boa discriminação dos símbolos pictográficos e usa-os de forma correta. Para reforçar estes indicadores, a educadora de Intervenção Precoce refere: *“O caderno foi uma estratégia inserida no programa de Comunicação Aumentativa que teve claros efeitos no desenvolvimento da linguagem da criança.”*. Por sua vez a educadora de sala refere que *“(…) o que ele ganhou com a utilização deste sistema foi impecável, aumentou o seu vocabulário”*.

No entanto, o trabalho individualizado foi o que mereceu mais destaque devido ao facto do período de concentração da criança ser reduzido e de se distrair facilmente com os estímulos à sua volta. Como referiu a educadora de educação especial da equipa de Intervenção Precoce *“Com a intervenção específica a nível da linguagem nomeadamente, apoios diários proporcionados pela Mestranda Débora, em articulação com as educadoras das equipas (colégio e IP), foi possível observar boas evoluções nesta área. A criança aumentou não só o nível de vocabulário expressivo, mais palavras que nomeia espontaneamente, como também as usa para satisfazer algumas necessidades básicas. (que tem sede; ir ao WC,) aumentou também o vocabulário recetivo.”*

Analisando os resultados obtidos através da intervenção, assinalados nas grelhas de observação, deduz-se que o G revela mais irregularidades na área da interação social com os pares mas tendo mostrado uma grande evolução relativamente à avaliação inicial. Contudo, continua a ser uma área que necessita seguimento.

Após interpretação e apresentação dos dados decorrentes do nosso estudo, podemos referir que a nossa intervenção da implementação do sistema SPC foi benéfico para o desenvolvimento da criança a vários níveis, tais como: ao nível da comunicação expressiva e recetiva, ao nível das interações sociais com os pares e adultos e ao nível da autonomia e autoestima.

Concluimos que o facto da criança se fazer entender através do uso de símbolos pictográficos ter-lhe-á proporcionado motivação e sentimento de competência ao conseguir de outra forma comunicar as suas necessidades e interesses.

## 6.2 – Discussão dos Resultados

Após a apresentação e interpretação dos dados, é necessário refletir e sintetizar os resultados conseguidos. Recapitulemos: o intuito do presente projeto foi averiguar se a introdução de um sistema aumentativo, neste caso específico, através de um caderno de comunicação auxilia, uma criança com Atraso de Desenvolvimento da Linguagem grave, associado a um Atraso Global de Desenvolvimento. Por este motivo, a intervenção realizada focou-se no domínio da comunicação, no sentido de potenciar e desenvolver estratégias e formas da criança se fazer entender e conseguir comunicar mais eficazmente com quem a rodeia. Assim, pretendeu-se com esta investigação analisar o contributo do uso de um sistema aumentativo no desenvolvimento das competências comunicativas da criança.

Tendo por base este estudo verificamos que sempre que a aquisição das competências comunicativas da criança não se processe de modo natural e espontâneo, e que ela não esteja contemplada por um nível de linguagem compatível com as etapas de desenvolvimento, devemos recorrer a instrumentos alternativos que viabilizem as suas capacidades comunicativas.

Neste projeto de investigação-ação usamos como técnicas e instrumentos de recolha de dados a observação, a entrevista, a consulta de documentos oficiais, uma Grelha de Avaliação das Competências Comunicativa, uma Grelha de observação das Interações Sociais com os adultos/pares e uma Grelha de observação da comunicação recetiva e expressiva.

Através da avaliação inicial foi possível conhecer as competências comunicativas da criança e identificar as principais necessidades de intervenção, neste caso a nível das competências expressivas e recetivas.

Toda a planificação da intervenção foi executada em conjunto com a equipa de Intervenção Precoce, elaborando até um caderno de comunicação com símbolos pictográficos. Neste sentido, houve um trabalho de equipa usando objetivos semelhantes, com o intuito de consolidar e organizar as aprendizagens da criança.

Sabemos que, para obter êxito, o princípio básico para a planificação e introdução de qualquer SAAC é que garanta as necessidades do utilizador e que se vá ao encontro dos seus interesses e desejos para captar a sua atenção (Ferreira, Ponte & Azevedo, 1999).

Realizaram-se outras atividades que possibilitaram o desenvolvimento de outras competências para além das comunicativas, nomeadamente a atividade realizada a pares com os colegas. Contudo, o trabalho individualizado foi o que obteve mais realce devido ao facto do período de concentração da criança ser reduzido e de se distrair facilmente com estímulos à sua volta.

Foram empregados materiais de apoio, para desenvolver competências comunicativas, como jogos lúdico e educativos desenvolvidos propositadamente para as sessões de intervenção, como por exemplo o loto de imagens e os cartões com fotografias para o jogo da memória.

Ao longo da intervenção efetuada com o G, observou-se por parte da criança uma grande adesão ao sistema, isto devido às potencialidades que o caderno de comunicação lhe proporciona.

Verificámos, também, evoluções em todos os níveis na criança desde a avaliação inicial até à avaliação final, onde constatámos ganhos através das estratégias implementadas já mencionadas anteriormente. Embora a intervenção não tenha permitido um desenvolvimento significativo da fala, o trabalho que foi realizado contribuiu para a aquisição de habilidades comunicativas com recurso ao caderno de comunicação.

Concluiu-se que as potencialidades deste Sistema com a utilização de um caderno de comunicação, numa criança com atraso global de desenvolvimento, podem ter notáveis os ganhos, desde que a ferramenta seja sempre adequada à especificidade da criança. Como relatou a educadora de educação especial da equipa de Intervenção Precoce *“Este projeto, foi claramente benéfico, ajudou a criança a progredir não só a nível da linguagem como teve repercussões noutras áreas do*

*desenvolvimento, a criança é capaz de estar um pouco mais tempo em tarefa, sente-se compreendida, melhorou autoestima...”.*

Terminada a nossa intervenção foi possível alcançar os seguintes ganhos que foram colocados como objetivos:- Aumentar a intencionalidade comunicativa da criança;

- Melhorar a sua capacidade de compreensão;
- Utilizar o caderno de comunicação para melhorar a comunicação expressiva;
- Adquirir um maior domínio da linguagem oral;
- Promover a interação com os outros.

Consideramos assim, que os resultados obtidos neste projeto de intervenção foram positivos e apesar de terem superado as expectativas iniciais, reconhecemos que o trabalho deve ser continuado, em contexto educativo e também em contexto de acolhimento familiar, potenciando os objetivos já alcançados. Como a educadora de sala referiu *“Acho que deve ter continuidade e o que ele ganhou com a utilização deste sistema foi impecável”.*

Uma barreira com a qual nos deparamos foi o tempo. Acreditamos que se tivéssemos tido mais tempo, iríamos conseguir não só melhores resultados no número de palavras aprendidas por parte da criança, como também uma ainda melhor atitude e iniciativa comunicativa. A educadora de sala é da mesma opinião *“Acho que devíamos ter começado mais cedo, (...) e acredito que íamos ter ainda mais resultados”.*

## **CONCLUSÃO**



## **Conclusão**

Com a presente conclusão pretende-se apenas salientar os pontos mais importantes deste projeto.

No enquadramento teórico relativamente à problemática da criança, sendo este um ADL associado a um Atraso Global do Desenvolvimento, houve algumas limitações, devido à bibliografia sobre esta problemática ser escassa, o que nos dificultou conseguir realizar este ponto com mais perspicuidade.

Tendo o presente projeto como foco a comunicação, podemos concluir que a dificuldade de comunicação tem consequências a nível de todos os domínios, e afeta as pessoas em qualquer situação por mais simples que seja. A comunicação é essencial à vida do ser humano, é uma competência que influencia toda a sua história e cultura.

Segundo Basil (citado por Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999), devemos planificar uma intervenção num programa baseado numa perspectiva evolutiva, isto é, composto por objetivos que correspondam às necessidades comunicativas de cada criança e que sejam compatíveis com o seu nível cognitivo e que possam evoluir consoante as metas mais importantes do desenvolvimento linguístico e cognitivo normal.

A implementação do uso de um SAAC e a promoção da interação/comunicação são aspectos complementares estreitamente relacionados e que se sustentam reciprocamente. “A implementação de um SAAC tem de ser dirigida, essencialmente para a promoção da comunicação” (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999, p. 43).

Uma pessoa quer utilize a fala ou um SAAC, só participará num processo comunicativo se tiver competência para desenvolver uma comunicação efetiva. E este processo só se torna efetivo se existir troca de informação entre os parceiros envolvidos, e para isso é imprescindível as capacidades para emitir, receber, interpretar e responder a mensagens (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999).

