

## AGRADECIMENTOS

Consciente de que nunca se agradece tudo, nem a todos, gostaria de terminar este trabalho com um agradecimento muito especial a todos aqueles que me apoiaram.

Antes de mais quero agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Isabel Maria Rodrigues do Amaral Oliveira, pela disponibilidade e pelas críticas e sugestões relevantes feitas durante a orientação, que permitiram a realização deste trabalho. Também pelo apoio e encorajamento durante a realização deste estudo.

À Doutora Luísa Carvalho, pelo apoio e pela disponibilidade que sempre demonstrou, com uma atitude de compreensão e encorajamento mesmo nos momentos mais difíceis.

Às crianças, que foram objecto deste estudo e que de um modo muito compensador foram peças fundamentais na concretização deste trabalho.

Ao órgão de gestão do agrupamento e a todo o pessoal do Jardim-de-infância onde realizei este estudo que prontamente me aceitaram. E de uma forma muito especial quero agradecer às Educadoras do Ensino Regular e de Apoio Educativo, que todas as quintas-feiras me receberam de uma forma tão calorosa, fazendo-me sentir como se aquele fosse também o meu Jardim-de-infância. Jamais esquecerei tudo o que aprendi e os bons momentos que ali passei.

Às Equipas Coordenadoras dos Apoios Educativos e ao Centro de Avaliação em Novas Tecnologias de Informática e Comunicação, pela informação disponibilizada. À Dra. Margarida Nunes da Ponte, pela colaboração prestada e à Helena Pinto e Gracinda Leonor pela amizade, cooperação e disponibilidade.

A todas as minhas colegas o apoio que me deram, a todos os Educadores que comigo colaboraram no preenchimento dos questionários, aos Conselhos Executivos que colaboraram neste estudo e a todos os meus familiares e amigos que de uma forma ou de outra me encorajaram e me apoiaram, muito especialmente à minha prima Rafaela pela disponibilidade e ajuda nos momentos mais difíceis.

Por último, ao meu marido Manuel e às minhas filhas Ana e Inês que em todos os momentos me apoiaram e encorajaram, incondicionalmente, sempre com muito amor e compreensão.

Obrigado a todos



## RESUMO

### **Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação SPC - Outra forma de comunicar –**

Um estudo da comunicação entre o Educador de Infância, a criança com Deficiência Neuromotora Grave e as outras crianças

Este estudo, que pretende investigar a relação entre o uso do Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação SPC e a inclusão da criança com Deficiência Neuromotora Grave (DNG) /Paralisia Cerebral no Jardim-de-infância, desenvolveu-se em duas perspectivas. Numa de cariz mais quantitativo, caracterizou-se, através de um questionário, o conhecimento e a utilização que 38 Educadores de Infância do Ensino Regular e Educadores de Apoio Educativo com crianças com DNG/Paralisia Cerebral, possuíam acerca dos Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação, mais especificamente o Sistema SPC, e a forma como o utilizavam na sua prática educativa. Numa segunda perspectiva, realizou-se um estudo mais qualitativo, com registos semanais, focalizando as interações dos Educadores e das crianças do grupo com duas crianças com DNG/Paralisia Cerebral, através da observação de quatro actividades realizadas no Jardim-de-infância.

Os resultados indicam que tantos os Educadores do Ensino Regular como os Educadores de Apoio Educativo possuem algum conhecimento dos SAAC e do SPC, mas só os Educadores de Apoio Educativo é que o sabem utilizar. Indicam também, de um modo muito evidente, que a forma como se processam as interações entre o Educador de Infância do Ensino Regular, de Apoio Educativo e a criança com DNG/Paralisia Cerebral e as outras crianças, registadas por nós, aumentam significativamente através da utilização do sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação SPC, sendo possível afirmar que contribuem positivamente para a inclusão da criança com DNG/Paralisia Cerebral no Ensino Regular.

Por último, este estudo mostra que, apesar das crianças com DNG/Paralisia Cerebral utilizarem vários comportamentos comunicativos, é principalmente através do olhar dirigido para imagens e símbolos pictográficos do sistema SPC que se estabelece a interacção com a criança com DNG/Paralisia Cerebral.

Palavras-chave:

Educação de Infância; Comunicação; Interação; Deficiência Neuromotora Grave/Paralisia Cerebral; Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação SPC; Inclusão.

## **ABSTRACT**

### **Augmentative and Alternative Communication Systems, PCS -Another way to communicate –**

A study of communication between preschool teachers, children with severe physical and mental disability/cerebral palsy/cp and the other children

This study, intends to investigate the relation between the use of the Picture Communication Symbols, PCS, and the integration of the child with Severe Physical and Mental Disability/Cerebral Palsy/CP in preschool. The study has been developed into two perspectives. On a first approach, on a more quantitative aspect, characterized through a questionnaire, the knowledge and the application of 38 Preschool Teachers of the Regular Educational System and Special Educational Needs Teacher, on children with Severe Physical and Mental Disability/Cerebral Palsy/CP had on the Picture Communication Symbols, more specifically the PCS System, and the way they used it in their educational approach.

On a second approach, there has been a more qualitative study, with weekly registry, focusing on the interactions of the Preschool teachers, the children of the group and two children with Severe Physical and Mental Disability/Cerebral Palsy/CP through the observation of four activities for each child accomplished in preschool.

The results show us that both the Preschool Teachers of the Regular Educational System and the Special Educational Needs Teachers have some knowledge of the PCS but only the Special Educational Needs Teachers know how to properly use it. They also show us very clearly that the way they process the interactions between the Preschool Teacher, the Special Needs Teacher and the child with Severe Physical and Mental Disability/Cerebral Palsy/CP and the other children registered or watched by us, increase significantly through the use of the Picture Communication Symbols, PCS. It is reasonable to stand that it contributes positively for the inclusion of the child with Severe Physical and Mental Disability/Cerebral Palsy/CP in the Regular Educational System.

In conclusion, this study shows that although the children with Severe Physical and Mental Disability/Cerebral Palsy/CP use several communicative behaviours, it is mainly through looking at the images and symbols of the PCS System, that the interaction is established with the child with Severe Physical and Mental Disability/Cerebral Palsy/CP.

Key words:

Preschool; Communication; Interaction; Severe Physical and Mental Disability; Cerebral Palsy/CP; Augmentative and Alternative Communication Systems / PCS; Inclusion.

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I.....	5
REVISÃO DA LITERATURA.....	5
1.1. Desenvolvimento e comunicação.....	6
1.2. Criança com Deficiência Neuromotora Grave/Paralisia Cerebral.....	15
1.3. Inclusão da criança com Deficiência Neuromotora Grave /Paralisia Cerebral no Ensino Regular.....	19
1.4. Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação (SAAC).....	25
1.4.1. Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação SPC (Símbolos Pictográficos para a Comunicação).....	30
CAPITULO II.....	33
2.1. Definição do problema.....	33
2.2. Tipo de estudo.....	33
2.3. Participantes.....	34
2.4. Ambientes e contextos.....	35
2.5. Métodos de recolha e tratamento de dados.....	37
2.5.1. Instrumentos utilizados.....	37
2.5.1.1. Questionários.....	37
2.5.1.2. Observações.....	38
2.5.2. Procedimentos de recolha de dados.....	39
2.5.2.1. Questionários.....	39
2.5.2.2. Observações.....	40
2.5.3. Tratamento dos dados.....	42
2.5.3.1. Questionários.....	42
2.5.3.2. Observações.....	43
CAPÍTULO III.....	49
APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	49
3.1. Questionários.....	49
3.1.1. Caracterização da amostra.....	49

3.1.2. Resultados .....	51
3.1.2.1. Conhecimento dos SAAC e SPC .....	51
3.1.2.2. Utilização do SPC .....	53
3.2.2. Observações .....	56
3.2.2.1. Forma de comunicação MARTA .....	56
3.2.2.2. Forma de comunicação JOÃO .....	63
3.3. Interações .....	71
CAPÍTULO IV .....	77
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	77
4.1. Conhecimento e utilização dos SAAC e Sistema SPC .....	77
4.2. Como se processam as interações .....	79
4.2.1. Educadores (Ensino Regular, Apoio Educativo) e a criança com Deficiência Neuromotora Grave/Paralisia Cerebral.....	79
4.2.2. Criança com Deficiência Neuromotora Grave /Paralisia Cerebral e as outras crianças.....	82
4.3. Características da interação .....	84
CAPÍTULO V .....	87
CONCLUSÃO .....	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	91
ANEXOS.....	95
ANEXO 1 Questionário	
ANEXO 2 Pré- Questionário	
ANEXO 3 Pedido de autorização ao Órgão de Gestão para realização dos questionários	
ANEXO 4 Pedido de autorização ao Órgão de Gestão para realização das observações	
ANEXO 5 Pedido de autorização aos Encarregados de Educação para realização das observações	
ANEXO 6 Excertos do Protocolo das Observações (Marta e João)	
ANEXO 7 Excertos do tratamento dos dados das observações (Marta e João)	
ANEXO 8 Excertos das interações entre os participantes (Marta e João)	

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Características das crianças observadas .....	35
Quadro 2 – Observações e actividades .....	36
Quadro 3 – Recolha e análise de dados .....	37
Quadro 4 – Fases de validação do questionário .....	39
Quadro 5 – Distribuição de questionários .....	40
Quadro 6 – Questionários entregues e recolhidos .....	40
Quadro 7 – Fases de realização das observações .....	42
Quadro 8 – Descrição dos comportamentos .....	43
Quadro 9 – Definição de turno e interacção .....	44
Quadro 10 – Formas de comunicação – 4ª observação .....	44
Quadro 11 – Contagem dos comportamentos – 8ª observação .....	45
Quadro 12 – Contagem dos comportamentos – 8ª observação .....	45
Quadro 13 – Comportamentos das quatro actividades .....	46
Quadro 14 – Formas de comunicação .....	46
Quadro 15 – Interações entre os participantes -5ª observação.....	47
Quadro 16 – Contagens das interações e turnos de conversação.....	48
Quadro 17 – Caracterização das idades.....	49
Quadro 18 – Caracterização das habilitações das Educadoras .....	50
Quadro 19 – Caracterização do tempo de serviço .....	50
Quadro 20 – Conhecimento dos SAAC .....	51
Quadro 21 – Conhecimento dos diferentes SAAC .....	51
Quadro 22 – Vantagens dos diferentes SAAC .....	52
Quadro 23 – Vantagens do Sistema SPC .....	53
Quadro 24 – Situações de contacto com o Sistema SPC.....	54
Quadro 25 – Importância dos SAAC na formação inicial de Educadores de Infância .....	55
Quadro 26 – Forma de comunicação MARTA .....	57
Quadro 27 – Forma de comunicação EAE (Marta).....	60
Quadro 28 – Forma de comunicação CG (Marta) .....	62
Quadro 29 – Forma de comunicação EER (Marta) .....	63

Quadro 30 – Forma de comunicação JOÃO .....	65
Quadro 31 – Forma de comunicação EAE (João).....	68
Quadro 32 – Forma de comunicação CG (João).....	70
Quadro 33 – Forma de comunicação EER (João).....	71
Quadro 34 – Interações e turnos de conversação MARTA.....	73
Quadro 35 – Interações e turnos de conversação JOÃO.....	74
Quadro 36 – Dados totais das Interações da MARTA e do JOÃO .....	75

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Forma de Comunicação da MARTA nas 4 observações .....	56
Gráfico 2 – Forma de Comunicação da EAE nas 4 observações (Marta).....	58
Gráfico 3 – Forma de comunicação das CG nas 4 observações (Marta) .....	61
Gráfico 4 – Forma de comunicação do JOÃO nas 4 observações .....	64
Gráfico 5 – Forma de comunicação da EAE nas 4 observações (João).....	66
Gráfico 6 – Forma de comunicação das CG nas 4 observações (João) .....	68

## ÍNDICE DE SIGLAS

- EER – Educadora do Ensino Regular  
EAE – Educadora de Apoio Educativo  
NEE – Necessidades Educativas Especiais  
DNG – Deficiência Neuromotora Grave  
SAAC – Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação  
SPC – Símbolos Pictográficos para a Comunicação  
ECAE – Equipa Coordenadora dos Apoios Educativos  
L – Nome fictício para uma zona Urbana  
ECAE L1 e L2 – Equipas Coordenadoras dos Apoios Educativos de uma zona urbana  
IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social  
Instituição EC – Nome fictício para Instituição de uma de zona urbana  
OL – Nome fictício para Jardim-de-infância de uma zona urbana  
CG – Crianças do grupo  
FO – Falar oralmente  
ODSPC – Olhar dirigido para imagens e símbolos pictográficos do sistema SPC  
ODP – Olhar dirigido para pessoas  
ODO – Olhar dirigido para outros  
MC – Movimento corporal  
MD – Movimento dirigido  
EF – Expressão facial  
V – Vocalizações  
T – Dados totais  
SP – Dados parciais da utilização dos Símbolos Pictográficos do SPC







## INTRODUÇÃO

Desde a infância e durante toda a vida, a capacidade de um indivíduo poder expressar-se está fortemente associada aos sentimentos de autonomia, auto-estima e valorização pessoal. (Tetzchner & Martinsen, 2000). A comunicação assume assim, de uma forma gradual, um papel preponderante no desenvolvimento físico, psicológico e social de qualquer criança.

Para que na prática pedagógica se possa realizar um trabalho de qualidade, no respeito pela individualidade e ritmo de cada criança, é fundamental compreender como se processa o seu desenvolvimento, e quais as etapas por que passa.

Nos contextos profissionais, tanto dos Educadores de Infância do Ensino Regular (EER) como dos Educadores de Apoio Educativo (EAE), a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) é uma realidade com que estas se deparam.

Embora não existam estatísticas em Portugal que nos informem sobre o uso do Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação SPC (Símbolos Pictográficos para a Comunicação) em contexto de Jardim-de-Infância com crianças com Deficiência Neuromotora Grave (DNG) / Paralisia Cerebral, sabemos pela nossa experiência prática que ele é utilizado por um número ainda reduzido mas crescente de Educadores de Infância, nomeadamente dos que integram as Equipas de Educação Especial. Assim, através do questionamento directo às duas Equipas Coordenadoras dos Apoios Educativos (ECAE) de L., verificou-se que apenas quatro crianças com DNG/Paralisia Cerebral usufruem da utilização do Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação SPC a nível do Jardim-de-infância.

O presente trabalho teve como objectivo investigar a forma como os Educadores de Infância e as crianças sem deficiência utilizam o Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação (SAAC), mais especificamente, o sistema SPC para interagir com crianças com DNG / Paralisia Cerebral, e em que medida é que este sistema contribui para a inclusão destas no Jardim-de-infância, proporcionando momentos de interacção, com crianças e adultos.

Assim, este estudo teve como pergunta de partida saber “Qual a relação entre o uso do Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação – SPC e a inclusão da criança com DNG/Paralisia Cerebral no Jardim-de-infância”, tendo como objecto de estudo duas crianças com Paralisia Cerebral, que constitui uma das Deficiências Neuromotora Grave mais comum.

Nas crianças com DNG/Paralisia Cerebral, as etapas de desenvolvimento estão gravemente comprometidas, uma vez que o cérebro possui múltiplas funções, que estão inter-relacionadas, e por isso “uma lesão cerebral pode afectar uma ou várias destas funções, pelo que é frequente que as perturbações motoras possam estar acompanhadas por alterações de outras funções como a linguagem, audição, visão, desenvolvimento mental, carácter, epilepsia e/ou transtornos perceptivos” (Munoz, Blasc & Suarez, 1993/1997, 296). Estes autores referem ainda que frequentemente a Paralisia Cerebral tem implicações na área da linguagem, estando afectadas formas de expressão como a mímica, o gesto e as palavras, que se baseiam em movimentos bastante coordenados. Também os atrasos no desenvolvimento da linguagem compreensiva são muito significativos. Todas estas implicações interferem na forma como a criança comunica e interage com o outro.

No entanto, ao longo do processo de desenvolvimento da criança, muitos são os factores que influenciam o seu comportamento e desenvolvimento, sendo fundamental que o adulto entenda como a criança vê o mundo e como esta interage sobre ele. Neste sentido, é importante as práticas profissionais que têm como objectivo a abordagem construtivista do desenvolvimento da criança, uma vez que se tenta compreender e explicar como se processa o desenvolvimento da criança, e quais as etapas por que estas vão passando ao longo da sua vida (Spodek & Saracho, 1998; Onrubia, 1997/2001). A linguagem desempenha aqui um papel de extrema importância, uma vez que é central para o processo da interacção.

Ao analisar o papel da linguagem no desenvolvimento, Bruner (1966/1999, 1990/2002) maximiza a importância da mente como criadora de significados e tenta compreender a interacção através da qual a mente constitui e é constituída pela cultura, onde os seres humanos produzem significados nos contextos culturais. Para este autor, as pessoas são o resultado da produção de significados, realizados com o auxílio dos sistemas simbólicos da cultura. Também Piaget (1964/1972), quando se centra sobre a emergência da mente humana e do seu desenvolvimento, atribui um papel importante à linguagem e interacção.

Esta perspectiva valorizadora do papel da linguagem no desenvolvimento das crianças é também encontrada em Vygotsky (1934/1991) que defende que as primeiras demonstrações da linguagem na criança não são consideradas como manifestações de uma mente centrada em si, mas como actos de comunicação, em que o papel da socialização/interacção não só é fundamental

como veículo de desenvolvimento e melhoramento da mente, mas é a própria interacção social, a base desse desenvolvimento e dos processos mentais que se desenvolvem ao longo do tempo.

Assim, estes três autores são essenciais para compreender o desenvolvimento da criança ao longo da infância e uma referência importante para pensar a sua educação, nomeadamente em contexto de Jardim-de-infância. Esta é marcada pela preocupação com o desenvolvimento e a interacção entre a criança e o adulto e as crianças entre si, constituindo o cerne do trabalho desenvolvido pelos educadores, (Spodek & Saracho, 1998) dado que no Jardim-de-infância a criança experimenta uma série de actividades, sentimentos e emoções, que lhe permitem fazer aprendizagens, na interacção com as outras crianças e adultos, desenvolver o seu pensamento e contribuir para o seu desenvolvimento global.

Quando o trabalho em Jardim-de-infância integra crianças com Necessidades Educativas Especiais a importância da interacção torna-se ainda mais fundamental. Todo o processo de desenvolvimento da criança baseia-se na interacção, a qual assenta numa comunicação constituída pela troca de mensagens, em que a fala desempenha um papel fundamental. Se a criança estiver impossibilitada de utilizar a fala como meio de comunicação, constitui para ela um enorme prejuízo (Ferreira, Ponte & Azevedo, 1999). Os problemas de comunicação e linguagem são muito frequentes em crianças em idade pré-escolar, nomeadamente na criança portadora de DNG/Paralisia Cerebral, uma vez que se confronta com a dificuldade de se fazer entender e de participar na realização das diversas actividades, o que lhe dificulta o seu processo de ensino/aprendizagem, e conseqüentemente o desenvolvimento global.

Apesar da criança com Paralisia Cerebral estar bastante limitada ao nível das capacidades comunicativas e linguísticas, ela utiliza outras formas que lhe permitem interagir, pois por mais limitado e grave que seja o quadro, existem sempre grandes probabilidades de se estabelecer uma comunicação. Uma destas possibilidades é através da utilização de um Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação, que permite que a criança se torne cada vez mais capaz de comunicar, interagir, expressar necessidades, sentimentos e desejos, e partilhar experiências, desenvolvendo assim todo o seu potencial (Ferreira, Ponte & Azevedo, *op. cit.*).

No entanto, para que a criança consiga ultrapassar os obstáculos com que se depara diariamente, não basta apenas implementar um sistema desta natureza, cabe também ao Educador de Infância fazer as adaptações curriculares necessárias que permitam utilizá-lo com eficácia. Desta forma proporcionará à criança vivenciar as experiências das diversas actividades curriculares,

realizadas no Jardim-de-infância, de uma forma plena e segundo uma prática inclusiva que, de acordo com Stainback e Stainback (1996/1999), “parte de uma filosofia segundo a qual todas as crianças podem aprender e fazer parte da vida escolar e comunitária e em que a diversidade é valorizada; acreditando-se que tal diversidade fortaleça a turma e ofereça a todos os seus membros maiores oportunidades para a aprendizagem” (p.11) e momentos de interacção enriquecedores.

Apesar da Declaração de Salamanca (1994) referir que todas as crianças têm o direito de frequentar o sistema regular de ensino que lhes permita ter acesso ao currículo do Ensino Pré-Escolar, de forma a estimular o seu desenvolvimento global no respeito pelas suas características individuais, e potenciar comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas, este facto não é uma realidade para todas, nomeadamente para a criança com DNG/Paralisia Cerebral. Assim, é fundamental que estas crianças possam beneficiar de um trabalho individualizado e que sejam adoptadas estratégias adequadas às suas características.

Desta forma, neste estudo aborda-se a descrição do desenvolvimento e comunicação da criança e a definição e caracterização dos Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação, nomeadamente o Sistema SPC, para tentar compreender e reflectir sobre a forma como este pode contribuir para que a criança sem comunicação oral, como é o caso de algumas crianças com DNG/Paralisia Cerebral, possam comunicar, interagir e participar activamente nas diversas actividades de Jardim-de-infância e em experiências diversificadas.

Assim, este trabalho encontra-se estruturado numa introdução e cinco capítulos. Na introdução, faz-se a apresentação geral do tema em estudo e pertinência do mesmo. No primeiro capítulo procede-se à revisão da literatura, fazendo uma abordagem sobre a importância da comunicação/interacção no desenvolvimento da criança, sustentada na opinião de diversos autores. Caracteriza-se também a criança com DNG/Paralisia Cerebral, e a importância da inclusão e da utilização dos SAAC e do Sistema SPC em crianças com DNG/Paralisia Cerebral. No segundo capítulo, apresenta-se a problemática e metodologia, procedendo-se à definição do problema, o tipo de estudo, participantes, ambientes e contextos, métodos de recolha e tratamento de dados, descrição dos instrumentos utilizados, procedimentos de recolha de dados e tratamento dos dados. No terceiro capítulo procede-se à apresentação dos resultados, colocando-se em destaque a análise e discussão dos mesmos no quarto capítulo. No quinto capítulo, apresentam-se as conclusões bem como as limitações do estudo e sugestões de futuras investigações.

## CAPÍTULO I

### REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo debruça-se sobre a relação existente entre o uso do Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação SPC e a inclusão da criança com Deficiência Neuromotora Grave (DNG) /Paralisia Cerebral no Jardim-de-infância. Cada criança é um ser único com características próprias, que se desenvolve em etapas sucessivas, de uma forma gradual, permitindo à criança adquirir a maturidade e as competências necessárias ao seu desenvolvimento global.

Assim, considerou-se necessário fazer uma abordagem sobre a importância da comunicação/interacção no desenvolvimento da criança, sustentada na conceptualização de diversos autores. Também para se compreender as limitações de uma criança com DNG/Paralisia Cerebral, faz-se uma caracterização desta deficiência e das áreas que estão afectadas.

Abordamos também a importância da inclusão que constitui um aspecto essencial para que a criança interaja e se desenvolva, pois como referem Karagiannis, Stainback e Stainback (1996/1999), a razão mais importante para o ensino inclusivo é o valor social da igualdade, salientando a necessidade de ensinar os alunos com exemplos visíveis de que, apesar das diferenças, todos temos direitos iguais.

Por último, salienta-se a importância da utilização dos Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação (SAAC), nomeadamente o Sistema SPC (Símbolos Pictográficos para a Comunicação) em crianças com DNG/Paralisia Cerebral, para que a inclusão e o consequente desenvolvimento global destas crianças seja uma realidade. Como afirma de novo Karagiannis, Stainback e Stainback (*op. cit*), “quando existem programas adequados, a inclusão funciona para todos os alunos com e sem deficiências, em termos de atitudes positivas, mutuamente desenvolvidas, de ganhos nas habilidades académicas e sociais e de preparação para a vida na comunidade” (p.22).

## 1.1. Desenvolvimento e comunicação

Ao longo de várias décadas, o desenvolvimento da criança tem sido alvo de estudo por parte de vários pedagogos, sendo crucial compreender como a criança vê o mundo e como esta interage sobre ele, em que o adulto possui um papel determinante, dado que, como refere Vygotsky (1932/1991) o desenvolvimento humano é uma tarefa conjunta e recíproca.

Contudo, nem todos os autores partilham desta opinião, razão pela qual surgiram várias concepções acerca do desenvolvimento infantil, que se traduziram em diferentes teorias, que contribuíram para a educação da primeira infância, pelo que é importante pensar-se simultaneamente nos conceitos e teorias do desenvolvimento que têm influenciado as práticas educacionais e o modo como se fala delas. Assim, segundo Spodek e Saracho (1998) a teoria construtivista vê o ser humano como construtor do seu próprio conhecimento, ao assimilar a informação adquirida através da experiência, contrastando com a teoria empirista e a concepção racionalista. Embora estes dois pontos de vista sejam formas de entender como os indivíduos virão a perceber o mundo, o racionalista vê a razão, ou seja, a mente como a base do conhecimento, o empiricista vê a experiência, e o construtivista vê o indivíduo a criar o seu conhecimento à medida que interage ou raciocina sobre a informação obtida através da experiência.

Apesar de autores como Piaget (1923/1977, 1936/1970, 1964/1972), Vygotsky (1932/1991, 1934/1991) e Bruner, (1966/1999, 1990/2002) serem cruciais para o estabelecimento da teoria construtivista do desenvolvimento infantil, e de pertencerem à mesma linha de pensamento, existem diversas semelhanças e diferenças entre eles na forma como encaram o desenvolvimento. Uma destas semelhanças é o facto de todos eles considerarem ser muito importante o papel da sociedade e as oportunidades de interacção da criança com os outros adultos e crianças (Spodek & Saracho, 1988). Outros elementos, igualmente importantes como a linguagem, comunicação, pensamento e aprendizagem foram também estudados e aprofundados por estes autores, embora por vezes com diferentes perspectivas relativamente à sua importância no desenvolvimento global da criança.

Piaget (1964/1972) foi o grande impulsionador das teorias construtivistas do desenvolvimento cognitivo, e por isso investigou o modo como as crianças em idades diferentes, através da experiência diária, conseguem processar e desenvolver as suas actividades mentais, nomeada-

mente para comunicar as suas opiniões e pensamentos, assim como para resolver problemas de raciocínio.

A preocupação central de Piaget (1936/1970) centrava-se na estruturação do conhecimento, pois para este autor, a inteligência não surge como um todo, sem que este esteja associado com aspectos que o precederam, ou seja, existe uma ligação com os processos adquiridos ou mesmo inatos. O conhecimento é construído através da interacção do indivíduo com o seu meio, a partir das suas capacidades inatas. Assim, para se adquirir conhecimentos, a criança vai necessitar tanto das estruturas cognitivas, como da sua relação com os objectos. Desta forma, é importante ter em conta que desde que a criança nasce, e ao longo do seu crescimento, toda a estimulação recebida irá ser crucial para o seu desenvolvimento futuro.

Por outro lado, uma das contribuições de Vygotsky (1932/1991), constitui o facto de ter dado grande ênfase à linguagem, comunicação, fala e instrução, e referido que a fala tem um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores, razão pela qual considera ser importante compreender as actividades práticas das crianças, de forma a descrever e especificar o desenvolvimento das formas de inteligência prática. Nesta perspectiva,

as funções psicológicas internalizadas vão-se desenvolvendo e consolidando através de sistemas semióticos de representação, principalmente a linguagem egocêntrica e interna. A compreensão da sua utilização deve provir da análise das suas raízes no funcionamento interpsicológico, que se manifesta na comunicação ou fala social. A linguagem interna, portanto tem as suas origens nos primeiros intercâmbios comunicativos da criança com os adultos (Martin & Marchesi, 1993/1995, p.29).

De acordo com Wood (1988), na perspectiva de Vygotsky, o discurso das crianças não é um acto egocêntrico, tal como para Piaget, mas exactamente o oposto: é um acto social que tem como objectivo comunicar, quer na sua origem, quer na sua intencionalidade. No entanto, Piaget observou também que nos monólogos das crianças em idade pré-escolar, estas não estão a falar consigo própria mas a organizar as suas próprias actividades de uma maneira que é uma espécie de antecipação do pensamento verbal. Desta forma, quanto mais experiências enriquecedoras a criança viver, mais oportunidades terá para organizar a sua futura comunicação, onde os monólogos desempenham um papel fundamental.

Também, no que diz respeito à análise da linguagem e da sua influência no pensamento, apesar de Vygotsky concordar em alguns aspectos com os pontos de vista de Piaget, difere neste

aspecto. Concorde com o ponto de vista de Piaget segundo o qual as crianças pensam de modo diferente dos adultos e realçou ainda o facto de Piaget não se preocupar apenas em descobrir o que as crianças não podem fazer comparativamente com os adultos, mas tentar também encontrar o que as crianças conseguem fazer (Wood, *op. cit.*).

Piaget (1964/1972) refere que o sistema de pensamento de uma criança desenvolve-se através de vários estádios comuns às crianças de todas as culturas, tendo classificado quatro estádios primários de desenvolvimento segundo os quais as crianças progridem numa sequência normal, mas de acordo com o seu próprio ritmo de desenvolvimento que é determinado pela sua experiência e capacidade de maturação.

Assim, a criança que vive num ambiente estimulante em que se valoriza as suas descobertas e aquisições terá prazer em fazer novas aprendizagens e tentar sempre ir mais além. Contudo, cada criança é um ser único e por isso deve-se respeitar o seu ritmo de aprendizagem, que está dependente não só das experiências anteriormente vividas, como do seu estado de maturidade.

Relativamente ao desenvolvimento cognitivo, Piaget (1936/1970, 1964/1972) baseia-se num processo de organização e de reorganização de conhecimentos, em que cada nova organização utiliza os conhecimentos adquiridos anteriormente. Embora este processo seja contínuo, os seus resultados não são rígidos, dado que existem variações ao longo de todo o percurso, razão pela qual dividiu o curso total do desenvolvimento cognitivo em quatro etapas de desenvolvimento cognitivo. O Período Sensório-Motor (0-2 anos), no qual as crianças desenvolvem esquemas baseados em informações sensoriais e movimentos corporais; o Período Pré-Operatório (2-7 anos) em que se dá o desenvolvimento da linguagem e de outras representações simbólicas e em que o pensamento intuitivo não é sistemático ou sustentado; o Período Operatório concreto (7-11 anos) em que já existe a utilização de processos lógicos, mas que só é aplicada uma forma de classificação de cada vez, dado que neste período o pensamento lógico ainda é baseado na prática e o Período Operatório formal (11 anos em diante), em que já existe um raciocínio lógico, formulação e teste de hipóteses, e o pensamento é abstracto. Cada uma destas fases de desenvolvimento está interligada num processo evolutivo. No entanto, em todo este processo deve-se ter em conta que o desenvolvimento da criança não se faz de um modo rígido e sem mudanças, mas desenvolve-se de acordo com o seu ritmo próprio de aprendizagem.

Os assuntos de que as crianças podem falar são determinados pelos estádios do seu desenvolvimento, e o pensamento e as conversas das crianças em idade pré-escolar na maioria das

vezes é “egocêntrico”, pelo que Piaget (1923/1977, 1964/1972) afirma que as crianças em idade pré-escolar embora falem quando estão a brincar juntas, elas não conversam realmente. As crianças pré-operacionais não podem pensar acerca de como é o mundo segundo a perspectiva de outras pessoas, pois elas só podem realizar estas construções quando desenvolvem operações mentais. Deste modo é diferente a estrutura de pensamento, consoante o estágio em que a criança se encontra, assimilando aquilo que é dito pelos outros (adultos e crianças), mas nem sempre com o significado adequado.

As vivências que a criança vive no Jardim-de-infância desempenham em todo este processo um papel preponderante na medida em que ela vai assimilando novas estruturas às estruturas anteriores, que permitem à criança interiorizar aquilo que aprendeu.

Em contexto educativo, um dos grandes contributos de Vygotsky (1932/1991) foi a introdução do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal definido como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento real está relacionado com as funções já amadurecidas e os processos mentais da criança que já se estabeleceram, ou seja, as aprendizagens que já estão consolidados e que ela aprendeu e domina. O nível de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não estão amadurecidas, mas que a criança é capaz de fazer com a ajuda de outra pessoa (adulto ou outra criança), e que para Vygotsky (*op. cit*), é mais representativo do desenvolvimento mental da criança do que aquilo que ela consegue fazer sozinha. Assim, e tendo em conta as suas vivências no jardim-de-infância, a criança experimenta uma série de actividades que permitem desenvolver a sua autonomia ao nível das várias áreas do desenvolvimento, porém estas deverão ser supervisionadas pelo adulto no sentido de ajudá-la a compreender e organizar as suas aprendizagens, aproximando-se cada vez mais da zona de desenvolvimento proximal.

