



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

PV - ESEV 2021

"SAAC: Promoção da comunicação (e inclusão) em crianças com PEA"

**" SAAC: Promoção da comunicação (e
inclusão) em crianças com PEA"**

Rosália Almeida

Rosália Almeida

Novembro de 2021



“SAAC: Promoção da comunicação (e inclusão) em crianças com PEA”

Rosália Almeida

Mestrado em Ensino Especial – Domínio Cognitivo e Motor

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professora Doutora Ana Paula Cardoso
Professora Doutora Ana Isabel Silva

Novembro de 2021



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Resumo

O indivíduo apresenta uma forma de se inserir na sociedade e no mundo que o rodeia, comunicando. Desde muito cedo que as crianças comunicam pelas interações que criam uns com os outros percebendo assim os significados da fala, dos movimentos, dos gestos e dos objetos, adquirindo os conceitos e consolidando os conhecimentos.

Nas crianças com problemas de comunicação, como é o caso das crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), as interações com adultos e pares tornam-se mais restritas e condicionadas, podendo afetar o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. É elementar oferecer a estas crianças meios para se exprimirem da melhor forma e assim melhorar a sua qualidade de vida, autonomia e autoestima.

Temos de ter a consciência de que é necessário criar condições que possibilitem que estas crianças tenham acesso à informação e conhecimento, além das suas condições psíquicas, físicas, sociais e económicas. É necessário a sociedade dar uma resposta especificada e distinta aos indivíduos que ostentam alguma perturbação ao nível da comunicação, nomeadamente os que apresentam PEA. Verifica-se a carência de materiais adaptados para crianças com perturbação na comunicação, especialmente de livros adaptados com o recurso ao Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (SAAC).

Assim, a presente investigação centra-se na construção de recursos pedagógicos, um livro adaptado com Símbolos Pictográficos de Comunicação (SPC) e a sua aplicação junto de uma criança com PEA e teve como principais objetivos analisar se este é um recurso vantajoso na promoção do desenvolvimento de competências comunicativas em crianças com PEA em comparação com o livro na versão original e verificar se o livro adaptado com recurso ao Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (SAAC) promove a inclusão das crianças com PEA em relação ao livro na sua versão original.

Palavras-chave

Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa; Livro Adaptado; Perturbação do Espectro do Autismo; Leitura Inclusiva.

Abstract

The individual presents a way of inserting himself into society and in the world around him, communicating. From an early age children communicate through the interactions they create with each other thus perceiving the meanings of speech, movements, gestures and objects, acquiring concepts and consolidating knowledge.

In children with communication problems, such as children with Autism Spectrum Disorder (AED), interactions with adults and peers become more restricted and conditioned, and may affect their cognitive, emotional and social development. It is elementary to offer these children the means to express themselves in the best way and thus improve their quality of life, autonomy and self-esteem.

We must be aware that it is necessary to create conditions that enable these children to have access to information and knowledge, in addition to their psychic, physical, social and economic conditions. It is necessary for society to give a specified and distinct response to individuals who have some communication disruption, in particular those with PEAs. There is a lack of materials adapted for children with communication disruption, especially books adapted with the use of the Aumentative and Alternative Communication Systems (AACs).

Thus, this research focuses on the construction of pedagogical resources, a book adapted with Pictographic Symbols of Communication (PSC) and its application to a child with AED and had as main objectives to analyze whether this is an advantageous resource in promoting the development of communicative skills in children with ASD compared to the book in the original version and verify whether the book adapted using the Aumentative and Alternative Communication Systems (SAAC) promotes the inclusion of children with ASD in relation to the book in its original version.

Keywords

Aumentative and Alternative Communication Systems; Adapted Book; Disturbance of the Autism Spectrum; Inclusive Reading.

Agradecimentos

Agradeço a TODOS os que tornaram possível a elaboração deste trabalho.

Índice Geral

Introdução.....	1
Enquadramento Teórico	3
CAPÍTULO 1	4
1.1 Definição de Perturbação do Espectro do Autismo.....	4
1.2 Prevalência e sinais de alerta	5
1.3 Critérios de diagnóstico	7
1.4 Comunicação e linguagem em pea	8
1.5 Intervenção em pea	11
1.6 Educação inclusiva	15
CAPÍTULO 2 – Comunicação Aumentativa e Alternativa	17
2.1 Sistemas de comunicação aumentativa e alternativa (SAAC).....	18
2.1.1 Sistemas gestuais	19
a) Makaton	20
2.1.2 Sistemas gráficos	20
a) Lexigramas	21
b) Sistema Bliss.....	21
c) Sistema PIC.....	22
d) Sistema SPC.....	22
2.1.3 Imagens	25
2.1.4 Escrita	25
2.1.5 Signos tangíveis	26
a) Fichas Premack.....	26
2.1.6 Tecnologias de apoio à comunicação.....	26
a) Software Boardmaker	27
2.1.7 Vantagens e desvantagens dos SCAA.....	27
2.2 Efeitos dos SAAC no desenvolvimento da comunicação nas PEA.....	28
Capítulo 3 - O conceito de literatura para a infância	31
3.1 Literatura Infantil na PEA	33
3.2 Livro Adaptado	34
Enquadramento Metodológico.....	35
1 Metodologia e Tipo de Estudo	36
2 Problema e Objetivos do estudo.....	38
3 Procedimento.....	38

4	Instrumentos e técnicas de recolha de dados	43
4.1	Entrevistas.....	44
4.2	Recolha e análise documental	45
4.3	Análise de Conteúdo das entrevistas.....	46
4.4	Observação Participante	46
4.5	Registos em fotografias e vídeo	47
4.6	Notas de Campo.....	47
5	Resultados.....	48
6	Discussão.....	50
7	Conclusão	53
8	Limitações do estudo	53
	Bibliografia	54
	Anexos.....	60

Índice de Tabelas

Tabela 1. Avaliação Inicial.....	48
Tabela 2. Observação das condutas por áreas	49

Introdução

Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) referem que o ser humano é, por natureza, um comunicador, usando diversas maneiras e formas de comunicar, erguendo-se assim a necessidade de comunicar como uma exigência para a sua inserção e consequentemente, aceitação, na sociedade e no mundo que o rodeia.

Comunicar é um procedimento dinâmico, que exige uma interação com o exterior, carece de ter razões para o fazer, presumindo a intenção de incitar algum efeito no outro.

Sousa (2011), refere que o Homem carrega consigo potencialidades para responder aos estímulos humanos e a fala aparece como algo inato através do qual se comunicam, conhecimentos, sentimentos e informações. A comunicação está relacionada com todas as áreas do desenvolvimento, pois carece de uma complexa combinação de competências sensoriais, cognitivas, motoras e sociais.

Na criança com problemas de comunicação (PEA), Sim-Sim, Nunes & Silva (2008), alegam que a sua aprendizagem é condicionada pela falta de meios ao seu alcance para poder interagir com o mundo que a rodeia, particularmente com os familiares e amigos que não a conseguem compreender, deixando esta de integrar-se como um parceiro ativo na comunidade, uma vez que existe uma lacuna na interação/comunicação, apresentando consequências negativas ao nível do seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo.

Siegel (2008), alega que as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), apresentam um distúrbio neurológico de carácter permanente e que entre outros aspetos manifestam também dificuldades na comunicação onde se inclui a compreensão verbal, a comunicação verbal e não-verbal. Assim, é fundamental oferecer a estas crianças formas de se expressarem melhorando assim a sua qualidade de vida, autonomia e autoestima.

Considerou-se, assim pertinente a realização de um estudo para a comparação das diferenças existentes entre a aplicação de um livro original e um livro adaptado com SAAC, na promoção de competências comunicativas e inclusão de uma criança com PEA.

Neste sentido, este trabalho está organizado em duas partes. Uma de índole teórica e a outra reporta-se ao estudo empírico. Na primeira, abordamos o contributo na perspectiva de vários autores para a definição de PEA, sinais de alerta, critérios de

diagnóstico, comunicação e linguagem em PEA, intencionalidade comunicativa e intervenção. De seguida, refletimos, sobre o processo de comunicação, a comunicação aumentativa e alternativa e os diversos SAAC, nas crianças com PEA. Por fim, e ainda na primeira parte abordar-se-ão aspetos relacionados com o conceito de literatura para a infância, literatura infantil na PEA e o livro adaptado.