A competência comunicativa estipula primordialmente a intenção comunicativa e secundariamente na capacidade de partilhar um código através do qual cada interlocutor se pode expressar (Ferreira, Ponte, & Azevedo, 1999).

Segundo Ferreira, Ponte e Azevedo (1999), a escolha de um SAAC visa: melhorar a linguagem compreensiva do utilizador, melhorar o uso expressivo dos símbolos, de modo a aumentar o vocabulário, aperfeiçoar a estrutura da frase e por fim, promover a ampliação da comunicação.

A comunicação é promotora das interações sociais e da aprendizagem, sendo a linguagem oral um instrumento para a concretização dos atos de comunicação. No entanto, devido à sua problemática, a criança em estudo, não consegue fazer uso deste tipo de linguagem. Deste modo, realizou-se um trabalho de equipa de forma a proporcionar à criança uma resposta mais eficaz, tentando colmatar as suas dificuldades. Dada a especificidade das necessidades desta criança foi utilizado como suporte o Sistema SPC. Deste modo, desenvolveram-se e adaptaram-se recursos específicos para criança, visto que cada indivíduo é um caso específico e necessita de estratégias diferentes para a implementação dos SAAC.

Ao garantir a esta criança a comunicação alternativa verificou-se uma melhoria na sua qualidade de vida, proporcionando-lhe um maior controlo sobre a sua vida e uma maior autoestima. Ao escolher um sistema alternativo de comunicação deve-se considerar até que ponto aquele sistema permite à pessoa uma melhor condição de vida, uma maior autonomia e lhe confere mais confiança para dominar os problemas da vida, isto é, a escolha do sistema de comunicação deve ser feita tendo em conta a situação global de cada pessoa. É também muito importante adaptar os sistemas à necessidade de cada utilizador. Este caderno permitiu que a criança conquista-se o objetivo: comunicar com os seus pares.

Com a realização desta intervenção foi possível trabalhar várias estratégias e atividades com o intuito de promover o desenvolvimento de todos os objetivos deste projeto. Quanto a estas estratégias para promover a comunicação e a interação, pensamos que foram implementadas com sucesso, uma vez que foram apuradas melhorias, patentes nos registos de observação das avaliações iniciais e finais

(gráficos nº1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11). Verificamos que a comunicação e a interação se cruzam, havendo bastantes estratégias idênticas nestas duas áreas. Recorremos a atividades lúdicas, jogos de pares, de modo a promover o convívio e a partilha, onde o ambiente foi favorável para desenvolver competências comunicativas e interações. A utilização de material lúdico, objetos reais e o computador aumentaram a intencionalidade da criança para comunicar e interagir.

O ambiente educativo constitui um verdadeiro desafio, uma vez que, a chave do sucesso dependerá da adequação individual às especificidades da criança. Este desafio concretiza-se na tentativa da plena inclusão da criança no ambiente escolar onde teve a oportunidade e o estímulo para exercer as suas capacidades e potencialidades, em ordem a sentir maior segurança e conforto, condição fundamental para o seu desenvolvimento. A instituição escolar deve ser um espaço aberto a toda a diversidade das crianças, onde cada criança consiga encontrar resposta à sua diferença e às suas necessidades, atingindo o máximo das suas capacidades. Assim, com a inclusão, todas as crianças, terão mais vontade de ir à escola e de participar nas atividades diárias.

Feito um balanço de todo o projeto concluímos que o mesmo teve resultados positivos, sendo que a principal limitação foi a escassez de tempo. Salientam-se como aspetos positivos o conhecimento mais profundado da criança, da sua problemática e consequente adequação de atividades e estratégias. Fomentou-se o espírito de grupo e a cooperação entre as crianças, desenvolvendo valores de respeito e aceitação da diferença, caminhando assim para um contexto educativo mais inclusivo. De igual modo os adultos conseguiram trabalhar em parceria, o que permitiu sistematizar aprendizagens, de forma a desenvolver competências sociais e comunicativas significativas e ajustadas às especificidades do G.

Para Bell (1997), como já foi referido anteriormente, uma das características mais importantes da metodologia selecionada para a construção de um trabalho como este é não estar terminado quando o projeto acaba. Os participantes devem continuar a rever, a avaliar e a melhorar a sua prática, de modo a desenvolver o espírito de grupo e a cooperação entre as crianças, desenvolvendo valores de respeito e

aceitação da diferença, caminhando assim para um contexto educativo mais inclusivo.

Pelo que já foi referido anteriormente, e como recomendação futura, o principal enfoque, em termos de intervenção pedagógica, deverá continuar a ser o desenvolvimento de competências comunicacionais, adaptadas ao caso específico da criança.

## **BIBLIOGRAFIA**



## **Bibliografia**

- Almeida, L. S., & Freire, T. (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (4ª Edição ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Amorim, R. (20 de Março de 2011). Avaliação da criança com alteração da linguagem. *NASCER E CRESCER*, pp. 174-176.
- ASHA. (1997-2015). Obtido de American Speech-Language-Hearing Association: <http://www.asha.org>
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gravita.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Castelo, T. M., & Fernandes, B. (31 de Abril de 2009). Sinais de alarme em desenvolvimento. *Sáude Infantil*, pp. 12-17.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Maria, F. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, pp. 455-479.
- Ferreira, J. C. (2004). Atraso global do desenvolvimento psicomotor . *Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar*, pp. 703-712.
- Ferreira, M. C., Ponte, M. M., & Azevedo, L. M. (1999). *Inovação Curricular na Implementação de meios Alternativos de Comunicação em Crianças com Deficiência Neuromotora Grave*. Lisboa: Secretariado Nacional da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Franco, M. d., Reis, M. J., & Gil, T. M. (2003). *Domínio da Comunicação, Linguagem e Fala. Perturbações Específicas de Linguagem em contexto escolar. - Fundamentos -*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Kuhne, G. W., & Quigley, B. A. (1997). Understanding and Using Action Research in Practice Settings. *New Directions for Adult and Continuing Education*, pp. 23-40.
- Monteiro, C., Viana, F., Moreira, E., & Bastos, A. (2013). Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: Um estudo exploratório. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 111-138.
- Nogueira, S., Fernandes, B., Porfírio, H., & Borges, L. (22 de Janeiro de 2000). A Criança com Atraso da Linguagem. *SAÚDE INFANTIL*, pp. 5-16.
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência: Guia de Educadores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira, R., Roddrigues, F., Venâncio, M., Saraiva, J., & Fernandes, B. (dezembro de 2012). Avaliação e Investigação Etiológica do Atraso do Desenvolvimento Psicomotor / Défice. *Saúde Infantil*, pp. 05-10.
- Puyuelo, M. (2007). Comunicação e Linguagem. Desenvolvimento normal e alterações no decorrer do ciclo vital. In M. Puyuelo, & J.-A. Rondal, *Manual de desenvolvimento e alterações da Linguagem na Criança e no Adulto* (pp. 88-111). Porto Alegre: Artmed.
- Rombert, J. (2013). *O gato comeu-te a língua?* Lisboa: A esfera dos livros.
- Sanches, I. (5 de 2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona da Educação*, pp. 127-142.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância: Textos de Apoio para os Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- SoHyun Lee, S. Y. (2003). Characteristics of Friendships Between Children with and without Mild Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 157-166.

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação* (2ª Edição ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

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



## **ANEXOS**



**Anexo 1 - Cronograma do projeto**

	Fevereiro	Março	Abril	Maiο	Junho	Julho
1ª Fase	Planificação					
2ª Fase			Ação			
3ª Fase						Reflexão

## Anexo 2 – Autorização dirigida à diretora do colégio

**esec**  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

 INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Exm<sup>a</sup> Sr<sup>a</sup> Diretora do Colégio :

Praca Heróis do Ultramar  
3030-329 Coimbra  
Tel. +351 239 793 120  
Fax. +351 239 401 461  
E-mail geral@esec.pt  
www.esec.pt

Dr<sup>a</sup>

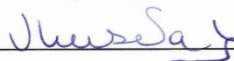
É enquanto orientadora do trabalho de mestrado em Educação Especial da aluna Débora Telma Gonçalves de Freitas, portadora do CC n.º 13766446 que venho solicitar autorização de V<sup>a</sup> Ex<sup>a</sup> para a referida aluna poder desenvolver o seu projeto no Colégio de Santa Maria.

O referido trabalho tem como temática a “Promoção das interações sociais e emocionais de uma criança com multideficiências através dos SAAC”.

Na sociedade portuguesa à semelhança do que acontece noutras sociedades, é cada vez mais precoce a necessidade de implementação de intervenções promotoras de bem-estar e trajetórias de desenvolvimento adaptativas, intervenções estas, para as quais se exige cada vez mais serem baseadas em evidências empíricas.