Ao frequentar o Jardim-de-infância, a criança tem oportunidade de interagir com as outras crianças e adultos, permitindo-lhe ter acesso a um intercâmbio de vivências e por sua vez adquirir novas aprendizagens. No entanto, Piaget (1964/1972) considera que essas aprendizagens não são autênticas, uma vez que envolvem o processo de ensino e aprendizagem de alguns procedimentos, o que não quer dizer que esteja implícito o desenvolvimento da compreensão, considerando que quando a criança consegue realizar sozinha as suas tarefas é que desenvolve a sua competência intelectual.

Por outro lado, Vygotsky (1932/1991) destaca o papel de todo o contexto histórico e cultural nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, sendo chamado de socio-interacionista, e não apenas de interacionista. Também, enquanto Piaget (1923/1977, 1936/1970) coloca ênfase nos aspectos estruturais e nas leis de carácter universal (de origem biológica) do desenvolvimento, Vygotsky (1932/1991) destaca as contribuições da cultura, da interacção social e a dimensão histórica do desenvolvimento mental. No entanto, como sublinha Wood (1988) ambos são construtivistas na forma como vêem o desenvolvimento intelectual, ou seja, sustentam que a inteligência é construída a partir das relações recíprocas do homem com o meio.

Desta forma, todo o ambiente envolvente onde a criança está inserida, constitui para ela uma fonte enriquecedora de experiências, nomeadamente quando está integrada no Jardim-de-infância, onde a participação em actividades diversificadas e interactivas é um factor fundamental para a aquisição de novas aprendizagens.

Contudo, se tivermos em conta a conceptualização de Bruner e a compararmos com a de Piaget, verificamos que este autor atribui grande importância ao papel da linguagem, através da comunicação e pela instrução no desenvolvimento do conhecimento e da compreensão. Para Bruner (1990/2002), o que contribui para o aparecimento do pensamento inteligente e adaptativo não é apenas o que a criança aprende nas suas actividades, muito pelo contrário, são-lhe comunicados muitos conceitos se bem que de uma forma subtil, pelas pessoas com maior maturidade (Wood, 1988). Se por um lado Piaget (1923/1977) na sua teoria, confere alguma importância à interacção social e à comunicação estes factores representam um papel muito menos importante no desenvolvimento da inteligência do que na teoria de Bruner (1966/1999, 1990/2002) que valoriza bastante a importância da cultura e da relação entre o pensamento e a linguagem, em que os adultos e crianças com mais conhecimentos estão prontos a transmitir à criança uma diversidade de conhecimentos mais enriquecedores.

Bruner (1966/1999), acredita que a cognição inicia-se pela aprendizagem através da acção, evoluindo depois para o modo icónico e finalmente para a fase em que a criança consegue representar simbolicamente uma situação. Através deste sistema de representação Bruner estudou a relação entre pensamento e linguagem, identificando as várias fases pelas quais a criança vai passando, e que se reflecte na sua forma de pensar e no desenvolvimento da linguagem, em que o desenvolvimento intelectual parece percorrer os três sistemas de representação até o Homem conseguir dominá-los a todos e realizar sistematicamente as suas representações simbólicas.

Para Bruner (1966/1999,1990/2002), as crianças de cinco, seis anos estão no nível simbólico, e em que a linguagem aumenta progressivamente ao mesmo tempo que elas vivem uma variedade de experiências que podem representar, e em simultâneo manipulá-las e transformá-las. Aprendem também a função comunicativa da linguagem, ao mesmo tempo que estão a aprender a utilizá-la como instrumento de pensamento e acção.

É importante referir, que desde muito cedo as crianças vão adquirindo diferentes formas de comunicação para se integrarem e se relacionarem no mundo que as rodeia, no entanto, a criança é um todo, e como tal é importante que o Educador tenha em conta toda a bagagem cultural que esta traz consigo, e que se reflecte nas aprendizagens que realiza no Jardim-de-infância. Como refere Bruner (1990/2002) que atribui à cultura um papel preponderante,

uma psicologia culturalmente orientada não dispensa o que as pessoas dizem dos seus estados mentais, nem trata as suas declarações apenas como se fossem índices de previsão do comportamento manifesto. O que ela considera central é que a relação entre a acção e o dizer (ou a experiência) é, na realidade, na conduta vulgar de vida, interpretável (p.29).

Afirma ainda que existe uma relação publicamente interpretável entre o dizer, o fazer e as circunstâncias em que eles ocorrem. Assim, a experiência no Jardim-de-infância, integrada num ambiente estimulante é fundamental para que ocorram aprendizagens de um modo activo.

Através da comunicação e da linguagem o ser humano expressa sentimentos, pensamentos, mas ao mesmo tempo, pode também captar as mensagens produzidas pelos outros. A comunicação não se resume à linguagem verbal falada e escrita, ela pode utilizar qualquer um dos nossos sentidos, sendo no entanto este o instrumento ou meio de comunicação e representação mais utilizado (Ferreira, Ponte & Azevedo, 1999). Desta forma é extremamente importante que a criança durante o seu processo de desenvolvimento tenha possibilidade de experimentar e viver momentos de interacção diversificados com os parceiros que fazem parte da sua cultura, pelo que o Jardim-de-infância constitui o local privilegiado onde estas interacções podem assumir um papel preponderante para o desenvolvimento da criança.

Para Pourtois e Desmet (1999), a comunicação está presente no nosso quotidiano, sendo impossível não comunicar, pois comunicar é uma capacidade inerente ao ser humano, dado que como refere Stremel (1995), a comunicação é uma troca de mensagens entre dois ou mais indivíduos, que permite desenvolver a socialização/interacção, e possibilita à criança a oportunidade de

desenvolver as suas capacidades, fazer escolhas, dar sugestões. No Jardim-de-infância, durante a realização de várias actividades, tais como histórias, poesias, dramatizações, lengas-lengas, pequenas conversas, entre outras, é possível à criança, através da interacção com outras crianças e adultos, desenvolver o seu potencial comunicativo.

Através da fala as crianças aprendem a interagir com o meio e a adequar os seus comportamentos ao meio em que estão inseridas. Se por um lado inicialmente a linguagem possui um papel cujo objectivo é comunicar, com o tempo essas funções vão-se ampliando, permitindo à criança não só comunicar mas também pensar, aprender e compreender, tornando-se um instrumento do pensamento (Vygotsky, 1934/1991). Assim, do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, a criança que se vê privada deste tipo de comunicação, constitui para esta uma enorme lacuna (Ferreira, Ponte & Azevedo, 1999), uma vez que em contexto de Jardim-de-infância a interacção desempenha um papel fundamental no desenvolvimento global da criança.

De acordo, com Basil e Bellacasa (1988) a «comunicação» representa a troca de uma mensagem entre indivíduos (qualquer que seja o meio) e a «Linguagem» um conjunto de símbolos arbitrários e regras para os combinar, com o objectivo de representar ideias, sobre o mundo que nos rodeia com finalidade comunicativa. Já a «Fala» é a expressão do sistema de comunicação mediante a articulação da voz, podendo-se no entanto comunicar, utilizando qualquer outra forma que não a fala. Assim, o educador que trabalha com crianças e jovens com Paralisia Cerebral tem como experiência que todos desenvolvem meios para interagir de acordo com as capacidades comunicativas mais funcionais de cada um (Ferreira, Ponte & Azevedo, 1999).

A criança que frequenta o Jardim-de-infância vivencia várias experiências que lhe permitem estruturar o seu pensamento e posteriormente a sua expressão verbal. Tal como refere Vygotsky (1932/1991) “a verdadeira essência da memória humana está no facto de os seres humanos serem capazes de lembrar activamente com a ajuda de signos” (p.58). Assim, para compreender as formas de inteligência prática, este autor atribui aos instrumentos e aos símbolos um papel determinante no desenvolvimento da criança, uma vez que a actividade simbólica permite que ela organize o seu pensamento, o que contribui para que surjam novas formas de agir, e por sua vez novas aprendizagens em que a permanência da criança no Jardim-de-infância constitui um factor de desenvolvimento.

Quando a criança começa a dominar a linguagem, quer dizer que anteriormente houve uma enorme participação da linguagem como forma de comunicação. Bruner (1990/2002), assume a

posição de que o que constitui uma comunidade cultural não é só a partilha de crenças sobre o que as pessoas são e sobre o que é o mundo ou sobre o modo como as coisas se devem avaliar, mas que é nessa comunidade que a criança vai viver as suas experiências e participar nos processos relacionados com o pensamento inteligente e adaptativo. Assim, a criança só pode adquirir e desenvolver conhecimentos, se tiver oportunidade de interagir com os parceiros que fazem parte da cultura, dado que é pela comunicação que realizamos o nosso potencial social e nos socializamos. A criança ao interagir está a comunicar com os outros e ao mesmo tempo que comunica dá-se o fenómeno da interacção, num processo recíproco, pois é através da interacção com o outro que nos integramos no mundo em que vivemos, partilhamos experiências e aprendemos cada vez mais.

Interagir e comunicar é uma necessidade essencial, pelo que a qualidade das interacções proporcionadas a uma criança vão ser determinantes no seu desenvolvimento emocional e social e marcar o seu funcionamento cognitivo. O choro, o grito, o sorriso, a mímica, os movimentos corporais, as mudanças posturais são os primeiros sinais comunicativos do bebé; através destes sinais o bebé comunica exprimindo as suas necessidades, fazendo pedidos (Ferreira, Ponte & Azevedo, 1999). A linguagem da criança emerge da exposição a uma língua materna, de um espaço de relações partilhadas e de trocas sociais e culturais com adultos e crianças, assumindo esta interacção uma importância crucial no seu desenvolvimento.

Desta forma, a criança que no Jardim-de-infância, devido a factores internos ou externos se vê privada da oportunidade de interagir, terá comprometido a área da comunicação, pois possuir linguagem é interpretado como sinónimo de poder falar e entender o que os outros falam. Quando a criança tem algum tipo de problema em qualquer destas duas capacidades considera-se que tem um problema ao nível da linguagem. No entanto, a linguagem não é só falar ou entender a fala dos outros, a linguagem consiste numa representação do real construída através de um modo de comunicação aceite por toda a sociedade (Valmeseda, 1993/995).

Por outro lado, a fala é uma forma de expressão da linguagem, consistindo na produção de sons bem articulados e com significado, que torna possível a comunicação entre duas pessoas, e a comunicação ou o desejo de comunicar, essenciais para o desenvolvimento da linguagem. Contudo, não nos devemos esquecer, de que é através da palavra que as pessoas comunicam, actuam, pensam, dão sugestões e se desenvolvem, e que no caso de crianças ou indivíduos com algum tipo de deficiência, essa interacção pode ser totalmente afectada e constituir um obstáculo à

comunicação. Este modo de comunicação pode implicar de acordo com as características da criança a utilização de estratégias facilitadoras da comunicação, uma vez que através da interacção a criança desenvolve uma série de competências necessárias ao seu desenvolvimento global (Ferreira, Ponte & Azevedo, 1999).

Numa criança sem qualquer tipo de problema, a linguagem permite que esta se integre no grupo social, comunique com os outros, exprima sentimentos, ponha questões e conheça o mundo à sua volta. O discurso oral vai facilitar o estabelecimento de relações quer com adultos quer com crianças, permite-lhe fazer aprendizagens e proporciona-lhe um maior desenvolvimento social, afectivo e cognitivo, sendo a interacção social e as experiências que a criança vivencia fundamentais, não só para o desenvolvimento da linguagem como para o seu desenvolvimento global (Basil, 1995). No entanto, na criança com graves problemas de comunicação, a sua aprendizagem é condicionada pelo facto da quase inexistência de meios ao seu alcance para poder interagir com o mundo que a rodeia, nomeadamente com os seus parceiros de Jardim de Infância, com os pais, familiares e amigos que não conseguem compreender a criança, deixando esta de constituir um parceiro activo quer no Jardim-de-infância quer na comunidade cultural, dado que existe uma falha grave na interacção/comunicação. O facto do número de interacções serem em número muito mais reduzido do que as outras crianças tem consequências ao nível do seu desenvolvimento nas várias áreas, nomeadamente emocional, social e cognitivo (Ferreira, Ponte & Azevedo, 1999).

Assim, a importância da interacção no desenvolvimento da criança é de tal forma marcante no seu desenvolvimento global, e as suas reais consequências quando a criança está limitada na sua capacidade de interagir derivado a alguma deficiência física é de tal forma grave que vai provocar na criança graves limitações. A capacidade de comunicar é de facto essencial para poder interagir/comunicar, realizar aprendizagens e viver em sociedade, que lhe permitirá alcançar praticamente todas as necessidades como ser humano. Por esta razão, se a criança apresenta alguma deficiência física que não lhe permita ter a fala como a forma de expressão do sistema linguístico, será necessário, o mais cedo possível, ter acesso a um Sistema Alternativo ou Aumentativo que permita à criança comunicar as suas necessidades, desejos e opiniões, tornando-se assim um membro activo da comunidade (Ferreira, Ponte & Azevedo, *op. cit.*). Só através do envolvimento de todos os parceiros educativos, da cooperação, partilha e inter-ajuda, se pode contribuir para que se adoptem todas as estratégias necessárias à criança com DNG/Paralisia Cerebral, princi-

palmente a utilização de um Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação, contribuindo assim para uma verdadeira inclusão, sobretudo no Jardim-de-infância.

## **1.2. Criança com Deficiência Neuromotora Grave/Paralisia Cerebral**

A criança é um ser em desenvolvimento que em contacto com o outro, comunica, interage e desenvolve as suas capacidades, tornando-se um membro activo e participativo da sociedade que a rodeia. Contudo, existem crianças, nomeadamente com DNG/Paralisia Cerebral que estão limitadas a vários níveis, comprometendo o seu desenvolvimento global e a participação da vida em sociedade.

O termo Paralisia Cerebral, universalmente aceite, é muito controverso, pois num grande número de casos não existe uma patologia de paralisia, também porque engloba um número de situações com etiologias muito diferentes e ainda porque este termo é redutor para a criança ou jovem e para a família, podendo sugerir um cérebro inactivo, o que na verdade não corresponde à realidade (Andrada, 2000).

A Paralisia Cerebral é uma perturbação do controlo neuromuscular, da postura e do equilíbrio provocada por uma lesão cerebral estática que afecta o cérebro em período de desenvolvimento. Esta deficiência está incluída no âmbito das Deficiências Neuromotoras Graves e apresenta uma grande variedade de situações neurológicas irreversíveis e não progressivas, dado que em muitos casos os diagnósticos são diferentes uns dos outros, quer na gravidade, quer nos aspectos afectados, quer nas marcas sócio-afectivas, que deixam em cada indivíduo (Ferreira, Ponte & Azevedo, 1999). Assim, podem estar afectadas em graus diferentes, uma ou várias áreas, sendo a área motora inevitavelmente afectada e estando também normalmente afectada a área da comunicação. Os sentidos e a inteligência poderão ser algumas das áreas igualmente afectadas.

Neste sentido, a Paralisia Cerebral envolve alguma complexidade, dado que existem múltiplas causas que podem ir desde factores Pré-Natais como predisposição familiar, influências intra uterinas precoces, influências na gravidez já adiantada e hemorragias; factores Perinatais, como factores de risco intra-parto e factores Pós-Natais como factores virais, bacteriológicos e traumatismos, assim como a grande diversidade do grau de afectação tanto no desenvolvimento motor como nas problemáticas que lhe estão associadas (Rodrigues, 1989, p.20).

Estas incapacidades vão provocar na criança limitações na sua interacção com o meio envolvente, não lhes permitindo possuir uma evolução normal nas várias áreas de desenvolvimento, pelo que se verifica um atraso no desenvolvimento que resulta do facto da criança ter pouco controle sobre o meio que a rodeia e a sociedade em geral. Assim, normalmente a criança apresenta alterações emocionais que se vão reflectir numa fraca motivação e investimento em tudo o que faz e nas oportunidades de aprendizagem que são reduzidas, influenciando de forma negativa as oportunidades de comunicar e interagir com o outro (Ferreira, Ponte & Azevedo, 1999).

A Paralisia Cerebral é um termo que engloba um grupo de situações de incapacidade ou disfunção neuromotora grave, não progressiva, mas muitas vezes alterável, secundária a uma lesão cerebral ou anomalia do desenvolvimento das estruturas cerebrais que ocorre nos estádios precoces do desenvolvimento da criança (Andrada, 2000). Porque cada caso é único, com particularidades muito específicas, em contexto de Jardim-de-infância, encontram-se crianças com características muito diversas que requerem da parte do Educador uma intervenção adequada e se necessário a utilização de metodologias diversificadas que permitam à criança interagir. No entanto, esta nem sempre é uma tarefa fácil, dado que pela sua grande variedade de problemas associados existem crianças com compromissos bastante acentuados, pelo que Rodrigues (1989), defende que esta pode ser considerada uma “condição de multideficiência face ao impacto generalizado que pode ter no comportamento do indivíduo” (p.19). Estes comportamentos resultantes de um conjunto de problemas neurológicos e que se reflecte em primeira instância em problemas motores podem ir desde a dificuldade em movimentar e controlar o braço, até a um problema grave de controle do tónus e da cabeça muitas vezes associados também a problemas cognitivos e de comunicação/linguagem (Andrada 2000).

Actualmente, o termo Paralisia Cerebral engloba distúrbios muito diversos, mas que resulta sempre de uma alteração ou perda do controle motor secundária a uma lesão encefálica, ocorrida na etapa pré-verbal ou durante a primeira infância, seja qual for o nível mental da criança lesionada, pelo que se encontram crianças com sintomas muito diferentes e prognósticos muito variáveis. Estas variam desde perturbações motoras ligeiras a graves, cuja alteração motora impede-as de realizar, praticamente, qualquer movimento voluntário; com inteligência normal ou superior, com uma deficiência mental extremamente grave, com ou sem distúrbios sensoriais de visão, audição, entre outras problemáticas associadas (Basil, 1993/1995).

Apesar do défice neuromotor ser o aspecto predominante, Andrada (2000) refere também que se encontram com frequência associadas outras perturbações como: défice sensorial (visão, audição e alterações de sensibilidade); perturbações de linguagem e fala; problemas perceptivos; défice cognitivo; perturbações emocionais e do comportamento e epilepsia. Desta forma, devido muitas vezes à complexidade do prognóstico apresentado, muitas crianças com DNG/Paralisia Cerebral experimentam sentimentos de frustração e de dependência por não conseguirem realizar muitas das actividades realizadas no Jardim-de-infância pelo restante grupo ou, quando as executam estão dependentes da ajuda do adulto.

A lesão cerebral que dá origem à Paralisia Cerebral pode afectar uma ou várias funções que estão inte-relacionadas no cérebro, e do qual resulta para além do problema motor característico desta deficiência, o aparecimento de outros problemas associados, uma vez que os seus aspectos particulares e a diversidade de manifestações clínicas resultam da lesão afectar um cérebro em desenvolvimento, com características de plasticidade, e por vezes susceptível de melhoras (Andrada *op.cit*). É no entanto de salientar que a Paralisia Cerebral não é uma doença, mas sim um quadro ou estado patológico, em que a lesão existente não pode ser curada, pois a lesão é irreversível. Contudo, considerando a plasticidade do cérebro, e as faculdades de substituição e compensação dos centros cerebrais não lesionadas podem-se conseguir progressos importantes se, o mais cedo possível, se estimular a criança através da reabilitação e da oportunidade de vivenciar experiências várias, que aproximem a criança de um funcionamento cada vez mais normal (Basil, 1993/1995). Assim, a permanência destas crianças no Jardim-de-infância, onde se pratique uma verdadeira inclusão e se utilizem estratégias diferenciadas de acordo com a sua incapacidade e a área lesionada, é extremamente importante, para que a criança possa ter uma participação mais activa nas várias áreas do seu desenvolvimento. No entanto, sabe-se que sempre que existe uma incapacidade física motora grave, pode também ser acompanhada por uma dificuldade grave de comunicação, que limita a capacidade da criança interagir e consequentemente uma experiência muito limitada em muitas áreas do seu desenvolvimento (Ferreira, Ponte & Azevedo, 1999).

As crianças atingidas pela Paralisia Cerebral apresentam também uma série de alterações no seu desenvolvimento psicológico, devido de alguma forma ao seu problema neuromotor. Como a maioria das competências que uma criança adquire ao longo do seu desenvolvimento tem uma componente motora, a possibilidade de andar, manipular, falar, escrever, etc., depende entre

outras coisas, da possibilidade de realizar com precisão determinados movimentos, razão pela qual, estas crianças adquirem mais tarde e com muitas dificuldades algumas das competências, podendo mesmo não conseguir adquiri-las (Basil, 1993/1995). Assim, é fundamental que no Jardim-de-infância, através de um trabalho mais individualizado, se estimule e proporcione à criança actividades que promovam a comunicação e interacção, e se utilize o reforço verbal positivo, dado que as limitações que apresenta, interferem na forma como ela se apercebe de si mesma e do mundo que a rodeia.

Sob o ponto de vista clínico é característico da Paralisia Cerebral a existência de uma grande diversidade de perturbações neuromotoras que Hagberg e Olow (1975b) classificam, e que é adoptada em Portugal por Andrada (2000) como Tipo Espástico, na qual se inclui as Hemiplagia, a Tetraparésia e Diplegia; a Ataxia Congénita e Diplegia Atáxica e a Disquinésia, na qual se inclui a Atetose, a Coreoatetose e as Distonias. Desta forma, os vários tipos clínicos têm características diferentes em relação ao tipo de intervenção terapêutica e prognóstica, mas cada criança é diferente na especificidade e grau de deficiência e incapacidade, pelo que exige uma avaliação individualizada. Esta avaliação, deve permitir que no Jardim-de-infância, a criança possa usufruir de meios e tecnologias adaptadas à sua problemática, de forma a que as dificuldades que estas crianças encontram em produzir mudanças no comportamento de outras pessoas no sentido de ganhar ou manter a sua atenção, obter efeitos sobre o meio através da interacção com os outros e transmitir e trocar afectos, sejam atenuados. O défice comunicativo traz também consigo limitações tanto para o desenvolvimento cognitivo da criança como para seu desenvolvimento social e da personalidade (Ferreira, Ponte & Azevedo, 1999).

Assim, para Basil (1993/1995), além dos distúrbios no desenvolvimento psicomotor, também são características as perturbações no desenvolvimento da fala e da linguagem, dado que as probabilidades de ocorrerem perturbações a este nível na criança atingida pela Paralisia Cerebral são elevadas. As lesões cerebrais produzem, quase sempre, alterações do aspecto motor-expressivo da linguagem, determinadas por uma perturbação, mais ou menos grave, do controlo dos órgãos motores bucafonatórios, que pode afectar a execução (disartia) ou a própria organização do acto motor (apraxia). As consequências destes distúrbios variam, podendo alterar, em maior ou menor grau, a inteligibilidade da linguagem falada, ou inclusive, impedi-la por completo. Assim, no caso das crianças que para além das incapacidades motoras, possuem também gra-

ves problemas de comunicação, e não utilizam a fala como meio de expressão o caso torna-se ainda mais complexo e requer da parte do Educador uma atenção redobrada.

As crianças com DNG/Paralisia Cerebral, que apresentam muitas limitações, devido ao facto de viverem experiências negativas, que se tornam frustrantes, e fazem com que sintam que não são capazes de fazer, perdem em grande parte o controlo sobre o seu próprio destino. Os fracassos e falhanços vão-se sucedendo e elas vão desistindo de tentar arriscar de fazer coisas para as quais até poderiam possuir alguma capacidade. Podem também sentir que os outros as subestimam, não as levam a sério e tomem as suas decisões por si mesmas, reforçando assim o seu sentimento de inferioridade, e conseqüentemente não investem na interacção, na aprendizagem e no seu desenvolvimento global (Ferreira, Ponte & Azevedo 1999).

Para evitar que a criança com DNG/Paralisia Cerebral, em contexto de Jardim-de-infância não venha a vivenciar estes sentimentos, assim como uma baixa auto-estima, que em nada ajudará na aquisição das suas aprendizagens, há que adequar o seu processo de ensino/aprendizagem, recorrendo à utilização de um Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação e se necessário a Tecnologias de Apoio (Ferreira, Ponte e Azevedo, *op. cit*). Através da utilização de um sistema desta natureza será possível à criança superar algumas das suas limitações e desenvolver não só o seu potencial comunicativo como o seu desenvolvimento em geral.

### **1.3. Inclusão da criança com Deficiência Neuromotora Grave /Paralisia Cerebral no Ensino Regular**

A inclusão de todos os alunos nas escolas de ensino regular é um direito de todo e qualquer cidadão, devendo estas adequarem-se às características dos alunos que a compõem, para que exista igualdade de oportunidades. Só assim poderemos falar de uma escola inclusiva.

Uma escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos em salas de aula regulares, o que quer dizer que todos os alunos recebem oportunidades educacionais adequadas e ajustadas às suas capacidades e necessidades e recebem todo o apoio para que possam alcançar o sucesso nas principais actividades. Este facto deve constituir uma prioridade para o Educador, para que qualquer aluno, independentemente da sua problemática, beneficie de uma atenção individualizada no seu processo de ensino/aprendizagem (Stainback & Stainback, 1996/1999). Este autor, refere também

que uma escola inclusiva é ainda um lugar do qual todos fazem parte, são aceites, ajudam-se e são ajudados pelos colegas e por outros membros da comunidade escolar, para que as suas limitações não sejam um impedimento à aprendizagem. Também aqui a interacção desempenha um papel fundamental, na mediada em que como referem Vygotsky (1932/1991, 1934/1991) e Bruner (1966/1999, 1990/2002), a criança através da partilha e da troca de experiências com o adulto ou outras crianças mais conhecedoras do que ela, está a usufruir de um meio de transmissão cultural de conhecimentos.

A criança com DNG/Paralisia Cerebral está incluída no conceito de NEE, uma vez que como refere Brennan (1988) há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem, sendo essenciais acessos especiais ao currículo, especial ou modificado, ou utilizando-se estratégias de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação adequada. As necessidades educativas podem classificar-se de ligeira e severa e podem ser permanentes ou transitórias.

A Educação Especial numa perspectiva inclusiva tem em conta as características e particularidades dos alunos e, com o conjunto de recursos humanos e materiais postos à disposição do sistema educativo, responde de forma adequada às suas necessidades (Jiménez, 1997).

No entanto, durante a vivência da rotina diária no Jardim-de-infância, muitas crianças vêem o acesso a parte das actividades do currículo limitado, e por isso têm uma experiência muito pouco activa em muitas actividades importantes para o seu desenvolvimento global. Este facto, prende-se não só com a impossibilidade da criança entrar em interacção com o outro e de comunicar as suas necessidades e desejos, dado que não possui comunicação verbal, mas também porque está limitada no aspecto motor (Ferreira, Ponte & Azevedo, 1999).

Contudo, sendo a interacção fundamental ao desenvolvimento da criança, devemos ponderar as estratégias a utilizar de modo a que em contexto de Jardim-de-infância esta possa vivenciar uma verdadeira inclusão e usufruir de momentos que favoreçam a sua aprendizagem e consequentemente o seu desenvolvimento global.

As interacções que a criança vive ao longo da vida são determinantes em todo o processo de desenvolvimento. Contudo, na maioria dos casos, a interacção da criança com DNG/Paralisia Cerebral pode ser totalmente afectada, uma vez que as incapacidades originam nestas crianças grandes limitações em todo o seu processo de desenvolvimento pessoal (Azevedo & Ponte,

1998). A capacidade de comunicar é um factor fundamental para a interacção humana e para o desenvolvimento global da criança, em que a integração na cultura e na sociedade desempenham um papel preponderante. A quantidade e a qualidade das interacções que uma criança pode vivenciar vão ser decisivas para o seu crescimento social e emocional e vão determinar todo o desenvolvimento cognitivo (Ferreira, Ponte & Azevedo, *op. cit.*). Assim, o Educador é responsável por proporcionar à criança com DNG/Paralisia Cerebral, que se encontra integrada no Jardim-de-infância, que essas interacções sejam bem sucedidas, dado que, tal como todas as outras crianças, ela tem direito a ter uma educação adequada, através do acesso ao currículo com as devidas adaptações.

Como agravante de todas estas situações, como referem Ferreira, Ponte e Azevedo (1999) existe o facto destas crianças viverem experiências muito negativas e frustrantes, sentindo-se completamente incapazes de participar com os seus parceiros nas várias actividades do currículo. Contudo, “o ensino inclusivo é um direito básico e não uma conquista, por isso, quando as escolas incluem todos os alunos, a igualdade tem que ser respeitada e promovida como uma mais valia na sociedade” (Karagiannis, Stainback & Stainback, 1996/1999, p.27). Assim, para que a criança com DNG/Paralisia Cerebral, possa usufruir de uma verdadeira inclusão no Jardim-de-infância, é fundamental que participe activamente nas actividades e experiências realizadas, através de um currículo adaptado às suas necessidades, num ambiente securizante, em que todos a ajudem a aprender e a vencer as suas dificuldades, uma vez que:

o Currículo é um conjunto dos supostos de partida, das metas globais que se deseja alcançar e dos passos previstos para as alcançar. Segundo este autor é também o conjunto de medidas que é necessário analisar e reformular sempre que seja pertinente, através do trabalho na escola, ano após ano (Zabalza, 2001, p.95).

Considerando o currículo um aspecto essencial para um trabalho organizado, que proporciona à criança um desenvolvimento global, é fundamental que este possa estar aberto a que se façam adaptações curriculares (Zabalza, *op. cit.*), de forma a acolher a grande diversidade de crianças que constituem o grupo de Jardim-de-infância no respeito pela individualidade, para que se relacionem de uma forma justa e harmoniosa e onde existam experiências agradáveis.

Desta forma, o Educador deverá ser capaz, não apenas de compreender as diferenças individuais e de identificar as dificuldades e limitações de cada caso, mas ainda de encaminhar e de

realizar em equipa as adaptações curriculares e os programas julgados pertinentes, dado que como refere Roldão (1999)

o Educador de Infância enquanto gestor do currículo, ao organizá-lo e desenvolvê-lo tem de ter sempre em conta as características, interesses, necessidades e vivências das crianças do seu grupo, quer na família quer na sociedade, tendo em conta que a criança é um todo. Só assim poderá diferenciar o currículo para aproximar todos dos resultados de aprendizagem pretendidos, já que de outro modo, ou seja, manter a igualdade de programas uniformes para crianças com dificuldades diversas, mais não tem feito do que acentuar injustamente as mais graves assimetrias sociais (p.50).

Assim, é importante que o Educador olhe para a criança com um olhar único, pois cada uma é diferente da outra. O seu papel deve ser o de animar e dinamizar grupos, incutir nas crianças o respeito pela diferença, propor situações de inter-ajuda e organizar também estratégias que facilitem o acesso ao currículo, que permita uma verdadeira inclusão e participação da criança com DNG/Paralisia Cerebral e do grupo em geral. Quando esta situação não acontece, e como referem Karagiannis, Stainback e Stainback (1996/1999) “as escolas são excludentes, o preconceito fica inserido na consciência de muitos alunos quando eles se tornam adultos, o que resulta em maior conflito social e numa competição desumana” (p.27).

É fundamental que quer na perspectiva da Educação Especial quer do Ensino Regular, a escola seja capaz de articular planos suficientemente individualizados para facilitar o desenvolvimento individual do aluno. Deve-se ter em conta a sua situação e elevar-se mais as suas competências do que as suas limitações, adequar o currículo geral ao conjunto dos alunos da sua idade e adaptá-lo pouco a pouco, até encontrar a resposta mais eficaz para as necessidades de cada aluno (Manjon, Gil, & Garrido, 1997). Todos os alunos, incluindo os que possuem deficiências, precisam de interações quer com adultos quer com os seus pares que moldem habilidades académicas e sociais (Stainback & Stainback, 1996/1999).

Se considerarmos que para a criança em idade pré-escolar é fundamental ter experiências várias que lhe permitam fazer aprendizagens, então verificamos que todas as actividades lectivas constituem o currículo, ficando de fora deste as actividades não lectivas, consideradas também extremamente importantes.

Em sentido lato, podemos então dizer que o Currículo constitui o conjunto de actividades lectivas e não lectivas, programadas pela escola, e que são de carácter obrigatório, facultativo ou

livre, pois estas actividades que a criança realiza no Jardim-de-infância constituem momentos privilegiados para trabalhar o currículo e desenvolver aprendizagens (Zabalza, 2001).

Este deve ser um objectivo a ter em conta na educação de todas as crianças, mesmo daqueles que por serem diferentes, estão um pouco condicionadas no acesso ao currículo, pois como refere Oliveira (2002), “o direito de gozar plenamente a Infância e o de construir-se como cidadão devem ser somados aos direitos das crianças com necessidade educativas especiais de serem incluídas no sistema de ensino” (p.53), caso contrário, as dificuldades poderão acentuar-se e criar dificuldades não só na escola como também na vida em sociedade.