Na segunda, parte descrevem-se os procedimentos metodológicos do estudo nomeadamente a metodologia, a definição da questão de estudo, os objetivos e os instrumentos de recolha de dados. Por fim, são apresentados os resultados, discussão e a conclusão.



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Enquadramento Teórico

CAPÍTULO 1

1.1 Definição de Perturbação do Espectro do Autismo

próprio, podendo-se dizer que quem sofre desta patologia, é um indivíduo que vive em redor de si mesmo, num mundo à parte, um mundo onde tem tudo o que necessita para sobreviver, mas que se encontra isolado (Marques, 2000).

Uma categoria de distúrbios do pensamento, que era observável em doentes com esquizofrenia. Posteriormente, de acordo com Filipek (2006) no ano de 1943, Kanner redefiniu o termo para descrever alterações comportamentais de isolamento social e alterações da linguagem em crianças sem esquizofrenia, mas que apresentavam incapacidade em comunicar ou interagir com o outro e exibiam comportamentos repetitivos, bem como a perda de interesse em atividades sociais. Por volta da mesma altura, Lima (2012) afirma que Asperger identificou uma síndrome mais ligeira, conhecida posteriormente por Síndrome de Asperger, onde eram observados comportamentos ligeiramente diferentes em crianças com isolamento social mas sem as anomalias linguísticas típicas dos autistas.

Frith (1989 citado por Pereira, 1996), explica o autismo como uma deficiência mental específica, capaz de ser organizada nas Perturbações Pervasivas do Desenvolvimento, comprometendo a interação social e a comunicação.

Telmo (1990), defende que o autismo não é uma doença, mas uma deficiência pervasiva do desenvolvimento, provocada por uma disfunção do Sistema Nervoso Central (SNC), que é observável durante a infância.

Mello (2005) diz que as crianças com autismo têm dificuldades ao nível da motricidade global, causada por uma provável descoordenação e existência de comportamentos estereotipados, ausência de linguagem expressiva e alteração ao nível da comunicação e caracteriza-a como um continuum que vai do leve ao severo.

Oliveira (2009), também define esta patologia, dizendo que o autismo é uma perturbação orgânica, consequência de uma precoce disfunção cerebral e que se caracteriza por uma tríade de modificações, a interação social, o comportamento e a comunicação.

De acordo com Costa (2011), autismo implica a presença de comportamentos estranhos e/ou carências sérias de desenvolvimento nas áreas da comunicação e social.

Loma Wing e Judith Gould (1979, citado por Lima, 2012) concluíram a partir de um estudo de 35000 crianças, que um elevado número de crianças tinha dificuldades na interação social, relacionada a dificuldades de comunicação e falta de interesse em atividades, no entanto não se enquadravam no diagnóstico formal para o Autismo. Neste

Os primeiros critérios de diagnóstico do autismo, foram definidos em 1980 no Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-III).

No DSM-IV, (citado por Fernandes, 1996) explica a Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) como uma Perturbação Global do Desenvolvimento, caracterizada por um défice grave e global em três áreas do desenvolvimento: no comportamento na interação social e na comunicação. O mesmo refere que a PEA inclui a presença de um desenvolvimento comprometido da interação social, da comunicação e um restrito repertório de atividades e interesses. As manifestações desta variam muito, dependendo da idade cronológica e do nível de desenvolvimento do indivíduo.

Atualmente, a PEA de acordo com DMS-5 (APA, 2013), é descrita como uma perturbação neurodesenvolvimental caracterizada por déficits persistentes nas capacidades de comunicação e interação social em múltiplos contextos combinados com padrões de comportamento, bem como pela manifestação de interesses ou atividades restritos e/ou repetitivos.

1.2 Prevalência e sinais de alerta

Apesar das dúvidas que persistem na definição de critérios de diagnóstico Fombonem (2009), apresenta estudos em que cada vez mais indivíduos são diagnosticados com Perturbação do Espectro do Autismo, tendência que se destacou a partir dos anos 90.

O mesmo autor divulgou que entre 1966 e 1991 a prevalência média da PEA foi de 4,4 por 10 000, analogamente à prevalência de 12,7 em 10 000 na época entre 1992 e 2001. Pesquisas feitas até 2008 indicavam uma prevalência de 60 a 70 por 10 000, aproximadamente, 1 criança afetada em cada 150.

De acordo com a American Academy of Pediatrics (APA) (2007 citado por Lima, 2012), a predominância na Europa e nos Estados Unidos da América, apontava para 6 por 1000, sendo a prevalência maior no sexo masculino.

Em Portugal, Oliveira (2007), num estudo realizado entre 1999-2000, verificou que a prevalência estimada em PEA era de aproximadamente 1 caso em cada 1 000 crianças em idade escolar. Ainda não existem dados relativos à frequência das Perturbações do

Espetro do Autismo na população adulta, mas esta atingia mais homens do que mulheres (3 para 1).

De acordo com o DSM-5 (APA, 2014) o aumento da predominância tem estado relacionado com alguns fatores: melhor definição dos critérios de diagnóstico que são agora mais abrangentes e incluem patologias como Perturbação Global do Desenvolvimento sem outra especificação, o aumento da consciência dos pais para a existência da patologia, a criação de mais instrumentos de rastreio e diagnóstico e um conhecimento mais alargado de todos os técnicos que intervêm com a criança. Todos estes fatores têm contribuído para uma mais rápida sinalização, um melhor diagnóstico e uma intervenção cada vez mais precoce.

Geschwind (2009, citado por Lima, 2012), diz que as PEA são disfunções graves e precoces do neuro-desenvolvimento que se mantêm ao longo da vida, podendo coexistir com outras patologias. Apesar da diversidade de estudos feitos e de se reconhecer que apresentam uma causa biológica bem demonstrada, continua ainda por esclarecer qual a etiologia precisa que desencadeia a PEA. No entanto, parece ser consensual que esta perturbação evidencia uma origem multifatorial, devendo ser considerados fatores genéticos, pré e pós-natais, com uma combinação complexa que leva a uma transmutação na expressão comportamental.

A PEA está normalmente presente, a partir do nascimento, mas a idade em que se manifesta pode variar. Os primeiros sinais podem manifestar-se nos primeiros 2 anos de vida e na generalidade dos casos o diagnóstico decisivo é realizado por volta dos 3 anos (Lima, 2012).

Ozonoff, S. (2008) diz que o primeiro sintoma mais frequentemente reconhecido pelos pais é o atraso no desenvolvimento da linguagem, contudo, muitos outros sintomas acontecem, especialmente, de carácter social e comunicacional. Estes comportamentos, aparecem normalmente durante o primeiro e segundo anos de vida, e caracterizam-se por dificuldades no contacto visual, na partilha de atenção e de afeto, na imitação, na falta de resposta quando chamados pelo nome e na ausência do gesto, com intenção de comunicar.

De acordo com Lima, (2012) os sinais de alerta caracterizam-se por atraso no desenvolvimento da linguagem, assim como, não manter contacto visual, baixa intenção comunicativa, não respeitar os turnos de conversação, movimentos repetitivos e estereotipados e dificuldade na comunicação social.

Monteiro P. (2014), diz que os sinais de alarme de Perturbação do Espetro do Autismo, caracterizam-se por não responder pelo nome, não demonstrar expressões de afeto e

de prazer, não apontar, não mostrar e/ou partilhar interesses e satisfação, dificuldades no contacto ocular, não brincar adequadamente com brinquedos, movimentos repetitivos do corpo, braços, mãos ou dedos, movimentos repetitivos com objetos e não responder aos sinais do contexto.

Em síntese, Pereira (1996), afirma que os indivíduos com Perturbação do Espectro do Autismo, de um modo geral, possuem perturbações de carácter cognitivo. A maioria apresenta défices ao nível da aprendizagem, na formação de conceitos e na imaginação/jogo simbólico, enquanto, ao mesmo tempo apresentam uma rigidez especial de pensamento e comportamento.