A aluna pretende assim aferir metodologias de intervenção que potenciem as capacidades socioemocionais de um/a aluno/a com multideficiência de modo a interagir com os seus pares e adultos no contexto escolar onde se encontra inserido, permitindo-lhe desenvolver as suas competências sociais e emocionais de forma adequada.

Coimbra, 22 de janeiro de 2015



(Prof. Doutora Vera Maria Silvério do Vale)

### Anexo 3 – Autorização ao Encarregado de Educação

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO DE INTERVENÇÃO

Coimbra, 18 de março de 2015

Ao Encarregado de educação do aluno ,  
Ex.mo (a) Sr.(a),

Eu, Débora Freitas, aluna da Escola Superior de Educação de Coimbra, encontro-me no Colégio Santa Maria, a realizar o meu projeto de mestrado em Educação Especial, no Domínio de especialização dos Problemas Cognitivos e Motores.

O tema do meu projeto é "Promoção das interações sociais de uma criança com atraso global do desenvolvimento através dos SAAC". Implica analisar as suas capacidades comunicativas, antes e depois de usar o sistema aumentativo, o qual visa ajudar a desenvolver as suas competências comunicativas.

O seu educando foi escolhido para participar neste projeto, pelo que, para dar continuidade a este trabalho, solicito autorização para que o mesmo participe no projeto.

Informo que toda a informação recolhida será mantida confidencial. Apenas os técnicos ligados ao projeto terão acesso à mesma. O nome do seu educando não aparecerá designado.

Se tiver quaisquer dúvidas ou considerações a fazer poderá ser combinada, se o desejar, uma reunião prévia para esclarecimentos adicionais que entenda necessários.

Grata pela atenção.

Assinatura do Encarregado (a) de Educação

\_\_\_\_\_

Data: 25/03/15

## Anexo 4 – Planos de intervenção

<b>BLOCO TEMÁTICO: Rotinas diárias</b>	
<b>DATA:</b> 07 – 10/04/2015	
<b>Objetivos</b>	<p><b>Gerais:</b> Adquirir competências comunicativas, usando um sistema aumentativo de comunicação</p> <p><b>Específicos:</b> Expressar-se utilizando um sistema de comunicação aumentativo</p> <p>Aumentar o vocabulário</p> <p>Melhorar a capacidade de compreensão auditiva</p> <p>Identificar os objetos e associar ao símbolo</p>
<b>Conteúdos</b>	<p><b>1. Interações Sociais:</b></p> <p>Cumprimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Olá</li> <li>- Bom dia!</li> <li>- Obrigada</li> <li>- Desculpa</li> <li>- Adeus</li> </ul> <p>Apresentação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pessoal</li> <li>- Intervenientes do projeto</li> <li>- outros elementos do seu caderno de comunicação</li> </ul> <p><b>2. Intervenções diárias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ir à casa de banho</li> </ul>
<b>Competências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser capaz de reconhecer-se e identificar-se através do caderno de comunicação</li> <li>- Ser capaz de identificar os outros elementos que constam no seu caderno de comunicação</li> <li>- Ser capaz de expressar as suas necessidades básicas</li> <li>- Ser capaz de associar imagens reais aos símbolos</li> </ul>

<b>Estratégias/ Métodos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Construção do caderno de comunicação para arquivo e manuseamento pela criança</li><li>- Associação de imagens reais aos símbolos, imitando as palavras transmitidas pelo adulto</li><li>- Diálogo</li><li>- Jogo: O Rei manda</li></ul>
<b>Auxiliares pedagógicos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Simbologia do sistema – símbolos soltos</li><li>- Caderno de comunicação</li></ul>
<b>Instrumentos de avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Observação</li><li>- Registos fotográficos</li></ul>

<b>BLOCO TEMÁTICO: Corpo</b>	
<b>DATA:</b> 13 – 17/04/2015	
<b>Objetivos</b>	<p><b>Gerais:</b> Adquirir competências comunicativas, usando um sistema aumentativo de comunicação</p> <p><b>Específicos:</b> Expressar-se utilizando um sistema de comunicação aumentativo</p> <p>Identificar em si as partes do corpo</p> <p>Identificar no puzzle as partes do corpo e associar ao símbolo</p>
<b>Conteúdos</b>	<p><b>3. Esquema Corporal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mão</li> <li>- Pé</li> <li>- Olho</li> <li>- Cabelo</li> <li>- Barriga</li> </ul>
<b>Competências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser capaz de apontar em si as partes do corpo</li> <li>- Ser capaz de identificar as partes do corpo e associar ao símbolo;</li> </ul>
<b>Estratégias/ Métodos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Associação de imagens reais aos símbolos, imitando as palavras transmitidas pelo adulto</li> <li>- Reconhecimento em si e no outro as partes do corpo</li> <li>- Construção do puzzle e identificação das partes do corpo, associando ao símbolo solto</li> <li>- Identificação das diferentes partes do corpo do boneco</li> </ul>
<b>Auxiliares pedagógicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Puzzle do Ruca</li> <li>- Boneco</li> <li>- Simbologia do sistema – símbolos soltos</li> <li>- Caderno de comunicação</li> </ul>
<b>Instrumentos de avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação</li> <li>- Registos fotográficos</li> </ul>

<b>BLOCO TEMÁTICO: Alimentação</b>	
<b>DATA:</b> 20/04 –15/05/2015	
<b>Objetivos</b>	<p><b>Gerais:</b> Adquirir competências comunicativas, usando um sistema aumentativo de comunicação</p> <p><b>Específicos:</b> Expressar-se utilizando um sistema de comunicação aumentativo</p> <p>Aumentar a intencionalidade comunicativa</p> <p>Identificar os alimentos</p> <p>Identificar os utensílios necessários para as refeições</p> <p>Melhorar a capacidade de compreensão auditiva</p>
<b>Conteúdos</b>	<p><b>4. Alimentos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pão</li> <li>- Água</li> <li>- Leite</li> <li>- Sumo</li> <li>- Bolo</li> <li>- Bolacha</li> <li>- Iogurte</li> <li>- Carne</li> <li>- Sopa</li> <li>- Arroz</li> <li>- Massa</li> <li>- Batata</li> <li>- Banana</li> <li>- Maçã</li> <li>- Pera</li> <li>- Laranja</li> </ul> <p><b>5. Utensílios para as refeições</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prato</li> <li>- Copo</li> <li>- Colher</li> </ul>
<b>Competências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser capaz de identificar aqueles alimentos</li> <li>- Ser capaz de identificar imagens reais e associá-las ao símbolo solto</li> <li>- Ser capaz de identificar os utensílios necessários para as refeições</li> </ul>

<p><b>Estratégias/ Métodos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Associação das imagens reais aos símbolos, imitando as palavras transmitidas pelo adulto</li> <li>- Identificação dos alimentos reais</li> <li>- Identificação, Seleção e Recorte de alimentos em revistas</li> <li>- Identificação dos utensílios necessários para as refeições</li> <li>- Execução de jogos de consolidação</li> </ul>
<p><b>Auxiliares pedagógicos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Simbologia do sistema – símbolos soltos</li> <li>- Caderno de comunicação</li> <li>- Alimentos</li> <li>- Revistas</li> <li>- Loto de imagens</li> <li>- Livros</li> </ul>
<p><b>Instrumentos de avaliação</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação</li> <li>- Registos fotográficos</li> </ul>

<b>BLOCO TEMÁTICO: Vestuário</b>	
<b>DATA:</b> 18–22/05/2015	
<b>Objetivos</b>	<p><b>Gerais:</b> Adquirir competências comunicativas, usando um sistema aumentativo de comunicação</p> <p><b>Específicos:</b> Expressar-se utilizando um sistema de comunicação aumentativo;</p> <p>Identificar e nomear peças do vestuário e do calçado</p> <p>Relacionar peças do vestuário e do calçado com partes do corpo</p>
<b>Conteúdos</b>	<p><b>6. Vestuário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sapato</li> <li>- Camisola</li> <li>- Calças</li> <li>- Casaco</li> </ul>
<b>Competências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser capaz de nomear as peças do seu vestuário e calçado</li> <li>- Ser capaz de identificar as imagens das peças de roupa e calçado e associar ao símbolo</li> <li>- Ser capaz de imitar as palavras transmitidas pelo adulto</li> </ul>
<b>Estratégias/ Métodos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Denominação das suas peças de roupa e calçado</li> <li>- Associação e identificação das peças de roupa ao símbolo solto</li> <li>- Identificação, seleção e recorte de peças de roupa e calçado de revistas</li> <li>- Vestir a boneca e relacionar a peça de roupa à parte do corpo</li> <li>- Diálogo entre o adulto/criança;</li> </ul>
<b>Auxiliares pedagógicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Simbologia do sistema – símbolos soltos</li> <li>- Caderno de comunicação</li> <li>- Revistas</li> <li>- Peças de roupa</li> <li>- Boneca + peças de roupa</li> </ul>
<b>Instrumentos de avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação</li> <li>- Registos fotográficos</li> </ul>