Nesta perspectiva de escola inclusiva, o Educador de Infância do Ensino Regular desempenha um papel determinante. Contudo, se considerarmos que estas crianças também são apoiadas por um Educador de Apoio Educativo, é fundamental existir responsabilidade partilhada na participação e tomada de decisões, mas essencialmente na articulação entre ambos, através de um trabalho de parceria e inter-ajuda. Entre o Educador do Ensino Regular e o Educador de Apoio Educativo existem saberes e competências que devem ser partilhadas para que se possa providenciar os meios necessários para uma inclusão de qualidade, e em que se envolve toda a comunidade educativa, pois a “especificidade de conhecimentos e prática encontra-se intimamente relacionada com a partilha de objectivos, decisões e responsabilidades ... que apela à abertura e ao respeito mútuo entre todos os elementos, igualdade relacional e à participação voluntária” (Formosinho, 1998 p.249).

Só através de uma análise e reflexão cuidada, acerca da forma como podemos proporcionar à criança com DNG/Paralisia Cerebral as mesmas oportunidades para poder interagir quer com adultos na grande diversidade cultural, quer com outras crianças como parceiros em diversas actividades no Jardim-de-infância, podemos dar à criança a oportunidade de realizar aprendizagens e desenvolver a sua inteligência intelectual e pessoal.

Assim, no caso da criança com DNG/Paralisia Cerebral, que comunica apenas de forma não verbal é necessário, tão rapidamente quanto possível, adquirir estratégias que permitam à criança interagir não só com o Educador de Infância como com as restantes crianças do grupo e com a comunidade em geral.

Estas estratégias poderão passar pela implementação de um Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação, em que as actividades devem ser adaptadas e organizadas fazendo recurso aos sistemas de comunicação através do uso de símbolos gráficos, de modo a facilitar a parti-

cipação activa destas crianças nas actividades, e promover todo o seu processo de aprendizagem, socialização/interacção e desenvolvimento global (Ferreira, Ponte & Azevedo, 1999).

Assim, a criança que começa cedo a fazer uso de um Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação, conseguindo através dele comunicar com outros, poderá expressar as suas emoções, terá acesso a uma linguagem interior e a uma organização de conceitos que irão favorecer o seu desenvolvimento global. Na implementação do SAAC são treinadas capacidades como a atenção, memória, discriminação preceptiva e estabelecem-se relações e operações de classificação, de associação, etc., as quais vão favorecer a aprendizagem escolar (Ferreira, Ponte & Azevedo, *op. cit.*).

Dada a importância da interacção no desenvolvimento da criança, a utilização do Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação SPC, na criança com DNG/Paralisia Cerebral constitui um instrumento facilitador, para que esta possa interagir com o outro e participe em todas as actividades do Jardim-de-infância de forma adaptada. Deve também promover o processo de aprendizagem, e desenvolver o pensamento através da acção, e como refere Vygotsky (1932/1991) colocar a comunicação e instrução no centro do desenvolvimento intelectual e pessoal.

Ao implementar o Sistema SPC, pretende-se dar possibilidade à criança de ter acesso ao currículo e participar activamente nas diversas actividades, organizar o seu raciocínio e tornar-se mais autónoma. Tem também como repercussão, melhorar a sua qualidade de vida, proporcionar-lhe um maior controlo sobre si mesma e maior auto-estima, dando-lhe oportunidade de se integrar não só no Jardim-de-infância como na sua comunidade e na sociedade em geral, realizar experiências, investir no processo de aprendizagem e conseqüentemente no seu desenvolvimento global (Ferreira, Ponte & Azevedo, 1999). Contudo, para que uma criança possa demonstrar as suas capacidades comunicativas, possa exprimir as suas emoções, e o seu saber, não basta fornecer um Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação mas também um conjunto de estratégias pedagógicas que permitam que este sistema seja bem sucedido.

O papel do Educador quer do Ensino Regular, quer do Apoio Educativo, será o de incentivar e promover a capacidade de interacção da criança, despertar-lhe o interesse para interagir e comunicar, e participar activamente nas actividades do Jardim-de-infância, através do acesso a um currículo adaptado e em que o Sistema SPC funciona como facilitador do desenvolvimento.

#### **1.4. Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação (SAAC)**

Quando a fala não pode ser o canal ou veículo de linguagem, autores como Basil (1996), Tetzchner e Martinsen (2000) e Ferreira, Ponte e Azevedo (1999), consideram que é necessário e fundamental proporcionar o mais cedo possível, um Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação, dado o papel que a linguagem desempenha no desenvolvimento cognitivo e emocional e como regulador do pensamento, para além do suporte fundamental da interacção social.

Os Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação, podem assim ser definidos como “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). Estes autores consideram ainda como Comunicação Alternativa e Aumentativa, todo o tipo de comunicação que aumente ou suplante a fala. As técnicas Aumentativas de Comunicação dizem respeito à utilização de qualquer técnica que complemente ou reforce a fala no processo comunicativo. Incluem-se nestas técnicas aumentativas o sorriso, o contacto ocular, as expressões faciais e até mesmo a escrita para comunicar e interagir com outras pessoas, que pode ser utilizada por qualquer indivíduo, de acordo com o contexto comunicativo. Contudo, a criança com DNG/Paralisia Cerebral, que se encontra gravemente afectada na fala, necessita para além destas técnicas normalmente utilizadas, de outras técnicas mais elaboradas que se ajustem às necessidades educativas de cada criança e no qual se incluem os Símbolos Pictográfico do Sistema SPC, quadros com palavras ou símbolos, sistemas com saída de voz, entre outras (Ferreira, Ponte & Azevedo, op.cit).

Assim, a Comunicação Alternativa e Aumentativa implica o uso de formas não faladas como complemento ou substituto da linguagem falada. Existe no entanto distinção entre:

Comunicação Alternativa é qualquer forma de comunicação diferente da fala e usada por um indivíduo em contextos de comunicação frente a frente ... 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 objectivo: promover e apoiar a fala e garantir uma forma de comunicação alternativa se a pessoa não aprende a falar (Tetzchner e Martinsen, 2000, p.22).

A Comunicação Aumentativa é também definida como um meio facilitador do desenvolvimento da fala e/ou das competências cognitivas e de comunicação necessárias para a aquisição da linguagem (Ferreira, Ponte & Azevedo, 1999). Para estes autores, esta função destina-se a pessoas que possuem transtornos ao nível do aparelho articulatório, incapacidades que afectam a compreensão da linguagem e outras funções linguística, proporcionando estratégias que facilitam o desenvolvimento destas capacidades. Pode também ser usado a curto ou longo prazo de acordo com as características de cada indivíduo. Quando os transtornos motores impossibilitam a criança de utilizar a fala como meio de comunicação, utiliza-se este sistema como meio de comunicação alternativo a longo prazo. Apesar de algumas destas crianças poderem compreender o que os outros dizem e o que se passa no meio onde estão integrados, necessitam de um meio adequado para se poderem exprimir.

Existe ainda uma distinção entre comunicação com ajuda e sem ajuda e entre comunicação dependente e independente. A comunicação com ajuda diz respeito ao uso de todas as formas de comunicação em que a expressão da linguagem exige o uso de qualquer instrumento exterior ao utilizador, e em que os signos são seleccionados, tais como tabelas de comunicação, dispositivos com fala digitalizada, computadores e outros tipos de tecnologias de apoio para a comunicação. Apontar um signo gráfico ou uma imagem é comunicação com ajuda, porque o signo ou a imagem são a expressão comunicativa. A comunicação sem ajuda diz respeito às formas de comunicação em que, quem comunica tem que criar as suas próprias expressões da linguagem e em que os signos são produzidos. Sorrir, piscar o olho para indicar “sim” ou “não” é também uma forma de comunicação sem ajuda, aplicando-se o mesmo para o acto de apontar e outros gestos, pois nesta circunstância o acto de apontar é a expressão comunicativa (Tetzchner & Martinsen, 2000).

Também Ferreira, Ponte e Azevedo (1999), definem Sistema de Comunicação sem Ajuda e Sistema de Comunicação com Ajuda. Os primeiros são constituídos por símbolos ou conjunto de símbolos que não necessitam de qualquer ajuda, utilizando apenas as partes do corpo da pessoa que emite a mensagem para se expressar, como por exemplo a cabeça, os braços, a cara, entre outras. O corpo funciona assim como o veículo transmissor do que se pretende comunicar. Os Sistemas de Comunicação com Ajuda são constituídos por símbolos que necessitam de dispositivos como ajudas técnicas ou qualquer outro tipo de suporte como papel, lápis, quadros de comunicação, entre outros. Neste tipo de sistemas de comunicação os símbolos não são produzidos, mas seleccionados, requerendo sempre o emprego de ajudas técnicas para transmitir as mensa-

gens como por exemplo, tabuleiros e quadros de comunicação com Símbolos Pictográficos, digitalizadores, entre outros (Ferreira, Ponte & Azevedo, *op. cit.*). Referem ainda que os Sistemas de Comunicação com Ajuda, podem agrupar-se em: Sistemas de Comunicação por Objectos, constituídos por objectos de tamanho natural, miniaturas ou parte de objectos que são usados como símbolos de comunicação; Sistemas de Comunicação por Imagens, constituídos principalmente por imagens como fotografias, desenho, entre outras imagens; os Sistemas de Comunicação através de Símbolos Gráficos (Sistemas Gráficos), e no qual se incluem os sistemas PIC, SPC, Rebus, Bliss, Sigsymbols, Picsyms e Oakland. Dentro desta categoria encontram-se ainda os Sistemas Combinados, que são símbolos gráficos e manuais como o Makaton e os Sistemas com Base na Escrita, como o alfabeto, as palavras, as frases. Por último existem os Sistemas de Comunicação por Linguagem Codificada como o Morse e o Braille.

Quando uma criança está impedida de comunicar através da fala, devido a questões orgânicas do aparelho fonador, como é o caso da criança com DNG/Paralisia Cerebral, ela pode contudo possuir capacidades e necessidades comunicativas idênticas às das pessoas que falam, se as lesões cerebrais que inibem o mecanismo da fala não as afectarem do ponto de vista cognitivo e emocional. Neste caso, não podendo a criança comunicar através da fala, há que proporcionar-lhe o mais cedo possível um Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação que de acordo com Ferreira, Ponte e Azevedo (*op. cit.*), pode ser definido como

um conjunto integrado de técnicas, ajudas, estratégias e capacidades que a pessoa com dificuldades na comunicação usa para comunicar ... Considera-se ainda um Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação, todo o tipo de comunicação que aumente ou suplante a fala, funcionando este sistema também como estruturante do pensamento (p.21).

Os elementos que constituem os Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação são signos gestuais, gráficos e tangíveis. O termo sistema de signos pode-se usar para descrever conjuntos destes signos. O uso de signos gráficos vão assim permitir à criança representar coisas ausentes (memorizar), assim como comparar, generalizar e inventar. Todo o pensamento a nível de conceitos e da relação ligada à imaginação criadora assenta no uso dos signos. Estes constituem também uma estratégia que funciona como um meio facilitador para o desenvolvimento da Comunicação, da Fala, de uma Estrutura Linguística e da Cognição, através da simbolização, representação e formação de conceitos (Tetzchner & Martinsen, 2000).

Segundo Basil e Ruiz (1985) os Sistemas Aumentativos de Comunicação têm como objetivo responder às necessidades expressivas e aumentar a interação, tanto das pessoas que mostram um nível elevado de compreensão da linguagem, mas que necessitam de um meio adequado de expressão, como daquelas cujos problemas as tenham impedido de adquirir a fala como veículo de expressão, a linguagem compreensiva e ainda os requisitos cognitivos, sociais e linguísticos necessários para aquisição da linguagem. Assim os SAAC constituem para o Educador um importante instrumento de trabalho, podendo ser ainda um mediador para a aprendizagem da leitura e da escrita. Este sistema pode ser utilizado como um meio de comunicação temporário ou definitivo consoante a incapacidade ou a necessidade do utilizador é maior ou menor (Tetzchner & Martinsen, *op. cit.*).

A comunicação pode também ser dependente, o que significa que quem comunica depende de outra pessoa que deverá interpretar o significado do que é expresso. São exemplos disso a comunicação através da utilização de Símbolos Pictográficos, de tabelas com letras simples, palavras ou signos gráficos. A Comunicação independente significa que a mensagem é formulada na totalidade pelo indivíduo. É o caso da comunicação através de dispositivos com fala digitalizada ou sintetizada, capazes de transmitirem frases inteiras, ou através de tecnologias de apoio em que a mensagem é escrita em papel ou num ecrã, permitindo à pessoa ser autónoma na sua comunicação (Tetzchner & Martinsen *op. cit.*).

Existem, no entanto de acordo com Ferreira, Ponte e Azevedo (1999), vários Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação, que devem ser adoptados de acordo com as potencialidades e necessidades específicas de cada utilizador. Em Portugal, os Sistemas de Símbolos Gráficos adaptados à Língua Portuguesa são:

- 1) O Sistema de Comunicação Bliss, que foi criado e estudado por Charles Bliss, tende a ser desenvolvido com o objectivo de ser utilizado como sistema de comunicação internacional;
- 2) O Sistema de Comunicação PIC (Pictogram Ideogram Communication), designado em português por pictogramas e que teve origem no Canadá, sendo concebido em 1980 por um Terapeuta da Fala, Subhas Maraj;
- 3) O Sistema de Comunicação SPC, Símbolos Pictográficos para a Comunicação, de origem americana (PCS, Picture Communication Symbols) que foi concebido por Roxana Mayer Johnson, Terapeuta da Fala em 1951.

Na selecção para a utilização de um Sistema Alternativo e Aumentativo, Smith e Ryndak, (1996/1999) afirmam que o principal aspecto a ter em conta são as necessidades e as possibilidades do aluno. Assim, em equipa deve-se primeiro proceder a uma avaliação completa das potencialidades, das competências e das necessidades do aluno nas várias áreas. Referem ainda que se deve ter em conta as competências cognitivas e linguísticas e as competências motoras especificamente relacionadas com o acesso aos vários dispositivos do Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação, assim como as competências sensoriais e o funcionamento social.

Também Tetzchner e Martinsen (2000), afirmam que a escolha da melhor forma de comunicação para uma pessoa que necessita de um Sistema Alternativo deve basear-se nas características motoras e perceptivas do indivíduo devendo determinar-se, também, se a pessoa necessita, inicialmente, de uma forma de comunicação com ou sem ajuda. A utilização de um Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação possibilita a realização das necessárias adaptações ao currículo para que a criança com DNG/Paralisia Cerebral possa ser uma participante activa no processo de ensino/aprendizagem. Estes autores referem ainda que na escolha do Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação a utilizar, o argumento mais importante a favor da sua escolha recai também sobre o uso mais ou menos generalizado que se faça desse sistema num determinado país, sendo importante que o maior número possível de pessoas use o mesmo sistema, de modo a que Educadores e outros profissionais possam prosseguir sem dificuldade o trabalho com crianças e jovens de outras escolas ou instituições.

Não se tem conhecimento da existência de estudos sobre a utilização de Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação em Portugal, no entanto, sabe-se que ele é utilizado em algumas instituições educativas, constituindo o Centro de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian uma referência pioneira. É também de salientar a divulgação que foi feita em Portugal dos SAAC, através de uma publicação da autoria de Ferreira, Ponte e Azevedo (1999), que serviu de base ao estudo que agora apresentamos.

### **1.4.1. Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação SPC (Símbolos Pictográficos para a Comunicação)**

A grande variedade de Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação existente permite que se possa optar pelo sistema que melhor se adequa a cada caso, tendo em conta os critérios e factores de selecção anteriormente referidos. Dado que as crianças que participam neste estudo utilizam o Sistema SPC, torna-se relevante descrevê-lo mais detalhadamente.

Assim, o Sistema SPC - Símbolos Pictográficos para a Comunicação, de origem americana (PCS, Picture Communication Symbols), foi criado quando se sentiu a necessidade de construir um sistema que pudesse ser facilmente perceptível por jovens que não possuíssem competências para utilizar o sistema BLISS, tendo sido especialmente pensado para ser utilizado pelos utilizadores da Comunicação Aumentativa (Ferreira, Ponte & Azevedo, 1999).

Na sua origem, e com o objectivo de tornar o SPC uma ferramenta prática e útil para os utilizadores deste sistema, como referem Ferreira, Ponte e Azevedo (*op. cit*)

os símbolos foram desenhados para que fossem: facilmente apreendidos, apropriados para todos os níveis etários, diferenciados uns dos outros, simbolizarem as palavras e actos mais comuns usados na comunicação, facilmente agrupados em seis categorias gramaticais, e facilmente reproduzíveis em fotocopiadora, tornando-os pouco dispendiosos (p.26).

O Sistema SPC é considerado um sistema em que a maioria dos símbolos são iconográficos, constituídos principalmente por símbolos transparentes, em que os signos são desenhos de linhas simples, sobre fundo branco, possuindo um contorno todo à volta do signo gráfico de uma determinada cor, que está de acordo com a categoria gramatical do mesmo. Tal como nos outros sistemas, o significado do símbolo está escrito na parte superior deste para facilitar a compreensão dos interlocutores que não conhecem o sistema. Outra das vantagens deste sistema é que os Símbolos são fáceis de desenhar e, por isso o Sistema SPC pode copiar-se manualmente ou fotocopiar-se (Ferreira, Ponte & Azevedo, 1999; Tetzchner & Martinsen, 2000).

O vocabulário do Sistema SPC agrupa-se em seis categorias gramaticais de modo facilitar a construção e estruturação de frases simples, quando os símbolos se encontram devidamente organizados nas chamadas ajudas para a comunicação. As categorias estão organizadas de acordo com a chave de Fitzgerald, em que os signos gráficos se organizam do seguinte modo: Pessoas,

de cor amarela, contendo pronomes pessoais; os Verbos de cor verde; os Substantivos de cor-de-laranja, os adjectivos de cor azul, possuindo sobretudo adjectivos e alguns advérbios; os Diversos, alguns sem cor definida, que possuem, essencialmente artigos, conjunções, preposições, cores, tempo, alfabeto, números e outras palavras abstractas e os Sociais, de cor-de-rosa, que possuem palavras facilitadoras da interacção social, e contemplam palavras para cumprimentar, expressões de prazer ou repulsa e expressões apropriadas à pessoa. Apresenta ainda temas como religião, sexualidade, computadores, lazer, etc. Proporciona também diferentes tipos de caras ou cabeças para facilitar a simbolização de alguma pessoa em particular (Ferreira, Ponte e Azevedo, 1999)

A chave de Fitzgerald, começou por ser usada em 1926 por Edith Fitzgerald, professora de surdos, com o objectivo de ensinar os princípios linguísticos e a estrutura da frase à criança surda. Esta “chave” ajuda a analisar as relações funcionais entre os diferentes componentes da frase e compreender como a ordenação das palavras na frase, interferem no seu significado. Desta forma, o Sistema SPC é considerado como um sistema flexível que pode evoluir, ajustando-se ao grau das necessidades comunicativas do seu utilizador. “Este sistema tem demonstrado, ser indicado para ser utilizado com vários objectivos por pessoas que apresentam diversas deficiências, incluindo afasias, apraxias, Paralisia Cerebral, atraso mental, autismo, condições pós-cirúrgicas, etc” (Ferreira, Ponte & Azevedo, (1999, p. 28).

A grande variedade de símbolos que este sistema oferece, faz com que constitua um sistema bastante completo, o que o tornou um dos sistemas mais utilizados pelos utentes da Comunicação Alternativa e Aumentativa em todo o mundo (Ferreira, Ponte & Azevedo, *op. cit*). Também o facto de possuir cores, facilita a localização do Símbolo gráfico, ajuda na construção gráfica, memorização e raciocínio, e constitui também um factor de motivação para os mais novos, uma vez que é um sistema que pode ser utilizado por crianças que normalmente deveriam estar a adquirir a linguagem oral, ou que ainda se estejam a iniciar na comunicação, bastando apenas que o interlocutor possua alguma intencionalidade comunicativa. Outro factor importante a ter em conta, é que este sistema não exige um nível cognitivo muito elevado, permitindo a sua utilização em casos graves, dado que é um sistema facilmente entendido pelos interlocutores, pois os símbolos são iconográficos e possuem o significado escrito no próprio símbolo (Ferreira, Ponte & Azevedo, *op. cit*).

Actualmente o Sistema SPC é o mais utilizado, estando traduzido em doze línguas diferentes incluindo o português. Em Portugal, o Sistema SPC possui uma versão com três mil e duzentos símbolos e outra com cerca de cinco mil símbolos. Como referem Tetzchner e Martinsen, (2000), este sistema foi amplamente divulgado nos Estados Unidos, Reino Unido, Irlanda, Alemanha, Espanha e Portugal e está a aumentar em popularidade noutros países, principalmente devido ao elevado número de signos e por ser facilmente identificado. Está também disponível numa versão impressa e numa versão de programa de computador, o programa Boardmaker, utilizável em computador (Tetzchner & Martinsen, *op. cit*). O facto de existir a versão em programa de computador, traz vantagens relativamente à funcionalidade deste sistema, uma vez que permite rapidamente procurar símbolos e com eles construir tabelas de comunicação, jogos, construir matrizes personalizadas, elaborar cadernos de comunicação e sempre que necessário proceder à reformulação ou alteração dos mesmos de uma forma rápida e eficaz.

Assim, com a utilização deste sistema, a criança tem oportunidade de expressar as suas emoções, manifestar as suas necessidades e desejos e ter acesso a uma linguagem interior e a uma organização de conceitos que irão favorecer o seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. São também treinadas capacidades de atenção, memória, discriminação preceptiva e estabelecem-se relações e operações de classificação, associação, etc., as quais vão favorecer a aprendizagem escolar, melhorar a compreensão da linguagem e desenvolver a capacidade de raciocínio (Ferreira, Ponte & Azevedo, 1999).

Dada a importância da interacção no desenvolvimento da criança, a utilização do Sistema SPC, na criança com DNG/Paralisia Cerebral constitui um instrumento facilitador, para que esta possa interagir com crianças e adultos e participe activamente em todas as actividades do Jardim-de-infância de forma adaptada, promovendo o processo de aprendizagem e desenvolvendo o pensamento através da acção (Ferreira, Ponte & Azevedo. *op. cit*). Só através da utilização de um sistema desta natureza é possível proporcionar à criança os meios necessários para que esta possa participar activamente no currículo e nas actividades quer do Jardim-de-infância quer da sociedade em geral.

## **CAPITULO II**

### **PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA**

#### **2.1. Definição do problema**

Este estudo investigou a forma como os Educadores de Infância do Ensino Regular, de Apoio Educativo e as crianças sem deficiência utilizam o Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação SPC para interagir com crianças com DNG/Paralisia Cerebral, e em que medida é que o mesmo contribui para a inclusão de crianças com DNG/Paralisia Cerebral no Jardim-de-infância, proporcionando momentos de interacção, quer com as crianças quer com os adultos.

Teve como questão orientadora saber “ *Qual a relação entre o uso do Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação – SPC e a inclusão da criança com DNG/Paralisia Cerebral no Jardim-de-infância?*”

A partir desta questão inicial foram definidos os seguintes objectivos:

- 1- Caracterizar o conhecimento e a utilização que os Educadores de Infância do Ensino Regular, e de Apoio Educativo, possuem acerca dos Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação, mais especificamente o Sistema SPC;
- 2- Analisar como se processam as interacções entre o Educador de Infância do Ensino Regular, de Apoio Educativo e a criança com DNG/Paralisia Cerebral;
- 3- Analisar como se processam as interacções entre a criança com DNG/Paralisia Cerebral e as outras crianças;
- 4- Descrever as características da interacção Educativa do Educador de Infância do Ensino Regular e de Apoio Educativo com a criança com DNG/Paralisia Cerebral.

#### **2.2. Tipo de estudo**

A metodologia pode ser definida pelo conjunto dos procedimentos e instruções de trabalho, desde os procedimentos teóricos à implementação dos diagnósticos técnicos, de modo a conhecer e dar a conhecer a realidade” (Quivy & Campenhoudt, 1995/2003).

É com o objectivo de investigar essa realidade que existem dois tipos particulares de abordagens de investigação: a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa, sendo ambas detentoras de características particulares que as diferenciam uma da outra, ideia reafirmada por Bardin (1977/1988) ao referir: “a abordagem quantitativa e qualitativa não têm o mesmo campo de acção. A primeira obtém dados descritivos através de um método estatístico ... A segunda corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável a índices não previstos” (p.115).

Foi tendo em atenção as características próprias de cada uma das abordagens referidas, bem como os objectivos e as questões de investigação do estudo em causa, que se optou por fazer uma investigação baseada, essencialmente, na descrição e interpretação dos fenómenos observados.

No entanto, com o objectivo de se caracterizar o conhecimento e a utilização que os Educadores de Infância do Ensino Regular e de Apoio Educativo, possuem acerca dos Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação, mais especificamente o Sistema SPC, utilizou-se também um paradigma quantitativo, utilizando-se como instrumento de recolha de informação, o questionário.

Para responder à questão de como se processam as interações entre o Educador de Infância do Ensino Regular, de Apoio Educativo e a criança com DNG/Paralisia Cerebral; entre a criança com DNG/Paralisia Cerebral e as outras crianças e descrever as características da interacção Educativa do Educador de Infância do Ensino Regular e de Apoio Educativo com a criança com DNG/Paralisia Cerebral partiu-se de dados de observações participantes que se incluem num paradigma qualitativo.

Assim, este é um estudo misto na medida em que a resposta ao primeiro objectivo procura a quantificação de dados, através da utilização de um questionário, e a resposta aos restantes objectivos (2,3 e 4) obtém-se a partir de dados de observações participantes que se incluem num paradigma qualitativo.

### **2.3. Participantes**

A elaboração deste estudo implicou a participação tanto de Educadores do Ensino Regular e Educadores de Apoio Educativo como de crianças.

Para os questionários, foi utilizada uma amostra de conveniência constituída por 38 Educadores, sendo 20 Educadores do Ensino Regular e 18 Educadores de Apoio Educativo de duas Equipas Coordenadora dos Apoios Educativos (ECAE) de uma zona urbana (L).

A observação participante teve como participantes duas crianças com DNG/Paralisia Cerebral, que utilizavam o Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação SPC, duas Educadoras do Ensino Regular e duas Educadoras de Apoio Educativo. Estas estavam integradas no mesmo Jardim-de-infância mas em salas diferentes, sendo apoiadas por Educadoras de Apoio Educativo diferentes. As duas crianças observadas estavam ambas diagnosticadas com Paralisia Cerebral. No quadro 1 descrevem-se pormenorizadamente as suas características mais globais.

Quadro 1 – Características das crianças observadas

	MARTA	JOÃO
Sexo	Feminino	Masculino
Idade	7 Anos	7 Anos
Características pessoais	Simpática e interessada pelo que a rodeia. Sem autonomia na marcha.	Criança simpática, mostrando-se inicialmente inseguro com situações e pessoas novas, chegando facilmente ao choro. Revelava vontade de fazer “igual” aos colegas. Sem autonomia na marcha.
Diagnóstico	Diagnóstico de Paralisia cerebral, tetraparésia espástica com componente extrapiramidal, apresentando um atraso global do desenvolvimento acentuado inerente à Paralisia cerebral.	Paralisia Cerebral, com um compromisso motor acentuado, quadro de tetaparésia, com discinésia e atetose. A nível da visão, tinha estrabismo convergente, vendo melhor do olho direito.
Comunicação/ Linguagem	Compreendia frases simples. Comunicava com o olhar, expressões faciais e símbolos. Usava o Sistema SPC desde os três anos de idade. Utilizava o Digitalizador da Fala. Funcionava com a mão direita accionando um manípulo.	Compreendia o discurso. Utilizava a fala para dizer “Sim” e “Não” e repetia algumas palavras num discurso pouco perceptível. Utilizava o riso e o choro para exprimir sentimentos. Expressivo a nível de Expressões Faciais e do Olhar. Usava o Sistema SPC desde os dois anos de idade. Utilizava o Digitalizador da Fala. Possuía um Caderno de Comunicação. Virava folhas grossas de um livro ou do Caderno de Comunicação.

## 2.4. Ambientes e contextos

Foram realizadas observações num Jardim-de-infância da ECAE L1, pertencente a um Agrupamento de Escolas dessa mesma zona urbana. As duas crianças que participaram na nossa investigação estavam incluídas em salas diferentes. O grupo de qualquer uma das crianças era constituído por 20 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos e em cada uma das

salas estava incluída uma outra criança também com compromisso motor, que se deslocava em cadeira de rodas. As observações foram realizadas em contexto de sala de Jardim-de-infância, no período da manhã, integrado na rotina diária. Cada criança foi observada em quatro actividades diferentes, realizando-se um total de oito Observações. No quadro 2, apresenta-se de uma forma resumida as características das observações realizadas.

Quadro 2 – Observações e actividades

Observações/Actividade	
MARTA	1ª Observação <u>Actividade:</u> Contar a História de “Os Três Porquinhos”. <u>Data:</u> 02/02/06 <u>Duração:</u> 30 Minutos (Das 9h 45m às 10h 15m)
	2ª Observação <u>Actividade:</u> Dramatização da História de “Os Três Porquinhos”. <u>Data:</u> 16/03/06 <u>Duração:</u> 30 Minutos (Das 9h 45m às 10h 15m)
	3ª Observação <u>Actividade:</u> Brincadeira livre na casa das bonecas <u>Data:</u> 09/03/06 <u>Duração:</u> 45 Minutos (Das 10h 30m às 11h e 15m)
	4ª Observação <u>Actividade:</u> Realização de uma actividade de expressão plástica – pintura com a utilização de Símbolos Pictográficos do Sistema SPC. <u>Data:</u> 16/03/06 <u>Duração:</u> 30 Minutos (Das 10h 15m às 10h 45m)
JOÃO	5ª Observação <u>Actividade:</u> Brincadeira livre no Cantinho da Garagem e Jogos. <u>Data:</u> 23/03/06 <u>Duração:</u> 30 Minutos (Das 10h 30m às 11h)
	6ª Observação <u>Actividade:</u> Contar a História de “O Coelho”, adaptado com Símbolos Pictográficos do Sistema de Comunicação SPC <u>Data:</u> 20/04/06 <u>Duração:</u> 45 Minutos (Das 10h às 10h e 45m)
	7ª Observação <u>Actividade:</u> Exploração da História de “A Joanhinha”, e realização de jogos com a utilização de vários Matrizes com diversos Símbolos Pictográficos. <u>Data:</u> 18/05/06 <u>Duração:</u> 45 Minutos (Das 10h e 30m às 11h e 15m)
	8ª Observação <u>Actividade:</u> Realização de uma actividade de expressão plástica – pintura com a utilização de Símbolos Pictográficos do Sistema SPC. <u>Data:</u> 27/05/06 <u>Duração:</u> 30 Minutos (Das 10h 30m às 11h)

## 2.5. Métodos de recolha e tratamento de dados

O quadro 3 apresenta de forma esquemática os métodos de recolha e análise de dados, de acordo com cada questão orientadora.

Quadro 3 – Recolha e análise de dados

Perguntas	Métodos de recolha de dados/instrumentos	Método de análise de dados
Caracterizar o conhecimento e a utilização que os Educadores de Infância do Ensino Regular, e de Apoio Educativo, possuem acerca dos Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação, mais especificamente o Sistema SPC	Inquérito por questionário	Análise quantitativa: Estatística descritiva
Analisar como se processam as interações entre o Educador de Infância e a criança com Deficiência Neuromotora Grave.	Observação Participante	Análise de Conteúdo Elaboração de matrizes
Analisar como se processam as interações entre a criança com Deficiência Neuromotora Grave e as outras crianças	Observação Participante	Análise de Conteúdo Elaboração de matrizes
Descrever as características da interação Educativa do Educador de Infância com a criança com Deficiência Neuromotora.	Observação Participante	Análise de Conteúdo Elaboração de matrizes

### 2.5.1. Instrumentos utilizados

#### 2.5.1.1. Questionários

Para efeitos desta investigação foi construído um questionário seguindo os procedimentos indicados por Ghiglione e Matalon (1993) (Anexo 1) e que se debruçou sobre cinco temas principais. O primeiro tema tinha como objectivo a identificação dos respondentes relativamente ao género, idade, habilitações e percurso profissional (perguntas 1 a 4). O segundo tema relacionava-se com a caracterização das crianças com que os Educadores de Infância do Ensino Regular e de Apoio Educativo trabalhavam (perguntas 5 e 6). O terceiro tema descrevia qual o conhecimento que os Educadores do Ensino Regular e de Apoio Educativo tinham dos SAAC e quais as suas vantagens (perguntas 7 e 8). O quarto tema referia-se ao conhecimento que estes tinham do Sis-

tema SPC e qual a utilização que faziam do mesmo (perguntas 9 a 14). O quinto referia-se às dificuldades sentidas na sua utilização (perguntas 15 a 18).

A última pergunta era uma pergunta aberta para que livremente, os inquiridos manifestassem a sua opinião relativamente à inclusão de uma disciplina de Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação (SAAC) na formação inicial do Curso de Educadores de Infância.

A estrutura do questionário permitiu-nos assim recolher dados sobre três grandes questões: 1) Quais os Educadores do Ensino Regular e de Apoio Educativo que conheciam os SAAC e o SPC; 2) Qual o conhecimento que tinham e 3) Qual a utilização que os Educadores faziam do Sistema SPC.