1.3 Critérios de diagnóstico

É de destacar que a dificuldade em criar um conjunto de sinais e sintomas característicos, aptos para identificar a PEA, reunindo consenso entre as diversas análises já realizadas nesse domínio, tem sido difícil de executar num sistema de avaliação diagnóstica preciso, uma vez que existem diferentes conceções concebidas sobre o assunto. A Perturbação do Espectro do Autismo é uma patologia, na qual existem diferentes causas passíveis de estar na base da doença. Dada a sua diversidade e a hipótese de um variadíssimo quadro clínico, relacionando ainda as comorbilidades, não existem duas pessoas afetadas da mesma forma. Não obstante, estes indivíduos demonstram um conjunto de sintomas que permitem realizar um diagnóstico clínico, podendo ser muito diferentes entre si, não consistindo um grupo homogéneo. É necessário reconhecer uma variação de combinações para compreender as pessoas com PEA e as diferentes necessidades de cada um. (Pereira, 1999).

Segundo a APA (2014), apesar dos numerosos instrumentos disponíveis, a realização de uma história clínica e de um exame objetivo cuidado são imprescindíveis, uma vez que, o diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo é clínico, e baseia-se em 2 princípios: défices na comunicação e na interação social e padrões de interesses/atividades e comportamentos restritos e repetitivos.

Assim sendo, os critérios de diagnóstico segundo a classificação do DSM-5 (APA, 2014) são:

- ◁ Défices persistentes na comunicação e na interação social;
- ◁ Comportamentos repetitivos, restritos em interesses e atividades;
- ◁ Os sintomas devem estar presentes no período inicial do desenvolvimento e estes são avaliados de forma a perceber se causam alterações significativas no funcionamento social ou ocupacional;

- ◀ As manifestações da perturbação também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica, daí o uso do termo espectro.

1.4 Comunicação e linguagem em pea

Cazeneuve (1976, cit. in Beaudichon, 2001) referiu-se a comunicar como sendo a condição de toda a vida social. Também Beaudichon (2001) reforçava a perspetiva social do conceito alegando que a comunicação é um meio de regulamentação social no seio e entre os grupos sociais, assim como o caminho por excelência de transmissão dos conhecimentos.

Azevedo & Ponte (1996), mencionam a comunicação como um método complexo de troca de informação que tem como objetivo influir o comportamento de outros sujeitos através da partilha de informação e a manifestação de desejos e necessidades. É um procedimento contínuo pois acontece nos contextos naturais e durante as atividades diárias. Os mesmos autores defendem ainda que, comunicar é a troca de conhecimentos e compreensão entre as mensagens apresentadas sobre diferentes aspetos, legitimando não só o sentido de socialização, mas também o de formação do indivíduo, pois estes só se consolidam através da interiorização de comportamentos e posturas nas trocas com os seus pares.

A comunicação é intrínseca ao ser humano, defende Nunes (2001) e é vital para o desenvolvimento e bem-estar do indivíduo.

A American Speech-Language-Hearing Association (ASHA, 2005) admite que a comunicação é essencial na vida do ser humano, que todas as pessoas têm o direito de comunicar e não lhes deve ser negado esse direito, qualquer que seja a gravidade da perturbação da comunicação que este apresente.

Num processo de comunicação, Guerreiro (2007), afirma que podem-se usar para além da linguagem oral, a linguagem escrita, o gesto, o desenho, ações, expressões corporais, símbolos ou palavras. Os meios não linguísticos como o contato visual, os gestos e as expressões corporais e faciais, também contribuem, para o processo comunicativo. A informação pode ser emitida usando vários meios, sendo que a sua utilização dependerá das necessidades e aptidões dos interlocutores e da mensagem que se deseja passar (Franco, Reis & Gil, 2003).

A comunicação verbal e não-verbal são diferentes formas de comunicação e apresentam-se simultaneamente na interação entre os indivíduos, tornando a

comunicação humana mais compreensível, acessível e rica, complementando-se (Birck & Keske, 2008).

Assim, como ser social, e de acordo com Nunes (2001), o ser humano desenvolveu ao longo dos tempos a linguagem, procedimento que permite a comunicação entre os seres.

Em 1982, a ASHA denominava linguagem como um meio complexo e dinâmico de símbolos convencionais que é usado em diversos modos de pensamento e comunicação.

Sim-Sim (2008) alega que a linguagem é considerada a janela para o conhecimento humano, pois possibilita vivências, fazer aprendizagens individuais e sociais, e incentiva às relações de grupo.

A ideia de linguagem é como uma reprodução interna da realidade, produzida através de um meio de comunicação socialmente aceite (Valmaseda, 1995).

O que distingue o ser humano do resto dos seres vivos é a capacidade que temos para comunicar entre nós utilizando a linguagem. Mediante a linguagem, comunicamos ideias, pensamentos e sentimentos entre pessoas, algo que é fundamental para o ser humano. A linguagem é a ferramenta que se utiliza para comunicarmos uns com os outros na sociedade, é de destacar que a comunicação é o elemento principal das relações (Hernández, 2010).

1.4.1 Perfil comunicativo e linguístico na pea

O ser humano é possuidor de um dos maiores atributos que o permite distinguir dos outros seres: a capacidade de comunicar. Esta permite à criança transmitir informações ao recetor, o qual deve descodificar o sinal e compreender ou recriar a mensagem que ele comporta (Sim-Sim, 1998).

A aquisição da linguagem dá-se num determinado meio de comunicação, sendo importante a relação afetiva e a interação pais/criança e mais tarde a socialização com os seus pares. A comunicação pode ter várias funções definidas pelo interlocutor. Estas denominam-se de funções comunicativas, as quais dizem respeito ao objetivo pela qual o indivíduo comunica. Estas funções envolvem o escolher comentar e protestar, a atenção conjunta, o cumprimentar, o pedir e chamar a atenção (Sim-Sim, 1998).

Lima, (2012) afirma que as crianças com PEA apresentam padrões de comunicação muito restritos, utilizando maioritariamente as funções de pedir e protestar. As funções sociais da comunicação para as crianças com PEA são mais difíceis de aprenderem, uma vez que envolvem a interação e a reciprocidade social. De uma maneira geral, a

criança com PEA sem linguagem oral apresenta pouca intenção comunicativa, habitualmente faz pedidos através do pegar na mão do adulto para o levar até ao ponto onde precisa de algo. A comunicação tem quase sempre como intenção a satisfação de uma necessidade, como por exemplo, obter um objeto ou até mesmo alimento. As crianças sem oralidade, fazem pouco ou nenhum uso de aspetos extralinguísticos. São poucas as respostas às comunicações dos outros, não respondendo mesmo ao próprio nome. Poderá fazer uso do grito para chamar a atenção do adulto.

A linguagem é uma aptidão exclusiva do ser humano, já que é o único ser vivo que detém as estruturas neurológicas e fisiológicas necessárias para tal. É um sistema de comunicação, onde a mensagem é levada por meio de um sistema de símbolos/signos convencionados, que apresentam diferentes realidades/conceitos. Estes conceitos/realidades não são só transmitidos oralmente, como também ser transmitidos por desenhos gráficos, gestos e escrita, devendo haver em qualquer um deles, um sistema de signos previamente estabelecidos (Sim-Sim, 1998).

Para (Mateus, 1992) é pela linguagem que o ser humano, estabelece as relações interpessoais: troca informações, pensa e cria novas relações. Pode ser compreendida como a capacidade humana de comunicar através do uso sistemático e convencional de sinais ou símbolos escritos e de sons. É uma manifestação simbólica, vocal ou gráfica de ideias, de acordo com regras gramaticais e semânticas, para a comunicação do pensamento e sentimentos.