<b>BLOCO TEMÁTICO: Higiene Pessoal</b>	
<b>DATA:</b> 25–29/05/2015	
<b>Objetivos</b>	<p><b>Gerais:</b> Adquirir competências comunicativas, usando um sistema aumentativo de comunicação</p> <p><b>Específicos:</b> Expressar-se utilizando um sistema de comunicação aumentativo</p> <p>Aumentar a intencionalidade comunicativa</p> <p>Aumentar o vocabulário</p> <p>Melhorar a capacidade de compreensão auditiva</p> <p>Iniciar a imitação de palavras transmitidas pelo adulto, no sentido de nomear conceitos simples da vida diária</p> <p>Adquirir um maior domínio da linguagem oral</p>
<b>Conteúdos</b>	<p><b>7. Higiene Pessoal:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sabonete</li> <li>- Banheira</li> <li>- Pente</li> </ul>
<b>Competências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser capaz de apontar para os objetos mencionados pelo adulto</li> <li>- Ser capaz de dar o objeto que lhe é pedido</li> <li>- Ser capaz de identificar imagens reais e associá-las ao símbolo solto</li> </ul>
<b>Estratégias/ Métodos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Associação e identificação dos objetos reais ao símbolo solto</li> <li>- Identificação, seleção e recorte dos objetos de revistas</li> <li>- Diálogo entre o adulto/criança</li> </ul>
<b>Auxiliares pedagógicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Simbologia do sistema – símbolos soltos</li> <li>- Caderno de comunicação</li> <li>- Revistas</li> <li>- Objetos reais</li> </ul>
<b>Instrumentos de avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação</li> <li>- Registos fotográficos</li> </ul>

<b>BLOCO TEMÁTICO: Mobiliário da Escola</b>	
<b>DATA:</b> 01-05/06/2015	
<b>Objetivos</b>	<p><b>Gerais:</b> Adquirir competências comunicativas, usando um sistema aumentativo de comunicação</p> <p><b>Específicos:</b> Expressar-se utilizando um sistema de comunicação aumentativo</p> <p>Aumentar a intencionalidade comunicativa</p> <p>Melhorar a capacidade de compreensão auditiva</p> <p>Iniciar a imitação de palavras transmitidas pelo adulto, no sentido de nomear conceitos simples da vida diária</p> <p>Identificar os objetos de uso comum da escola</p>
<b>Conteúdos</b>	<p><b>8. Mobiliário da Escola:</b></p> <p>- Cadeira</p> <p>- Mesa</p>
<b>Competências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser capaz de apontar para os objetos mencionados pelo adulto</li> <li>- Ser capaz de dar o objeto que lhe é pedido</li> <li>- Ser capaz de identificar o mobiliário da sala</li> <li>- Ser capaz de identificar imagens reais e associá-las ao símbolo solto</li> </ul>
<b>Estratégias/ Métodos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Associação e identificação dos objetos reais ao símbolo solto</li> <li>- Identificação e recorte dos objetos de revistas</li> <li>- Diálogo entre o adulto/criança</li> </ul>
<b>Auxiliares pedagógicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Simbologia do sistema – símbolos soltos</li> <li>- Caderno de comunicação</li> <li>- Revistas</li> <li>- Objetos reais: mesa e cadeira</li> </ul>
<b>Instrumentos de avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação</li> <li>- Registos fotográficos</li> </ul>

<b>BLOCO TEMÁTICO: Animais</b>	
<b>DATA:</b> 08–12/06/2015	
<b>Objetivos</b>	<p><b>Gerais:</b> Adquirir competências comunicativas, usando um sistema aumentativo de comunicação</p> <p><b>Específicos:</b> Expressar-se utilizando um sistema de comunicação aumentativo</p> <p>Aumentar o vocabulário</p> <p>Melhorar a capacidade de compreensão auditiva</p> <p>Iniciar a imitação de palavras transmitidas pelo adulto, no sentido de nomear conceitos simples da vida diária</p> <p>Identificar os animais e os sons emitidos</p>
<b>Conteúdos</b>	<p><b>9. Animais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cão;</li> <li>- Gato;</li> <li>- Pato;</li> <li>- Cavalo;</li> <li>- Peixe</li> </ul>
<b>Competências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser capaz de apontar para os animais mencionados pelo adulto</li> <li>- Ser capaz de associar as imagens reais dos animais aos símbolos, imitando as palavras transmitidas pelo adulto</li> <li>- Ser capaz de identificar o som emitido pelos animais e associa-lo ao animal</li> </ul>
<b>Estratégias/ Métodos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Associação e identificação dos animais ao símbolo solto</li> <li>- Identificação dos animais em revistas, puzzle e livros</li> <li>- Identificação dos sons dos animais através da audição</li> <li>- Diálogo entre o adulto/criança</li> </ul>
<b>Auxiliares pedagógicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Simbologia do sistema – símbolos soltos</li> <li>- Caderno de comunicação</li> <li>- Puzzle</li> <li>- Revista</li> <li>- Livros</li> <li>- Jogos didáticos com sons de animais</li> </ul>
<b>Instrumentos de avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação</li> <li>- Registos fotográficos</li> </ul>

<b>BLOCO TEMÁTICO: Transportes</b>	
<b>DATA:</b> 15–19/06/2015	
<b>Objetivos</b>	<p><b>Gerais:</b> Adquirir competências comunicativas, usando um sistema aumentativo de comunicação</p> <p><b>Específicos:</b> Expressar-se utilizando um sistema de comunicação aumentativo</p> <p>Aumentar o vocabulário</p> <p>Identificar alguns meios de transporte</p> <p>Identificar os sons dos meios de transporte</p> <p>Melhorar a capacidade de compreensão auditiva</p> <p>Adquirir um maior domínio da linguagem oral</p>
<b>Conteúdos</b>	<p><b>10. Transportes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Carro</li> <li>-Avião</li> <li>-Comboio</li> </ul>
<b>Competências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser capaz de apontar para os transportes mencionados pelo adulto</li> <li>- Ser capaz de associar as imagens reais dos transportes aos símbolos, imitando as palavras transmitidas pelo adulto</li> <li>- Ser capaz de identificar o som emitido pelo transporte e associá-lo ao meio</li> </ul>
<b>Estratégias/ Métodos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Associação e identificação dos transportes ao símbolo solto</li> <li>- Identificação dos transportes em revistas, puzzle e livros</li> <li>- Identificação dos sons dos transportes através do áudio</li> <li>- Diálogo entre o adulto/criança</li> </ul>
<b>Auxiliares pedagógicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Simbologia do sistema – símbolos soltos</li> <li>- Caderno de comunicação</li> <li>- Puzzle</li> <li>- Revista</li> <li>- Livros</li> <li>- Miniaturas dos meios de transporte</li> <li>- Jogos didáticos com sons dos meios de transporte</li> </ul>
<b>Instrumentos de avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação</li> <li>- Registos fotográficos</li> </ul>

<b>BLOCO TEMÁTICO: Casa</b>	
<b>DATA:</b> 22–26/07/2015	
<b>Objetivos</b>	<p><b>Gerais:</b> Adquirir competências comunicativas, usando um sistema aumentativo de comunicação</p> <p><b>Específicos:</b> Expressar-se utilizando um sistema de comunicação aumentativo</p> <p>Aumentar a intencionalidade comunicativa</p> <p>Aumentar o vocabulário</p> <p>Identificar alguns elementos da casa</p>
<b>Conteúdos</b>	<p><b>11. Casa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cama</li> <li>- Janela</li> <li>- Porta</li> <li>-Luz</li> </ul>
<b>Competências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser capaz de apontar para os objetos mencionados pelo adulto</li> <li>- Ser capaz de associar as imagens reais aos símbolos, imitando as palavras transmitidas pelo adulto</li> <li>- Ser capaz de identificar alguns elementos da casa</li> </ul>
<b>Estratégias/ Métodos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Associação e identificação dos objetos ao símbolo solto</li> <li>- Identificação dos elementos da casa em revistas, puzzle e livros</li> <li>- Diálogo entre o adulto/criança</li> </ul>
<b>Auxiliares pedagógicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Simbologia do sistema – símbolos soltos</li> <li>- Caderno de comunicação</li> <li>- Puzzle</li> <li>- Revista</li> <li>- Livros</li> </ul>
<b>Instrumentos de avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação</li> <li>- Registos fotográficos</li> </ul>