### **2.5.1.2. Observações**

Para se poder descrever como se processam: 1) As interações entre o Educador de Infância do Ensino Regular e de Apoio Educativo e a criança com DNG/Paralisia Cerebral, 2) Destas com as outras crianças e 3) Quais as características da interacção Educativa do Educador de Infância do Ensino Regular e de Apoio Educativo com estas crianças, utilizou-se a Observação Participante.

Esta forma de observação é descrita por diversos autores como uma possível metodologia para recolha de informação, referindo Almeida e Pinto (1990) que " a característica diferencial da observação Participante, em relação às outras técnicas, consiste na inserção do observador no grupo observado, o que permite uma análise global e intensiva do objecto de estudo" (p.97).

Assim, neste estudo procedeu-se a um registo escrito das observações, que foi posteriormente analisado de acordo com a análise de conteúdo, que Bardin (1977/1988) refere como um conjunto de técnicas da análise das comunicações, não se tratando de um instrumento, mas de um leque de apetrechos, ou seja, é um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo muito vasto: as comunicações.

## 2.5.2. Procedimentos de recolha de dados

### 2.5.2.1. Questionários

Foram contactadas as duas Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos de L para informarem quais os jardins-de-infância que possuíam incluídas crianças com Deficiência Neuromotora Grave.

A partir da lista dos Agrupamentos e Jardins-de-infância de cada Equipa, (ECAE L1 e ECAE L 2) começando pela ECAE L1, foi contactado o Conselho Executivo dos respectivos Agrupamentos de Escolas ou o Coordenador/Director de cada Jardim-de-infância, com o objectivo de saber quais os Jardins-de-infância que possuíam crianças incluídas com DNG.

Para a validação de conteúdo dos questionários procedeu-se de acordo com o quadro 4 que a seguir se apresenta.

Quadro 4 – Fases de validação do questionário

Fases	Procedimentos
1ª Fase	Elaboração de um pré-questionário, a partir da questão orientadora, com o objectivo de caracterizar o conhecimento e a utilização que os Educadores de Infância do Ensino Regular, e de Apoio Educativo, possuem acerca dos Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação, mais especificamente o Sistema SPC (Anexo 2).
2º Fase	Ensaio do pré-questionário com dois Educadores de Infância, um do Ensino Regular com pouco conhecimento de SAAC e outro um Educador de Apoio Educativo com conhecimentos de SAAC, que não faziam parte da amostra. Foi pedido aos inquiridos que registassem junto de cada questão as dificuldades sentidas, possíveis dúvidas e sugestões em relação ao questionário.
3º Fase	Reformulação do Pré-Questionário
4ª Fase	Elaboração Definitiva do questionário

Para aplicação dos questionários foi enviada uma carta ao Presidente do Conselho Executivo dos Agrupamentos de Escolas, bem como aos órgãos de gestão de outras instituições onde se pretendia entregar questionários para serem respondidos, solicitando autorização e colaboração na realização da investigação (Anexo 3).

Nestes contactos, tivemos ainda como objectivo criar um clima de confiança que permitisse conseguir um bom nível de colaboração.

De referir que, na maioria dos casos os questionários foram entregues pessoalmente pelo investigador, no início do mês Abril e recolhidos até final do mesmo mês. Cada questionário fez-se acompanhar de uma folha, indicando de modo geral a problemática em estudo e enquadrando-a institucionalmente.

Assim, a distribuição dos questionários decorreu com se indica no quadro 5, tendo estes sido distribuído em Jardins-de-infância pertencentes às duas ECAE.

Quadro 5 – Distribuição de questionários

Distribuição de Questionários	
ECAE L 1	9 Jardins-de-infância
	7 Pertencentes a Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS)
	2 Pertencentes a Agrupamentos de Escolas
ECAE L 2	12 Salas de Jardim-de-infância
	14 Crianças integradas com DNG.
	7 Jardins-de-infância de 7 Agrupamentos de Escolas
	8 Salas de Jardim-de-infância
	8 Crianças integradas com DNG.

Foram entregues 53 questionários e recolhidos 38, como se pode observar no quadro 6 que apresenta os dados relativos a cada ECAE.

Quadro 6 – Questionários entregues e recolhidos

	Questionários	
	Entregues	Recolhidos
ECAE L 1	26	22 = 12 EER 10 EAE
ECAE L 2	27	16 = 8 EER 8 EAE
TOTAL	53	38

Em cada sala de Jardim-de-infância onde existiam crianças com DNG, foi entregue um questionário ao Educador do Ensino Regular e outro ao Educador de Apoio Educativo da respectiva criança.

#### 2.5.2.2. Observações

Estabeleceu-se como critério que a observação seria realizada num Jardim-de-infância e que o objecto de estudo seriam duas crianças com DNG/Paralisia Cerebral em que a comunicação estivesse afectada e por isso utilizassem o Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação SPC.

Após contacto com um Centro de Avaliação em Novas Tecnologias de Informática e Comunicação, obteve-se a informação de que existiam três crianças nestas condições na zona de

L, uma no Jardim-de-infância da Instituição EC e duas no Jardim-de-infância OL, pelo que foi dado o contacto da Educadora de Apoio Educativo do Jardim-de-infância da Instituição EC para se entrar em contacto com esta, assim como do Jardim-de-infância OL.

No Jardim-de-infância da Instituição EC, a criança de sete anos de idade, possuía um diagnóstico de Paralisia Cerebral e utilizava os Símbolos Pictográficos do Sistema SPC. Posteriormente foi observada em actividade.

No Jardim-de-infância OL, uma das crianças com sete anos de idade, possuía um diagnóstico de Paralisia Cerebral e estava bastante limitada na Comunicação Expressiva. A outra criança de oito anos de idade, também com diagnóstico de Paralisia Cerebral, não se enquadrava neste estudo uma vez que embora continuasse a utilizar o Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação SPC já verbalizava com bastante fluência, dado que o seu desenvolvimento ao nível da motricidade e da comunicação não estava tão comprometido como nas outras duas crianças. Optou-se então por incluir no estudo a criança que frequentava o Jardim-de-infância da Instituição EC e a criança com sete anos de idade que frequentava o Jardim-de-infância OL e que posteriormente também se observou em actividade.

Todo este processo decorreu antes do final do Ano Lectivo de 2004/2005, para que no início do Ano Lectivo 2005/2006 se pudesse iniciar a investigação.

Contudo, no início desse Ano Lectivo quando se regressou para tratar das devidas autorizações, a criança que frequentava o Jardim-de-infância da Instituição EC, tinha sido transferida para o Jardim-de-infância OL. Assim, a investigação realizou-se em duas salas do Jardim-de-infância OL com as crianças anteriormente referidas.

Após possuir todas as autorizações devidamente assinadas, quer do Agrupamento de Escolas (Anexos 4), quer dos encarregados de educação das crianças que se iam observar (Anexos 5), iniciaram-se as observações no início do mês de Fevereiro de 2006 que decorreram até final do mês de Maio desse mesmo ano.

As observações decorreram sempre em contexto de sala de aula com todas as crianças do grupo, a Educadora do Ensino Regular, a Educadora de Apoio Educativo, as Auxiliares de Acção Educativa e a Observadora Participante. As actividades realizadas contemplaram actividades dirigidas e actividades mais lúdicas, sempre com recurso aos Símbolos Pictográficos do Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação SPC.

O quadro 7 apresenta de uma forma sucinta, as várias fases que conduziram à realização das observações Participantes.

Quadro 7 – Fases de realização das observações

Fases	Procedimentos
1ª Fase	Descoberta do local de investigação onde existissem duas crianças com as características pretendidas
2ª Fase	Estabelecimento dos primeiros contactos
3ª Fase	Pedido de autorização ao Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas para recolha de dados para a Dissertação de mestrado -observações e distribuição de questionários no Jardim-de-infância OL
4ª Fase	Pedido de autorização aos Encarregados de Educação dos alunos investigados para a recolha de dados para a Dissertação de mestrado -realização das observações no Jardim-de-infância OL
5ª Fase	Observação Informais das crianças em actividade, com o objectivo de estipular as observações a realizar
6ª Fase	Realização das observações participantes semanalmente, tendo-se começado a observar primeiro uma das crianças e posteriormente a outra. A observadora participava na actividade e registava em notas de campo o que se passava no decorrer da mesma.

As observações participantes foram transcritas em computador no próprio dia para garantir a sua fidelidade. Desta forma para cada observação foi obtido um protocolo (Anexo 6), no qual previamente se identificou o contexto em que foi realizada a observação, o local, os elementos presentes, a actividade, o material utilizado, a duração e a descrição da forma como a actividade estava organizada.

Para garantir a confidencialidade, relativamente à identificação das duas crianças observadas, são utilizados nomes fictícios para cada uma das crianças (Marta e João), assim como para os Jardins-de-infância mencionados (EC e OL), num dos quais estavam incluídas as duas crianças observadas.

### **2.5.3. Tratamento dos dados**

#### **2.5.3.1. Questionários**

Considerando que os questionários continham respostas abertas e fechadas, o tratamento das mesmas foi diferenciado. As respostas fechadas foram analisadas em termos de frequências e médias, através do programa de computador SPSS 13.0, seguindo as indicações de Carmer e

Brynan (1992). As respostas abertas foram analisadas através da análise de conteúdo com categorias encontradas *à posteriori*.

### 2.5.3.2. Observações

Para se proceder à análise dos dados das observações, foi necessário definir o que se entendia neste estudo por forma de comunicação. Assim, quando utilizamos a definição de Forma de Comunicação referimo-nos ao conjunto dos comportamentos observáveis que têm como objectivo entrar em interacção com o outro, quer seja adulto – criança; criança – adulto ou criança – criança. Explicitou-se também os critérios de codificação dos comportamentos observados. Estes critérios são apresentados no quadro 8 que a seguir se apresenta.

Quadro 8 – Descrição dos comportamentos

Códigos	Comportamentos	Descrição dos comportamentos
FO	Falar oralmente	Dirigir-se oralmente aos adultos ou crianças observadas, fazer perguntas, pronunciar palavras, colocar questões ou observações, contar histórias ou dramatizar;
ODSPC	Olhar dirigido para imagens e símbolos pictográficos do sistema SPC	Dirigir o olhar para imagens e símbolos pictográficos do sistema SPC, permanecendo ou não a olhar para estes durante algum tempo;
ODP	Olhar dirigido para pessoas	Dirigir o olhar para pessoas, seguir os seus movimentos, permanecendo ou não a olhar para estes durante algum tempo;
ODO	Olhar dirigido para outros	Dirigir o olhar para objectos e outros elementos, permanecendo ou não a olhar para estes durante algum tempo;
MC	Movimento corporal	Fazer movimento com o corpo, abanar e levantar os braços, mover a cabeça, esticar-se na cadeira de rodas, levantar-se do lugar, baixar-se, deslocar algo de lugar;
MD	Movimento dirigido	Fazer um movimento dirigido para algo, apontar;
EF	Expressão facial	Sorrir, esboçar um sorriso, fazer uma expressão de admiração, contentamento ou tristeza;
V	Vocalizações	Emitir vocalizações e sons vocálicos.

Antes de se proceder à análise de conteúdo das observações, a descrição e codificação dos comportamentos da 1ª observação (História de “Os Três Porquinhos”), foi testada por duas pessoas conhecedoras na matéria. As sugestões obtidas foram tomadas em consideração, nomeadamente a manutenção das categorias para todos os participantes, e evidenciar as formas alternativas e aumentativas de comunicação utilizadas.

Foi também necessário proceder à caracterização do que se entendia por turno e interacção, como se indica no quadro 9 que a seguir se apresenta.

Quadro 9 – Definição de turno e interacção

Definição	
Turno	Sempre que existe uma iniciação e uma resposta por parte do outro.
Interacção	Sempre que existe uma sequência de turnos em relação ao mesmo tópico.

Posteriormente foi elaborado uma matriz para o tratamento dos dados de cada observação.

Esta matriz estava organizada em quatro colunas, onde constavam as intervenções de cada participante, as sub-categorias, categorias e notas, para cada um dos participantes, de acordo com o quadro 10 que a seguir se apresenta.

Quadro 10 – Formas de comunicação – 4ª observação

Observação	Sub-categorias	Categorias	Notas
E.A.E. – Pega no recipiente com a tinta vermelha e mostra à MARTA perguntando: - É com esta cor que queres pintar?... Com a cor vermelha?...	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Movimento Dirigido</li> <li>• Falar Oralmente para a MARTA perguntando se é aquela a cor com que ela quer pintar</li> </ul>	Forma de Comunicação E.A.E.	
MARTA – Olha atentamente para a tinta e depois dirige o olhar de novo para o Símbolo Pictográfico de “vermelho”, que estava colocado em cima do tabuleiro do Standing – Frame.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Olhar Dirigido para outros</li> <li>• Olhar Dirigido para Imagens e Símbolos Pictográficos do sistema SPC</li> </ul>	Forma de Comunicação MARTA	
E.A.E. – Diz: Muito bem MARTA já percebi que é mesmo esta a cor que tu escolheste. Depois pega no pincel com a sua mão esquerda e com a sua direita, pega na mão direita da MARTA que pega a esponja com o cabo, e molhando o pincel no recipiente de tinta de cor vermelha, molha a esponja da MARTA com a tinta de cor vermelha.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falar Oralmente para MARTA, dizendo que percebeu que era mesmo aquela a cor escolhida</li> <li>• Movimento Corporal</li> <li>• Movimento Dirigido pegando na esponja com o cabo, e molhando com a tinta de cor vermelha.</li> </ul>	Forma de Comunicação E.A.E.	

A seguir, agrupou-se o quadro por categorias e para cada uma, fez-se a contagem das formas de comunicação utilizadas (Anexo 7), identificando cada uma de cor diferente para que mais

facilmente o observador efectuasse as referidas contagens. De seguida realizaram-se contagens de acordo com o quadro 11 e 12 que a seguir se apresentam.

Quadro 11 – Contagem dos comportamentos – 8ª observação

Observação	Sub-categorias	Categorias	Notas
E.A.E. – Diz: - Muito bem... Estás-me a dizer que já pintaste com a cor vermelha, (à medida que aponta para o Símbolo Pictográfico de “Vermelho”), já pintaste com a cor Cor-de-rosa (à medida que aponta para o Símbolo Pictográfico de “Cor-de-rosa”) e agora queres pintar com a cor Cor-de-laranja (à medida que aponta para o Símbolo Pictográfico de “Cor-de-laranja”). É isso que tu queres?...	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falar Oralmente para o JOÃO, dando reforço verbal positivo e interpretando o que ele disse através do Caderno de Comunicação, fazendo-lhe uma pergunta</li> </ul>	Forma de Comunicação E.A.E.	Falar oralmente para o JOÃO- 47 utilizando em 18 das situações os Símbolos Pictográficos

Quadro 12 – Contagem dos comportamentos – 8ª observação

Observação	Sub-categorias	Categorias	Notas
JOÃO – Levanta a cabeça, sorri e fixa o olhar no seu Caderno de Comunicação que se encontrava em cima da mesa onde se realizava a actividade de pintura. De seguida, vira a cabeça e olha também para os recipientes da tinta que estão em cima da mesa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Movimento Corporal</li> <li>• Expressão Facial</li> <li>• Olhar Dirigido para Imagens e Símbolos Pictográficos do sistema SPC</li> <li>• Movimento Corporal</li> <li>• Olhar Dirigido para outros</li> </ul>	Forma de Comunicação JOÃO	Olhar Dirigido para Imagens e Símbolos Pictográficos do sistema SPC – 37 Olhar Dirigido para Pessoas - 18 Olhar Dirigido para Outros – 15 Movimento Corporal – 53

Elaborou-se também um quadro com as contagens das quatro actividades observadas para cada uma das crianças, de acordo com o quadro 13 que a seguir se apresenta.

Quadro 13 – Comportamentos das quatro actividades

FORMA DE COMUNICAÇÃO DO JOÃO	Comportamentos	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	
		Brincadeira livre Cantinho da Garagem e Jogos.	História adaptada “O Coelhinho”	Exploração História “A Joanhinha”, e Jogos	Actividade Expressão Plástica	
	FO	15	17	15	9	
	ODSPC	37	37	43	37	
	ODP	10	15	25	18	
	ODO	3	4	4	15	
	MC	18	55	76	53	
	Total	55	25	31	21	
	MD	MDSPC	39	23	2	17
		MDO	16	-	-	-
	EF	34	49	65	48	
	V	1	2	13	8	

Por último, foram quantificadas as formas de comunicação utilizadas, pelos vários participantes nas quatro observações e que se apresentam no quadro 14.

Quadro 14 – Formas de comunicação

	MARTA								EAE								CG								EER							
	1 <sup>a</sup>		2 <sup>a</sup>		3 <sup>a</sup>		4 <sup>a</sup>		1 <sup>a</sup>		2 <sup>a</sup>		3 <sup>a</sup>		4 <sup>a</sup>		1 <sup>a</sup>		2 <sup>a</sup>		3 <sup>a</sup>		4 <sup>a</sup>		1 <sup>a</sup>		2 <sup>a</sup>		3 <sup>a</sup>		4 <sup>a</sup>	
	T	SP	T	SP	T	SP	T	SP	T	SP	T	SP	T	SP	T	SP	T	SP	T	SP	T	SP	T	SP	T	SP	T	SP	T	SP		
<b>FO</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	9	-	75	5	38	35	7	-	24	-	32	-	12	-	2	-	2	-	2	-	-	-
<b>ODSPC</b>	24	-	18	-	29	-	14	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	1	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	
<b>ODP</b>	12	-	12	-	36	-	17	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7	-	3	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	
<b>ODO</b>	3	-	3	-	13	-	20	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
<b>MC</b>	38	-	52	-	82	-	35	-	-	-	-	10	-	5	-	1	-	1	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
<b>MD</b>	2	2	-	-	6	-	-	-	3	3	-	-	42	18	24	8	1	-	-	-	13	2	-	-	-	-	-	1	-	-	-	
<b>EF</b>	38	-	45	-	110	-	45	-	-	-	-	-	-	2	-	10	-	3	-	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
<b>V</b>	18	-	25	-	21	-	12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	

**LEGENDA:**

Observações: 1<sup>a</sup> – História “Os Três Porquinhos” 2<sup>a</sup> – Dramatização Dos Três Porquinhos 3<sup>a</sup> – Brincadeira Livre casa das Bonecas

4<sup>a</sup> – Actividade Expressão Plástica

T= Dados Totais

SP = Dados parciais da utilização dos Símbolos Pictográficos do SPC

Para se descrever as características da interacção Educativa do Educador de Infância do Ensino Regular e de Apoio Educativo com a criança com DNG/Paralisia Cerebral, cada observação foi transposta para um quadro, onde se registavam as várias participações (João/Marta, Educadora de Apoio Educativo e a Educadora do Ensino Regular, crianças do grupo e observadora

participante), observações e notas. Posteriormente identificaram-se os momentos em que existiam interações, assinalando de cor verde e separando as diversas interações com um traço mais grosso, de acordo com o quadro 15 que a seguir se apresenta (Anexo 8).

Quadro 15 – Interações entre os participantes -5ª observação

MARTA	Educadora: E.A.E. e E.E.R.	C.G.	Observações	Notas
	E.A.E. – Bom JOÃO!... Os teus amigos já estão a trabalhar. ...Sabes o que é estão a fazer?... Estão a jogar à bola ou a trabalhar no livro?		E.A.E. Fala Oralmente para o JOÃO, fazendo-lhe uma pergunta	
JOÃO – Sorri, e folheando o Caderno de Comunicação pára numa folha da categoria de substantivos e com o dedo indicador direito aponta para o Símbolo Pictográfico de “livro”, apontando de seguida para o Símbolo Pictográfico de “carrinhos”. De seguida olha para o cesto dos carrinhos.			JOÃO Faz uma Expressão Facial, um Movimento Dirigido para o Caderno de Comunicação e utiliza um Olhar Dirigido para Imagens e Símbolos Pictográficos do Sistema SPC e um Olhar Dirigido para outros	
	E.A.E. – Diz: Sim JOÃO, já percebi,... Alguns dos teus colegas estão a trabalhar no livro e tu queres ir brincar com os carrinhos.		E.A.E. Fala Oralmente para o JOÃO, interpretando o que ele disse através do Caderno de Comunicação e fazendo-lhe uma pergunta.	

De seguida contaram-se as interacções e os turnos de conversação e elaborou-se o quadro 16 que a seguir se apresenta, com as contagens das interacções e respectivos turnos.

Quadro 16 – Contagens das interacções e turnos de conversação

Número da Interação	1ª	2ª	3ª	4ª
	História “Os Três Porquinhos”	Dramatização Dos Três Porquinhos	Brincadeira Livre casa das Bonecas	Actividade Expressão Plástica
	Turnos	Turnos	Turnos	Turnos
1ª	3	1	11	10
2ª	1	1	45	6
3ª	3	3	15	39
4ª	2	6	16	21
5ª	6	5	19	2
6ª	5	2	18	-
7ª	1	7	35	-
8ª	14	13	14	-
9ª	14	29	5	-
10ª	10	16	4	-
11ª	7	9	9	-
12ª	13	8	-	-
13ª	14	8	-	-
14ª	4	1	-	-

## CAPÍTULO III

### APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

#### 3.1. Questionários

##### 3.1.1. Caracterização da amostra

Participaram neste estudo 20 Educadoras de Infância do Ensino Regular e 18 Educadoras de Apoio Educativo, totalizando 38 Educadoras. Estas Educadoras desenvolviam a sua actividade em 16 Instituições de Educação Pré-Escolar, em 20 salas de Jardim-de-infância que integravam crianças com Deficiência Neuromotora Grave. Todas as educadoras eram do sexo feminino. Metade das educadoras tinha entre 41 e 50 anos, tendo a grande maioria mais de 31 anos, como se ilustra no quadro 17.

Quadro 17 – Caracterização das idades

Idades	Frequência	Percentagem
20-30	5	13,2
31-40	9	23,7
41-50	19	50,0
+ de 50	5	13,2
Total	38	100,0

Relativamente às habilitações académicas, verificámos que 13 (65%) Educadoras do Ensino Regular possuíam licenciatura em Educação de Infância, 5 (25%) bacharelato e 2 (10%) possuíam a especialização em Educação Especial. No grupo das Educadoras de Apoio Educativo verificámos que quase a totalidade (94,4%) tinham especialização em Educação Especial. Apenas uma Educadora de Apoio Educativo tinha o bacharelato.

Na nossa amostra, as Educadoras de Apoio Educativo tinham, em média, mais habilitações que as Educadoras do Ensino Regular, como se indica no quadro 18.

Quadro 18 – Caracterização das habilitações das Educadoras

Habilitações	Bacharelato	Licenciatura	Especialização
Educadora do Ensino Regular	5 (25%)	13 (65%)	2 (10%)
Educadora de Apoio Educativo	1	0	17 (94%)

No seu conjunto as Educadoras do Ensino Regular possuíam entre 1 e 29 anos de serviço no ensino regular sendo a média de 14 anos. Apenas uma Educadora do Ensino Regular, com 19 anos de serviço, indicou ter doze anos de serviço num colégio de ensino especial, 4 anos na Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental e dois anos de trabalho nos Apoios Educativos. As Educadoras de Apoio Educativo possuíam entre 0 e 25 anos de serviço no Ensino Regular, sendo a média de 8 anos e nos Apoios Educativos entre 2 e 26 anos de serviço, numa média de 12 anos, como se pode observar no quadro 19.

Quadro 19 – Caracterização do tempo de serviço

Anos de Serviço	No Ensino Regular	Nos Apoios Educativos	Outros
Educadora do Ensino Regular	14	0	0
Educadora de Apoio Educativo	8	12	1

Na maioria das 16 instituições educativas contactadas existia uma criança com DNG por cada, excepto numa das instituições educativas em que as Educadoras trabalhavam simultaneamente com 2 crianças com DNG.

Dezanove das vinte e duas crianças com DNG referidas pelas Educadoras foram descritas como não falando.

### 3.1.2. Resultados

#### 3.1.2.1. Conhecimento dos SAAC e SPC

Os resultados indicam que relativamente ao conhecimento dos Sistemas Alternativos e Aumentativos da Comunicação (SAAC)<sup>1</sup>, 32 das 38 Educadoras inquiridas referiram que conheciam os SAAC, no entanto, o conhecimento era maior entre as Educadoras de Apoio Educativo do que entre as Educadoras do Ensino Regular (Quadro 20). Ou seja, todas as 18 Educadoras de Apoio Educativo conheciam os SAAC, mas nem todas as Educadoras do Ensino Regular os conheciam.

SAAC	Tem conhecimento	Não tem conhecimento
Educadora do Ensino Regular	14	6
Educadora de Apoio Educativo	18	0

Quanto ao conhecimento sobre os diferentes Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação (BLISS; PIC; SPC e outros)<sup>2</sup> as respostas das 32 Educadoras que conhecem os SAAC indicam que apenas 3 não conhecem o SPC, ou seja, ele é conhecido por 29 (76,3%) Educadoras (12 do Ensino Regular e 17 de Apoio Educativo). Na nossa amostra são mais as Educadoras de Apoio Educativo a conhecer o SPC do que as Educadoras do Ensino Regular (Quadro 21).

	Educadora de Apoio				Educadora do Regular			
	BLISS	PIC	SPC	Outros	BLISS	PIC	SPC	Outros
Conhece	11	12	17	10	4	6	12	5
Não Conhece	7	6	1	8	10	8	2	9
Total	18	18	18	18	14	14	14	14

As Educadoras revelam ainda conhecer outros sistemas como o PIC que é conhecido por 18 (47,4%) Educadoras (12 do Ensino Regular e 6 de Apoio Educativo) e o BLISS é conhe-

<sup>1</sup> Questão 7 – Sabe o que são Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação (SAAC)?

<sup>2</sup> Questão 7.1 – Se respondeu sim, quais os Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação que conhece?

cido por 15 (39,5%) Educadoras (11 do Ensino Regular e 4 de Apoio Educativo) (Quadro 21). Quando indagadas se conheciam outros SAAC para além do Bliss, PIC e SPC, 4 Educadoras referiram que conheciam o MAKATON e 3 Educadoras referiram que conheciam a Língua Gestual, embora este sistema não seja por nós considerado como um SAAC.

As mesmas Educadoras, quando questionadas sobre as vantagens da utilização dos SAAC, atribuíram em média, maior importância à vantagem que refere “Permite à criança adquirir conhecimentos”, seguida da vantagem “A criança tem mais iniciativas comunicativas” e, em média foi atribuída menor importância à vantagem referida no item “Permite à criança interagir com adultos e crianças”. No quadro 22 pode-se ver a média relativa a cada vantagem.

Quadro 22 – Vantagens dos diferentes SAAC (N=32)

Vantagens da utilização dos SAAC	Média	Desvio Padrão
Permite à criança adquirir conhecimentos	4,86	1,33
A criança tem mais iniciativas comunicativas	3,46	1,71
Proporciona uma melhor integração da criança	3,30	1,70
Promove o desenvolvimento global da criança	3,23	1,83
A criança é capaz de comunicar com o outro	3,10	1,84
Permite à criança interagir com adultos e crianças	3,03	1,12

Relativamente ao conhecimento específico sobre o SPC, é interessante notar que embora 29 Educadoras quando questionadas<sup>3</sup>, referiram que conhecem o SPC, quando se lhes pergunta se possuem capacidade de comunicar através do SPC<sup>4</sup>, apenas 13 Educadoras respondem afirmativamente, sendo todas Educadoras de Apoio Educativo. Este dado revela que para as Educadoras em geral, uma coisa é afirmar que conhecem o que é o SPC e outra é ter a capacidade de o utilizar para comunicar com uma criança.

No que respeita ao conhecimento sobre o SPC apenas 8 Educadoras, todas Educadoras de Apoio Educativo, referem que frequentaram uma ou mais ações de formação sobre o Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação SPC.

Relativamente às vantagens específicas da utilização do Sistema SPC<sup>5</sup> obtivemos apenas respostas de 27 Educadoras das 29 Educadoras que referiram que conheciam este sistema. Quando inquiridas sobre as vantagens e desvantagens da utilização do SPC as Educadoras foram con-

<sup>3</sup> Questão 7.1 – Quais os Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação que conhece?

<sup>4</sup> Questão 13 – É capaz de comunicar com a criança com Deficiência Neuromotora Grave utilizando o SPC?

<sup>5</sup> Questão 12 – Importância e vantagens específicas que atribui ao SPC

sensuais a afirmar que o SPC não dificulta a integração com colegas, não limita a criança na aprendizagem, nem impede a aquisição de conceitos. Relativamente às vantagens, aquela que as Educadoras consideram mais importante é de que “O SPC promove o desenvolvimento global” (M=3,59), “O SPC aumenta o número de interações da criança” (M=3,62), “O SPC aumenta a participação nas actividades de rotina diária” (M=3,62) e “O SPC facilita a comunicação” (M=3,62), como se pode observar no quadro 23.

Quadro 23 – Vantagens do Sistema SPC (N=27)

Vantagens da utilização do SPC	Média	Desvio Padrão
O SPC promove o desenvolvimento global	3,59	0,88
O SPC aumenta o número de interações da criança	3,62	0,83
O SPC aumenta a participação nas actividades de rotina diária	3,62	0,83
O SPC facilita a comunicação	3,62	0,83
O SPC limita a aprendizagem	1,26	0,72
O SPC impede a aquisição de conceitos	1,07	0,26
O SPC dificulta a integração com colegas	1,07	0,66

Quando questionadas ainda sobre o Sistema SPC e a facilitação da participação na rotina diária da criança<sup>6</sup> das 29 Educadoras que responderam a esta questão apenas 3 afirmaram que não (1 Educadora do Ensino Regular e 2 Educadoras de Apoio Educativo).

### 3.1.2.2. Utilização do SPC

As respostas que se obtiveram relativamente à utilização do SPC<sup>7</sup> indicam que apenas 10 (27%) do total das Educadoras inquiridas utilizam o Sistema SPC. Destas, 6 são Educadoras de Apoio Educativo e 4 são Educadoras do Ensino Regular. <sup>8</sup>Quando questionadas sobre a forma como tomaram contacto com este Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação<sup>9</sup>, estas

<sup>6</sup> Questão 11 -Considera que o Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação SPC facilita a participação da criança nas actividades de rotina diária?

<sup>7</sup> Questão 9 -Utiliza o Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação SPC?

<sup>8</sup> É importante notar que este número é menor do que aquele que se refere ao número de Educadoras que refere que é capaz de comunicar através do SPC que são 13.

<sup>9</sup> Questão 9.1 – Se utiliza o Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação SPC diga como tomou contacto com ele.

Educadoras referem que conheceram o SPC através de várias formas, sendo que a mais frequente foi através de “Troca de informação com colegas” ou “Observando como este é utilizado com crianças com NEE” (Quadro 24). Poucas referiram que tiveram conhecimento deste sistema “Através de acções de formação” o que indica que é principalmente a partir dos seus contextos de trabalho e no trabalho com pares que estas Educadoras, de uma forma informal, começam a utilizar o SPC.

Através de acções de formação	5
Através da sua utilização com crianças com NEE	4
Por troca de informações com colegas	7
Observando como este é utilizado com crianças com NEE	6

A nível do apoio de algum tipo de Instituição para a utilização do Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação SPC<sup>10</sup> apenas 6 Educadoras (3 do Ensino Regular e 3 de Apoio Educativo) referem que possuem. Uma refere que tem “Apoio esporádico de uma instituição através da avaliação de crianças” e outra refere que tem “Apoio sistemático de uma Instituição através de apoio regular a crianças e adultos”. No seu conjunto, cinco Educadoras referem outros apoios como por exemplo a Educadora de Apoio Educativo (no caso das 2 Educadoras do Ensino Regular), Equipa Multidisciplinar e as Terapeutas da Fala. Nas suas respostas as Educadoras indicam que este apoio é realizado tanto no interior da instituição como num local exterior.

Relativamente às situações escolhidas para utilizar o SPC, a resposta com mais frequência é aquela que refere que se utiliza o SPC em todas as actividades da rotina diária, e que é mencionado por 5 Educadoras, em ocasiões especiais, por 3 Educadoras e em algumas actividades por 2 Educadoras. As actividades de rotina diária referidas com mais frequência foram as relacionadas com a alimentação e higiene, seguindo-se as “Histórias”, “Lenga-Lengas”, “Poesias”, “Pedidos” e “Autonomia”, o que indica uma grande variedade de contextos de utilização do SPC. Quando as Educadoras indicaram que utilizavam o SPC em “Ocasões Especiais” referiram o mesmo tipo de actividades.

<sup>10</sup> Questão 10 – Tem algum apoio de alguma instituição para a utilização do Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação SPC?

Quanto às dificuldades sentidas<sup>11</sup>, são 10 as Educadoras que sentem dificuldades na utilização do Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação SPC. Estas dificuldades aparecem principalmente associadas às “Poucas acções de formação existentes na área” que foi uma razão referida por 7 Educadoras; “Poucos recursos materiais” uma razão apontada por 5 Educadoras; “Pouco Conhecimento do Sistema” é uma razão apontada por 4 Educadoras sendo estes tipos de razões as mais frequentes. Foi, no entanto, também referido por 2 Educadoras como dificuldade o facto de “Poucos adultos implementarem o sistema” e apenas por 1 Educadora a ideia de “Poucas crianças utilizarem este sistema”.