A grande complexidade, nas crianças cuja linguagem oral é desenvolvida, está especialmente em manter um diálogo, que normalmente se torna um monólogo. Apesar de a criança ter linguagem oral, esta tem dificuldade no uso de pronomes e em manter a atenção, recorre à ecolalia, faz perseverações e uso idiossincrático da linguagem, utiliza expressões redundantes da linguagem não respeitando os turnos de conversação. Apresenta incapacidade de dar explicações sobre um assunto, de fazer perguntas, de dar esclarecimentos, de introduzir e/ou manter uma sequência de conversação, faz alterações súbitas de tópico, revela dificuldade em entender ideias não explícitas em frases e em fazer humor e é-lhe difícil alterar o estilo de conversação de acordo com o contexto social. É visível nestas crianças a dificuldade em respeitar os aspetos paralinguísticos (entoação, pausas e hesitações, velocidade e ritmo das produções), falando por vezes muito devagar e com muitas pausas, ou muito depressa, tornando o discurso muitas vezes ininteligível. A tonalidade da voz por vezes é monocórdica e outras vezes alta.

1.4.2 Intencionalidade comunicativa

O conceito de comunicação está diretamente relacionado com o conceito de intencionalidade comunicativa, e esta é um fenómeno, que de acordo com Sánchez-Cano (2007), onde se concedem intenções, o que o emissor quer dizer na mensagem e aquilo que o recetor decifra. Para que este processo tenha êxito é necessário que os interlocutores contenham um código comum e utilizem o canal de comunicação adequado à situação (Sim-Sim,1998).

Desde muito cedo que as crianças demonstram os seus estados emocionais, em bebés por meio de vocalizações, gestos e expressões corporais e faciais. Sánchez-Cano (2007), percebe que a intencionalidade surge do processo interativo quando se institui a comunicação. O adulto concede uma interpretação a esses manifestos e a criança acaba por ter um comportamento intencional quando percebe as reações que advêm de determinados tipos de resposta daqueles que a rodeiam, o que lhe vai possibilitar o desenvolvimento de relações cada vez mais complexas e concomitantemente, aprender e obter conhecimentos fundamentais para o seu desenvolvimento.

Existem quatro fases na evolução da intenção comunicativa, de acordo com Granlund e Olsson (1999, cit. in Sánchez-Cano, 2007). A primeira é quando a criança ainda não tem consciência das suas intenções, levando o adulto a interpretá-las. Na segunda etapa, a criança já comunica as suas intenções, mas de forma não verbal, usando vocalizações e gestos para comunicar. Na terceira etapa, a criança já faz uso de recursos verbais como recurso comunicativo. Na quarta etapa a criança já é um interlocutor com o adulto.

1.5 Intervenção em PEA

Lima (2012), afirma que a PEA é uma perturbação que exige acompanhamento constante, apesar do prognóstico ser muito variável dentro do espetro, e as características comportamentais se modificarem ao longo da vida, a maior parte destes indivíduos mantém determinadas necessidades ao nível das relações sociais, autonomia, e emprego, e necessita de uma intervenção precoce que consiga dar respostas a todas as áreas que se encontram comprometidas. Segundo a AAP, (citado por Lima, 2012) o objetivo mais importante de qualquer intervenção é minimizar os défices existentes, maximizando as competências fortes dos sujeitos, promovendo assim a sua autonomia e qualidade de vida, que conseqüentemente alivia o stress a que família está sistematicamente sujeita. A intervenção tem como objetivo estimular as áreas da comunicação, do comportamento, da autonomia, da cognição, da socialização,

do jogo e das competências académicas. Têm-se desenvolvido várias metodologias de intervenção que visam esse fim. A maioria destas é de origem americana e são aplicadas de forma muito intensiva e precoce.

Em Portugal, as metodologias que apareceram de forma mais organizada foram a metodologia *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children* (TEACCH), o modelo baseado no Desenvolvimento, nas Diferenças Individuais e na Realização (DIR) e o programa *Applied Behavior Analysis* (ABA) que também surgiu em Portugal, mas de carácter particular (Zachor et al., 2007 citado por Ferreira, 2011).

De acordo com a APA (cit. por Lima, 2012), independentemente das terapias terem modelos teóricos e técnicas de aplicação diferentes, todo o tipo de intervenção deve obedecer a determinadas linhas de orientação, como:

- ◁ iniciar a intervenção o mais precoce possível, assim que se detete uma suspeita de diagnóstico, mesmo que este ainda não exista, realizar a terapia de um modo intensivo (mínimo de 25 horas por semana, 12 meses por ano) com o apoio de uma planificação com atividades específicas para trabalhar os objetivos identificados;
- ◁ o número de alunos por professor deve ser reduzido para que se possa trabalhar, em pequeno grupo, de forma a atingir os objetivos estabelecidos;
- ◁ deve ser feita a inclusão da família;
- ◁ devem-se ainda promover oportunidades com pares com um desenvolvimento normal;
- ◁ proceder à reavaliação do programa para possíveis reajustamentos necessários aos objetivos anteriormente estabelecidos;
- ◁ estabelecer uma rotina previsível, horários visuais de trabalho e limites claros para se poder minimizar as distrações;
- ◁ implementar estratégias para aplicar conhecimentos a novas situações e ambientes e para manter o uso funcional destas competências adquiridas;
- ◁ criar um programa de intervenção que trabalhe as áreas como a comunicação funcional e espontânea, competências sociais, tais como, imitação, atenção conjunta, interação recíproca, autocontrolo, competências funcionais que capacitem a criança para a autonomia e responsabilidade, diminuição dos comportamentos disruptivos, recorrendo para isso à avaliação comportamental.
- ◁ O programa de intervenção deve também estimular a área da cognição e competências académicas como o cálculo e a leitura.

Na tentativa de se obterem explicações que apoiem o contributo para o bem-estar de quem apresenta a PEA, a ciência e a educação têm tido um papel fundamental com o objetivo de encontrar soluções que permitam o bem-estar de quem ostenta esta perturbação (Cardoso, Felizardo, Pereira, Rodrigues & Proença, 2019).

1.5.1 Metodologia teacch

A metodologia TEACCH foi criada na década de 70, por Eric Schopler e os seus colaboradores, no departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina da Carolina do Norte nos Estados Unidos (Lima, 2012).

Esta surgiu no seguimento de um projeto de investigação que se propunha ensinar a pais o uso de técnicas comportamentais e métodos de educação especial que pudessem responder às necessidades dos seus filhos com PEA. Este projeto sugeria uma intervenção que, através da terapia simultânea entre pais e terapeutas, reunisse as informações e recursos necessários para o desenvolvimento e implementação de programas de tratamento psicoeducacional individualizado para crianças com PEA (Marques, 2000).

Schopler (1989), afirma que a metodologia de intervenção *TEACCH* é transcultural, e que por isso pode ser transportada para outros países com outro meio cultural diferente, daquele de onde foi criada, com as devidas adaptações.

Em Portugal desde 1996, o ensino estruturado, foi aplicado através do modelo *TEACCH*, como opção do Ministério da Educação, para dar resposta educativa aos alunos com PEA em escolas de ensino regular. O Decreto-Lei nº3/2008 veio assegurar o direito das crianças com Autismo e defender o aparecimento das salas com a metodologia *TEACCH*.

A metodologia TEACCH abrange um programa estruturado que fornece informações claras e objetivas sobre como se deve avaliar, esboçar e implementar uma intervenção organizada para um sujeito com PEA. Envolve desde início os pais e todos os que intervêm no programa psicoeducacional. Trata-se de uma metodologia de trabalho que tem como estratégias de base as áreas fortes da criança, que são elas, a memorização de rotinas, o processamento visual, e interesses especiais.

O programa pode ser adaptado aos diferentes níveis de funcionalidade de cada indivíduo e suas necessidades, uma vez que este se baseia na avaliação das áreas fortes e fracas de cada sujeito (Lima,2012).

É uma metodologia que por meio de organização de espaço, materiais e atividades dá oportunidade de criar mentalmente estruturas internas que devem ser modificadas pela criança em táticas e mais tarde assimiladas de forma a serem transpostas para fora da sala de aula. O objetivo é ajudar a criança com PEA a crescer da melhor forma possível, de modo a obter o máximo de autonomia na idade adulta (Lord & Schopler 1989; Ozonoff & Cathcart 1998, citados por Ferreira, 2011).