<b>BLOCO TEMÁTICO: Objetos do cotidiano</b>	
<b>DATA:</b> 29/06–03/07/2015	
<b>Objetivos</b>	<p><b>Gerais:</b> Adquirir competências comunicativas, usando um sistema aumentativo de comunicação</p> <p><b>Específicos:</b> Expressar-se utilizando um sistema de comunicação aumentativo</p> <p>Aumentar o vocabulário</p> <p>Melhorar a capacidade de compreensão auditiva</p> <p>Identificar os objetos e associar ao símbolo</p>
<b>Conteúdos</b>	<p><b>12. Objetos do cotidiano</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Telefone</li> <li>- Bola</li> <li>- Livro</li> <li>- Jogo</li> <li>- Lápis</li> <li>- Cores</li> </ul>
<b>Competências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser capaz de identificar os objetos</li> <li>- Ser capaz de identificar a sua função</li> <li>- Ser capaz de associar imagens reais aos símbolos</li> </ul>
<b>Estratégias/ Métodos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilização de objetos de uso comum, em tamanho real, imitando as palavras transmitidas pelo adulto</li> <li>- Associação de imagens reais aos símbolos</li> <li>- Identificação e recorte dos objetos, numa revista</li> </ul>
<b>Auxiliares pedagógicos</b>	<p>Simbologia do sistema – símbolos soltos</p> <p>Caderno de comunicação</p> <p>Objetos reais: Bola; livro; Jogo; Lápis; Cores; Telefone</p>
<b>Instrumentos de avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação</li> <li>- Registos fotográficos</li> </ul>

## Anexo 5 – Caderno de Comunicação e Símbolos Pictográficos



Ilustração 1



Ilustração 2



Ilustração 3

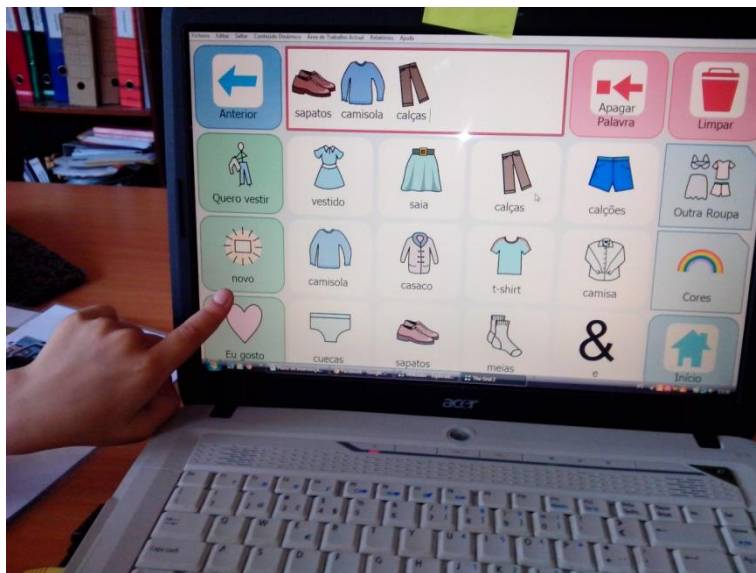


Ilustração 4

## Anexo 6 – Atividades com os pares

<b>Jogo do espelho</b>	
<b>Tema:</b> Corpo	
<b>Tempo:</b>	10 a 15 minutos
<b>Material necessário:</b>	Espelho
<b>Objetivos:</b>	Familiarizar-se com a imagem do corpo.
<b>Descrição:</b>	Incentivar as crianças a observar a própria imagem, pedindo-lhes que toquem diferentes partes do corpo. Propondo que balancem os cabelos, bater palmas.

<b>O rei manda</b>	
<b>Tema:</b> Cumprimentos	
<b>Tempo:</b>	15 minutos
<b>Material necessário:</b>	Nenhum
<b>Objetivos:</b>	Fomentar a interação social entre os pares; Promover o desenvolvimento de competências sociais; Aprender a seguir instruções Aprender a respeitar regras Desenvolver o conhecimento do vocabulário básico

<b>Descrição:</b>	<p>Inicialmente o investigador fará de rei e dará as instruções: “o rei manda ...”</p> <p>É importante referir que as crianças só devem obedecer quando se diz a frase “O rei manda...”, sem ela as ordens não têm efeito. A título de exemplo pode dizer: “O rei manda...dar beijos”, etc.</p> <p>Poderá ainda mudar a expressão para o seu nome ou da criança que esteja a orientar, por exemplo: “A Ana manda...” A função do rei é dar ordens que podem variar bastante. O investigador tem de ter o cuidado de verificar se as ordens do rei não se tornam demasiado complexas.</p>
-------------------	--

<b>Reconhecer a dupla</b>	
<b>Tema:</b> Corpo	
<b>Tempo:</b>	15 minutos
<b>Material necessário:</b>	Lenço
<b>Objetivos:</b>	<p>Aprender a seguir instruções</p> <p>Fomentar a interação social entre os pares</p> <p>Desenvolver a cooperação e o espírito de entajuda</p> <p>Promover a empatia</p> <p>Respeitar o outro</p>
<b>Descrição:</b>	Com os olhos vendados a criança toca no colega e deve reconhecer a parte que está a tocar e deve nomeá-la.



**Ilustração 5 – Jogo de pares – Reconhecer a dupla**

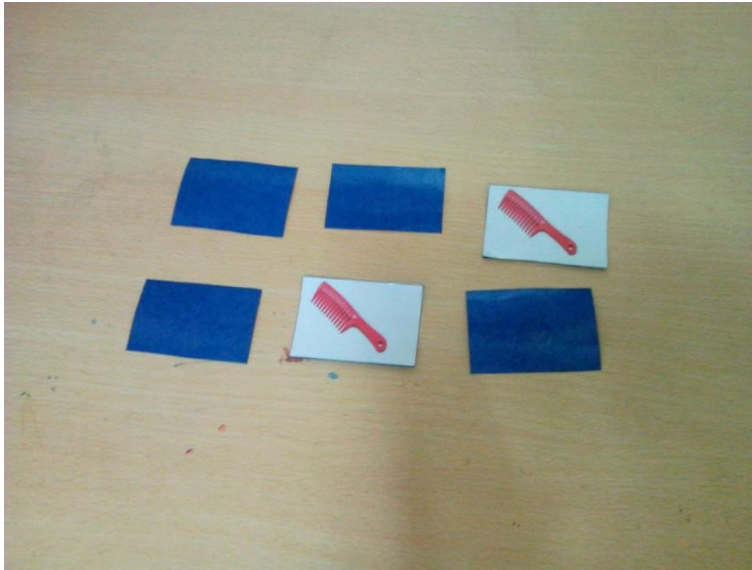
<b>Jogo do espelho</b>	
<b>Tema:</b> Emoções e Expressões faciais	
<b>Tempo:</b>	15 minutos
<b>Material necessário:</b>	Espelho
<b>Objetivos:</b>	<p>Trabalhar imitações, gestos e expressões.</p> <p>Reconhecer e designar as diferentes emoções e expressões</p> <p>Promover as competências sociais</p> <p>Promover a expressão corporal</p> <p>Desenvolver a capacidade de observação</p>
<b>Descrição:</b>	<p>Estimule as crianças a imitar as expressões dos colegas.</p> <p>Sugerir que riem, que chorem.. expressão emoções.</p> <p>Pedir que façam cara triste, cara chateada...</p>



**Ilustração 6 – Jogo do espelho – Emoções e expressões Faciais**

<b>Jogo da memória</b>	
<b>Tema:</b> Alimentação; Transportes; Escola	
<b>Tempo:</b>	15 minutos
<b>Material necessário:</b>	Pares de cartões com fotos dos objetos trabalhados na intervenção individual
<b>Objetivos:</b>	<p>Conhecer as regras do jogo da memória</p> <p>Seguir as indicações</p> <p>Estimular a memória;</p> <p>Estimular o prazer de jogar</p> <p>Desenvolver o conhecimento do vocabulário básico</p>
<b>Descrição:</b>	A investigadora pode ser uma das participantes do jogo e servir como modelo para as crianças. Em roda mostrar o jogo e organizar as peças para que as crianças vejam como se joga. Inicialmente propor o jogo da memória aberto (com as imagens voltadas para cima) e propor