Relativamente à última pergunta<sup>12</sup>, sobre o que as Educadoras pensam da inclusão de uma disciplina de Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação (SAAC) na formação inicial do Curso de Educadores de Infância, das 38 Educadoras inquiridas, apenas 32 é que responderam a esta questão, referindo vários aspectos, entre os quais 30 que consideravam de grande importância, 15 que melhorava a prática pedagógica, 7 que existia necessidade de SAAC na formação e 6 que promovia a inclusão.

Quadro 25 – Importância dos SAAC na formação inicial de Educadores de Infância (N=32)

Sub-categoria	Categoria	Nº de vezes
Importante/muito importante. Bastante importante; Fundamental, Essencial, Imprescindível, Extremamente Importante.	De grande Importância	30
Ajuda na prática pedagógica	Melhoria da Prática Pedagógica	15
A sua falta é uma lacuna; Necessária a sua inclusão na formação, Mais formação e divulgação.	Necessidade de SAAC na formação	7
Mais valia para o Educador, para a criança e para o grupo; Benéfico para todos; Promove a inclusão; Facilita a integração das crianças com DNG.	Promoção de Inclusão	6

<sup>11</sup> Questão 15 – Sente dificuldades na utilização do Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação SPC?

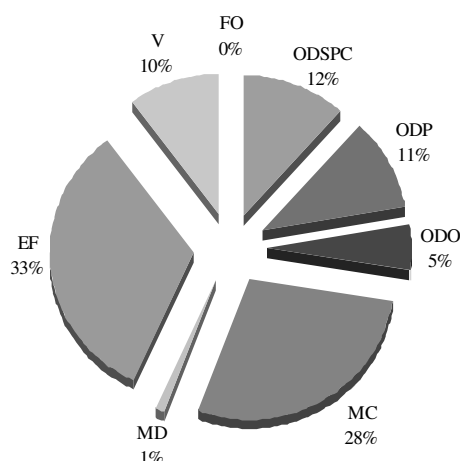
<sup>12</sup> Questão 19 – O que pensa da inclusão de uma disciplina de Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação (SAAC) na formação inicial do Curso de Educadores de Infância?

### 3.2.2. Observações

#### 3.2.2.1. Forma de comunicação MARTA

Pode-se constatar que a Marta, no total das quatro observações, utilizou como forma de comunicação mais frequente os comportamentos de expressão facial (EF) 33%, movimento corporal (MC) 28%, olhar dirigido para imagens e símbolos pictográficos do sistema SPC (ODSPC) 12%, olhar dirigido para pessoas (ODP) 11%, vocalizações (V) 10%, e em menor número o olhar dirigido para outros (ODO) 5%, e o movimento dirigido (MD) 1%. O comportamento de falar oralmente (FO) correspondeu a uma percentagem de 0%, uma vez que a Marta não pronúncia qualquer palavra, tal como se pode observar no gráfico 1 que a seguir se apresenta.

Gráfico 1 – Forma de Comunicação da MARTA nas 4 observações



Contudo, ao analisarem-se as várias actividades em que ocorreu cada observação, na 1ª observação (História de “Os Três Porquinhos”) que consistiu em contar e recontar uma história e a 2ª observação (Dramatização de “Os Três Porquinhos”) que foi uma dramatização e reconto da mesma, a Marta recorreu mais à utilização do olhar dirigido para imagens e símbolos pictográficos do sistema SPC (ODSPC) 18%-12%, fez mais vocalizações (V) 13%-16% e utilizou menos expressões faciais (EF) 28%-29%, nestas duas observações do que na 3ª observação (Brincadeira Livre na Casa das Bonecas) e na 4ª observação (Actividade de Expressão Plástica), que foram actividades menos dirigidas.

Nestas duas últimas actividades a Marta fez menos vocalizações (V) 7%-8%, e olhar dirigido para imagens e símbolos pictográficos do sistema SPC (ODSPC) 10%-10% e utilizou mais Expressões Faciais (EF) 37%-32%.

Os restantes comportamentos da 1ª observação (História de “Os Três Porquinhos”) e 2ª observação (Dramatização de “Os Três Porquinhos”), a Marta utilizou o movimento corporal (MC) 29%-33%, olhar dirigido para pessoas (ODP) 9%-8%, olhar dirigido para outros (ODO) 2%-2% e movimento dirigido (MD) 1% – 0%. Na 1ª observação os movimentos dirigidos (MD) que a Marta realizou foram todos para os Símbolos Pictográficos, sendo o valor de SP (Dados parciais da utilização dos Símbolos Pictográficos do SPC) também de 1%.

Na 3ª observação (Brincadeira Livre na Casa das Bonecas) e 4ª observação (Actividade de Expressão Plástica), os restantes comportamentos foram expressão facial (EF) 37%-32%, movimento corporal (MC) 28% -24%, olhar dirigido para pessoas (ODP) 12%-12%, olhar dirigido para outros (ODO) 4%-14% e movimento dirigido (MD) 2%-0%. O comportamento de falar oralmente (FO) em todas as observações da Marta correspondeu a uma percentagem de 0%, uma vez que ela não diz nenhuma palavra, como se ilustra no quadro 26 que a seguir se apresenta.

Quadro 26 – Forma de comunicação MARTA

Comportamentos	1ª		2ª		3ª		4ª	
	História “Os Três Porquinhos”		Dramatização Dos Três Porquinhos		Brincadeira Livre Casa das Bonecas		Actividade Expressão Plástica	
	T	SP	T	SP	T	SP	T	SP
FO	0%	-	0%	-	0%	-	0%	-
ODSPC	18%	-	12%	-	10%	-	10%	-
ODP	9%	-	8%	-	12%	-	12%	-
ODO	2%	-	2%	-	4%	-	14%	-
MC	29%	-	33%	-	28%	-	24%	-
MD	1%	1%	0%	-	2%	-	0%	-
EF	28%	-	29%	-	37%	-	32%	-
V	13%	-	16%	-	7%	-	8%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>-</b>	<b>100%</b>	<b>-</b>	<b>100%</b>	<b>-</b>	<b>100%</b>	<b>-</b>

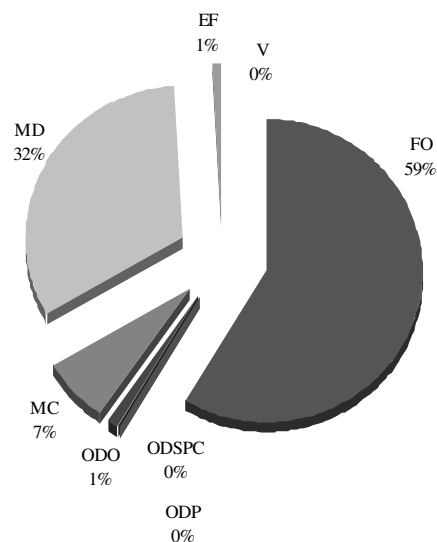
**LEGENDA:**

T= Dados Totais SP = Dados parciais da utilização dos Símbolos Pictográficos do SPC

Nota: A percentagem SP é relativa ao valor individual de T correspondente a cada comportamento

Quanto à forma de comunicação da Educadora de Apoio Educativo, no total das quatro observações, utilizou essencialmente o comportamento de falar oralmente (FO) 59%, utilizando durante a conversa alguns Símbolos Pictográficos (Quadro 27). Utilizou também movimento dirigido (MD) 32%, movimento corporal (MC) 7% e por último olhar dirigido para outros (ODO) e expressão facial (EF), ambos com 1%. O olhar dirigido para pessoas (ODP) e para imagens e símbolos pictográficos do sistema SPC (ODSPC) foram ambos de 0%, dado que foi a Educadora de Apoio Educativo quem mostrou os materiais e os Símbolos Pictográficos para a Marta olhar, razão pela qual apresentou muitos movimentos dirigidos, como se pode observar no gráfico 2.

Gráfico 2 – Forma de Comunicação da EAE nas 4 observações (Marta)



No entanto, ao analisar cada observação mais detalhadamente, verifica-se que, na 1ª observação (História de “Os Três Porquinhos”) que consistiu em contar e recontar uma história foi a Educadora do Ensino Regular quem contou a história com o Livro “Contos Tradicionais” na parte da História de “Os Três Porquinhos”. No entanto, a Educadora de Apoio Educativo também possuía um Livro com a mesma história, mas adaptado com os Símbolos Pictográficos do Sistema SPC que mostrava às crianças do grupo e à Marta. Ao observar o quadro 27, relativamente à 1ª observação (História de “Os Três Porquinhos”) constata-se que os comportamentos utilizados foram falar oralmente (FO) e movimento dirigido (MD), ambos com 50%. Todos os movimentos dirigidos (MD) foram para os Símbolos Pictográficos do Sistema SPC, sendo o valor de SP também de 50%.

É ainda de salientar que as intervenções da Educadora de Apoio Educativo foram em maior número que as da Educadora do Ensino Regular durante a narração da História, verificando-se que utilizaram Material de Apoio e Símbolos Pictográficos do Sistema SPC. Também no reconto da história, a Educadora de Apoio Educativo interveio mais vezes que a Educadora do Ensino Regular, tendo utilizado Equipamento Auxiliar de Comunicação com Símbolos Pictográficos do Sistema SPC, assim como diversos Símbolos Pictográficos.

Na 2ª observação (Dramatização de “Os Três Porquinhos”), tal como na 1ª observação (História de “Os Três Porquinhos”), foi a Educadora do Ensino Regular que dinamizou a actividade e fez a dramatização da história e foi a Educadora de Apoio Educativo quem utilizou o Equipamento Auxiliar de Comunicação com Símbolos Pictográficos do Sistema SPC. A Educadora de Apoio Educativo utilizou como forma de comunicação exclusivamente o comportamento de falar oralmente (FO) 100%, utilizando no entanto em algumas situações Equipamento Auxiliar de Comunicação com Símbolos Pictográficos e Material de Apoio como fantoches. Nesta situação, a Educadora de Apoio Educativo interveio menos vezes e a Educadora do Ensino Regular interveio mais vezes.

No reconto da Dramatização, a Educadora do Ensino Regular e a Educadora de Apoio Educativo fizeram-no em simultâneo, intervindo em igual número de vezes. Utilizaram o comportamento de falar oralmente (FO) para fazer perguntas às crianças do grupo e à Marta sobre a Dramatização da História, recorrendo a Material de Apoio e Equipamento Auxiliar de Comunicação com Símbolos Pictográficos do Sistema SPC.

Já na 3ª observação (Brincadeira Livre na Casa das Bonecas) e na 4ª observação (Actividade de Expressão Plástica) a Educadora de Apoio Educativo utilizou também essencialmente, como forma de comunicação o comportamento de falar oralmente (FO) 59%-53%, sendo o valor de SP de 4%-49%, o que quer dizer que na 4ª observação (Actividade de Expressão Plástica) grande parte da conversa que a Educadora de Apoio Educativo teve com a Marta resultou da escolha da cor da tinta através da utilização dos Símbolos Pictográficos do Sistema SPC. Utilizou ainda movimento corporal (MC) 8%-7% e movimento dirigido (MD) 33%-34%, sendo também o valor de SP de 14%-11%, dado que fez alguns movimentos para os Símbolos Pictográficos do Sistema SPC. Os restantes comportamentos da 4ª observação (Actividade de Expressão Plástica) foram olhar dirigido para outros (ODO) e expressão facial (EF), ambos com 3% (Quadro 27). É de salientar que na 3ª observação (Brincadeira Livre na Casa das Bonecas) que consistiu numa

brincadeira livre e na 4ª observação (Actividade de Expressão Plástica) que foi uma actividade de expressão Plástica, utilizou-se principalmente os Símbolos Pictográficos e os respectivos materiais relacionados com cada actividade. Na 3ª observação (Brincadeira Livre na Casa das Bonecas) utilizou-se um quadro de madeira onde se tinha colocado com fita de velcro os diversos Símbolos Pictográficos, retirando e colocando-se mais Símbolos no respectivo quadro à medida das necessidades. Na 4ª Observação (Actividade de Expressão Plástica), utilizou-se os Símbolos Pictográficos das cores colocados nuns pauzinhos de madeira. Assim, a Educadora de Apoio Educativo utilizou mais o comportamento de falar oralmente (FO) 53% e movimento dirigido (MD) 34% para os Símbolos Pictográficos, sendo o valor de SP de 11%. No quadro 27 que a seguir se apresenta podem-se observar os dados anteriormente referidos.

Quadro 27 – Forma de comunicação EAE (Marta)

Comportamentos	1ª		2ª		3ª		4ª	
	História “Os Três Porquinhos”		Dramatização Dos Três Porquinhos		Brincadeira Livre Casa das Bonecas		Actividade Expressão Plástica	
	T	SP	T	SP	T	SP	T	SP
FO	50%	-	100%	-	59%	4%	53%	49%
ODSPC	0%	-	0%	-	0%	-	0%	-
ODP	0%	-	0%	-	0%	-	0%	-
ODO	0%	-	0%	-	0%	-	3%	-
MC	0%	-	0%	-	8%	-	7%	-
MD	50%	50%	0%	-	33%	14%	34%	11%
EF	0%	-	0%	-	0%	-	3%	-
V	0%	-	0%	-	0%	-	0%	-
Total	100%		100%		100%		100%	

**LEGENDA:**

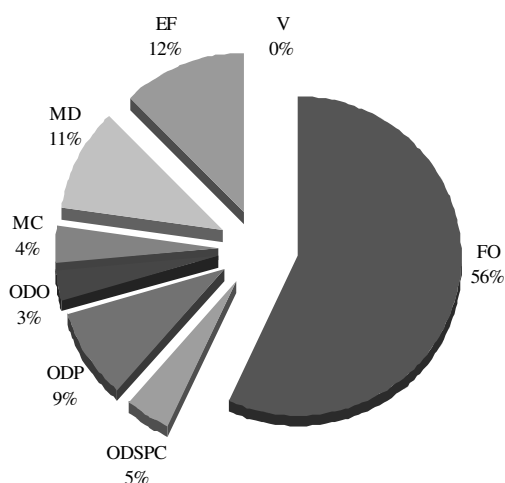
T= Dados Totais SP = Dados parciais da utilização dos Símbolos Pictográficos do SPC

Nota: A percentagem SP é relativa ao valor individual de T correspondente a cada comportamento

Quanto à observação das quatro actividades realizadas pelas crianças do grupo, pode-se constatar que na sua forma de comunicação, estas utilizaram com mais frequência o comportamento de falar oralmente (FO) 56%, recorrendo também a expressão facial (EF) 12%, movimento dirigido (MD) 11%, olhar dirigido para pessoas (ODP) 9%, olhar dirigido para imagens e símbolos pictográficos do sistema SPC (ODSPC) 5%, movimento corporal (MC) 4% e olhar dirigido

para outros (ODO) 3% não tendo apresentado qualquer vocalização (0%), como se ilustra no gráfico 3 que a seguir se apresenta.

Gráfico 3 – Forma de comunicação das CG nas 4 observações (Marta)



Contudo, ao analisar cada observação, pode-se constatar que na 1ª observação (História de “Os Três Porquinhos”) que consistiu em contar e recontar a história com o Livro “Contos Tradicionais” na parte da História de “Os Três Porquinhos” e em que a Educadora de Apoio Educativo possuía também um livro adaptado da mesma história com Símbolos Pictográficos do Sistema SPC, a forma de comunicação utilizada pelas crianças do grupo dividiu-se de uma forma regular pelos vários comportamentos. Assim, mais do que falar oralmente (FO) 25%, utilizaram a expressão facial (EF) 35%, seguindo-se olhar dirigido para pessoas (ODP) 24%, olhar dirigido para imagens e símbolos pictográficos do sistema SPC (ODSPC) 10%, movimento corporal (MC) e movimento dirigido (MD), ambos com 3%. Esta foi uma actividade em que as crianças do grupo demonstraram o seu agrado através da expressão facial (EF) como o sorriso, e participaram activamente na história através do olhar dirigido para pessoas (ODP) e para as imagens e símbolos pictográficos do sistema SPC (ODSPC).

Também na 2ª observação, (Dramatização de “Os Três Porquinhos”), tal como para a forma de comunicação da Educadora de Apoio Educativo, as crianças do grupo recorreram principalmente ao comportamento de falar oralmente (FO) 70%, seguindo-se expressão facial (EF) e olhar dirigido para pessoas (ODP), ambos com 9%, olhar dirigido para outros (ODO) 6%, movimento

corporal (MC) e olhar dirigido para imagens e símbolos pictográficos do sistema SPC (ODSPC), ambos com 3%, dado que a Educadora de Apoio Educativo, apelou bastante à participação das crianças do grupo.

O mesmo aconteceu na 3ª observação (Brincadeira Livre na Casa das Bonecas) em que a Educadora de Apoio Educativo brincava com a Marta e com as restantes crianças do grupo à medida que ia utilizando os Símbolos Pictográficos do sistema SPC e estimulava a interacção. Nesta observação apresentou os comportamentos de falar oralmente (FO) 64%, movimento dirigido (MD) 26%, em que o valor de SP foi de 4%, dado que fizeram alguns movimentos dirigidos para os Símbolos Pictográficos do Sistema SPC, movimento corporal (MC) 6% e expressão facial (EF) e olhar dirigido para imagens e símbolos pictográficos do sistema SPC (ODSPC), ambos com 2%.

Na 4ª observação (Actividade de Expressão Plástica), como foi uma actividade de Expressão Plástica, as crianças do grupo recorreram também maioritariamente ao comportamento de falar oralmente (FO) 62%, seguindo-se expressão facial (EF), olhar dirigido para pessoas (ODP) e olhar dirigido para outros (ODO), todos com 11%, e por fim olhar dirigido para imagens e símbolos pictográficos do sistema SPC (ODSPC) 5%, dado que a Educadora de Apoio Educativo apelou também bastante à participação das crianças do grupo na realização da actividade e nas escolhas a realizar com os Símbolos Pictográficos. O movimento corporal (MC), movimento dirigido (MD) e vocalizações (V) nesta observação não foram utilizados, possuindo 0%. No quadro 28 que a seguir se apresenta podem-se observar os dados anteriormente referidos.

Quadro 28 – Forma de comunicação CG (Marta)

Comportamentos	1ª		2ª		3ª		4ª	
	História “Os Três Porquinhos”		Dramatização Dos Três Porquinhos		Brincadeira Livre Casa das Bonecas		Actividade Expressão Plástica	
	T	SP	T	SP	T	SP	T	SP
FO	25%	-	70%	-	64%	-	62%	-
ODSPC	10%	-	3%	-	2%	-	5%	-
ODP	24%	-	9%	-	0%	-	11%	-
ODO	0%	-	6%	-	0%	-	11%	-
MC	3%	-	3%	-	6%	-	0%	-
MD	3%	-	0%	-	26%	4%	0%	-
EF	35%	-	9%	-	2%	-	11%	-
V	0%	-	0%	-	0%	-	0%	-
Total	100%	-	100%	-	100%	-	100%	-

LEGENDA: T= Dados Totais SP = Dados parciais da utilização dos Símbolos Pictográficos do SPC  
Nota: A percentagem SP é relativa ao valor individual de T correspondente a cada comportamento

É ainda de salientar que em todas as actividades observadas com a Marta, pode-se constatar que a Educadora do Ensino Regular teve um papel muito menos activo do que a Educadora de Apoio Educativo uma vez que a sua forma de comunicação foi essencialmente através do comportamento de falar oralmente (FO), que apresentou 100% na 1ª e 2ª observação (História e Dramatização de “Os Três Porquinhos”). Já na 3ª observação (Brincadeira Livre casa das Bonecas) o comportamento de falar oralmente (FO) apresentou 67% e movimento dirigido (MD) 33%, uma vez que esta foi uma actividade mais lúdica que deu origem a um maior número de movimentos dirigidos para os objectos. No quadro 29 que a seguir se apresenta, podem-se observar os dados anteriormente referidos.

Quadro 29 – Forma de comunicação EER (Marta)

Comportamentos	1ª		2ª		3ª		4ª	
	História “Os Três Porquinhos”		Dramatização Dos Três Porquinhos		Brincadeira Livre casa das Bonecas		Actividade Expressão Plástica	
	T	SP	T	SP	T	SP	T	SP
FO	100%	-	100%	-	67%	-	-	-
ODSPC	-	-	-	-	-	-	-	-
ODP	-	-	-	-	-	-	-	-
ODO	-	-	-	-	-	-	-	-
MC	-	-	-	-	-	-	-	-
MD	-	-	-	-	33%	-	-	-
EF	-	-	-	-	-	-	-	-
V	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>0%</b>	<b>100%</b>	<b>0%</b>	<b>100%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>

LEGENDA: T= Dados Totais; SP = Dados parciais da utilização dos Símbolos Pictográficos do SPC.

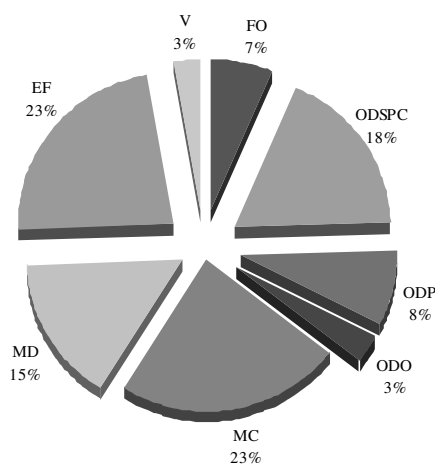
Nota: A percentagem SP é relativa ao valor individual de T correspondente a cada comportamento

### 3.2.2.2. Forma de comunicação JOÃO

Relativamente à observação das quatro actividades realizadas pelo João, pode-se constatar que utilizou como forma de comunicação mais frequente os comportamentos de movimento corporal (MC) e expressão facial (EF), ambos com 23%, olhar dirigido para imagens e símbolos pictográficos do sistema SPC (ODSPC) 18%, movimento dirigido (MD) 15%, parte dos quais para os Símbolos Pictográficos e para o Caderno de Comunicação (Quadro 30), olhar dirigido para pessoas (ODP) 8%, falar oralmente (FO) 7%, e em menor número o olhar dirigido para outros (ODO) e vocalizações (V), ambos com 3%.

É no entanto de salientar que o João, quando falava oralmente (FO), era quase sempre para dizer -sim na sua fala pouco perceptível. No gráfico 4 que a seguir se apresenta, podem-se observar os dados totais apresentados para as 4 observações.

Gráfico 4 – Forma de comunicação do JOÃO nas 4 observações



Ao analisar as actividades das quatro observações separadamente, pode-se verificar que na 5ª observação (Brincadeira Livre no Cantinho da Garagem e Jogos) que consistiu numa actividade livre, o comportamento mais frequente foi o movimento dirigido (MD) 31%, em que a utilização de SP foi de 22%, dado que o João fez bastantes movimentos para os objectos, mas principalmente para os Símbolos Pictográficos do seu Caderno de Comunicação, através do qual realizava as suas escolhas e interagiu com as outras crianças do grupo. De seguida utilizou também o olhar dirigido para imagens e símbolos pictográficos do sistema SPC (ODSPC) 21%, expressões faciais (EF) 20%, movimento corporal (MC), 10% e em menor número falar oralmente (FO) 9%, olhar dirigido para pessoas (ODP) 6%, olhar dirigido para outros (ODO) 2% e vocalizações (V) 1%.

Na 6ª observação (História Adaptada de “O Coelho”), que consistiu em contar a história de “o Coelho” adaptada com Símbolos Pictográficos do Sistema SPC, a forma de comunicação do João teve como comportamento mais evidente o movimento corporal (MC) 28% e a expressão facial (EF) 24%, seguindo-se o olhar dirigido para imagens e símbolos pictográficos do sistema SPC (ODSPC) 18%, movimento dirigido (MD) 12%, em que a percentagem de utilização de SP foi de 11%, uma vez que a quase totalidade dos movimentos dirigidos foi para imagens e

símbolos pictográficos do Sistema SPC, falar oralmente (FO) 8%, olhar dirigido para pessoas (ODP) 7%, olhar dirigido para outros (ODO) 2% e Vocalizações (V) 1%.

Estes comportamentos repetem-se na 7ª observação (Exploração da História “A Joanelha” e Jogos), que consistiu na Exploração da História da Joanelha e Realização de Jogos com Símbolos Pictográficos do Sistema SPC e na 8ª Observação (Actividade de Expressão Plástica), em que a forma de comunicação do João teve como comportamentos predominantes, o movimento corporal (MC) 28% – 25% e a expressão facial (EF) 24% – 23%, seguindo-se em ambas as observações o olhar dirigido para imagens e símbolos pictográficos do sistema SPC (ODSPC) 16%-18%, dado que na realização da actividade, o João utilizou também o Caderno de Comunicação para poder comunicar as suas escolhas e interagir. Utilizou também o movimento dirigido (MD) 11%-10%, em que a percentagem de utilização de SP foi de 10%-8% uma vez que fez alguns movimentos dirigidos para os Símbolos Pictográficos do Sistema SPC, olhar dirigido para pessoas (ODP) 9%- 9%, falar oralmente (FO) 6%-4%, vocalizações (V) 5%-4% e olhar dirigido para outros (ODO) 1% - 7%. No quadro 30 que a seguir se apresenta podem-se observar os dados anteriormente referidos.

Quadro 30 – Forma de comunicação JOÃO

Comportamentos	5ª		6ª		7ª		8ª	
	Brincadeira Livre Cantinho da Garagem e Jogos.		História adaptada “O Coelhoinho”		Exploração História “A Joanelha”, e Jogos		Actividade Expressão Plástica	
	T	SP	T	SP	T	SP	T	SP
FO	9%	-	8%	-	6%	-	4%	-
ODSPC	21%	-	18%	-	16%	-	18%	-
ODP	6%	-	7%	-	9%	-	9%	-
ODO	2%	-	2%	-	1%	-	7%	-
MC	10%	-	28%	-	28%	-	25%	-
MD	31%	22%	12%	11%	11%	10%	10%	8%
EF	20%	-	24%	-	24%	-	23%	-
V	1%	-	1%	-	5%	-	4%	-
<b>Total</b>	<b>100%</b>		<b>100%</b>		<b>100%</b>		<b>100%</b>	

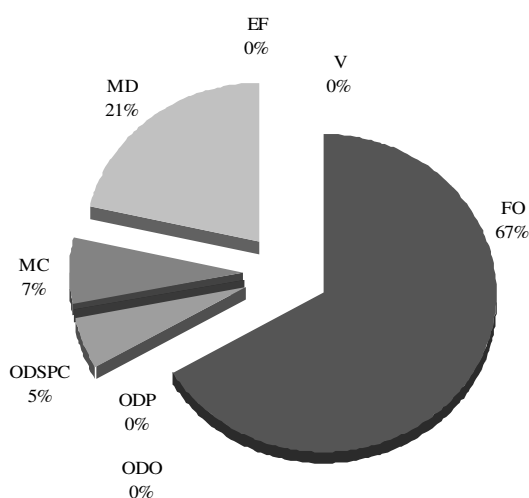
**LEGENDA:** T= Dados Totais SP = Dados parciais da utilização dos Símbolos Pictográficos do SPC.

Nota: A percentagem SP é relativa ao valor individual de T correspondente a cada comportamento

Quanto à forma de comunicação da Educadora de Apoio Educativo, no total das quatro observações, constatou-se que esta utilizou essencialmente como forma de comunicação, o comportamento de falar oralmente (FO) 67% utilizando durante a conversa alguns Símbolos Pictográficos (Quadro 31). Este comportamento é seguido de movimento dirigido (MD) 21%, movimento corporal (MC) 7% e olhar dirigido para imagens e símbolos pictográficos do sistema SPC

(ODSPC) 5%, alguns das quais para interpretar o que João disse através do Caderno de Comunicação e da tabela de comunicação com os Símbolos Pictográficos. Os comportamentos de olhar dirigido para pessoas (ODP), olhar dirigido para outros (ODO), expressão facial (EF) e vocalizações (V), não foram utilizados uma vez que possuem 0%, como podemos observar no gráfico 5 que a seguir se apresenta.

Gráfico 5 – Forma de comunicação da EAE nas 4 observações (João)



Ao analisar as observações separadamente, na 5ª observação (Brincadeira Livre no Canteiro da Garagem e Jogos), que consistiu numa brincadeira livre, o comportamento mais frequente foi falar oralmente (FO) 69%, em que a percentagem de utilização de SP foi de 31%, dado que algumas vezes a Educadora de Apoio Educativo interpretou o que o João disse através dos símbolos pictográficos do Caderno de Comunicação. Seguiu-se o olhar dirigido para imagens e símbolos pictográficos do sistema SPC (ODSPC) 21% e movimento dirigido (MD) 10%, em que a utilização de SP foi de 4%, dado que a Educadora de Apoio Educativo fez também alguns movimentos dirigidos para os Símbolos Pictográficos do Caderno de Comunicação. Nesta actividade a Educadora de Apoio Educativo apoiou o João na realização da actividade com as crianças do grupo, interpretando o que o ele disse através do Caderno de Comunicação. Os restantes comportamentos não foram utilizados, apresentando 0%.

Na 6ª Observação (História Adaptada de “O Coelho”), que consistiu em contar a história de “O Coelho” adaptada com Símbolos Pictográficos do Sistema SPC o comportamento mais

utilizado pela Educadora de Apoio Educativo foi também falar oralmente (FO) 92%, seguindo-se o movimento dirigido (MD) e movimento corporal (MC), ambos com 4%. É de salientar que todos os outros comportamentos têm percentagem de 0%, dado que a Educadora de Apoio Educativo ao contar a história falava oralmente (FO) e fazia movimentos dirigidos (MD) e movimento corporal (MC) para ir buscar o material, os Símbolos Pictográficos e o Caderno de Comunicação para o João poder comunicar e interagir.

É de salientar que ao contrário das observações realizadas com a Marta, foi a Educadora de Apoio Educativo quem contou a História adaptada para todo o grupo, desde o início da actividade, funcionando a Educadora do Ensino Regular apenas como apoio.

Também na 7ª Observação (Exploração da História “A Joanelha” e Jogos) o comportamento mais evidente foi falar oralmente (FO) 64%, em que a utilização de SP foi de 8%, uma vez que a Educadora de Apoio Educativo por vezes interpretou o que o João disse através dos Símbolos Pictográficos. Nesta actividade utilizaram-se várias tabelas de comunicação com Símbolos Pictográficos, para interpretar o que o João disse e para que este pudesse responder às perguntas colocadas pela Educadora de Apoio Educativo. Utilizou-se também os comportamentos de movimento dirigido (MD) 21% em que a percentagem de utilização de SP foi de 8%, dado que a Educadora de Apoio Educativo utilizou alguns movimentos dirigidos para os Símbolos Pictográficos para interpretar o que o João dizia, movimento corporal (MC) 12%, e olhar dirigido para imagens e símbolos pictográficos do sistema SPC (ODSPC) 3%.

Na 8ª observação (Actividade de Expressão Plástica), que consistiu na realização de uma actividade de Expressão plástica, a Educadora de Apoio Educativo utilizou o Caderno de Comunicação do João para realizar a actividade. Contudo, o comportamento mais frequente foi o de falar oralmente (FO) 64%, sendo a utilização de SP de 25%, por vezes a Educadora de Apoio Educativo interpretou o que o João disse através dos símbolos pictográficos do Caderno de Comunicação, seguindo-se o movimento dirigido (MD) 35%, sendo também o valor de SP de 16% pois a Educadora de Apoio Educativo, mostra os materiais e os Símbolos Pictográficos do Caderno de Comunicação para o João fazer as suas escolhas e poder ter iniciativa na comunicação, e por último o movimento corporal (MC) 1%. Os restantes comportamentos não foram utilizados, apresentando 0%.

No quadro 31 podem-se observar os dados anteriormente referidos.