Os pontos principais desta metodologia passam pela elaboração de um Programa Educativo Individual (PEI), pela adaptação do ambiente físico, pelo uso de um suporte visual que permite a compreensão do trabalho individual e também como forma de tornar a sequência do dia previsível.

As principais vantagens da metodologia TEACCH são o facto de respeitar as características de cada sujeito centrando-se nas áreas fortes do Autismo, integrar a família e todos os que intervêm no processo, adaptar-se às funcionalidades e necessidades de cada indivíduo, aumentar as possibilidades de comunicação, diminuir os problemas comportamentais, oferecer diversidade de contextos e atenuar as dificuldades ao nível da linguagem receptiva (Lima, 2012).

1.5.2 Modelo dir

Lima (2012), declara que o DIR é um modelo de intervenção intensiva e global, que associa a abordagem *Floortime* (sessões de chão) com o envolvimento e participação da família, com diferentes especialidades terapêuticas, tais como a integração sensorial e a terapia da fala, fazendo a articulação e integração nas instituições de ensino. Este modelo baseia-se em sessões de chão que resultam em atividades de jogo que têm como objetivo promover as relações e as interações sociais e emocionais.

A abordagem *Floortime* é um modo de intervenção interativa não dirigida, que tem como objetivo envolver a criança numa relação afetiva. Os princípios básicos nos quais se baseia são:

- ◁ Acompanhar a atividade da criança;
- ◁ Participar na atividade e apoiar as intenções da criança;
- ◁ Através da expressão afetiva e das ações, fazer com que a criança se envolva e interage conosco;
- ◁ Comunicação recíproca;
- ◁ Alargar as competências motoras e de processamento sensorial;
- ◁ Alargar as experiências interativas da criança através do jogo;

- ◁ Adaptar as intervenções de acordo com as diferenças individuais;
- ◁ Tentar mobilizar concomitantemente a atenção, o envolvimento, a reciprocidade, a comunicação, utilização de sequências de ideias e pensamento lógico emocional, isto é, os seis níveis funcionais do desenvolvimento emocional.

1.5.3 Metodologia aba

Esta metodologia aplica os princípios do behaviorismo para a modificação do comportamento (Skinner, 1979, citado por Lima, 2012). O comportamento é observado através da avaliação do mesmo para da melhor forma se ajustar o comportamento ao ambiente. Os métodos ABA são utilizados com intuito de manter e aumentar comportamentos desejados a novos ambientes e situações.

A avaliação do comportamento é um aspeto importante desta metodologia, pois refere que todos os comportamentos disruptivos são potenciados pelas suas consequências, tais como ter o objeto desejado, ter a atenção do adulto ou escapar a uma situação de tarefa. Esta avaliação do comportamento assenta na recolha de informação para a obtenção de uma descrição o mais detalhada possível do problema de comportamento, identificando os antecedentes, consequências e outros fatores ambientais que contribuam para manter o comportamento que não o desejado. É recolhida também informação sobre qual é a motivação que poderá estar na base do comportamento de forma a levar a criança a adaptar esse mesmo comportamento (Lima, 2012).

1.6 Educação inclusiva

O decreto-lei nº54/2018 de 6 de julho, concebe como uma das prioridades a aposta numa escola inclusiva, onde todos e cada um dos alunos, á parte da sua posição pessoal e social, encontrem respostas que lhes facilitem a aquisição de um nível de educação e formação simplificadoras da sua plena inclusão social.

Este decreto tem como eixo orientador a necessidade de a escola reconhecer a mais-valia da multiplicidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adaptando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, articulando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa.

Para Filomena Pereira et al (2018) falar de educação inclusiva não é só limitar-se a abrir as portas para que todos os alunos entrem, é sim garantir que à saída todos esses alunos alcançaram o direito ao desenvolvimento de competências e valores que os torna

aptos ao exercício de uma cidadania ativa exercida em liberdade e promotora de bem-estar.

Com a construção do Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho sobre Educação Inclusiva pretende-se que a educação seja um direito efetivo de todos e não um privilégio só de alguns.

Somos diferentes e mais ricos graças à diferença e por isso deve-se afastar a conceção de que é necessário categorizar para intervir.

O termo inclusão foi fortemente impulsionado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), aprovada por deputados de vários países e organizações internacionais, entre os quais Portugal, salientando a necessidade de a integração ser acompanhada pela contribuição de um sistema educativo de qualidade.

Inclusão é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia (Wilson, 2000).

CAPÍTULO 2 É Comunicação Aumentativa e Alternativa

A comunicação é uma ação imprescindível para todos, é com ela que as relações humanas existem e se constroem, de forma individual e coletiva (Silva, 2015).

Contudo, nem todos os indivíduos conseguem usar a linguagem para comunicar, pelo que, dada a importância da comunicação na vida de um ser humano, torna-se fundamental, que desde cedo, este tenha contato e se encontre um SAAC, adaptado às suas necessidades, interesses, capacidades e diferentes contextos em que o indivíduo se insere (Martins, 2016).

Existem vários sistemas de comunicação e várias tecnologias de apoio, pelo que numa avaliação completa torna-se fundamental, a escolha do sistema aumentativo e alternativo de comunicação, adequado às necessidades de cada indivíduo.

Desta forma, considera-se comunicação aumentativa e alternativa, todo o tipo de comunicação que aumenta ou complementa a fala, implicando o uso de formas não faladas (Martins, 2016). Segundo ASHA (2016), um SAAC diz respeito, a um grupo integrado de quatro componentes usados por um indivíduo para melhorar a sua comunicação. Estes quatro componentes podem ser símbolos, ajudas, técnicas e estratégias (ASHA, 2016). A comunicação aumentativa e alternativa pode ser usada numa perspetiva de curto ou de longo prazo, sendo que para alguns sujeitos a necessidade de utilizar uma forma de comunicação aumentativa e alternativa é transitória, podendo ser usada apenas por um determinado período, enquanto para outros pode ser um recurso para a vida toda (Tetzchner & Martinsen, 2000).

Neste sentido, a comunicação aumentativa e alternativa auxilia os indivíduos que apresentam dificuldades ao nível da comunicação, no sentido de complementar ou substituir a sua linguagem, tornando-a funcional, e desta forma, contribuir para o aumento da autonomia e sociabilidade (Martins, 2016).

Para Azevedo, (2005) a escolha do SAAC deve ter como objetivos, melhorar a linguagem compreensiva do seu utilizador, melhorar o uso expressivo dos símbolos, de forma a haver um aumento do léxico, assim como, aperfeiçoar a estrutura da frase e estimular a elaboração de estruturas frásicas de maior complexidade e promover a generalização da comunicação.

Com isto, a comunicação aumentativa e alternativa deve contribuir para ultrapassar as limitações graves que os indivíduos com NSE (Necessidades de Saúde Especiais) vivenciam nas suas intervenções diárias, permitindo a sua inclusão na sociedade, como um membro com direitos e com a possibilidade de exprimir os seus sentimentos, ideias, necessidades, interesses, bem como, efetuar pedidos, permitindo uma maior

aproximação em termos sociais e conseqüentemente, facilitando as relações interpessoais (Martins, 2016). O recurso a um SAAC funciona como uma linguagem de apoio que aumenta as possibilidades de comunicar com os outros (Azevedo, 2005).

2.1 Sistemas de comunicação aumentativa e alternativa (SAAC)

Segundo o National Research Consil (2001, citado por Mirenda, 2009) acredita-se que de um terço a metade dos indivíduos com PEA, tanto crianças como adultos, não tenham um discurso funcional. A maioria deles são candidatos a usar sistemas de comunicação aumentativa e alternativa (SAAC) de modo a complementar um discurso já existente ou como forma de comunicação, quando este não existe.

A comunicação alternativa indica qualquer forma de comunicação distinta da fala e empregue por um indivíduo em contextos de comunicação frente-a-frente. A comunicação aumentativa é uma comunicação adicional ou de apoio, e que tem por objetivo promover e apoiar a fala (Tetzchner & Martinsen, 2000).