	<p>para que determinadas crianças encontrem os pares.</p> <p>Deixar que as crianças manuseiem os cartões, sem pressa de que se apropriem das regras convencionais.</p>
--	--



**Ilustração 7– Cartões do jogo da memória – Higiene pessoal**



**Ilustração 8 - Cartões do jogo da memória – Mobiliário**

<b>O rei manda</b>	
<b>Tema:</b> Vestuário e Corpo	
<b>Tempo:</b>	15 minutos
<b>Material necessário:</b>	
<b>Objetivos:</b>	<p>Fomentar a interação social entre os pares;</p> <p>Promover o desenvolvimento de competências sociais;</p> <p>Aprender a seguir instruções</p> <p>Aprender a respeitar regras</p> <p>Desenvolver o conhecimento do vocabulário básico</p>
<b>Descrição:</b>	<p>Inicialmente o investigador fará de rei e dará as instruções: “o rei manda ...”</p> <p>É importante referir que as crianças só devem obedecer quando se diz a frase “O rei manda...”, sem ela as ordens não têm efeito. A título de exemplo pode dizer: “O rei manda...tocar nas calças do João”, etc.</p> <p>Poderá ainda mudar a expressão para o seu nome ou da criança que esteja a orientar, por exemplo: “A Ana manda...” A função do rei é dar ordens que podem variar bastante. O investigador tem de ter o cuidado de verificar se as ordens do rei não se tornam demasiado complexas.</p>



**Ilustração 9 – O Rei manda – Corpo humano**

<b>Telefone sem fio</b>	
<b>Tema:</b> Animais	
<b>Tempo:</b>	15 minutos
<b>Material necessário:</b>	
<b>Objetivos:</b>	<p>Sensibilizar a turma para o respeito pela diferença;</p> <p>Trabalhar em equipa;</p> <p>Promover o desenvolvimento de competências comunicativas;</p> <p>Treinar a memória;</p>
<b>Descrição:</b>	<p>Sentados em linha reta, a primeira criança vê o símbolo e fala no ouvido do próximo, sem que mais ninguém ouça o que ela está a dizer, (à direita ou à esquerda). Assim, o próximo fala para o próximo e assim por diante até chegar ao último. Quando a corrente chegar ao último esse deve falar o que ouviu em voz alta.</p>

<b>Loto de imagens</b>	
<b>Tema:</b> Alimentação	
<b>Tempo:</b>	20 minutos
<b>Material necessário:</b>	Cartões do loto
<b>Objetivos:</b>	<p>Desenvolver a capacidade de concentração/atenção</p> <p>Seguir as indicações</p> <p>Estimular o prazer de jogar</p> <p>Desenvolver o conhecimento do vocabulário básico</p> <p>Desenvolver a observação.</p>
<b>Descrição:</b>	<p>Loto de alimentos para trabalhar a associação dos mesmos: imagem com imagem. O reconhecimento da imagem, a associação da mesma com a respetiva expressão fonética (som), constitui uma prática fundamental para expandir o vocabulário da criança de uma forma natural. As imagens fotográficas possibilitam uma aproximação da criança ao mundo real, proporcionando uma maior funcionalidade no processo de aprendizagem.</p>



**Ilustração 10 – Jogo do loto de imagens - Alimentação**



**Ilustração 11 – Loto de imagens – Alimentação**

## Anexo 7 – Grelha de Avaliação de fatores para a implementação de AAC

Data de Nascimento:23/04/2009

Data de avaliação:24/03/2015

	Sim	Não
<b>1. Capacidades cognitivas ao nível da representação</b>		
- Segue o objeto mantendo o interesse	x	
- Reconhece objetos comuns		x
- Reconhece fotografias e imagens		x
-Desenvolve jogo simbólico		x
-Desenvolve jogo combinatório		x
<b>2. Comportamentos pré-comunicativos</b>		
- Dá atenção aos estímulos do ambiente	x	
-Dá atenção às pessoas	x	
- Olha para um objeto ou pessoa	x	
- Mostra interesse por imagens	x	
- Sorri sozinho	x	
-Chora quando sente mal-estar		x
<b>3. Comportamentos comunicativos</b>		
-Sorri para outras pessoas	x	

-Emite sons para chamar a atenção	x	
- Estica a mão ou olha para algo que quer obter	x	
- Usa alguns gestos		x
- Exprime emoções		x
-Exprime recusa/negativa	x	
- Exprime o sim		x
<b>4. Linguagem recetiva (compreensão)</b>		
- Reage ao seu nome	x	
- Interrompe o que está a fazer quando lhe dizem “não” ou “para”	x	
- Identifica objetos comuns pelo nome		x
- Identifica familiares pelo nome		x
- Identifica imagens de objetos comuns		x
- Compreende frases simples		x
<b>5. Produção vocálica</b>		
- Sons indiferenciados		x
- Fala ininteligível	x	
- Fala apenas inteligível para familiares		x
<b>6. Aspetos da motricidade oral</b>		
- Persistem reflexos mais primitivos ( 4 pontos cardiais; sucção; morder)	x	

- Existem problemas respiratórios		X
- Tem problemas na alimentação	X	
- Baba-se	X	
<b>7. Aspetos da motricidade global</b>		
-Existem alterações neuromusculares que afetem o tónus e/ou a estabilidade postural		X
- Aponta com o dedo	X	
- Consegue agarrar	X	
-Manipula	X	
- Independente na deslocação	X	
<b>8. Aspetos sensoriais</b>		
<b>Audição</b>		
- Ouve bem	X	
- Faz boa discriminação de sons		X
- Tem prótese auditiva		X
<b>Visão</b>		
- Vê bem	X	
- Tem limitações no campo visual		X
- Tem noção de cor		X
- Usa óculos		X
- Indica com o olhar de forma precisa		X

9. Fatores emocionais		
- Mostra-se frustrada por não conseguir comunicar		X
- Comunica apenas com certas pessoas	X	
- Recusa-se a comunicar		X
- Observa-se alguma perda em relação a fases anteriores	X	
10. Fatores ambientais		
- Tem tido pouco convívio	X	
11. Conclusões		
- Há divergências entre a linguagem recetiva e a expressiva	X	
- A divergência existente é atribuível		
• Aspetos motores		X
• Aspetos sensoriais		X
• Fatores emocionais	X	
• Aspetos cognitivos	X	
• Fatores ambientais	X	

## Anexo 8 – Grelha de Avaliação das Competências Comunicativas - Inicial

**A** – Adquirida – Atingiu plenamente (observa-se a aplicação da competência na maioria das situações)

**E** – Emergente - (observa-se a aplicação da competência somente em algumas situações)

**NA** – Não adquirida – Não atingiu na maior parte das situações (não se observa a aplicação da competência)

Competências Comunicativas	A	E	NA	Observações
Responde a saudações		x		Só olá
Toma iniciativa para cumprimentar (olá...)		x		Sim, só com olá
Apresenta-se (nome)	x			
Obtém a atenção do outro		x		
Chama			x	
Responde a perguntas fechadas (sim/não)		x		Responde sempre negativamente
Elabora outras respostas			x	“é meu”
Dá informações			x	
Entra em diálogo iniciando ou respondendo e aguardando a resposta do outro			x	
Faz perguntas			x	
Exprime necessidades básicas		x		
Expressa sentimentos			x	
Pede ajuda		x		Muitas vezes através do contato físico

Pede objetos presentes		x		Muitas vezes tira-os à força
Pede objetos ausentes			x	
Pede para fazer uma atividade		x		Se o jogo ou o brinquedo estiver com outro colega tira-o à força
Relata coisas que aconteceram			x	
Relata coisas que vão acontecer			x	
Dá opiniões			x	
Insiste, varia de estratégia para se fazer compreender			x	

**Data da avaliação:** 23 de março de 2015

## Anexo 9 – Grelha de observação: Comunicação recetiva/Expressiva – Inicial

Contexto: Sala

Identificação da atividade: Canção dos bons dias

Data: 20/03/2015

Tempo de observação: 10 min

Comunicação	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Observações
<b>Recetiva</b>						
Reconhece os sons ambientais		X				
Reconhece a voz		X				
Volta a cabeça quando ouve um som			X			
Reconhece os diferentes tons de voz	X					
Associa as palavras às ações e objetos		X				
Segue três ou mais ordens seguidas	X					
Segue ordens acompanhadas de gestos		X				
Compreende os conceitos “dentro, fora, em cima, ao lado, atrás...”	X					
Segue ordens verbais que implicam ações		X				
Compreende significados implícitos (subentendidos)	X					
<b>Expressiva</b>						
Emite sons vocálicos			X			
Emite sons para expressar o seu estado de humor		X				
Emite sons consoante vogal	X					
Emite cadeias silábicas	X					
Utiliza gestos para se expressar	X					
Imita sons de palavras	X					
Utiliza dez ou mais palavras	X					
Utiliza diferentes entoações	X					
Emite sons, palavras ou gestos associados a objetos que o rodeia		X				
Responde sim ou não adequadamente		X				Responde sempre negativamente
Utiliza expressões de duas palavras	X					
Utiliza expressões sociais voluntariamente (bom dia, obrigado)		X				
Responde quando o chamam pelo nome		X				