Quadro 31 – Forma de comunicação EAE (João)

Comportamentos	5 <sup>a</sup> Brincadeira Livre Canteiro da Garagem e Jogos.		6 <sup>a</sup> História adaptada “O Coelho”		7 <sup>a</sup> Exploração História “A Joaquina”, e Jogos		8 <sup>a</sup> Actividade Expressão Plástica	
	T	SP	T	SP	T	SP	T	SP
FO	69%	31%	92%	-	64%	8%	64%	25%
ODSPC	21%	-	0%	-	3%	-	0%	-
ODP	0%	-	0%	-	0%	-	0%	-
ODO	0%	-	0%	-	0%	-	0%	-
MC	0%	-	4%	-	12%	-	1%	-
MD	10%	4%	4%	-	21%	8%	35%	16%
EF	0%	-	0%	-	0%	-	0%	-
V	0%	-	0%	-	0%	-	0%	-
Total	100%		100%		100%		100%	

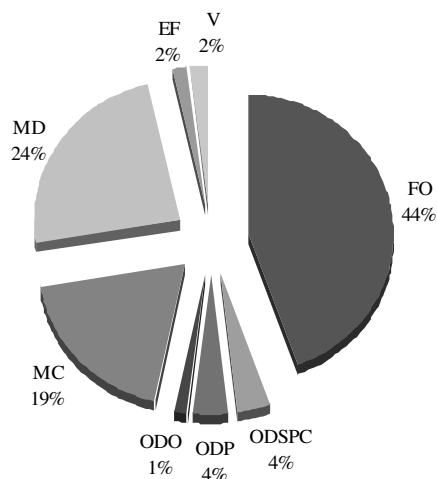
**LEGENDA:**

T= Dados Totais SP = Dados parciais da utilização dos Símbolos Pictográficos do SPC

Nota: A percentagem SP é relativa ao valor individual de T correspondente a cada comportamento

Quanto às observação das quatro actividades realizadas pelas crianças do grupo, pode-se constatar que estas utilizaram frequentemente como forma de comunicação os comportamentos de falar oralmente (FO) 44%, algumas das vezes para interpretar o que o João disse através do Caderno de Comunicação (Quadro 32), movimento dirigido (MD) 24%, alguns dos quais também dirigidos ao Caderno de Comunicação, movimento corporal (MC) 19%, olhar dirigido para pessoas (ODP) e olhar dirigido para imagens e símbolos pictográficos do sistema SPC (ODSPC) ambos com 4% e em menor número expressão facial (EF) e vocalizações (V), os dois com 2%, e olhar dirigido para outros (ODO) 1% de acordo com o gráfico 6 que a seguir se apresenta.

Gráfico 6 – Forma de comunicação das CG nas 4 observações (João)



Na forma de comunicação das crianças do grupo utilizaram-se como comportamentos mais frequentes o falar oralmente (FO), movimento dirigido (MD) e movimento corporal (MC), utilizando o caderno de comunicação do João e alguns olhares dirigidos para imagens e símbolos pictográficos do sistema SPC (ODSPC), devido ao facto da Educadora de Apoio Educativo ter solicitado a participação das mesmas, e estas aderirem, participando activamente.

Ao analisar as observações separadamente, constata-se que na 5ª observação (Brincadeira Livre no Cantinho da Garagem e Jogos), que consistiu na brincadeira livre e jogos o comportamento mais comum foi também falar oralmente (FO) 36% apresentado uma utilização de SP de 9%, uma vez que se utilizaram alguns Símbolos Pictográficos, movimento dirigido (MD) 33% apresentando SP 2%, dado que também aqui se utilizaram alguns Símbolos Pictográficos, movimento corporal (MC) 17%, olhar dirigido para imagens e símbolos pictográficos do sistema SPC (ODSPC) 9% e vocalizações (V) 5%. As crianças do grupo participaram também na brincadeira utilizando o Caderno de Comunicação do João e interpretando o que ele disse através do mesmo.

Também na 6ª observação (História Adaptada de “O Coelho”), tal como na anterior, o comportamento mais frequente foi falar oralmente (FO) 68%, seguindo-se o movimento dirigido (MD) 16%, olhar dirigido para imagens e símbolos pictográficos do sistema SPC (ODSPC), olhar Dirigido para outros (ODO) e movimento corporal (MC), todos com 4% e por último expressão facial (EF) e vocalizações (V), ambas com 2%. Esta foi uma actividade dirigida, dado que a Educadora de Apoio Educativo utilizava o livro adaptado com Símbolos Pictográficos do Sistema SPC, fazendo perguntas, às quais as crianças do grupo iam respondendo e interagindo com o João.

Na 7ª observação (Exploração da História “A Joanhinha” e Jogos) e na 8ª observação (Actividade de Expressão Plástica) a forma de comunicação das crianças do grupo foi mais equilibrada, recorrendo a vários comportamentos, como falar oralmente (FO) 44%- 32%, movimento dirigido (MD) 24%-20%, movimento corporal (MC) 24% - 29% e olhar dirigido para pessoas (ODP) 4%- 13%, constituindo este valor o resultado da participação das crianças do grupo na actividade, respondendo às solicitações da Educadora de Apoio Educativo. Os comportamentos de olhar dirigido para imagens e símbolos pictográficos do sistema SPC (ODSPC) e olhar dirigido para outros (ODO), ambos com 0% – 3% e expressão facial (EF) 4%-0%, foram pouco significativos. As vocalizações não foram utilizadas, apresentando 0%.

Enquanto que na 6ª observação (História Adaptada de “O Coelho”) e na 7ª observação (Exploração da História “A Joanhina” e Jogos) a Educadora de Apoio Educativo realizou uma actividade mais dirigida, na 8ª observação (Actividade de Expressão Plástica) como é uma actividade de Expressão Plástica, utilizou-se o Caderno de Comunicação para que o João tivesse iniciativa comunicativa e escolhesse a cor pretendida. Assim, os comportamentos observados foram falar oralmente (FO) 32%, movimento corporal (MC) 29%, movimento dirigido (MD) 20%, olhar dirigido para pessoas (ODP) 13% e olhar dirigido para outros (ODO) e olhar dirigido para imagens e símbolos pictográficos do sistema SPC (ODSPC), ambos com 3%. Também nesta observação os comportamentos de expressão facial (EF) e vocalizações (V) não foram utilizados. No quadro 32 que a seguir se apresenta podem-se observar os dados anteriormente referidos.

Quadro 32 – Forma de comunicação CG (João)

Comportamentos	5ª Brincadeira Livre Canteiro da Garagem e Jogos.		6ª História adaptada “O Coelho”		7ª Exploração História “A Joanhina”, e Jogos		8ª Actividade Expressão Plástica	
	T	SP	T	SP	T	SP	T	SP
FO	36%	9%	68%	-	44%	-	32%	-
ODSPC	9%		4%	-	0%	-	3%	-
ODP	0%		0%	-	4%	-	13%	-
ODO	0%		4%	-	0%	-	3%	-
MC	17%		4%	-	24%	-	29%	-
MD	33%	2%	16%	-	24%	-	20%	-
EF	0%		2%	-	4%	-	0%	-
V	5%		2%	-	0%	-	0%	-
Total	100%		100%		100%		100%	

**LEGENDA:**

T= Dados Totais SP = Dados parciais da utilização dos Símbolos Pictográficos do SPC

Nota: A percentagem SP é relativa ao valor individual de T correspondente a cada comportamento

É ainda de salientar que também em todas as actividades observadas com o João, podemos constatar que a Educadora do Ensino Regular possuiu um papel muito menos activo do que a Educadora de Apoio Educativo, dado que a sua forma de comunicação foi essencialmente através do comportamento de falar oralmente (FO), que apresenta 100% na 6ª observação (História adaptada “O Coelho”).

Já na 7ª observação (Exploração História “A Joanelha” e Jogos) o comportamento de falar oralmente (FO) apresenta 80% e movimento dirigido (MD) 20%, uma vez que esta é uma actividade mais lúdica que requer movimentos dirigidos para as peças do jogo, como se ilustra no quadro 33.

Quadro 33 – Forma de comunicação EER (João)

Comportamentos	5ª Brincadeira livre Cantinho da Garagem e Jogos.		6ª História adaptada “O Coelhoelho”		7ª Exploração História “A Joanelha” e Jogos		8ª Actividade Expressão Plástica	
	T	SP	T	SP	T	SP	T	SP
FO	-	-	100%	-	80%	-	-	-
ODSPC	-	-	-	-	-	-	-	-
ODP	-	-	-	-	-	-	-	-
ODO	-	-	-	-	-	-	-	-
MC	-	-	-	-	-	-	-	-
MD	-	-	-	-	20%	-	-	-
EF	-	-	-	-	-	-	-	-
V	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	0%	0%	100%	0%	100%	0%	0%	0%

LEGENDA:

T= Dados Totais SP = Dados parciais da utilização dos Símbolos Pictográficos do SPC

Nota: A percentagem SP é relativa ao valor individual de T correspondente a cada comportamento

### 3.3. Interacções

Através da análise do quadro 34, pode-se constatar que nas actividades observadas com a Marta, na 1ª observação (História de “Os Três Porquinhos”) e na 2ª observação (Dramatização de “Os Três Porquinhos”), existiram um total de 14 interacções. Contudo, inicialmente estas começam por possuir poucos turnos e só a partir da 8ª interacção, algum tempo depois de se ter começado a contar a história e a dramatização, é que os turnos começaram a ser mais longos.

Já na 3ª observação (Brincadeira Livre na Casa das Bonecas) que consistiu numa brincadeira livre, existiram apenas 11 interacções, que começam com bastantes turnos desde o início da observação, mas que com o finalizar da actividade vão diminuindo. De salientar que toda a Brincadeira Livre na Casa das Bonecas foi acompanhada da utilização de Símbolos Pictográficos.

A 4ª observação (Actividade de Expressão Plástica) é a mais curta, dado que possui apenas 5 interacções, sendo a última interacção a mais curta, com apenas dois turnos. No entanto, apesar desta observação possuir poucas interacções os turnos são bastante longos, uma vez que a Marta na realização desta actividade ia pintando e comunicando com a Educadora de Apoio Educativo e com o grupo de uma forma muito encadeada, existindo respostas adequadas por parte de todos os participantes.

Assim, de uma forma resumida podemos afirmar que, relativamente à Marta, na 1ª observação (História de “Os Três Porquinhos”) existem três interacções com o mesmo número de turnos, pelo que a 8ª, 9ª e 13ª interacção possuem 14 turnos, seguindo-se a 12ª interacção com 13 turnos e a 10ª interacção com 10 turnos. As restantes interacções possuem todas turnos menores, tendo a 2ª e a 7ª interacção apenas um turno.

Já na 2ª observação (Dramatização de “Os Três Porquinhos”), embora existam o mesmo número de interacções, estas são mais curtas. Existe no entanto a 9ª interacção com mais turnos que na observação anterior, dado que possui 29 turnos, constituindo o número mais elevado de turnos. Segue-se a 10ª interacção com 16 turnos e a 8ª interacção com 13 turnos. Todas as outras interacções possuem entre 9 e 1 turno. Com o número mínimo de turnos, que é de 1 turno, existem 3 interacções, a 1ª, 2ª e 14ª interacção.

Na 3ª observação (Brincadeira Livre na Casa das Bonecas), a situação é diferente, uma vez que apesar de possuir apenas um total de 11 interacções, todas elas, excepto as três últimas, possuem bastantes turnos. A 2ª interacção que possui o número mais elevado de interacções tem 45 turnos, seguindo-se a 7ª interacção com 35 turnos, a 5ª interacção com 19 turnos e a 6ª interacção com 18 turnos. As restantes interacções possuem entre 16 e 4 turnos. A 10ª interacção é aquela que possui o menor número, dado que tem apenas 4 turnos.

A 4ª observação (Actividade de Expressão Plástica) é aquela que possui o menor número de interacções, mas em que existem interacções com bastantes turnos. A 3ª Interacção apresenta o número mais elevado, possuindo 39 turnos, seguindo-se a 4ª interacção com 21 turnos. As restantes interacções possuem entre 10 e 2 turnos, sendo a 5ª e última interacção aquela que possui apenas 2 turnos.

É de salientar que nestas quatro actividades observadas não se encontra um padrão, sendo todas diferentes umas das outras de acordo com o quadro 34 que a seguir se apresenta.

Quadro 34 – Interações e turnos de conversação MARTA

Número da Interação	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>
	História “Os Três Porquinhos” Turnos	Dramatização Dos Três Porquinhos Turnos	Brincadeira Livre Casa das Bonecas Turnos	Actividade Expressão Plástica Turnos
1 <sup>a</sup>	3	1	11	10
2 <sup>a</sup>	1	1	45	6
3 <sup>a</sup>	3	3	15	39
4 <sup>a</sup>	2	6	16	21
5 <sup>a</sup>	6	5	19	2
6 <sup>a</sup>	5	2	18	-
7 <sup>a</sup>	1	7	35	-
8 <sup>a</sup>	14	13	14	-
9 <sup>a</sup>	14	29	5	-
10 <sup>a</sup>	10	16	4	-
11 <sup>a</sup>	7	9	9	-
12 <sup>a</sup>	13	8	-	-
13 <sup>a</sup>	14	8	-	-
14 <sup>a</sup>	4	1	-	-

Relativamente às actividades observadas com o João, que na maior parte das actividades realizadas utilizou o seu Caderno de Comunicação, pode-se constatar através da análise do quadro 35, que a 5<sup>a</sup> observação (Brincadeira Livre no Cantinho da Garagem e Jogos) possui apenas 7 interações, mas com turnos longos, sendo a 3<sup>a</sup> interação aquela em que existe um número mais elevado com 38 turnos, seguindo-se a 5<sup>a</sup> interação com 25 turnos e a 1<sup>a</sup> interação com 16 turnos. As restantes interações possuem entre 12 e 1 turnos. A 4<sup>a</sup> e a 6<sup>a</sup> interação são aquelas que possuem o menor número de turnos, possuindo 1 turno cada.

Já a 6<sup>a</sup> observação (História Adaptada de “O Coelho”) tem 10 interações, sendo a 3<sup>a</sup> interação aquela que possui o número mais elevado de turnos, com 32 turnos, seguindo-se a 2<sup>a</sup> interação com 21 turnos e a 6<sup>a</sup> interação com 20 turnos. As restantes interações variam entre 19 e 2 turnos, existindo duas interações com o número mais baixo, e que são a 4<sup>a</sup> e a 10<sup>a</sup> interação que possuem apenas dois turnos.

Quanto à 7<sup>a</sup> observação (Exploração História “A Joanhinha”, e Jogos) existem 11 interações, sendo a 3<sup>a</sup> interação aquela que tem o número mais elevado, com 46 turnos, seguindo-se a 10<sup>a</sup> interação com 29 turnos e a 8<sup>a</sup> interação com 24 turnos. As restantes interações variam entre 22 e 2 turnos. A 11<sup>a</sup> e última interação apresentam o menor número, com apenas 3 turnos.

A 8<sup>a</sup> observação (Actividade de Expressão Plástica) é a mais curta com apenas 4 interações, mas em que o número de turnos de uma das interações é superior ao número máximo de

turnos apresentados em qualquer uma das outras observações, dado que a 3ª interacção possui 65 turnos, seguindo-se a 2ª interacção com 22 turnos. Nas restantes duas interacções, a 1ª interacção possui 8 turnos e com o número mais baixo a 4ª interacção, com apenas 2 turnos. É de salientar que esta última observação é uma actividade de Expressão Plástica, que o João realiza com a Educadora de Apoio Educativo, comunicando com esta e com o grupo de uma forma muito enca-deada, através da escolha das cores para a sua pintura utilizando o Caderno de Comunicação, que lhe permite ter iniciativas comunicativas, e que existam respostas adequadas por parte dos parti-cipantes. Seguidamente apresenta-se o quadro 35 com os dados anteriormente referidos.

Quadro 35 – Interacções e turnos de conversação JOÃO

Número da Interacção	5ª	6ª	7ª	8ª
	Brincadeira livre Canti-nho da Garagem e Jogos.	História adaptada “O Coelho”	Exploração História “A Joanelha”, e Jogos	Actividade Expres-são Plástica
	Turnos	Turnos	Turnos	Turnos
1ª	16	10	4	8
2ª	12	21	15	22
3ª	38	32	46	65
4ª	1	2	18	2
5ª	25	5	9	-
6ª	1	20	12	-
7ª	2	19	22	-
8ª	-	6	24	-
9ª	-	19	21	-
10ª	-	2	29	-
11ª	-	-	2	-
12ª	-	-	-	-
13ª	-	-	-	-
14ª	-	-	-	-

Por último, ao comparar os dados totais da realização das várias actividades observadas com a Marta e com o João, através da análise do quadro 36, verifica-se que as actividades com maior número de interacções se dão com a Marta. À excepção da 3ª observação (Brincadeira Livre na Casa das Bonecas) e da 4ª observação (Actividade de Expressão Plástica) em que existem algumas interacções com bastantes turnos, as restantes observações possuem na generalidade turnos reduzidos. Estes dados indicam que não existiu uma interacção continuada, dado que nem sempre os vários participantes responderam à Marta adequadamente.

Ao contrário, as actividades realizadas pelo João, possuem um menor número de interacções, mas em contrapartida cada uma destas interacções possui turnos muito mais longos, que parecem dever-se à utilização do Caderno de Comunicação com Símbolos Pictográficos do Sis-

tema SPC, e que permite interações mais continuadas em que os vários participantes respondem na maioria das vezes adequadamente, estabelecendo-se assim uma interação prolongada.

Quadro 36 – Dados totais das Interações da MARTA e do JOÃO

Nr. Interação	MARTA				JOÃO			
	1ª História “Os Três Porqui- nhos”	2ª Dramatização Dos Três Porqui- nhos	3ª Brincadeira Livre Casa das Bonecas	4ª Actividade Expressão Plástica	5ª Brincadeira Livre Cantinho da Garagem e Jogos.	6ª História adaptada “O Coelhinho”	7ª Exploração História “A Joaninha”, e Jogos	8ª Actividade Expressão Plástica
	Turnos	Turnos	Turnos	Turnos	Turnos	Turnos	Turnos	Turnos
1ª	3	1	11	10	16	10	4	8
2ª	1	1	45	6	12	21	15	22
3ª	3	3	15	39	38	32	46	65
4ª	2	6	16	21	1	2	18	2
5ª	6	5	19	2	25	5	9	-
6ª	5	2	18	-	1	20	12	-
7ª	1	7	35	-	2	19	22	-
8ª	14	13	14	-	-	6	24	-
9ª	14	29	5	-	-	19	21	-
10ª	10	16	4	-	-	2	29	-
11ª	7	9	9	-	-	-	2	-
12ª	13	8	-	-	-	-	-	-
13ª	14	8	-	-	-	-	-	-
14ª	4	1	-	-	-	-	-	-

Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação SPC - Outra forma de comunicar  
Um estudo da comunicação entre o Educador de Infância, a criança com Deficiência Neuromotora Grave e as outras crianças.

## **CAPÍTULO IV**

### **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Neste capítulo, retomam-se as questões que nortearam esta investigação e cujos dados se apresentaram no capítulo anterior.

#### **4.1. Conhecimento e utilização dos SAAC e Sistema SPC**

Pela análise dos dados, não perdendo de vista os objectivos traçados constatou-se que relativamente ao conhecimento que os Educadores de Infância do Ensino Regular, e de Apoio Educativo possuem acerca dos Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação, grande parte referiu saber o que são Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação, sendo principalmente os Educadores de Apoio Educativo quem mais conhecem. Conseguem mesmo identificar alguns Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação, principalmente o PIC, e apontam como vantagem dos SAAC o facto de permitir à criança adquirir conhecimentos e ter mais iniciativas comunicativas.

No entanto, é importante verificar que os Educadores de Infância, em média, quando se expressam sobre a importância dos SAAC atribuem maior importância às questões das aprendizagens, referindo em primeiro lugar que “Permite à criança adquirir conhecimentos”, seguido de “A criança tem mais iniciativas comunicativas”, “Proporciona uma melhor integração da criança” e “Promove o desenvolvimento global da criança”. As questões relacionadas com a comunicação vêm em último lugar “A criança é capaz de comunicar com o outro” e “Permite à criança interagir com adultos e crianças”.

Também na questão relativa às vantagens específicas da utilização do Sistema SPC, os Educadores de Infância colocaram de novo em primeiro lugar as questões das aprendizagens referindo que “O SPC promove o desenvolvimento global”, seguido de “O SPC aumenta o número de interações da criança” e “O SPC aumenta a participação nas actividades de rotina diária”. Por último referem a questão relacionada com a comunicação “O SPC facilita a comunicação”.

Embora este estudo constitua uma pequena amostra, os Educadores inquiridos salientaram a ideia da importância da interacção no desenvolvimento da criança concordando com autores como Ferreira, Ponte e Azevedo (1999) e Tetzchner e Martinsen (2000), que consideram funda-

mental a utilização de um Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação para o desenvolvimento global da criança.

Contudo, estes resultados parecem-nos muito interessantes uma vez que levantam uma nova questão relativa à maior importância que os Educadores atribuem às aprendizagens no processo educativo da criança. Ou seja, a maior importância da aquisição de conhecimentos versus comunicação é apenas no caso das crianças com DNG ou para todas? Será que isto revela uma desvalorização da comunicação em todas as situações? A comunicação não é entendida como um suporte de todo o processo de aprendizagem? De acordo com Daniel Webster, citado por Mill (2002), a comunicação é de facto o suporte do processo de aprendizagem, pois tal como refere o autor “Se perdesse todas as minhas capacidades, todas menos uma, escolheria ficar com a capacidade de comunicar, porque com ela recuperaria tudo o resto”. Também Vigotky (1932/1991, 1934/1991), Bruner (1966/1990, 1990/2002) e Piaget (1923/1977, 1936/1970, 1964/1972), consideram importante a comunicação e a interação para a realização das aprendizagens das crianças e promoção do seu desenvolvimento global.

Convém também referir que a maioria dos Educadores de Infância dizem que sabem o que são SAAC, nomeadamente o SPC, sendo este o mais conhecido pelos Educadores de Apoio Educativo, no entanto, quando se pergunta aos mesmos Educadores se possuem capacidade de comunicar através do SPC, só alguns referem que são capazes de o fazer, sendo todos Educadores de Apoio Educativo. Na nossa perspectiva estes dados mostram que para os Educadores de Infância inquiridos, a afirmação que conhecem o SPC não implica a afirmação que têm capacidade de o utilizar para comunicar com uma criança. Os Educadores ouviram falar no sistema, até sabem algumas das suas características, mas não sabem utilizá-lo para trabalhar com uma criança.

Contudo, quando se refere à utilização deste Sistema, apenas 27% do total de Educadores inquiridos utilizam o Sistema SPC, e são na maioria Educadores de Apoio Educativo. Estes afirmam ter contacto com este Sistema, principalmente através da troca de informação com colegas ou da observação como este é utilizado com crianças com NEE, sendo pouco referidas as acções de formação, assim como outros apoios. Estes dados permitem concluir que é principalmente a partir dos seus contextos de trabalho e no trabalho com pares que estes Educadores, de uma forma informal, começam a utilizar o SPC.

Quanto às situações escolhidas para utilizar o SPC, as respostas indicam que o SPC é utilizado maioritariamente em todas as actividades da rotina diária, com maior incidência nas relacionadas com “alimentação e higiene”, mas também em “Histórias”, Lenga-Lengas”, “Poesias”, “Pedidos” e “Autonomia”, o que indica uma grande variedade de contextos de utilização do SPC. As dificuldades sentidas pelos Educadores estão principalmente associadas às poucas acções de formação existentes na área, poucos recursos materiais, pouco conhecimento do sistema e ainda o facto de poucos adultos implementarem o sistema e poucas crianças o utilizarem.

Estes dados alertam para a falta de formação sentida pelos Educadores e que poderia ser colmatada com a inclusão de uma disciplina de Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação (SAAC) na formação inicial do Curso de Educadores de Infância, o que é coincidente com a opinião da maioria dos inquiridos que responderam que consideram que a inclusão de uma disciplina de SAAC na formação inicial é “de grande Importância”, “melhora a prática pedagógica”, “existe necessidade de SAAC na formação” e “promove a inclusão”.

Assim, face ao que foi exposto, pode-se concluir que apesar dos Educadores de Infância saberem o que são Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação, e de conhecerem nomeadamente o Sistema SPC, são os Educadores de Apoio Educativo quem utiliza e adapta as actividades com o Sistema SPC. Estes educadores reconhecem a utilidade do sistema, referindo como vantagens essencialmente nos aspectos relacionados com as aprendizagens e interacção, e utilizam o Sistema SPC essencialmente nas actividades da rotina diária do Jardim-de-infância, contudo, reconhecem algumas dificuldades na utilização e aplicação deste sistema na criança com DNG/Paralisia Cerebral.

## **4.2. Como se processam as interacções**

### **4.2.1. Educadores (Ensino Regular, Apoio Educativo) e a criança com Deficiência Neuromotora Grave/Paralisia Cerebral.**

Quanto à forma como se processam as interacções entre o Educador de Infância do Ensino Regular, de Apoio Educativo e a criança com DNG/Paralisia Cerebral, foi interessante constatar

que em todas as situações observadas se utilizou sempre como recurso os Símbolos Pictográficos do Sistema SPC, o que permitiu à criança ter iniciativas comunicativas e interagir.

Espontaneamente, quer a Marta, quer o João utilizaram como forma de comunicação os comportamentos de expressão facial (EF), vocalizações (V) movimento corporal (MC) e movimento dirigido (MD) no qual se inclui o apontar e que, Ferreira, Ponte e Azevedo (1999) consideram como técnicas Aumentativas de Comunicação, dado que estas complementam ou reforçam a fala no processo comunicativo. Contudo, na criança com DNG/Paralisia Cerebral, que se encontra gravemente afectada na fala, necessita para além destas técnicas normalmente utilizadas, de outras técnicas mais elaboradas que se ajustem às suas necessidades educativas e nas quais se incluem os Símbolos Pictográficos do Sistema SPC.

Assim, a utilização dos Símbolos Pictográficos do Sistema SPC, permitiu ao Educador de Infância interpretar o que a Marta e o João diziam e pedir a participação activa dos mesmos no decorrer da actividade.

No entanto, dadas as características individuais de cada criança, que Ferreira, Ponte e Azevedo (1999) consideram fundamental ter em conta, ao analisar a forma de comunicação da Marta e do João, pode-se constatar que a Marta utiliza mais como forma de comunicação os comportamentos de expressão facial (EF) e vocalizações (V) do que o João, que em contrapartida utiliza menos estes comportamentos e mais o movimento dirigido (MD) e o movimento corporal (MC). Também o olhar dirigido para imagens e símbolos pictográficos do sistema SPC (ODSPC) é mais utilizado pelo João do que pela Marta, assim como o comportamento de falar oralmente, para dizer algumas palavras pouco perceptíveis, que só é utilizado pelo João, pois a Marta, para além de ter a mobilidade mais afectada também não pronuncia qualquer palavra.

Tendo em conta a forma de comunicação da Marta e do João nas quatro actividades observadas, o Educador de Apoio Educativo e o Educador do Ensino Regular utilizaram principalmente o comportamento de falar oralmente (FO), nomeadamente nas actividades mais dirigidas como o Contar das Histórias, Dramatização e realização de jogos, seguindo-se o movimento corporal (MC), o movimento dirigido (MD) e no caso específico do João, ainda o olhar dirigido para imagens e símbolos pictográficos do Sistema SPC (ODSPC). O facto de existir um número bastante elevado de movimento corporal (MC) e movimento dirigido (MD) por parte dos Educadores de Infância é porque estes utilizam com bastante frequência os Símbolos Pictográficos do Sistema SPC, dirigindo os seus movimentos para estes e mostrando-os à Marta ou ao João, para que pos-

sam responder às suas solicitações. Estes por sua vez respondem com alguns olhares dirigidos para imagens e símbolos pictográficos do sistema SPC (ODSPC), olhar dirigido para pessoas (ODP), olhar dirigido para outros (ODO), expressão facial (EF), vocalizações (V), movimento corporal (MC) e movimento dirigido (MD), dependendo o comportamento a adoptar da criança em causa, da situação em que ocorre e da manifestação da criança perante a situação.

É de salientar que este tipo de resposta dependia da actividade, pois quando era uma actividade mais dirigida como o contar de histórias, o Educador de Apoio Educativo nem sempre dava resposta à criança uma vez que se dirigia para todo o grupo. Como por vezes não reparava na reacção da criança e nas suas iniciativas comunicativas, não se dava a interacção. Contudo, este deveria ser um factor a ter em conta na adaptação do currículo, já que como referem Karagiannis, Stainback e Stainback (1996/1999), as oportunidades educacionais devem ser adequadas e ajustadas às capacidades e necessidades de cada criança, e receber todo o apoio para que possam alcançar o sucesso nas actividades.

Nas diversas actividades observadas, foi o Educador de Apoio Educativo quem as adaptou, utilizando os Símbolos Pictográficos do Sistema SPC. Apesar da actividade realizada na 1ª Observação (História de “Os Três Porquinhos”) ter sido o Educador do Ensino Regular que contou a história com o livro normal, o Educador de Apoio Educativo contou-a com um livro adaptado. O mesmo aconteceu noutras situações, em que mesmo quando era o Educador do Ensino Regular a realizar a actividade foi o Educador de Apoio Educativo quem adaptou a actividade com a utilização dos Símbolos Pictográficos do Sistema SPC. Noutras situações é o Educador de Apoio Educativo, quem, desde o início, realiza a actividade adaptada, como nas actividades realizadas na 6ª Observação (História Adaptada de “O Coelho”) e 7ª Observação (Exploração da História “A Joanhinha” e Jogos).

O Educador de Apoio Educativo, possui assim um papel fundamental na forma como intervéem com a criança com DNG//Paralisia Cerebral, através da utilização dos Símbolos Pictográficos do Sistema SPC, permitindo à criança ter iniciativas comunicativas e a existência de interacções entre os vários participantes. No entanto, este aspecto contrasta com aquilo que seria o ideal, em que é fundamental existir responsabilidade partilhada na participação e tomada de decisões, mas essencialmente na articulação entre os Educadores do Ensino Regular e de Apoio Educativo, através de um trabalho de parceria e inter ajuda, dado que existem saberes, e competências que

devem ser partilhadas para que se possa providenciar os meios necessários para uma inclusão de qualidade (Formosinho, 1998).

É ainda de referir que o Educador de Apoio Educativo e o Educador do Ensino Regular, praticamente nunca utilizaram as vocalizações (V) e a expressão facial (EF), constituindo estes comportamentos formas de comunicação essencialmente da Marta e do João.

Assim, de uma forma resumida pode-se concluir que através da utilização do Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação, a criança possui mais momentos de interacção, quer com o Educador do Ensino Regular, quer com o Educador de Apoio Educativo, que utiliza vários comportamentos comunicativos, mas em que o olhar dirigido para imagens e símbolos pictográficos do sistema SPC (ODSPC) é o determinante para que se estabeleça a interacção. A utilização deste sistema permite à criança manifestar as suas necessidades e desejos e desta forma interagir com o outro.

É no entanto de salientar que é sempre o Educador de Apoio Educativo quem realiza as actividades adaptadas com os Símbolos Pictográficos do SPC, já que o Educador do Ensino Regular conhece este sistema mas não o consegue utilizar.

#### **4.2.2. Criança com Deficiência Neuromotora Grave /Paralisia Cerebral e as outras crianças**

Quanto à forma como se processam as interacções entre a criança com DNG/Paralisia Cerebral e as outras crianças pode-se constatar que tal como acontece com o Educador do Ensino Regular e o Educador de Apoio Educativo, também as crianças do grupo utilizam como forma de comunicação mais frequente o comportamento de falar oralmente (FO), principalmente no caso da Marta. Como nas actividades realizadas com o João, ele diz algumas palavras na sua fala pouco perceptível e utiliza o Caderno de Comunicação, permite às crianças do grupo recorrerem mais à utilização do olhar dirigido para imagens e símbolos pictográficos do sistema SPC (ODSPC). Este comportamento é explicado por autores como Basil e Ruiz (1985), Ferreira Ponte e Azevedo (1999) e Tetzchner e Martinsen (2000) que referem que os Sistemas Aumentativos de Comunicação têm como objectivo responder às necessidades expressivas e aumentar a interacção, dando à criança a oportunidade de expressar as suas emoções, manifestar as suas necessidades e desejos e

ter acesso a uma linguagem interior e a uma organização de conceitos que irão favorecer o seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. A existência de um Caderno de Comunicação funciona como um meio facilitador, que permite aos participantes, durante a actividade, uma maior funcionalidade e autonomia na utilização do Sistema.

As crianças do grupo utilizam também para comunicar com a Marta e o João, o movimento corporal (MC), o movimento dirigido (MD), olhar dirigido para imagens e símbolos pictográficos do sistema SPC (ODSPC), o olhar dirigido para pessoas (ODP) e para outros (ODO), a expressão facial (EF) e vocalizações (V), embora em menor número e quase sempre aliado ao conto das histórias e dramatização. É ainda de referir que na 1ª observação que foi o contar da história (História “Os Três Porquinhos”), as crianças do grupo participavam e interagiam com a Marta, utilizando de uma forma mais equilibrada os vários comportamentos comunicativos. Nas restantes actividades com a Marta, o comportamento foi semelhante aos dados obtidos para os totais das quatro observações dado que recorreram bastante ao comportamento de falar oralmente (FO).

Contudo, nas actividades realizadas com o João, mais precisamente na 5ª observação (Brincadeira Livre no Cantinho da Garagem e Jogos) e 8ª observação (Actividade de Expressão Plástica) que consistiram em actividades mais lúdicas, a interacção ocorre de uma forma mais espontânea, dado que na 5ª observação (Brincadeira Livre no Cantinho da Garagem e Jogos) todos brincam livremente e na 8ª observação (Actividade de Expressão Plástica) por vezes a Educadora de Apoio Educativo pedia a colaboração das crianças do grupo. O facto do João possuir um Caderno de Comunicação parece facilitar bastante a interacção com as crianças do grupo. Este, utiliza o Caderno de Comunicação para dizer algo às crianças do grupo, comunicando e interagindo com estas, em que as crianças do grupo faziam o mesmo e interpretavam o que o João dizia através do Caderno de Comunicação, conversando com ele.