De acordo com Avila (2011), os SAAC procuram promover a autonomia dos indivíduos, uma vez que estes que passam a ter a oportunidade de estabelecer comunicação com outras pessoas do seu meio envolvente. No que se refere à PEA acredita-se que o principal objetivo dos SAAC é permitir o suporte para a construção de signos, dado que é a partir da criação de modelos cognitivos que o sujeito será capaz de captar situações concretas e expô-las num ato comunicativo. Capovilla e Nunes (2003, citados por Avila, 2011) afirmam que o uso destes sistemas pode permitir o desenvolvimento da linguagem na medida em que passam a integrar as interações sociais do seu utilizador. Desta forma, e tal como Orrú (2006, citado por Avila, 2011) o demonstra, é importante fazer com que o SAAC constitua um instrumento de socialização, promovendo a comunicação do sujeito com as pessoas do seu meio envolvente.

Segundo Avila (2011), a seleção de um SAAC deve ter em conta o indivíduo, o ambiente/contexto em que este se insere e os seus interlocutores. Ou seja, um SAAC deve ir de encontro às necessidades comunicativas da pessoa e, ao mesmo tempo, estar adaptado às suas capacidades nos quais devem estar incluídos os seguintes aspetos: contexto em que os SAAC será utilizado, perfil do utilizador, os principais interlocutores, necessidades elementares a serem reveladas, e ainda aspetos relativos às implicações emocionais das relações.

Anzini e Deliberato (2006, citados por Avila, 2011) mencionam a importância de avaliar as competências do futuro utilizador. Assim, é pertinente fazer uma avaliação na qual se obtenham dados acerca do mesmo e do seu meio envolvente. A avaliação deve

abranger o nível de autonomia do indivíduo, de interação social, alterações do comportamento e da comunicação. A melhor forma de obter estas informações é através de entrevistas com os parceiros comunicativos mais próximos, pois estes podem fornecer informações até então despercebidas.

Os SAAC podem surgir como: Sistemas sem ajuda, nos quais quem comunica tem de conceber as suas próprias expressões de linguagem, onde não é necessária a utilização de qualquer ajuda ou dispositivo, como por exemplo: sistemas manuais para não ouvintes (LGP) e gestos de uso comum (Tetzchner & Martinsen, 2000).

Sistemas com ajuda, quando as formas de comunicação em que as expressões da linguagem impõem a utilização de um suporte técnico exterior ao utilizador, por exemplo: imagens como desenhos ou fotografias; objetos em miniatura ou reais; sistemas pictográficos como Bliss, PIC, SPC, Rebus e Lexigramas; sistemas combinados com recurso a símbolos gráficos, manuais e fala (Makaton); escrita e sistemas tangíveis (Morse e Braille).

Os SAAC, de acordo com Lima (2012), são um conjunto de sistemas usados para colmatar as perturbações orais e escritas. Os sistemas ajudam de um modo geral a promover a comunicação e linguagem existentes, possibilitando assim, que o sujeito faça pedidos e informe das suas necessidades e desejos. Os sistemas incluem ajudas técnicas, símbolos, e estratégias, e podem ser explicados em função das necessidades de cada criança, podendo progredir com o tempo e com o desenvolvimento de novas competências comunicacionais e linguísticas.

Ferreira, (2005), afirmam que estes sistemas alternativos e aumentativos da comunicação aplicados à criança comprometida em termos de comunicação e linguagem, vêm possibilitar a promoção de competências comunicativas, capacitando-as a interagir, a comunicar, a expressar os seus sentimentos e necessidades, levando-as a partilhar experiências e informações, codificando as suas representações, em suma, a desenvolver o seu potencial como ser humano.

2.1.1 Sistemas gestuais

Os principais sistemas de signos gestuais são as línguas gestuais (LGP), que detêm a sua própria estrutura, com gramática e sintaxe diferentes das línguas faladas, e ainda sistemas manuais pedagógicos e o alfabeto manual, construídos de forma a seguir a estrutura da linguagem oral.

Os dois principais tipos de sistemas de signos gestuais: (a) as línguas gestuais, que detêm a sua própria estrutura, com gramática e sintaxe diferentes das línguas faladas;

(b) e ainda sistemas gestuais construídos de forma a seguir a estrutura da linguagem oral, em que a gramática e a sintaxe são iguais a esta. É comum a utilização destes sistemas no ensino de indivíduos normo-ouvintes mas com dificuldades de comunicação (Tetzchner & Martinsen, 2000).

O objetivo da utilização deste sistema, em particular nas perturbações do espectro do autismo, consiste em melhorar a fala das crianças que aprenderam a falar. A literatura refere que todas as pessoas com autismo conseguiram aprender, pelo menos alguns signos, muitas vezes em curto espaço de tempo (Tetzchner & Martisen, 2000).

A literatura refere que a utilização de um sistema gestual pode ser de aplicação mais fácil para os indivíduos com perturbações do espectro do autismo do que a fala na medida em que estes podem bloquear quando confrontados com a tarefa de imitar sons do que com a imitação de movimentos que envolvam a motricidade grossa ou fina (Rowland, 2009).

a) Makaton

O Makaton é um sistema de signos gestuais criado em 1987 por Margaret Wlaker e Keith Park no sentido de auxiliar indivíduos com perturbações da comunicação. Está dividido em oito níveis de complexidade sendo que cada um deles é trabalhado individualmente (Ferreira, 2011).

Segundo Soares (2006, citado por Ferreira, 2011), os gestos têm por base a língua gestual portuguesa e são fáceis de executar. À medida que a criança vai evoluindo começam a ser inseridas as primeiras combinações de palavras de modo a formar uma frase.

2.1.2 Sistemas gráficos

Mirenda (2009), refere que os sistemas que utilizam signos gráficos são vistos como uma mais-valia ao nível da intervenção em PEA,

Alguns dos sistemas gráficos são: os lexigramas, o sistema Bliss, o sistema PIC, o sistema SPC e o sistema Rebus; (Tetzchner & Martisen, 2000).

As funções comunicativas da criança com PEA beneficiam do uso destes SAAC na medida em que, pode, através destes, fazer pedidos, tomar decisões e empregar expressões sociais como, por exemplo, cumprimentar (Rowland, 2009).

Mirenda (2009) refere que os sistemas que utilizam símbolos gráficos apresentam um sucesso enorme ao nível da intervenção em autismo, tendo substituído os signos gestuais como principal forma de SAAC. Alguns dos sistemas gráficos são: (a)

lexigramas; (b) sistema Bliss (c) sistema PIC; (d) sistema SPC; (e) sistema Rebus e (f) PECS; (Tetzchner & Martisen, 2000).

Os símbolos gráficos permitem aumentar a produção da criança visto que têm a possibilidade de, através das tabelas, compor mensagens bem como aumentam a sua capacidade de tomar decisões. As funções comunicativas da criança com perturbação do espectro do autismo beneficiam do uso destes SAAC na medida em que, pode, através destes, fazer pedidos, tomar decisões e empregar expressões sociais como, por exemplo, cumprimentar (Rowland, 2009).

Nos casos em que os SAAC são utilizados juntamente com a fala verifica-se um aumento da estimulação da linguagem e do input linguístico pelo que se deteta um benefício a nível geral da comunicação. Na literatura está também descrito que a utilização destes sistemas permite uma melhor correspondência letras e símbolos, assim como incluem a escola e os familiares nas atividades da criança autista (Rowland, 2009).

a) Lexigramas

Na visão de Tetzchner e Martisen (2000), os lexigramas não constituem um sistema de signos gráficos por completo. Consistem num conjunto de nove elementos, que combinados podem dar origem a diversas configurações, às quais se atribuem glosas. Estas devem ser atribuídas de acordo com a necessidade de cada indivíduo e do seu contexto dado que não existem significados prédefinidos.