## Anexo 10 – Grelha de observação: Interação social com adultos/pares – Inicial

Contexto: Sala

Data: 20/03/2015

Tempo de observação: 20 minutos

<b>Interação Social com os adultos</b>	<b>Nunca</b>	<b>Poucas vezes</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Sempre</b>	<b>Observações</b>
Mostra conhecer as pessoas		x				Chama mamã a uma pessoa desconhecida que entre na sala
Sorri ou vocaliza em resposta às chamadas de atenção por parte do adulto			x			
Mostra necessidade de receber atenção				x		
Distingue as pessoas conhecidas das desconhecidas		x				
Responde a elogios, recompensas ou promessas de recompensa do adulto	x					
Cumprimenta espontaneamente os adultos conhecidos			x			
Responde ao contato social com adultos conhecidos		x				
Pede ajuda ao adulto quando precisa			x			Através do contato físico
Inicia a interação		x				

<b>Interação Social com os pares</b>	<b>Nunca</b>	<b>Poucas vezes</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Sempre</b>	<b>Observações</b>
Inicia um contacto social com os pares		x				
Imita os seus pares		x				
Joga sozinho ao lado dos seus pares				x		
Partilha atividades com os pares		x				
Permite contato físico		x				
Participa em jogos de grupo	x					
Relaciona-se com os pares	x					
Sabe partilhar e esperar a sua vez		x				
Procura o afeto/conforto dos seus pares		x				
Oferece afeto/conforto dos seus pares		x				
Adapta-se à mudança de rotinas proposta pelos pares	x					
Identifica pistas sociais (expressões faciais, tom de voz)	x					
Demonstra ter consciência dos sentimentos dos pares	x					
Manifesta capacidade lúdica		x				

## Anexo 11 – Grelha de Avaliação das Competências Comunicativas – Final

**A** – Adquirida – Atingiu plenamente (observa-se a aplicação da competência na maioria das situações)

**E** – Emergente - (observa-se a aplicação da competência somente em algumas situações)

**NA** – Não adquirida – Não atingiu na maior parte das situações (não se observa a aplicação da competência)

Competências Comunicativas	A	E	NA	Observações
Responde a saudações	x			Bom dia, olá, adeus
Toma iniciativa para cumprimentar (olá...)	x			Já indica o nome de algumas pessoas, por exemplo “Olá Nela” “OláTita”
Apresenta-se (nome)	x			
Obtém a atenção do outro		x		Através da oralidade ou dos símbolos pictográficos
Chama		x		Já consegue oralmente chamar algumas pessoas
Responde a perguntas fechadas (sim/não)	x			
Elabora outras respostas		x		“é meu” “dá” “desculpa”
Dá informações		x		“é do...”
Entra em diálogo iniciando ou respondendo e aguardando a resposta do outro			x	Limita-se a responder às perguntas, muitas vezes utilizando os símbolos pictográficos
Faz perguntas		x		“É meu?” “a Tita?” questiona muitas vezes pelas ausências da sala
Exprime necessidades básicas		x		Através dos símbolos pictográficos

Expressa sentimentos		x		Chora para mostrar desagrado e dá beijos quando faz algo errado
Pede ajuda		x		Muitas vezes através do contato físico
Pede objetos presentes	x			
Pede objetos ausentes		x		Brinquedos que gosta como o Ruca, homem aranha e os restantes através dos símbolos
Pede para fazer uma atividade		x		Se o jogo ou o brinquedo estiver presente
Relata coisas que aconteceram			x	
Relata coisas que vão acontecer			x	
Dá opiniões		x		Gosta ou não gostas
Insiste, varia de estratégia para se fazer compreender		x		Se não consegue oralmente recorre ao símbolo

**Data da avaliação:10/07/2015**

## Anexo 12 – Grelha de observação: Comunicação recetiva/Expressiva – Final

Contexto: Sala

Identificação da atividade: Canção dos bons dias

Data: 08/07/2015

Tempo de observação: 10 min

<b>Comunicação</b>	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Observações
<b>Recetiva</b>						
Reconhece os sons ambientais			X			
Reconhece a voz				X		
Volta a cabeça quando ouve um som				X		
Reconhece os diferentes tons de voz			X			Quando reconhece que o adulto utiliza um tom de voz repreensivo torna-se mais afetivo e tenta abraçar e dar beijos
Associa as palavras às ações e objetos			X			
Segue três ou mais ordens seguidas		X				Ordens simples como por exemplo: Vai buscar o teu caderno, senta-te e abre o caderno
Segue ordens acompanhadas de gestos				X		
Compreende os conceitos “dentro, fora, em cima, ao lado, atrás...”		X				
Segue ordens verbais que implicam ações			X			
Compreende significados implícitos (subentendidos)		X				
<b>Expressiva</b>						
Emite sons vocálicos			X			
Emite sons para expressar o seu estado de humor				X		
Emite sons consoante vogal			X			
Emite cadeias silábicas		X				
Utiliza gestos para se expressar		X				
Imita sons de palavras			X			
Utiliza dez ou mais palavras				X		
Utiliza diferentes entoações		X				

Emite sons, palavras ou gestos associados a objetos que o rodeia				x		
Responde sim ou não adequadamente				x		
Utiliza expressões de duas palavras		x				
Utiliza expressões sociais voluntariamente (bom dia, obrigado)				x		Olá, Bom dia, Adeus, Xau, obrigado, desculpa
Responde quando o chamam pelo nome					x	

## Anexo 13 – Grelha de observação: Interação social com adultos/pares - Final

Contexto: Sala

Data:08/07/2015

Tempo de observação: 20 minutos

<b>Interação Social com os adultos</b>	<b>Nunca</b>	<b>Poucas vezes</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Sempre</b>	<b>Observações</b>
Mostra conhecer as pessoas				X		Já identifica as pessoas conhecidas
Sorri ou vocaliza em resposta às chamadas de atenção por parte do adulto				X		
Mostra necessidade de receber atenção				X		
Distingue as pessoas conhecidas das desconhecidas				X		
Responde a elogios, recompensas ou promessas de recompensa do adulto		X				
Cumprimenta espontaneamente os adultos conhecidos				X		
Responde ao contato social com adultos conhecidos			X			
Pede ajuda ao adulto quando precisa				X		
Inicia a interação		X				

**Grelha de observação**

Contexto: Sala

Tempo de observação: 20 minutos

Data:08/07/2015

<b>Interação Social com os pares</b>	<b>Nunca</b>	<b>Poucas vezes</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Sempre</b>	<b>Observações</b>
Inicia um contacto social com os pares			X			
Imita os seus pares			X			
Joga sozinho ao lado dos seus pares			X			
Partilha atividades com os pares			X			
Permite contato físico				X		
Participa em jogos de grupo		X				
Relaciona-se com os pares			X			
Sabe partilhar e esperar a sua vez			X			
Procura o afeto/conforto dos seus pares			X			
Oferece afeto/conforto dos seus pares				X		
Adapta-se à mudança de rotinas proposta pelos pares		X				
Identifica pistas sociais (expressões faciais, tom de voz)		X				
Demonstra ter consciência dos sentimentos dos pares			X			
Manifesta capacidade lúdica			X			



**Anexo 14 – Grelha de avaliação do uso do SAAC****Data de avaliação:**10/07/2015**Uso:****Sim Não**

	Sim	Não
1. Com o uso do sistema a criança aumentou a sua comunicação	X	
2. O sistema responde às necessidades da criança	X	
3. A criança é capaz de iniciar uma conversa com o sistema	X	
4. Utiliza o sistema frequentemente em diferentes situações	X	
5. Utiliza o sistema com rapidez	X	
6. O sistema requer demasiado esforço de forma a ser utilizado efetivamente		X
7. A criança fadiga-se facilmente utilizando o sistema		X
8. A criança faz boa discriminação dos símbolos do sistema	X	
9. A criança pode ver os símbolos facilmente em vários locais ou situações	X	
10. Utiliza a parte do corpo mais adequada para aceder ao sistema	X	
<b>Forma – Ajuda técnica de suporte ao sistema:</b>		
11. É suficientemente portátil para as necessidades da criança	X	
12. É difícil de montar/desmontar		X
13. Interfere com outras atividades (não pode acompanhar sempre a criança)		X
14. É de difícil manutenção (dificuldades de limpeza, bateria,..)		X
<b>Conteúdo</b>		
15. O vocabulário é adequado às suas necessidades	X	
16. O vocabulário é suficientemente amplo		X
17. O conteúdo está organizado de forma funcional	X	

## **Anexo 15 – Entrevista à educadora de sala**

### **Objetivos da entrevista**

- 1º Perceber a atitude percebida relativamente à evolução da criança.
- 2º Conhecer a opinião da educadora sobre a prática do projeto desenvolvido.
- 3º Perceber como o Caderno de Comunicação Aumentativa, implementado, é percebido pela entrevistada.