A Marta, que não possuía o Caderno de Comunicação, comunicava também com as crianças do grupo, através da utilização dos Símbolos Pictográficos que a Educadora de Apoio Educativo mostrava e, através dos quais as crianças do grupo também davam algumas respostas, comunicando e interagindo, embora o fizessem com menor frequência, do que nas actividades realizadas com o João.

Desta forma, como refere Tetzchner e Martinsen, (2000), a escolha da melhor forma de comunicação para a criança que necessita de um Sistema Alternativo deve basear-se nas suas

características motoras e perceptivas e dentro desta adoptar os instrumentos e as técnicas que melhor se adequam a cada caso.

Assim, de uma forma resumida pode-se concluir que através da utilização do Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação SPC, promove-se a interacção entre a criança com DNG/Paralisia Cerebral e as outras crianças, existindo mais momentos de interacção, dado que estas utilizam também este sistema para comunicar com a criança com DNG/Paralisia Cerebral. A existência do Caderno de Comunicação parece facilitar ainda mais esta interacção, na medida em que a sua utilização é prática e funcional.

### **4.3. Características da interacção**

Pelas razões já anteriormente referidas são visíveis as características da interacção educativa do Educador de Infância do Ensino Regular e do Apoio Educativo com a criança com DNG/Paralisia Cerebral, dado que a utilização dos Símbolos Pictográficos do Sistema SPC permite à Marta e ao João comunicarem e interagirem com os Educadores e com os seus parceiros do Jardim-de-infância. No entanto, dadas as características pessoais de cada uma das crianças observadas, em relação à linguagem e à mobilidade as interacções educativas ocorreram com algumas variações para cada uma das crianças, quanto ao número de interacções e aos turnos existentes.

Embora o João diga algumas palavras na sua fala pouco perceptível, da mobilidade da Marta ser reduzida e não possuir um Caderno de Comunicação, ambos beneficiaram bastante com a utilização dos Símbolos Pictográficos do Sistema SPC durante a realização das actividades observadas, permitindo-lhes interagir e participar activamente.

Pode-se constatar esta situação ao analisar as interacções e os turnos existentes em cada observação. Assim, na 1ª Observação (História de “Os Três Porquinhos”) e na 2ª Observação (Dramatização de “Os Três Porquinhos”) realizada com a Marta, verifica-se que embora existam bastantes interacções, a maioria dos turnos são de curta duração, uma vez que nem sempre a Educadora de Apoio Educativo, a Educadora do Ensino Regular e as crianças do grupo dão resposta à Marta, ou por outro lado, esta não responde ao que lhe é solicitado pelos vários participantes da interacção/comunicação. Também em relação ao João acontece o mesmo, com a diferença deste

possuir um Caderno de Comunicação que parece facilitar o estabelecimento da interacção. Sempre que necessita de dizer algo o João utiliza o seu Caderno de Comunicação de uma forma funcional, através da procura do símbolo adequado ao que pretende comunicar.

Ao analisar as interacções e os turnos das actividades realizadas pelo João, pode-se constatar que este possui menos interacções, no entanto com turnos mais longos, tal como acontece com a 6ª e 7ª interacção. Existem no entanto semelhanças entre as duas actividades mais lúdicas realizadas pela Marta e pelo João, como a brincadeira livre e a expressão plástica, dado que em ambos os casos possuem menos interacções e turnos mais longos. Como se pode constatar na 3ª Observação (Brincadeira livre na casa das Bonecas), 4ª (Actividade de Expressão Plástica), 5ª Observação (Brincadeira livre no cantinho da garagem e Jogos) e 8ª observação (Actividade de Expressão Plástica), os turnos mais longos são o reflexo do facto dos interlocutores que participam na actividade responderem de forma encadeada. O turno que acontece sempre que existe uma iniciação e uma resposta por parte do outro, dá lugar à interacção sempre que existe uma sequência de turnos em relação ao mesmo tópico, ou seja, a conversa vai fluindo e encadeia-se dando lugar à comunicação/interacção em que todos expressam os seus desejos, opiniões, necessidades e até mesmo os seus sentimentos. É no entanto de salientar que estes turnos só acontecem desta forma porque com a utilização dos Símbolos Pictográficos do Sistema SPC permitem à criança com DNG/Paralisia Cerebral ser um participante activo no currículo e nas actividades do Jardim-de-infância. O facto destas crianças estarem ainda num processo de aquisição de conceitos é a altura ideal para que se utilizem cada vez mais Símbolos Pictográficos do Sistema SPC. Como refere Ferreira, Ponte e Azevedo (1999), a grande variedade de símbolos que o SPC oferece, e as características dos mesmo, facilmente apreendidos, apropriados para todos os níveis etários, agrupados em seis categorias gramaticais, que não exige um nível cognitivo muito elevado, facilmente entendido pelos interlocutores, e que podem ser utilizados por crianças que normalmente deveriam estar a adquirir a linguagem oral ou que ainda se estejam a iniciar na comunicação, bastando apenas que o interlocutor possua alguma intencionalidade comunicativa, permite fazer deste sistema o mais adequado e o mais utilizado por crianças com DNG/Paralisia Cerebral.

De uma forma resumida, pode-se constatar que as características da interacção Educativa do Educador de Infância com a criança com DNG/Paralisia Cerebral é determinada pela utilização dos Símbolos Pictográficos do Sistema SPC, dado que através da sua utilização, a criança

tem hipótese de intervir e participar activamente com os educadores e com os seus parceiros nas actividades realizadas no Jardim-de-Infância.

Também as relações encontradas entre o estabelecimento da interacção e o número de turnos, permitem afirmar que a utilização dos Símbolos Pictográficos com a criança com DNG/Paralisia Cerebral está directamente relacionado com o estabelecimento das interacções. Um exemplo deste aspecto é o caso do João que, por possuir o Caderno de Comunicação que utiliza de uma forma funcional, vê o número de turnos aumentar, uma vez que, existe quase sempre resposta quer por parte dos adultos quer das crianças, estabelecendo-se assim a interacção. A Marta que também utiliza os Símbolos Pictográficos do Sistema SPC que o Educador lhe mostra possui mais interacções mas turnos mais reduzidos, ao contrário do João, que possui um menor número de interacções, mas em contrapartida cada uma destas interacções possui turnos muito mais longos, que parecem dever-se à utilização do Caderno de Comunicação com os Símbolos Pictográficos do Sistema SPC.

## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSÃO**

O principal objectivo desta dissertação foi relacionar a utilização do Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação SPC e a inclusão da criança com DNG/Paralisia Cerebral no Jardim-de-infância. Assim, neste estudo investigou-se por um lado, o conhecimento e a utilização que os Educadores de Infância possuem acerca dos SAAC e SPC, por outro lado observou-se e analisou-se como se processam as interações entre os vários participantes em contexto de Jardim-de-infância, assim como as características da interação educativa. Embora seja consensual que o Sistema SPC é importante, existe pouca informação sobre a forma como os Educadores o pensam e como o utilizam.

Ao longo de todo o desenvolvimento desta dissertação, quer ao nível do enquadramento teórico, quer dos dados obtidos num trabalho de campo (questionários e observações), apresentados no capítulo III, torna-se evidente que a utilização do Sistema SPC é fundamental para a inclusão da criança com DNG/Paralisia Cerebral no Jardim-de-infância. Esta conclusão, alicerça-se nas observações das crianças com DNG/Paralisia Cerebral que permitiram identificar o Sistema SPC como o principal meio de comunicação destas crianças, quer com os Educadores, quer com as outras crianças.

Este estudo permitiu perceber que o facto da grande maioria dos Educadores conhecerem mas não utilizarem o Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação, tem reflexos negativos no trabalho realizado com as crianças com DNG/Paralisia Cerebral, uma vez que se encontraram diferenças importantes entre uso do Sistema SPC e o estabelecimento de interações.

O facto dos Educadores do Ensino Regular não possuírem formação em SAAC, coloca grandes limitações à utilização deste sistema. O mesmo já não acontece com os Educadores de Apoio Educativo, que possuem especialização. Um dado que este estudo salienta é que os Educadores que possuem dificuldades na utilização deste sistema têm pouca formação e poucos apoios, salientando a necessidade da existência de uma disciplina de SAAC na formação inicial.

Outro aspecto que ressaltou do tratamento dos questionários foi o facto dos inquiridos, quando se pronunciaram sobre qual a vantagem dos SAAC e do Sistema SPC, apontarem sempre os aspectos relacionados com a aquisição de conhecimentos, desenvolvimento global e por último

a interacção, valorizando pouco as questões da comunicação. No entanto, é através da comunicação e da interacção que a criança adquire conhecimentos e se desenvolve.

Em todas as actividades observadas, foi notório que o Sistema SPC quando utilizado nas actividades do Jardim-de-infância possui vantagens muito positivas para a criança com DNG/Paralisia Cerebral, para as outras crianças e para os Educadores, quer do Ensino Regular, quer de Apoio Educativo.

Ressalta também deste estudo que apesar das crianças com DNG/Paralisia Cerebral utilizarem vários comportamentos comunicativos como expressão facial, vocalizações, movimento corporal, movimento dirigido, olhar dirigido para pessoas e olhar dirigido para outros, se pode considerar que é principalmente através do olhar dirigido para imagens e símbolos pictográficos do Sistema SPC que se estabelece a interacção da criança com DNG/Paralisia Cerebral. Através da utilização dos Símbolos Pictográficos é possível à criança comunicar quer ao Educador do Ensino Regular, ao Educador de Apoio Educativo, às crianças do grupo e a outros interlocutores os seus desejos e necessidades.

Um outro aspecto que emergiu deste estudo foi a relação encontrada entre o estabelecimento da interacção e o número de turnos, permitindo afirmar que a utilização dos Símbolos Pictográficos na criança com DNG/Paralisia Cerebral está directamente relacionado com o estabelecimento e duração das interacções. Pode-se ainda deduzir deste estudo que quanta mais autonomia for possibilitada à criança no seu processo de comunicação, através por exemplo do Caderno de Comunicação, mais turnos e interacções se estabelecerão. Este aspecto constitui a conclusão mais importante deste trabalho, uma vez que remete para a valorização das competências das crianças com DNG/Paralisia Cerebral.

É ainda de referir algumas limitações sentidas ao longo da realização deste estudo, salientando-se o facto de não se ter aprofundado os aspectos relacionados com a linguagem nem analisados mais detalhadamente todos os processos que envolvem a comunicação.

Este estudo pretende ser apenas um ponto de partida para uma reflexão mais alargada, abrindo novos caminhos à investigação. Assim, pensamos que em investigações futuras seria importante alargar o número de crianças observadas e incluir observações em contexto familiar com a utilização do Sistema SPC.

Por último, parece-nos importante concluir com as recomendações de incluir tanto na formação inicial como contínua dos Educadores de Infância, uma disciplina de Sistemas Alternati-

vos e Aumentativos de Comunicação, e de evidenciar a importância da formação nos contextos de trabalho, através da partilha de experiências e materiais entre os Educadores do Apoio Educativo e de Ensino Regular, no sentido de proporcionar à criança com DNG/Paralisia Cerebral uma inclusão cada vez mais adequada.

Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação SPC - Outra forma de comunicar  
Um estudo da comunicação entre o Educador de Infância, a criança com Deficiência Neuromotora Grave e as outras crianças.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, J.P., Pinto, J.M. (1990). *A investigação nas ciências sociais*. Editorial Presença.
- Andrada, M.G. (2000). *Paralisia cerebral – etiopatogenia/diagnóstico/intervenção*. Lisboa.
- Azevedo, L., Ponte, M.N. (1998). Comunicação aumentativa (AAC) e tecnologias de apoio (AT). Lisboa: Instituto Superior Técnico.
- Bardin, L. (1988). *Análise de conteúdo*. Lisboa : Edições 70. (Trabalho original em francês publicado em 1977)
- Basil, C. (1995). Os alunos com paralisia cerebral: desenvolvimento e educação. In C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (Eds), *Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades Educativas Especiais e aprendizagem escolar*. (pp. 252-271). Brasil: Porto Alegre. (Trabalho original em espanhol publicado em 1993)
- Basil, C. (1996). Logopedia en la parálisis cerebral. Diagnóstico y tratamiento. In M. Puyuelo, P. Póo, C. Basil & M. L. Métayer (Eds.), *Sistemas y ayudas técnicas de comunicación para personas con parálisis cerebral*. (pp. 117-127). Barcelona: Masson, S. A.
- Basil, C., Bellacasa P. (1988). *Comunicacion aumentativa*. Madrid: Inerser.
- Basil, C., Ruiz R. (1985). *Sistemas de comunicacion no vocal para niños con disminuciones físicas*. Fundesco, Madrid.
- Brennan, W.K. (1988). *El currículo para niños com necesidades especiales*. Madrid: Siglo XXI
- Bruner, J.S. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio D' Água Editores. (Trabalho original em inglês publicado em 1966)
- Bruner, J.S. (2002). *Actos de significado; para uma psicologia cultural*. Lisboa: Edições 70. (Trabalho original em inglês publicado em 1990)
- Cramer, D., Bryman, T. (1992). *Análise de dados em Ciências Sociais; introdução ás técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora.
- Ferreira, C., Themudo R., Ponte, M.M.N., Azevedo, L.M.F. (1999). *Inovação curricular na implementação de meios alternativos de comunicação em crianças com deficiência neuromotora grave*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Formosinho, J.O. (org.) (1998). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, R., Matalon, B. (1993). *O Inquérito - teoria e prática*. Oeiras: Celta.

Hagberg, G., Hagberg, B., Olow, L. (1975a). Analysis of the general changes. In *The changing panorama of cerebral palsy in Sweden 1954-1 970*. (pp.187-192) Acta Paediatrica Scandinavica.

Hagberg, G., Hagberg, B., Olow, L. (1975b). Analysis of the various syndromes. *The changing panorama of cerebral palsy in Sweden 1954-1 970*. (pp.193-200) Acta Paediatrica Scandinavica.

Jimenez, R.B. (1997). Educação especial e reforma educativa. In R.B.Jimenez (Eds), *Crianças com necessidades educativas especiais*. (pp.9-19). Lisboa: Dinalivro.

Karagiannis, A., Stainback, S., Stainback, W. (1999). Fundamentos do ensino inclusivo. In W. Stainback & S. Stainback (Eds), *Inclusão - um guia para educadores* (pp. 21-66). Porto Alegre: Artmed Editora. (Trabalho original em inglês publicado em 1996)

Manjón, D.G., Gil, J.R., Garrido, A.A. (1997). Adaptações Curriculares. In R.B.Jimenez (Eds), *Crianças com necessidades educativas especiais*. (pp. 53-82). Lisboa: Dinalivro.

Martin, E., Marchesi, A. (1995). Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem. In C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (Eds), *Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades Educativas Especiais e aprendizagem escolar*. (pp. 24-35). Brasil: Porto Alegre. (Trabalho original em espanhol publicado em 1993)

Mill, C. (2002). Speaking up and spelling it out: personal essays on augmentative and alternative communication. *The British Journal of Developmental Disabilities*, 48, 69-70.

Muñoz. J.L.G., Blasco, G.M.G., Suárez, M.J.R. (1997). Deficientes motores II: Paralisia cerebral. In R.B.Jimenez (Eds), *Necessidades educativas especiais*. (pp. 293-315). Lisboa: Dinalivro. (Trabalho original em espanhol publicado em 1993)

Oliveira, Z.R. (2002). *Educação infantil, fundamentos e métodos*. S.Paulo: Cortez Editora.

Onrubia, J. (2001). Ensinar: Criar zonas de desenvolvimento próximo e intervir nelas. In C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabalza (Eds), *O construtivismo na sala de aula, novas perspectivas para a acção pedagógica*. (pp.120-149). Porto: Edições Asa. (Trabalho original em espanhol publicado em 1997)

Piaget, J. (1970). *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original em francês publicado em 1936)

Piaget, J., (1972). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Trabalho original em francês publicado em 1964)

Piaget, J. (1997). *A linguagem e o pensamento da criança*, Lisboa: Morais Editores. (Trabalho original em francês publicado em 1923)

Pourtois, J.P., Desmet, H. (1999), *A educação pós moderna*. Lisboa: Instituto Piaget

Quivy, R., Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradi-va. (Trabalho original em francês publicado em 1995)

Rodrigues, D. (1989). Educação especial e reabilitação. In *Paralisia cerebral: As caracterizações nosológicas e topográficas como variáveis de estudo*. (pp.19-23)

Roldão, M.C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo, perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto.

Smith, M.A., Ryndak, D.L. (1999). Estratégias práticas para a comunicação com todos os alunos. In W. Stainback & S. Stainback (Eds), *Inclusão - um guia para educadores* Porto Alegre: Artmed Editora. (Trabalho original em inglês publicado em 1996)

Spodeck, B., Saracho, O. (1998). As teorias do desenvolvimento e a educação para a primeira infância. In B. Spodeck & O. Saracho (Eds), *Ensinando crianças de três a oito anos* (pp. 64-83). Porto Alegre: Artmed Editora.

Stainback, S., Stainback, W. (1999). Prefácio. In W. Stainback & S. Stainback (Eds), *Inclusão - um guia para educadores* (p.XI). Porto Alegre: Artmed Editora. (Trabalho original em inglês publicado em 1996)

Stremel, K. (1995). *The national information clearinghouse on children who are deafblind*. DB-LINK.

Tetzchner, S.V., Martinsen, H. (2000). *Introdução à comunicação aumentativa e alternativa*. Porto: Porto Editora.

Unesco. (1994). *Declaração de salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Valmaseda, M.P.G. (1995). Os problemas de linguagem na escola. In C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (Eds), *Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades Educativas Especiais e aprendizagem escolar*. (pp. 83-99). Brasil: Porto Alegre. (Trabalho original em espanhol publicado em 1993)

Vigotsky, L.S. (1991): *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original em russo publicado em 1932)

Vigotsky, L.S. (1991). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original em russo publicado em 1934)

Wood, D. (1988). *How children think and learn*. Ed, Basil Blackwell.

Zabalza, M. A. (2001). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Asa Editores.

Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação SPC - Outra forma de comunicar  
Um estudo da comunicação entre o Educador de Infância, a criança com Deficiência Neuromotora Grave e as outras crianças.

**ANEXOS**

---







## QUESTIONÁRIO

Este questionário, elaborado por uma Educadora de Infância Especializada em Educação Especial, realiza-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Educação de Infância, da Universidade do Algarve – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais em parceria com o Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação.

Este estudo incidirá sobretudo nas interações entre Educador de Infância, criança com Deficiência Neuromotora Grave e as outras crianças mediante a utilização do Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação (SAAC) – SPC (Símbolos Pictográficos para a Comunicação) tendo em vista a integração destas crianças no sistema regular de ensino.

A sua colaboração através das respostas a estas questões ajudará a uma melhor percepção da relação entre a utilização do Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação – SPC e a integração da criança com Deficiência Neuromotora Grave.

Este Questionário é anónimo. Certifique-se que não o assina, nem se identifica em nenhuma das respostas. A informação recolhida será alvo de total confidencialidade.

Agradeço desde já a sua colaboração e disponibilidade.

Atenciosamente  
Célia Nogueira

Assinale com uma cruz a sua resposta

**1. Idade**

Entre os 20 e 30 anos.....

Entre os 31 e 40 anos.....

Entre os 41 e 50 anos.....

Mais de 50 anos.....

**2. Sexo**

Feminino

Masculino

**3. Tempo de serviço Docente**

No Ensino Regular \_\_\_\_\_

Nos Apoios Educativos \_\_\_\_\_

Outros \_\_\_\_\_ Quais \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quantos anos \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### 4. Habilitações académicas:

Curso de Promoção de Educadora de Infância.....

Curso de Educadora de Infância – Bacharelato.....

Curso de Educadora de Infância – Licenciatura.....

Especialização em Educação Especial.....

Há quantos anos é especializada em Educação Especial? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Em que área? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Outras habilitações. Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### 5. Neste Ano Lectivo está a exercer funções nos Apoios Educativos?

Sim

Não

5.1. Se respondeu “sim”, a quantas crianças dá apoio? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**5.2.** Dessas crianças quantas possuem Deficiência Neuromotora Grave?

---

---

---

**5.3.** Quantas dessas crianças não falam?

---

---

---

**6. Se é Educadora de Infância do Ensino Regular, tem crianças integradas com Necessidades Educativas Especiais na sua sala de Jardim-de-infância?**

Sim

Não

**6.1.** Se respondeu sim, quantas crianças com Necessidades Educativas Especiais frequentam a sua sala? \_\_\_\_\_

---

---

**6.2. Dessas crianças quantas possuem Deficiência Neuromotora Grave?**

---

---

---

**6.3. Quantas dessas crianças não falam?**

---

---

---

**7. Sabe o que são Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação (SAAC)?**

Sim

Não

**7.1. Se respondeu sim, quais os Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação que conhece?**

Sistema de Comunicação BLISS.....

Sistema de Comunicação PIC (Pictogramas).....

Sistema de Comunicação SPC (Símbolos Pictográficos para a Comunicação).....

7.2 Conhece outros Sistemas? Quais? \_\_\_\_\_

**8. Quais as vantagens da utilização dos Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação (SAAC)?**

Ordene as afirmações que se seguem de 1 a 6, da mais importante para a menos importante, sendo o 1 a mais importante e a 6 a menos importante.

- A criança é capaz de comunicar com o outro.....
- A criança tem mais iniciativas comunicativas.....
- Permite à criança interagir com adultos e crianças.....
- Proporciona uma melhor integração da criança.....
- Permite à criança adquirir conhecimentos.....
- Promove o desenvolvimento global da criança.....

**9. Utiliza o Sistema de Comunicação SPC?**

Sim

Não

9.1. Se utiliza o Sistema de Comunicação SPC diga como tomou contacto com ele.

- Através de acções de formação... ..
- Observando como este é utilizado com crianças com NEE.....
- Através da sua utilização com crianças com NEE.....
- Por troca de informações com colegas.....

Se não utiliza, passe para a questão n.º 11

**10. Tem apoio de alguma Instituição para a utilização do Sistema de Comunicação SPC?**

Sim

Não

**10.1. Qual o tipo de apoio?**

Apoio de uma Instituição através de acções de formação.....

Apoio esporádico de uma Instituição através da avaliação de crianças.....

Apoio sistemático de uma Instituição através de um apoio regular às crianças e adultos.....

Outros \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**10.2. Onde é realizado esse apoio?**

No interior da Instituição.....

Num local exterior à Instituição.....

No Jardim-de-infância que a criança frequenta.....

Outro \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**11. Considera que o Sistema de Comunicação SPC facilita a participação da criança nas actividades de rotina diária?**

Sim

Não

**12. Leia as afirmações seguintes e coloque uma cruz de acordo com a importância que atribui a cada uma delas, segundo a seguinte escala:**

**1 – Nada; 2 – pouco; 3 – algum; 4 – muito**

	1	2	3	4
O SPC dificulta a integração com colegas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O SPC aumenta o número de interações da criança.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O SPC aumenta a participação nas actividades de rotina diária...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O SPC facilita a comunicação.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O SPC impede a aquisição de conceitos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O SPC limita a aprendizagem.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O SPC promove o desenvolvimento global.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**13. É capaz de comunicar com a criança com Deficiência Neuromotora Grave utilizando o Sistema de Comunicação SPC?**

Sim

Não

**Se respondeu “não” a esta questão, passe para a questão n.º. 17**

**14. Em que situações utiliza o Sistema de Comunicação SPC:**

Durante algumas actividades da rotina diária?.....

Explicite quais \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Durante todas as actividades da rotina diária?.....

Em ocasiões especiais?.....

Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Esporadicamente?.....

Quando? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**15. Sente dificuldades na utilização do Sistema de Comunicação SPC?**

Sim

Não

**16. Se respondeu sim à pergunta anterior, quais são as suas dificuldades na utilização do Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação SPC?**

Pouco conhecimento do Sistema.....

Poucas acções de formação existentes nesta área.....

Poucas crianças a utilizarem este sistema.....

Poucos adultos a implementarem este sistema.....

Poucos recursos materiais.....

**17. Frequentou alguma acção de formação sobre a utilização do Sistema de Comunicação SPC?**

Sim

Não

17.1. Se sim, especifique o nome e duração:

ACÇÃO	DURAÇÃO

18. Se frequentou mais de uma acção de formação sobre utilização do Sistema de Comunicação SPC, indique para cada uma a respectiva designação e tempo de duração.

ACÇÃO	DURAÇÃO







Este questionário é um pré-teste. Agradeço que o preencha conforme está indicado. No caso de surgir alguma dúvida em alguma questão, se considerar que lhe falta alguma variante de resposta, ou a questão está pouco explícita, agradeço que assinale a sua sugestão na pergunta em causa. Desta forma poderei proceder às reformulações que se considerarem pertinentes e aperfeiçoar este questionário. MUITO OBRIGADO.

## QUESTIONÁRIO

Este questionário, elaborado por uma Educadora de Infância, Especializada em Educação Especial, realiza-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Educação de Infância, da Universidade do Algarve – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais em parceria com o Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação.

Este estudo incidirá sobretudo nas interações entre Educador de Infância, criança com Deficiência Neuromotora Grave e as outras crianças mediante a utilização do sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação – SPC, tendo em vista a integração destas crianças no sistema regular de ensino.

A sua colaboração através das respostas a estas questões ajudará a uma melhor percepção da relação entre a utilização do Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação – SPC e a integração da criança com Deficiência Neuromotora Grave.

Este Questionário é anónimo. Certifique-se que não o assina, nem se identifica em nenhuma das respostas. A informação recolhida será alvo de total confidencialidade.

Agradeço desde já a sua colaboração e disponibilidade.

Atenciosamente  
Célia Nogueira

Assinale com uma cruz a sua resposta

**1. Idade**

- Entre os 20 e 30 anos.....
- Entre os 31 e 40 anos.....
- Entre os 41 e 50 anos.....
- Mais de 50 anos.....

**2. Sexo**

Feminino  Masculino

**3. Tempo de serviço Docente**

No Ensino Regular \_\_\_\_\_ anos  
Nos Apoios Educativos \_\_\_\_\_ anos  
Outros \_\_\_\_\_ Quais \_\_\_\_\_  
Quantos anos \_\_\_\_\_

**4. Habilitações académicas:**

- Curso de Educadora do Magistério Primário.....
- Curso de Educadora de Infância – Bacharelato.....
- Curso de Educadora de Infância – Licenciatura.....
- Especialização em Educação Especial.....

Há quantos anos é especializada em Educação Especial? \_\_\_\_\_ anos

Em que área? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Outras habilitações. Quais? \_\_\_\_\_

5. Neste Ano Lectivo está a exercer funções nos Apoios Educativos?

Sim

Não

6. Se sim, a quantas crianças dá apoio? \_\_\_\_\_crianças

7. Dessas crianças quantas possuem Deficiência Neuromotora Grave?

---

8. Quantas dessas crianças não falam?

---

9. Se é Educadora de Infância do Ensino Regular, quantas crianças com Necessidades Educativas Especiais tem, integradas na sua sala de Jardim-de-infância?  
\_\_\_\_\_crianças.

10. Dessas crianças alguma possui Deficiência Neuromotora Grave?

---

11. Quantas dessas crianças não falam?

---

12. Sabe o que são Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação (SAAC)?

Sim

Não

13. Quais os Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação que conhece?

Sistema de Comunicação BLISS.....

Sistema de Comunicação PIC (Pictogram Ideogram Communication)...

Sistema de Comunicação SPC (Símbolos Pictográficos para a Comunicação).....

**14.** Quais as vantagens da utilização dos Sistemas Alternativos e Aumentativos de comunicação de Comunicação?

Ordene as afirmações que se seguem de 1 a 6, da mais importante para a menos importante, sendo o 1 a mais importante e a 6 a menos importante?

- A criança é capaz de comunicar com o outro.....
- A criança tem mais iniciativas comunicativas.....
- Permite à criança interagir com adultos e crianças.....
- Proporciona uma melhor integração da criança.....
- Permite à criança adquirir conhecimentos.....
- Promove o desenvolvimento global da criança.....

**15.** Utiliza o Sistema de Comunicação SPC?

Sim  Não

**16.** Tem apoio de alguma instituição para a utilização deste Sistema?

Sim  Não

**17.** Considera que o SPC facilita a participação da criança nas actividades de rotina diária?

Sim  Não

**18.** Leia as afirmações seguintes e coloque uma cruz de acordo com a importância que atribui a cada uma delas, segundo a seguinte escala:

**1** – Nada; **2** – pouco; **3** – algum; **4** – muito.

	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
O SPC facilita a integração com colegas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O SPC aumenta o número de interações da criança.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O SPC aumenta a participação nas actividades de rotina diária...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O SPC facilita a comunicação.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O SPC promove a aquisição de conceitos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O SPC promove a aprendizagem.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O SPC promove o desenvolvimento global.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**19.** É capaz de comunicar com a criança com Deficiência Neuromotora Grave utilizando o Sistema de Comunicação SPC?

Sim

Não

**20.** Utiliza o Sistema SPC:

Durante algumas actividades da rotina diária?.....

Explicite quais \_\_\_\_\_

Durante todas as actividades da rotina diária?.....

Em ocasiões especiais?.....

Quais? \_\_\_\_\_

Esporadicamente?.....

Quando? \_\_\_\_\_

**21.** Sente dificuldades na utilização do Sistema de Comunicação SPC?

Sim

Não

**22.** Se respondeu sim à pergunta anterior, quais são as suas dificuldades na utilização do Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação SPC?

Pouco conhecimento do Sistema.....

Poucas acções de formação existentes nesta área.....

Poucas crianças a utilizarem este sistema.....

Poucos adultos a implementarem este sistema.....

Poucos recursos materiais.....

**23.** Frequentou alguma acção de formação sobre a utilização de SPC?

Sim

Não

**24.** Se frequentou mais de uma acção de formação sobre utilização de SPC, indique quantas.

---

**25.** Qual a duração dessas acções de formação?

---

---

**26.** Considerava importante que na formação inicial do Curso de Educadores de Infância existisse uma disciplina de Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação (SAAC)?

Sim

Não

Obrigado pela sua colaboração





**ANEXO 3 – Pedido de autorização ao Órgão de Gestão para realização  
dos questionários**

---



Ex. Sr.<sup>a</sup> Presidente do Conselho Executivo  
Do Agrupamento de Escolas .....

Célia do Carmo Ferreira Plácido Nogueira

Morada: .....

**Assunto:** Pedido de autorização para distribuição e recolha de inquéritos a Educadoras do Ensino Regular que tenham integradas crianças com DNG e Educadoras de Apoio Educativo que apoiem crianças com esta problemática

**Data:** 15/03/2006

Eu, Célia do Carmo Ferreira Plácido Nogueira, Educadora de Infância com o curso de Qualificação para o Exercício de Outras Funções Educativas com o grau de licenciatura na Área de Educação Especial – Problemáticas de Risco, venho por este meio solicitar a V.<sup>a</sup> Ex.<sup>a</sup> autorização para distribuição e recolha de inquéritos referentes a uma investigação que me encontro a realizar no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação de Infância, da Universidade do Algarve - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, em parceria com o Instituto Politécnico de Setúbal - Escola Superior de Educação.

A dissertação de Mestrado está subordinada ao tema “Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação – SPC - outra forma de comunicar”, Um estudo da comunicação entre educador, a criança com Deficiência Neuromotora Grave e as outras crianças.

Gostaria de entregar um questionário a todas as Educadoras do Ensino Regular que tenham integradas na sua sala de Jardim-de-infância crianças com Deficiência Neuromotora Grave (DNG) e a Educadoras de Apoio Educativo que dêem apoio a crianças com esta problemática.

Todos os dados recolhidos serão anónimos e apenas servirão para o estudo em questão.

Envio em anexo um exemplar do referido questionário.

Grata, desde já, pela atenção dispensada.

A Mestranda

---

(Célia do Carmo Ferreira Plácido Nogueira)



**ANEXO 4 – Pedido de autorização ao Órgão de Gestão para realização  
das observações**

---



Ex. Sr.<sup>a</sup> Presidente do Conselho Executivo  
Do Agrupamento .....

**Assunto:** Pedido de autorização para Investigar no Jardim-de-infância  
....., para a realização de uma Dissertação de Mestrado

**Data:** 13/12/05

Eu, Célia do Carmo Ferreira Plácido Nogueira, portadora do Bilhete de Identidade .....do Arquivo de Identificação de ....., Educadora de Infância com o curso de Qualificação para o Exercício de Outras Funções Educativas com o grau de licenciatura na Área de Educação Especial – Problemáticas de Risco, encontro-me no 2º ano do Mestrado em Ciências da Educação Especialização em Educação de Infância, na Universidade do Algarve Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Instituto Politécnico de Setúbal - Escola Superior de Educação, e irei realizar a minha Dissertação subordinada ao tema/nome “Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação – SPC - outra forma de comunicar”, Um estudo da comunicação entre educador e a criança com Deficiência Neuromotora Grave.