Romsky e Sevcik (1996, citados por Mirenda, 2009) referem que a aplicação deste sistema a 13 crianças com défice cognitivo, sendo que duas delas tinham perturbações do espectro do autismo, obtiveram resultados positivos.

b) Sistema Bliss

O sistema Bliss foi criado entre as décadas de 40 e 60 do século XX por Charles Bliss e é constituído por signos ideográficos com o intuito de estabelecer um sistema de linguagem universal (Avila, 2011). É formado por 100 signos básicos que se podem combinar para formar palavras novas e para as quais não existem signos básicos. Para além destes, existem também um número de indicadores que constituem as funções gramaticais ou classes de palavras tais como tempo verbal, plural, ação, antónimo, etc. (Tetzchner & Martisen, 2000).

As combinações realizadas com o sistema Bliss adquirem os seus significados através da união dos diferentes conteúdos correspondentes a cada um dos signos possibilitando, assim, a formação de conceitos abstratos (Avila, 2011). Os signos básicos e os signos combinados permitem a construção de frases sendo que, na maioria dos casos se utiliza uma ordem de palavras idêntica à da língua falada pela comunidade do utilizador. É necessário que o ouvinte domine o mecanismo do sistema de forma a compreender o que este quer dizer. Por sua vez, o utilizador deve ter consciência das capacidades do ouvinte em interpretar corretamente o tipo de combinações visto que estas dependem dos signos existentes na tabela (Tetzchner & Martisen, 2000). O público-alvo deste sistema abrange essencialmente indivíduos com défice cognitivo (Tetzchner & Martisen, 2000), todavia é também considerado viável para sujeitos que, embora não estejam bem preparados na ortografia tradicional, demonstram potencial para aprender e desenvolver um extenso vocabulário (Gonçalves, 2011).

c) Sistema PIC

O Pictogram Ideogram Communication (PIC) é designado, em português, por pictogramas. Foi desenvolvido em 1980 no Canadá por um terapeuta da fala, Subhas Maharaj. Este conjunto de símbolos procura representar conceitos estilizados, desenhadas a branco sobre um fundo preto, sendo que procura estabelecer uma representação direta dos mesmos (Avila, 2011; Gonçalves, 2011).

Atualmente existem cerca de 1300 signos PIC, porém a versão portuguesa apresenta aproximadamente 400. Os signos PIC podem ser complementados com signos de outros sistemas sempre que os utilizadores necessitem de um novo signo que não esteja contemplado no sistema (Tetzchner & Martisen, 2000).

Segundo Santarosa et al. (2010 citados por Avila, 2011), este sistema é recomendado para indivíduos que apresenta deficits na comunicação bem como limitações visuais ou dificuldades na discriminação de figura e fundo.

d) Sistema SPC

Os Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC) têm origem americana (Picture Communication Symbols . PCS) e foram concebidos por uma terapeuta da fala, Roxana Mayer Jonhson, em 1981 (Gonçalves, 2011). Os

símbolos podem ser coloridos ou a preto e branco (Avila, 2011) e o significado de cada um encontra-se escrito na parte superior do mesmo, de forma a facilitar a compreensão dos interlocutores que desconhecem o sistema. Está disponível numa versão impressa ou em software, o programa Boardmaker (Gonçalves, 2011). O vocabulário SPC é constituído por 3200 símbolos agrupados em categorias gramaticais sendo elas verbos, adjetivos, substantivos, diversos (artigos, conjunções, preposições, etc.) e sociais (palavras facilitadoras de interação social) (Gonçalves, 2011).

Ferreira, Ponte e Azevedo (1999, citados por Gonçalves, 2011) afirmam que o SPC pode ser usado por pessoas com afasias, apraxias, perturbações do espectro do autismo, défice cognitivo, paralisia cerebral, entre outros.

e) Sistema Rebus

O Peabody Rebus Reading Program, vulgarmente conhecido como sistema Rebus, foi concebido em 1969, nos Estados Unidos de modo a auxiliar a aprendizagem da leitura em portadores de problemas específicos de aprendizagem e, posteriormente, a sua utilização estendeu-se a um meio de comunicação aumentativa e alternativa (Nunes, 2003). Atualmente, é composto por mais de 2000 signos dos quais, a maioria são pictográficos e alguns ideográficos (Tetzchner & Martisen, 2000). Os rébus simples representam uma palavra através de um pictograma em contrapartida, os mais complexos apresentam combinações de pictogramas com letras, números, notas musicais, etc. (Nunes, 2003).

Este sistema deve ser utilizado numa fase intermédia da aprendizagem da leitura. Na atualidade, a sua aplicação é bastante rara, embora tenha tido um contributo essencial para desenvolver estratégias de acesso à leitura (Tetzchner & Martisen, 2000).

f) PECS

O Picture Exchange Communication System (PECS) pode ser utilizado como um sistema de comunicação aumentativo e foi desenvolvido em 1985 por Bondy e Frost no sentido de intervir com crianças com perturbações do espectro do autismo e outras perturbações da comunicação. Pretende promover a iniciativa comunicativa, particularmente, em crianças com graves problemas ao nível da linguagem oral (Ferreira, 2011).

O PECS recorre à utilização de imagens, próprias do sistema apesar de, por vezes os terapeutas usarem outras imagens, no entanto as adequadas são as do SPC integradas no software Boardmaker (Ferreira, 2011; Pedro, 2011). Baseia-se na troca de um cartão, com um símbolo, por um objeto ou alimento desejado. O treino inicia-se com a escolha de objetos, alimentos ou atividades preferidas da criança. Nesta abordagem a criança deve participar ativamente de forma a identificar as imagens e removê-las de um caderno de comunicação, dispostas através de fitas com velcro (Pedro, 2011).

Ferreira (2011) refere que apesar de o PECS ser de fácil intervenção, deve obedecer a seis passos básicos que se podem ser sucintamente descritos: (1) a criança deve aprender a usar uma imagem para solicitar os objetos desejados; (2) ainda utilizando uma imagem, a criança deve aprender a usá-las em diferentes contextos e em diversos contextos comunicativos; (3) a criança deve ser capaz de selecionar, de entre duas ou mais imagens, o objeto que pretende; (4) a criança deve aprender a utilizar frases simples recorrendo a uma imagem seguida a outra imagem que contem o objeto desejado, assim como esta frase deve evoluir até que o utilizador consiga aumentar a complexidade da estrutura frásica passando a usar adjetivos, preposições e outros verbos; (5) a criança deve ser capaz de responder a perguntas que envolvam sentimentos na sua resposta.

A grande vantagem da utilização do PECS consiste na sua forma simples e racional de dar uma resposta simples por parte do autista (Gonçalves, 2011). Segundo Mello (2007, citado por Gonçalves, 2011), o PECS não requer materiais complexos ou treino altamente técnico pelo que permite à criança obter o que deseja, motivando-a. O custo do material necessário é baixo e não necessita de provas sofisticadas ou treino bastante específico e de elevado custo para os pais. Representa uma importante ajuda na sala de aula, em casa e no meio envolvente da criança.

Bondy e Frost (2009) defendem que existem três grandes grupos de crianças nos quais o PECS pode ser utilizado como SCAA. Pode ser utilizado por crianças que são capazes de produzir discursos, porém não têm a capacidade de iniciar uma intenção comunicativa. A experiência dos autores refere que,

visto que estas crianças aprendem a comunicar espontaneamente com o PECS formando frases simples através da junção dos signos, quase sempre deixam de utilizar signos e passam a utilizar a fala para iniciar as interações comunicativas.

Crianças que usam muito a ecolalia é outro grupo no qual o PECS tem demonstrado resultados positivos na medida em que o parceiro passa a fazer as questões através deste sistema e a criança não tem a tendência a repeti-la, respondendo posteriormente em voz alta enquanto troca a frase. A utilização do PECS permite à criança ter mais tempo para responder contornando as respostas ecológicas (Bondy & Frost, 2009).

O último grupo referido pelos autores deste sistema são as crianças com um discurso ininteligível, permitindo que estas expandam a sua interação enquanto aprendem a combinar signos e a formular estruturas gramaticais específicas. Posteriormente têm tendência a interromper o uso do PECS à medida que adquirem um discurso inteligível.