### **1. Como caracteriza as competências comunicativas desta criança antes da intervenção?**

O G apresentava imensas dificuldades em comunicar, apenas transmite alguns sons, pouquíssimas palavras como por exemplo: ‘nã’ ‘é mé’ pouco mais do que isso.

### **2. Quais as dificuldades que esta criança apresentava ao nível da comunicação/interação?**

Esta realmente é a área que G apresentava mais dificuldades, ele ao interagir com as outras crianças era apenas a tirar à força ou, aponta para aquilo que queria, pouco mais para além disto, mesmo muito pouco. Como já disse anteriormente é o ‘nã’ ‘é mé’ e pouco mais do que isso. Estas são as grandes dificuldades.

### **3. Qual foi a sua maior dificuldade para incluir esta criança na sala?**

Inicialmente pensei em incentivar a usar alguns gestos uma vez que as outras crianças já dominavam alguns conceitos de Língua Gestual, acontece que ele teve muita, muita dificuldade em imitar os gestos digamos assim. Parece-me que tem mesmo dificuldades motoras para fazer os gestos. Com o decorrer do tempo ele foi aumentando os sons, as outras crianças começaram também a perceber o que

ele queria através de alguns sons e realmente a comunicação foi a maior dificuldade.

**4. Após esta intervenção, notou alguma evolução na sua comunicação e interação com os colegas? Consegue notar alguma evolução?**

Eu notei imensa, imensa evolução mesmo. Neste momento, o G já consegue perceber o acatar ordens já com duas palavras por exemplo: ‘vai buscar os lápis’ ‘vai buscar o papel’ e também consegue pedir tipo ‘ápis’ ‘quero’ ‘também quero’ , coisas assim do género já consegue fazer frases com duas palavras simples. Notou-se uma grande evolução, em relação aos colegas também se notou evolução porque os colegas também começaram a usar alguns símbolos que estavam a ser usados no sistema aumentativo.

**5. Se na sua opinião houve mudanças, quais foram?**

Sim, como já disse anteriormente ajudou-o a ordenar as ideias que ele tinha de conceitos, o que é para comer, o que é para vestir, o corpo.. houve evoluções enormes mesmo.

**6. A construção deste caderno tinha como intuito aumentar as competências comunicativas desta criança. Na sua opinião, o objetivo foi cumprido? O sistema aumentativo ajudou a desenvolver a sua linguagem?**

Sim também porque também usávamos o caderno para comunicar com ele e assim é mais fácil a comunicação entre nós.

**7. Considera que o sistema de comunicação aumentativa melhorou a comunicação com a criança?**

Como já disse anteriormente houve uma evolução enorme em relação à oralidade de conceitos. Conceitos que antes não tinha e que antes não conseguia comunicá-los agora já consegue comunicá-los como: ‘bebé’ , ‘popó’ portanto acho que houve uma grande evolução do desempenho oral.

**8. Como avalia o desempenho oral da criança após a intervenção?**

Achei que foi uma mais-valia para esta criança e possivelmente para outras com as mesmas dificuldades ou outras do género. Achei que este projeto e projetos deste género devem ser implementados nas crianças o quanto antes. Achei muito, muito importante para o desenvolvimento da criança.

**9. O que achou deste projeto?**

Eu penso que o caderno e os instrumentos que foram utilizados neste projeto podem e devem ser levados para outros contextos uma vez que a criança vai sair da instituição e vai para outra. Acho que deve ter continuidade e o que ele ganhou com a utilização deste sistema foi impecável, aumentou o seu vocabulário. Espetacular mesmo. E acho que vai ajuda-lo no futuro.

**10. Em relação ao seu futuro. Que expectativas poderemos ter em relação ao seu desenvolvimento futuro?**

Acho que devíamos ter começado mais cedo, mas este projeto só começou quando a Débora veio e a criança também não veio logo no início do ano letivo e acredito que íamos ter ainda mais resultados, mas isso transcende-nos.

## **Anexo 16 – Entrevista à educadora de Educação Especial da equipa de IP**

### **Objetivos da entrevista**

1º Perceber a atitude percecionada relativamente à evolução da criança.

2º Conhecer a opinião da educadora sobre a prática do projeto desenvolvido.

3º Perceber como o Caderno de Comunicação Aumentativa, implementado, é percecionado pela entrevistada.

### **1. Como caracteriza as competências comunicativas desta criança antes da intervenção?**

**Resposta:** A criança apresenta de acordo com as avaliações efetuadas Atraso de Desenvolvimento da Linguagem (ADL) grave, associado a um Atraso Global de Desenvolvimento igualmente grave. Como tal, as dificuldades que apresenta têm graves implicações nas competências comunicativas da criança.

### **2. Quais as dificuldades que esta criança apresentava ao nível da comunicação/interação?**

Ao nível da comunicação, a criança evidencia iniciativa comunicativa mas apresenta um comprometimento grave tanto ao nível da linguagem expressiva como na linguagem recetiva.

A nível de desenvolvimento a criança encontra-se numa fase ainda muito centrada em si, fortemente individualizada assim, tudo é seu, a atenção do adulto e os objetos.

A interação com os pares requer a mediação do adulto, a criança brinca ao lado dos seus colegas do Jardim de Infância e com eles a interação só é eficaz, se for orientada/supervisionada, orientação que facilmente aceita.

O G, apresenta uma atitude simpática e colaborante com os adultos cuidadores e técnicos que com ele interagem diariamente.

**3-Após o começo desta intervenção, notou alguma evolução durante os seus apoios? Se sim, quais?**

O G, entrou no jardim-de-infância pela primeira vez com os 5 anos, oriundo de um meio muito pobre em estímulos, com um atraso global de desenvolvimento e ainda um problema de saúde congénito.

Foi nesta altura referenciado para os serviços de Intervenção Precoce pela educadora da sala.

As alterações ao nível do ambiente natural e as intervenções efetuadas em todas as áreas deficitárias, foram altamente positivas para a criança em todos os níveis do seu desenvolvimento.

Com a intervenção específica a nível da linguagem nomeadamente, apoios diários proporcionados pela Mestranda Débora, em articulação com as educadoras das equipas (colégio e IP), foi possível observar boas evoluções nesta área.

A criança aumentou não só o nível de vocabulário expressivo, mais palavras que nomeia espontaneamente, como também as usa para satisfazer algumas necessidades básicas. (que tem sede; ir ao WC,) aumentou também o vocabulário recetivo.

**4-A construção deste caderno tinha como intuito aumentar a comunicação desta criança. Na sua opinião, o objetivo foi cumprido? O sistema aumentativo ajudou a criança a desenvolver a sua linguagem?**

O caderno foi uma estratégia inserida no programa de Comunicação Aumentativa que teve claros efeitos no desenvolvimento da linguagem da criança.

Assim, como as atividades complementares e práticas que a Débora usou na implementação deste programa, tanto em momentos de apoio individualizado como em pequenos grupos de pares.

**5-O que achou deste projeto?**

Este projeto, foi claramente benéfico, ajudou a criança a progredir não só a nível da linguagem como teve repercussões noutras áreas do desenvolvimento, a criança é capaz de estar um pouco mais tempo em tarefa, sente-se compreendida, melhorou autoestima...

**6-Em relação ao seu futuro. Que expectativas poderão ter em relação ao seu desenvolvimento futuro?**

Apesar das evoluções registadas o G mantém o diagnóstico inicial de Atraso de Desenvolvimento com repercussões em todas as áreas do desenvolvimento, está abrangido pelo decreto-lei 3/2008 e para o próximo ano foi prevista a medida de Currículo Específico Individual (CEI).

Especificamente entre outros apoios, solicitou-se o apoio de terapia da fala e foi pedido que mantivessem o programa de Comunicação Aumentativa já iniciado.