Assim, ao procurar um Jardim de Infância onde estivessem integradas duas crianças com Deficiência Neuromotora Grave, que utilizassem o Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação – SPC, fui informada que no vosso Jardim de Infância existem duas crianças com esta problemática que utilizam este sistema.

Desta forma, venho através deste requerimento pedir a v. Ex. Autorização para realizar a Investigação para a minha Dissertação no \_\_\_\_\_, na sala \_\_\_\_\_ com o aluno \_\_\_\_\_ e na sala \_\_\_\_\_ com a aluna \_\_\_\_\_.

Subscrevo-me atenciosamente

Pede Deferimento

A Mestranda

---

(Célia Nogueira)



**ANEXO 5 – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação para  
realização das observações**

---



## DECLARAÇÃO

**Assunto:** Pedido de autorização para a recolha de dados para a Dissertação de Mestrado com a educanda .....

**Data:** 19/01/06

O meu nome é Célia do Carmo Ferreira Plácido Nogueira, sou Educadora de Infância com o curso de Qualificação para o Exercício de Outras Funções Educativas com o grau de licenciatura na Área de Educação Especial – Problemáticas de Risco, e encontro-me neste momento a frequentar o 2º ano do Curso de Mestrado em Ciências da Educação Especialidade em Educação de Infância, da Universidade do Algarve Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, a funcionar no Instituto Politécnico de Setúbal - Escola Superior de Educação.

A minha Dissertação de Mestrado é subordinada ao tema/nome “Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação – SPC - outra forma de comunicar”, Um estudo da comunicação entre educador, a criança com Deficiência Neuromotora Grave e as outras crianças”,

Tendo sido informada que no Jardim de Infância.....existem duas crianças com Deficiência Neuromotora Grave que utilizam o Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação SPC, venho pedir a V. Ex. autorização para a recolha de dados para a minha Dissertação de Mestrado com a vossa educanda....., integrada neste Jardim de Infância na sala e....., sendo a Educadora titular.....e a Educadora de Apoio Educativo.....

Esta recolha de dados consistirá na realização de quatro observações durante as actividades realizadas no período da manhã em que a(s) Educadora(s) trabalham com todo o grupo.

Todos os dados recolhidos serão anónimos e apenas servirão para o estudo em questão.

Subscrevo-me atenciosamente

A Mestranda

---

Célia Nogueira

Eu \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ autorizo a recolha de dados para a  
Dissertação de Mestrado subordinada ao tema/nome “Sistema Alternativo e Aumentativo de  
Comunicação – SPC - outra forma de comunicar”, Um estudo da comunicação entre educador,  
a criança com Deficiência Neuromotora Grave e as outras crianças”, de Célia do Carmo Ferreira  
Plácido Nogueira do 2º ano do Curso de Mestrado em Ciências da Educação Especialidade em  
Educação de Infância, da Universidade do Algarve Faculdade de Ciências Humanas e Sociais,  
a funcionar no Instituto Politécnico de Setúbal - Escola Superior de Educação, com a minha  
educanda, integrada no \_\_\_\_\_, na sala \_\_\_\_\_.

O Encarregado de Educação

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, 19 de Janeiro de 2006

**ANEXO 6 – Excertos do Protocolo das Observações (Marta e João)**



## **PROTOCOLO DA 3ª OBSERVAÇÃO**

**DATA DA OBSERVAÇÃO:** 09/03/06

**DURAÇÃO DA OBSERVAÇÃO:** 45 Minutos (Das 10h 30m às 11h e 15m)

Contexto em que foi realizada a observação:

A observação realizou-se na casa das bonecas, durante o período da manhã, após um pequeno intervalo para as crianças do grupo (**C.G.**) beberem o leite escolar e lancharem e a criança observada (**MARTA**) realizar o seu treino de controlo de esfínteres.

**Local:** Na sala encarnada, na casa das bonecas.

**Presentes:** A Educadora de Apoio Educativo (**E.A.E.**), a observadora participante (**O.P.**) e 5 crianças (**D.A., D.F., R., B. e A.**)

**Actividade:** A actividade consistiu numa brincadeira livre na casa das bonecas.

**Material utilizado:** Símbolos Pictográficos de: “casa das bonecas”, “boneca”, “prato”, “copo”, “garfo”, “faca”, “colher”, “maça”, “banana” e “pêra”.

**Duração:** Durante o período da manhã das 10h 30m às 11h 15m

A seguir ao intervalo da manhã para comer, umas crianças do grupo foram fazer o trabalho para o dia do pai com a Educadora do Ensino Regular (**E.E.R.**) e as restantes seis crianças, inclusive a **MARTA** foram para a casa das bonecas com a Educadora de Apoio Educativo (**E.A.E.**) e a observadora participante (**O.P.**).

A **E.A.E.** transportou a cadeira de rodas onde a **MARTA** estava sentada e colocou-lhe o tabuleiro contendo os Símbolo Pictográficos de “Sim”; “Não”; “Computador”; “Comer”; “Casa de banho” e “Água”.

A brincadeira era livre embora a **E.A.E.** estivesse sentada ao lado da **MARTA** e tivesse preparado na tabela de comunicação com os Símbolos Pictográficos de “casa de bonecas” e “boneca” e ao lado, os restantes Símbolos Pictográficos.

A **O.P.** também estava sentada na casa das bonecas ao lado da arca das roupas.

### **Excerto do protocolo**

**R.**– Diz: Eu levo a banana para pôr no lugar.

**MARTA**– Sorri e olha para a **E.A.E** à medida que estica os braços.

**E.A.E**– Diz: Mas ainda tens a colher na mão. E apontando para os Símbolos Pictográficos pergunta:

- Colocamos a colher aqui (à mediada que aponta para o Símbolo Pictográfico de “copo”), aqui (à mediada que aponta para o Símbolo Pictográfico de “prato”), aqui (à mediada que aponta para o Símbolo Pictográfico de “garfo”) ou aqui (à mediada que aponta para o Símbolo Pictográfico de “colher”).

**MARTA**– Sorri, abre muito a boca e movimenta o braço direito. Depois dirige o olhar para a tabela de comunicação colocado em cima do tabuleiro da cadeira de rodas e passa o olhar pelos vários Símbolos Pictográficos, fixando depois o olhar no Símbolo Pictográfico de “colher”,

**E.A.E.**– Diz: Muito bem, tu sabes,... é aqui mesmo. E abrindo-lhe a mão direita tira-lhe a colher da mão e coloca-a debaixo do Símbolo Pictográfico de “colher”.

Depois continua dizendo:

- Mas ainda temos de arrumar o prato, o copo e o garfo. E pegando no copo que entretanto tinha ficado ao lado da cadeira de rodas em cima da arca das trapalhadas pergunta:

- Colocamos o prato aqui (à mediada que aponta para o Símbolo Pictográfico de “copo”), aqui (à mediada que aponta para o Símbolo Pictográfico de “prato”), aqui (à mediada que aponta para o Símbolo Pictográfico de “garfo”) ou aqui (à mediada que aponta para o Símbolo Pictográfico de “colher”).

**MARTA**– Sorri, movimenta ambos os braços, olha para a **D.A; D.F.; R; B e A**, que estão ao pé de si, à volta da cadeira de rodas e de seguida dirige o olhar

para a tabela de comunicação colocado em cima do tabuleiro da cadeira de rodas e passa o olhar pelos vários Símbolos Pictográficos, permanecendo durante alguns segundos a olhar para o Símbolo Pictográfico de “prato”.

**E.A.E.**– Diz: Muito bem, é aqui mesmo. Depois coloca-o debaixo do Símbolo Pictográfico de prato e continua dizendo: - Mas ainda falta o garfo e o copo. E pegando no garfo pergunta:

- E agora onde é que colocamos o garfo, aqui (à mediada que aponta para o Símbolo Pictográfico de “copo”), aqui (à mediada que aponta para o Símbolo Pictográfico de “prato”), aqui (à mediada que aponta para o Símbolo Pictográfico de “garfo”) ou aqui (à mediada que aponta para o Símbolo Pictográfico de “colher”).

**MARTA**– Sorri e abana a cabeça de um lado para o outro, depois dirige o olhar para a tabela de comunicação colocado em cima do tabuleiro da cadeira de rodas e passa o olhar pelos vários Símbolos Pictográficos. De seguida movimenta a cabeça de um lado para o outro e dirige novamente o olhar para o quadro que contém os Símbolos Pictográficos, fixando o olhar no Símbolo Pictográfico de “garfo”.

**E.A.E.**– Diz: Muito bem acertaste outra vez e coloca o garfo debaixo do Símbolo Pictográfico de “garfo”. Agora só falta dizeres-me onde coloco o copo. E pegando por último no copo pergunta:

- Colocamos o copo aqui (à mediada que aponta para o Símbolo Pictográfico de “copo”), aqui (à mediada que aponta para o Símbolo Pictográfico de “prato”), aqui (à mediada que aponta para o Símbolo Pictográfico de “garfo”) ou aqui (à mediada que aponta para o Símbolo Pictográfico de “colher”).

## **PROTOCOLO DA 8ª OBSERVAÇÃO**

**DATA DA OBSERVAÇÃO:** 27/05/06

**DURAÇÃO DA OBSERVAÇÃO:** 30 Minutos (Das 10h 30m às 11h)

Contexto em que foi realizada a observação:

A observação realizou-se durante o período da manhã, enquanto decorria a actividade de expressão plástica nas mesas da sala, logo após as crianças do grupo **(C.G.)** e a criança observada **(JOÃO)**, realizarem jogos e circularem livremente pelos cantinhos.

**Local:** Na sala encarnada, na área de trabalho onde estão colocadas as mesas, estando o **(JOÃO)** sentado na cadeira de rodas com o tabuleiro.

**Presentes:** A Educadora do Ensino Regular **(E.E.R.)**, a Educadora de Apoio Educativo **(E.A.E.)**, a Auxiliar de acção Educativa **(A.A.E.)**, a observadora participante **(O.P.)** e as crianças do grupo **(C.G.)** nomeadamente **B.** e **T.**

**Actividade:** A actividade consistiu na realização de uma actividade de expressão plástica – uma pintura com a utilização de Símbolos Pictográficos do Sistema SPC.

**Material utilizado:** Caderno de Comunicação do **JOÃO**; Pincel, Folha de papel e Recipientes de tinta de cor: Vermelha, Cor-de-rosa, Azul e Verde.

**Duração:** Durante o período da manhã das 10h 30m às 11h

Algumas crianças do grupo **(C.G.)** encontravam-se sentadas nas mesas, umas a fazerem um desenho e outras a fazerem uma pintura. As restantes crianças estavam distribuídas pelo Cantinho da Casa das Bonecas e pelo Cantinho da Garagem e Jogos. A

criança com Paralisia Cerebral (**C.P.C.**) estava sentada na cadeira de rodas, a brincar na Casa das Bonecas, e o **JOÃO** estava também sentado na cadeira de rodas com o tabuleiro, junto a uma das mesas onde se estava a realizar a actividade de pintura, estando algumas crianças do grupo (**C.G.**) a fazerem a sua pintura.

A Educadora do Ensino Regular (**E.E.R.**) encontra-se a dar apoio na mesa onde se estava a realizar a actividade de pintura, ajudando algumas **C.G.** com as tintas e os pincéis.

A Auxiliar de Acção Educativa (**A.A.E.**) estava ao pé das **C.G.** que estavam a fazer desenho para lhes dar algum apoio caso estas necessitassem.

A Educadora de Apoio Educativo (**E.A.E.**) e a Observadora Participante (**O.P.**) estavam ao pé da cadeira de rodas do **JOÃO**, junto da mesa onde se estava a realizar a actividade de pintura.

### **Excerto do protocolo**

**JOÃO**– Sorri e olha atentamente para o seu Caderno de Comunicação que estava em cima do tabuleiro da cadeira de rodas, aberto numa folha da categoria de verbos. Depois levanta o braço direito e com a mão direita começa a folheá-lo, parando numa folha da categoria de outros e olhando para os Símbolos Pictográficos das várias cores (“Cores”, “Amarelo”, “vermelho”, “Azul”, “Verde”, “Preto”, “Cor-de-laranja”, “Branco”, “Cor-de-rosa”). De seguida com o dedo indicador da mão direita, aponta para o Símbolo Pictográfico de “Cores”.

**E.A.E.**– Diz: - Sim **JOÃO**, ...Tens razão, ...Vamos fazer uma pintura com várias cores...Mas agora... tens de me dizer com que cor é que queres começar a pintar...

**JOÃO**– Olha primeiro para a **E.A.E.**, depois dirige o olhar para o seu Caderno de Comunicação, que estava em cima do tabuleiro da cadeira de rodas, e levanta o braço direito apontando com o dedo indicador da mão direita primeiro para o Símbolo Pictográfico de “Amarelo”, depois para o Símbolo Pictográfico

de “Verde”, e por fim para o Símbolo Pictográfico de “Vermelho”. De seguida esboça um sorriso para a **E.A.E.**

**E.A.E.**– Diz: - Bem.... Apontaste para três cores diferentes, ...todas elas muito bonitas, ...Mas nós só podemos começar a pintar com uma cor de cada vez...Depois continua dizendo: - Então diz-me lá...mas agora a sério! .... Com que cor é que queres começar a pintar...Está bem **JOÃO**?!

**JOÃO**– Sorri de novo e movimenta ambos os braços.

**E.A.E.**– Diz: - Então **JOÃO**, ... estou à espera!...Tens de escolher a cor com que queres começar a pintar....

**T.** – Que está sentado a fazer a sua pintura, na mesa onde se estava a realizar a actividade de pintura, próximo do local onde o **JOÃO** tem a cadeira de rodas encostada, vira-se para o **JOÃO** e pergunta:  
- **JOÃO**...diz lá ...de que cor queres pintar?!...

**JOÃO**– Sorri, levanta um pouco ambos os braços, e dirige o olhar para o seu Caderno de Comunicação, que estava em cima do tabuleiro da cadeira de rodas, aberto numa folha da categoria de outros...onde se encontram os Símbolos Pictográfico das cores. De seguida levanta o braço direito e com o dedo indicador da mão direita aponta para o Símbolo Pictográfico de “Amarelo”.

**E.A.E.** –Muito bem!...Finalmente escolheste a cor para começarmos a nossa pintura...Então vamos lá buscar o recipiente de tinta Amarela.

**ANEXO 7 – Excertos do tratamento dos dados das observações (Marta e João)**

---



<p><b>MARTA</b> – Sentada na cadeira de rodas com a <b>E.A.E.</b> sentada do lado direito. A <b>MARTA</b> sorri e olha para as restantes crianças que se encontram na casa das bonecas e que entretanto começaram a pegar nos bonecos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentada na Cadeira de Rodas com o tabuleiro na casinha das bonecas</li> <li>• Expressão facial</li> <li>• Olhar Dirigido para pessoas</li> </ul>	<p>Forma de Comunicação <b>MARTA</b></p>	<p>Olhar Dirigido para Imagens e Símbolos Pictográficos do Sistema SPC - 29</p> <p>Olhar Dirigido para pessoas - 35</p>
<p><b>MARTA</b> - Sorri e olha para a <b>E.A.E.</b>, esticando-se na cadeira de rodas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressão facial</li> <li>• Olhar Dirigido para pessoas</li> <li>• Movimento corporal</li> </ul>	<p>Forma de Comunicação <b>MARTA</b></p>	<p>Olhar Dirigido para outros - 14</p> <p>Movimento corpora l- 82</p>
<p><b>MARTA</b> – Sorri e estica-se na cadeira de rodas, fixando o olhar no Símbolo Pictográfico de “boneca”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressão facial</li> <li>• Movimento corporal</li> <li>• Olhar Dirigido para Imagens e Símbolos Pictográficos do Sistema SPC</li> </ul>	<p>Forma de Comunicação <b>MARTA</b></p>	<p>Movimento Dirigido - 6</p> <p>Expressão facial – 110</p> <p>Vocalizações - 21</p>
<p><b>MARTA</b> – Sorri e abre muito a boca à medida que movimenta ambos os braços. Depois fixa o olhar na boneca e fica a olhar para esta durante alguns segundos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressão facial</li> <li>• Movimento corporal</li> <li>• Olhar Dirigido para outros</li> </ul>	<p>Forma de Comunicação <b>MARTA</b></p>	

<p><b>MARTA</b> – Sorri com a boca bastante aberta, movimenta o braço direito e fixa o olhar na boneca. Passados alguns segundos começa a abanar a cabeça e fixa o olhar no Símbolo Pictográfico de “boneca”, colocado no quadro de madeira que se encontra em cima do tabuleiro da cadeira de rodas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressão facial</li> <li>• Movimento corporal</li> <li>• Olhar Dirigido para outros</li> <li>• Movimento corporal</li> <li>• Olhar Dirigido para imagens e Símbolos Pictográficos do Sistema SPC</li> </ul>	<p>Forma de Comunicação <b>MARTA</b></p>	
<p><b>MARTA</b> – Abre muito a boca e olha atentamente para a boneca.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressão Facial</li> <li>• Olhar Dirigido para outros</li> </ul>	<p>Forma de Comunicação <b>MARTA</b></p>	
<p><b>MARTA</b> – Movimenta ambos os braços e sorri emitindo algumas vocalizações. De seguida olha para a <b>R.</b> e para as crianças que estão ao seu lado e sorri de novo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Movimento corporal</li> <li>• Expressão facial</li> <li>• Vocalizações</li> <li>• Olhar Dirigido para pessoas</li> <li>• Olhar Dirigido para pessoas</li> <li>• Expressão facial</li> </ul>	<p>Forma de Comunicação <b>MARTA</b></p>	
<p><b>MARTA</b> – Sorri e movimenta o braço direito à medida que abana a cabeça de um lado para outro. Depois volta a cabeça para o quadro de madeira colocado em</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressão facial</li> <li>• Movimento corporal</li> <li>• Movimento corporal</li> </ul>	<p>Forma de Comunicação <b>MARTA</b></p>	

cima do tabuleiro da cadeira de rodas e fixa o olhar durante alguns segundos no Símbolo Pictográfico de “copo”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Olhar Dirigido para imagens e Símbolos Pictográficos do Sistema SPC</li> </ul>		
<b>MARTA</b> – Sorri emitindo algumas vocalizações e movimentando o braço direito.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressão facial</li> <li>• Vocalizações</li> <li>• Movimento corporal</li> </ul>	Forma de Comunicação <b>MARTA</b>	

<b>JOÃO</b> – Sorri e movimenta ambos os braços.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressão Facial</li> <li>• Movimento Corporal</li> </ul>	Forma de Comunicação <b>JOÃO</b>	
<b>JOÃO</b> – Sorri e olha atentamente para o Cantinho da Garagem e Jogos e para a mesa onde se estava a realizar a actividade de desenho.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressão Facial</li> <li>• Olhar Dirigido para outros</li> <li>• Olhar Dirigido para outros</li> </ul>	Forma de Comunicação <b>JOÃO</b>	
<b>JOÃO</b> – Sorri e olha atentamente para o seu Caderno de Comunicação que estava em cima do tabuleiro da cadeira de rodas, aberto numa folha da categoria de verbos. Depois	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressão Facial</li> <li>• Olhar Dirigido para Imagens e Símbolos Pictográficos do Sistema SPC</li> <li>• Movimento Corporal</li> </ul>	Forma de Comunicação <b>JOÃO</b>	

<p>levanta o braço direito e com a mão direita começa a folheá-lo, parando numa folha da categoria de outros e olhando para os Símbolos Pictográficos das várias cores (“Cores”, “Amarelo”, “vermelho”, “Azul”, “Verde”, “Preto”, “Cor-de-laranja”, “Branco”, “Cor-de-rosa”). De seguida com o dedo indicador da mão direita, aponta para o Símbolo Pictográfico de “Cores”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Movimento Dirigido para o Caderno de Comunicação, folheando-o</li> <li>• Olhar Dirigido para Imagens e Símbolos Pictográficos do Sistema SPC</li> <li>• Movimento Dirigido para o Símbolo Pictográfico de “Cores”.</li> </ul>		
<p><b>JOÃO</b> – Sorri, movimenta ambos os braços, e de seguida olha para a <b>T.</b> e sorri para esta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressão Facial</li> <li>• Movimento Corporal</li> <li>• Olhar Dirigido para pessoas</li> <li>• Expressão Facial</li> </ul>	<p>Forma de Comunicação <b>JOÃO</b></p>	
<p><b>JOÃO</b> – Sorri, movimentando a cabeça de um lado para o outro. Depois pára de movimentar a cabeça e fixa o olhar no seu Caderno de Comunicação que a <b>E.A.E.</b> segura</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressão Facial</li> <li>• Movimento Corporal</li> <li>• Olhar Dirigido para Imagens e Símbolos Pictográficos do Sistema SPC</li> </ul>	<p>Forma de Comunicação <b>JOÃO</b></p>	

<p>com as duas mãos e levantando o braço esquerdo, aponta com o dedo indicador da mão esquerda primeiro para o Símbolo Pictográfico de “Vermelho”, depois para o Símbolo Pictográfico de “Cor-de-rosa” e por fim para o Símbolo Pictográfico de “Cor-de-laranja” e sorri de novo, dando um gargalhada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Movimento Corporal</li> <li>• Olhar Dirigido para Imagens e Símbolos Pictográficos do Sistema SPC</li> <li>• Movimento Dirigido para os Símbolos Pictográficos do Caderno de Comunicação</li> <li>• Expressão Facial</li> <li>• Vocalizações</li> </ul>		
<p><b>JOÃO</b> – Sorri, movimentando a cabeça de um lado para o outro. Depois pára de movimentar a cabeça e fixa o olhar no Caderno de Comunicação que a <b>E.A.E.</b> segura com as duas mãos e levantando o braço esquerdo, aponta com o dedo indicador da mão esquerda para o Símbolo Pictográfico de “Verde”, à medida que movimenta o braço direito que segura o pincel.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressão Facial</li> <li>• Movimento Corporal</li> <li>• Olhar Dirigido para Imagens e Símbolos Pictográficos do Sistema</li> <li>• Movimento Corporal</li> <li>• Olhar Dirigido para Imagens e Símbolos Pictográficos do Sistema</li> <li>• Movimento Dirigido para o</li> </ul>	<p>Forma de Comunicação <b>JOÃO</b></p>	

	<p>Símbolo Pictográfico de “Verde”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Movimento Corporal</li> </ul>		
<p><b>JOÃO</b> – Sorri, vira a cabeça de um lado para o outro, depois olha para a tinta Cor-de-rosa e de seguida dirige o olhar para o Caderno de Comunicação que a <b>E.A.E.</b> segura com as duas mãos, levantando o braço esquerdo e apontando com o dedo indicador da mão esquerda para o Símbolo Pictográfico de “Cor-de-rosa”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressão Facial</li> <li>• Movimento Corporal</li> <li>• Olhara Dirigido para outros</li> <li>• Olhar Dirigido para Imagens e Símbolos Pictográficos do Sistema SPC</li> <li>• Movimento Corporal</li> <li>• Olhar Dirigido para Imagens e Símbolos Pictográficos do Sistema SPC</li> <li>• Movimento Dirigido para o Símbolo Pictográfico de “Cor-de-rosa”</li> </ul>	<p>Forma de Comunicação</p> <p><b>JOÃO</b></p>	

**ANEXO 8 – Excerto das interacções entre os participantes (Marta e João)**

---

<p><b>MARTA</b> –</p> <p>Sentada na cadeira de rodas com a <b>E.A.E.</b> sentada do lado direito. A <b>MARTA</b> sorri e olha para as restantes crianças que se encontram na casa das bonecas e que entretanto começaram a pegar nos bonecos.</p>			<p><b>MARTA</b> Sentada na Cadeira de Rodas com o tabuleiro na casinha das bonecas, a <b>MARTA</b> faz uma Expressão facial e utiliza um Olhar Dirigido para pessoas</p>	<p>1ª Interacção com: 11 Turnos</p>
		<p><b>R</b> –</p> <p>Diz para a <b>MARTA</b>: Eu sou a mãe e vou dar comer ao bebé.</p>	<p><b>R</b>, Fala Oralmente para a <b>MARTA</b></p>	
<p><b>MARTA</b> – Sorri e olha para a <b>E.A.E.</b>, esticando-se na cadeira de rodas.</p>			<p><b>MARTA</b>, Responde com uma Expressão facial, utilizando um Olhar Dirigido para pessoas e um Movimento corporal</p>	
	<p><b>E.A.E.</b> – Pega no tabela de comunicação onde tem colocado com fita de velcro os Símbolo Pictográficos de “casa das bonecas”, “boneca”, “prato” e “copo” e apontando com o dedo para o Símbolo Pictográfico da “casa das bonecas” diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estás na casa das bonecas, o que é que queres fazer?</li> </ul>		<p><b>E.A.E.</b> Movimento Dirigido, utilizando os Símbolos Pictográficos de “casa das bonecas”, “boneca”, “prato” e “copo”, aponta com o dedo para o Símbolo Pictográfico da “casa das bonecas” e fala Oralmente para a <b>MARTA</b></p>	

<p><b>MARTA</b> – Sorri e estica-se na cadeira de rodas, fixando o olhar no Símbolo Pictográfico de “boneca”.</p>			<p><b>MARTA</b>, Responde com uma Expressão facial, um Movimento corporal e utilizando um Olhar Dirigido para Imagens e Símbolos Pictográficos do Sistema SPC</p>	
	<p><b>E.A.E.</b> – Diz-lhe: Muito bem <b>MARTA</b> queres brincar com a boneca? E pegando numa boneca mostra-lhe a boneca e diz: - Aqui está a tua boneca para brincaremos! E pegando na boneca começa a aproximá-la cada vez mais da <b>MARTA</b></p>		<p><b>E.A.E.</b> Fala Oralmente, perguntando á <b>MARTA</b> se quer brincar com a boneca, mostrando-a.</p>	
<p><b>MARTA</b> – Sorri e abre muito a boca à medida que movimenta ambos os braços. Depois fixa o olhar na boneca e fica a olhar para esta durante alguns segundos.</p>			<p><b>MARTA</b> Responde com uma Expressão facial, um Movimento corporal e utilizando um Olhar Dirigido para outros</p>	
	<p><b>E.A.E.</b> – Aproxima totalmente a boneca da <b>MARTA</b> e dobrando-lhe as pernas senta-a em cima do tabuleiro da cadeira de rodas.</p>		<p><b>E.A.E.</b> Brinca com a <b>MARTA</b>, com a boneca.</p>	
<p><b>MARTA</b> – Sorri com a boca bastante aberta,</p>			<p><b>MARTA</b> Responde com uma Expressão</p>	

<p>movimenta o braço direito e fixa o olhar na boneca. Passados alguns segundos começa a abanar a cabeça e fixa o olhar no Símbolo Pictográfico de “boneca”, colocado no tabela de comunicação que se encontra em cima do tabuleiro da cadeira de rodas.</p>			<p>facial, dois Movimentos corporais, utilizando um Olhar Dirigido para outros, e outro Olhar Dirigido para imagens e Símbolos Pictográficos do Sistema SPC</p>	
	<p><b>E.A.E.</b> – Gostas de brincar com a boneca?... É bonita!... E pegando na mão da <b>MARTA</b> ajuda-a a tocar na boneca fazendo-lhe uma festinha.</p>		<p><b>E.A.E.</b> Fala Oralmente para a <b>MARTA</b> e faz um Movimento Dirigido</p>	
<p><b>MARTA</b> – Abre muito a boca e olha atentamente para a boneca.</p>			<p><b>MARTA</b> Responde com uma Expressão Facial e utiliza o Olhar Dirigido para outros</p>	
	<p><b>E.A.E.</b> – Larga-lhe a mão e apontando para o Símbolo Pictográfico de “boneca” diz: - É a boneca que escolheste para brincar. De seguida pergunta-lhe: Então e o que é que vamos fazer com a boneca?</p>		<p><b>E.A.E.</b> Faz um Movimento corporal, um Movimento Dirigido, - Utilizando Símbolos Pictográficos do Sistema S.P.C e Fala Oralmente para a <b>MARTA</b></p>	

	<p><b>E.A.E.</b> – Desloca a cadeira de rodas do <b>JOÃO</b> para junto da mesa onde se estava a realizar a actividade de pintura, pergunta:</p> <p>- <b>JOÃO!</b> Sabes qual a actividade que vamos realizar? E pegando no Caderno de Comunicação do <b>JOÃO</b>, coloca-o em cima do tabuleiro da cadeira de rodas e pergunta de novo:</p> <p>- Diz-me lá o que vamos fazer a seguir?!...</p>		<p><b>E.A.E.</b> Faz um Movimento Dirigido, deslocando a cadeira de rodas para junto da mesa onde se estava a realizar a actividade de pintura, Fala Oralmente para o <b>JOÃO</b>, perguntando se sabia o que é que ia fazer a seguir e um faz Movimento Dirigido para o Caderno de Comunicação, colocando-o em cima do tabuleiro da cadeira de rodas</p>	<p>1ª Interação com: 8Turnos</p>
<p><b>JOÃO</b> – Olha para a <b>E.A.E.</b> e sorri com a boca a muito aberta. Depois olha para o seu Caderno de Comunicação que esta-va em cima do tabuleiro da cadeira de rodas, e levantando a mão direita, abre o seu Caderno de Comunicação e começa a folheá-lo. A seguir, pára numa folha da categoria de verbos, olha e aponta para o Símbolo Pictográfico de “pintar”.</p>			<p><b>JOÃO</b> Responde utilizando um Olhar Dirigido para pessoas, dois Olhares Dirigido para Imagens e Símbolos Pictográficos do Sistema SPC, uma Expressão Facial, um Movimento Corporal e dois Movimentos, um para o Caderno de Comunicação, folheando-o e outro para o Símbolo Pictográfico de “pintar”</p>	
	<p><b>E.A.E.</b> – Diz: - Muito bem <b>JOÃO!</b> É isso mesmo ...</p>		<p><b>E.A.E.</b> Fala Oralmente para o <b>JOÃO</b>, dando</p>	

	Vamos pintar... Vamos fazer uma pintura...		reforço verbal positivo e interpretando o que ele disse através do Caderno de Comunicação	
<b>JOÃO</b> – Movimenta ambos os braços e olha para algumas <b>C.G.</b> que estão mais próximas de si.... Depois olha para a <b>E.A.E.</b> e sorri com a boca a muito aberta.			<b>JOÃO</b> Faz um Movimento Corporal, utiliza dois Olhares Dirigido para pessoas e faz uma Expressão Facial	
	<b>E.A.E.</b> – Vai buscar uma folha de papel manteiga de tamanho A3 e cola-a com fita-cola ao tabuleiro da cadeira de rodas do <b>JOÃO</b> .		<b>E.A.E.</b> Prepara da actividade, colando a folha para a pintura no tabuleiro da cadeira de rodas	
		<b>T.</b> – Que está sentada na mesa onde se estava a realizar a actividade de pintura, mesmo ao pé do local onde o <b>JOÃO</b> tem a cadeira de rodas encostada, aproxima-se da <b>E.A.E.</b> e pergunta: - O <b>JOÃO</b> também vai fazer uma pintura contigo?	<b>T.</b> Faz um Movimento Corporal e Fala Oralmente, perguntando à <b>E.A.E.</b> se o <b>JOÃO</b> também ia fazer uma pintura com ela	
	<b>E.A.E.</b> – Explica que sim, ...Que também vai fazer uma pintura com o <b>JOÃO</b> , ...e que é ele quem vai esco-		<b>E.A.E.</b> Fala Oralmente para <b>T.</b> , dizendo que sim, que vai fazer uma pintura com o <b>JOÃO</b> , e	

	lher as cores que quer utilizar na sua pintura, ... através do seu Caderno de Comunicação.		que ele vai escolher as cores para a sua pintura através do seu Caderno de Comunicação	
<b>JOÃO</b> – Sorri, movimentando ambos os braços, e de seguida olha para a <b>T.</b> e sorri para este.			<b>JOÃO</b> Faz duas Expressões Faciais, um Movimento Corporal e utiliza um Olhar Dirigido para pessoas	
	<b>E.A.E.</b> – Diz: - Olha <b>JOÃO</b> ... Já sabes então que agora vamos fazer uma pintura... e eu vou-te ajudar.... Os teus amigos também estão, ... uns a fazer uma pintura, ...outros a fazer desenho, ... e outros estão a brincar no Cantinho da Casa das Bonecas e no Cantinho da Garagem e Jogos, ... Mas sabes...eles de-pois também vão fazer estas actividades... De-pois trocamos....		<b>E.A.E.</b> Fala Oralmente para o <b>JOÃO</b> dizendo-lhe que vão então fazer uma pintura e que ela o vai ajudar, explicando-lhe que as <b>C.G.</b> também estão a fazer actividades e que depois trocam de actividades	
<b>JOÃO</b> – Sorri e olha atentamente para o Cantinho da Garagem e Jogos e para a mesa onde se estava a realizar a actividade de desenho.			<b>JOÃO</b> Faz uma Expressão Facial e utiliza dois Olhares Dirigido para outros	