A utilização do PECS tem demonstrado também sucesso na redução dos comportamentos característicos dos autistas assim como melhorias ao nível da interação social (Bondy & Frost, 2009).

2.1.3 Imagens

Em crianças mais pequenas é comum a utilização de desenhos e fotografias como forma de comunicação. A função das fotografias é a de nomear pessoas e, dado que um nome se refere apenas a uma determinada pessoa, estas podem executar perfeitamente essa função. Podem também ser utilizadas como auxiliares na comunicação, contudo têm as suas desvantagens na medida em que os vários elementos que nela constam podem dificultar a interpretação do seu significado. Deste modo, o mais comum é utilizar a fotografia para representar o indivíduo juntamente com símbolos gráficos (Tetzchner & Martisen, 2000).

2.1.4 Escrita

Para utilizadores que disponham de um vocabulário limitado o SAAC pode ser constituído por palavras soltas. As ajudas baseadas na escrita dispõem, para além das letras do alfabeto, sílabas, palavras e frases (Tetzchner & Martisen, 2000).

2.1.5 Signos tangíveis

Ver e tocar a forma do signo pode ser benéfico para algumas crianças pelo que, pode também utilizar-se objetos ou modelos de objetos como signos tangíveis que podem também apresentar texturas diferentes (Tetzchner & Martisen, 2000).

a) Fichas Premack

É bastante comum na intervenção em autismo. Este sistema consiste em fichas cuja configuração é idêntica a objetos representados. O material das mesmas pode variar entre plástico e madeira e distinguem-se entre elas pelas suas formas. O que distingue estes signos dos outros é o fato de estes poderem ser manuseados e movimentados (Tetzchner & Martisen, 2000).

O sistema original era dirigido, especialmente, ao ensino de signos isolados embora se possam também combinar de forma a construir frases. As fichas são marcadas com códigos de cores que indicam a localização da palavra na frase. Para além disso, os utilizadores aprendem uma sintaxe simplificada, na qual os diferentes tipos de frases são construídos com diferentes tipos de cores (Tetzchner & Martisen, 2000).

2.1.6 Tecnologias de apoio à comunicação

Existem também um conjunto de equipamentos e dispositivos que auxiliam o seu utilizador a expressar-se, vulgarmente conhecidos como tecnologias de apoio à comunicação. Têm vindo a ser utilizadas há bastante tempo, em diversos países e podem ser desde tabelas manuais simples a equipamentos que se baseiam na tecnologia de computadores mais sofisticada (Tetzchner & Martisen, 2000).

A sua utilização é essencial para indivíduos com deficiência motora embora tenha mostrado também extrema importância para indivíduos sem problemas motores, mas com dificuldades de fala, autismo, perturbações da linguagem e défice cognitivo. As tecnologias de apoio à comunicação devem ser portáteis de maneira que possam ser utilizadas em diferentes situações. Os indivíduos sem problemas motores utilizam com maior frequência as ajudas para a comunicação mais tradicionais tais como as tabelas de comunicação com signos gráficos ou imagens (Tetzchner & Martisen, 2000).

As tecnologias de apoio à comunicação mais recentes baseiam-se em dispositivos que utilizam a tecnologia dos computadores. Os utilizadores de signos gráficos devem dispor de um software que permita do uso deste tipo de sistema e que, para além disso, se adapte às suas necessidades e capacidades (Tetzchner & Martisen, 2000).

a) Software Boardmaker

O Boardmaker é um programa de computador que possui mais de 5000 símbolos pictográficos para a comunicação e cuja utilização é bastante fácil e intuitiva. Tem-se revelado como um dos softwares mais inovados ao nível das tecnologias de apoio à comunicação sobretudo no que se refere à construção de ferramentas promotoras do desenvolvimento da comunicação e linguagem. Permite criar quadros de comunicação impressos, grelhas para equipamentos de comunicação, fichas de trabalho, etc. (Teixeira, 2011). Pode ter incluído um sistema sintetizador de fala, o Speaking Dynamically Pro.

V L ' Í 7 c a i b] W U f ' W c a ' g ‡ a V c ` c g î ' .

É um software que torna a tarefa de escrita mais fácil com a ajuda de grelhas e botões. Estas podem conter apenas símbolos SPC, apenas texto ou ambos. Destina-se a utilizadores com um vocabulário reduzido, dificuldades na expressão escrita ou que apenas consigam comunicar com símbolos. Possui também um sintetizador de voz que pode ser usado para ler as letras, palavras ou ouvir todo o conteúdo do documento. O verificador ortográfico pictográfico nele existente, ajuda os utilizadores a compreender o significado dos símbolos

c) GRID

O GRID é um sistema de teclados no ecrã que pode ser utilizado, entre outras coisas, como programa de comunicação aumentativa. Possui um sintetizador de fala em português europeu pelo que o utilizador poderá escrever autonomament^ Á à ^ { Á & [{ [Á %o~ æ| æ! + Á æ~ ~ ã | [Á ~ ~ ^ Á ^ • & ! ^ ç ^

2.1.7 Vantagens e desvantagens dos SCAA

Segundo Ferreira et al. (2000, citados por Pinheiro, 2012), os SAAC podem ser vantajosos na medida em que podem fornecer dois tipos de input, simultaneamente, auditivo e visual. Silverman (1980, citado por Pinheiro,

2012) refere que os SAAC não inibem o desenvolvimento da linguagem, pelo contrário, podem reforçar o desenvolvimento da mesma e a fala.

Os SACC podem conter diversos objetivos ao serem utilizados como: (a) um sistema de comunicação provisório; (b) facilitador de linguagem; (c) suplemento à linguagem verbal; (d) ou ainda como um sistema de comunicação inicial. Para além destas, os SAAC permitem a aplicação de outras estratégias em simultâneo que se relevam muito importantes no processo de ensino/aprendizagem (Teixeira, 2011).

No que se refere às desvantagens da utilização dos SAAC pode apontar-se o facto de não serem sistemas de comunicação habituais pelo que não podem ser tão rapidamente reforçados pelos indivíduos falantes. Para além disso, as pessoas podem hesitar em aceitar o uso de um SAAC bem como sentir que isso representa desistir da comunicação verbal. Em simultâneo, os interlocutores podem ser incapazes de receber e interpretar a mensagem, desconhecendo os SAAC ou podem ainda não ter disponibilidade de despender o tempo necessário para receber e interpretar as mensagens (Teixeira, 2011).

O custo dos SAAC bem como das tecnologias de apoio à comunicação que podem ser necessárias para a utilização dos mesmos bem como da capacitação de parceiros torna-se também algo desvantajoso no que se refere à utilização destes sistemas (Teixeira, 2011).

2.2 Efeitos dos SAAC no desenvolvimento da comunicação nas PEA

É comum verificar-se alguma hesitação em utilizar SAAC, por parte dos cuidadores das crianças com perturbações do espectro do autismo, visto que podem prejudicar a produção natural da fala (Schlosser & Wendt, 2008). Se esta é o seu único meio de comunicação, mas não satisfaz as suas necessidades, a criança irá apresentar dificuldades na aquisição de linguagem, em construir relações sociais e em cumprir metas educacionais. Para além disso, sem acesso à comunicação, estas crianças podem desenvolver problemas comportamentais como resposta à frustração por não conseguirem comunicar (Millar, 2009).

A literatura refere que a utilização dos SAAC beneficia o desenvolvimento da linguagem tanto ao nível da expressão como da compreensão em crianças com perturbações do desenvolvimento. Além disso, a pesquisa tem

demonstrado que os SAAC são bastante eficazes na redução de comportamentos agressivos (Millar, 2009).

Muitos autores concordam que a utilização de sistemas gráficos é propícia a aprendizagens únicas pelas quais os indivíduos com perturbações do espectro do autismo têm que passar e permitem também que a linguagem seja apresentada numa forma visual estática e previsível, bem como minimizar a necessidade de movimentos complexos e de planeamento motor. Estudos demonstram também que o uso destes sistemas pode aumentar a inteligibilidade do discurso bem como as verbalizações espontâneas efetuadas pelo utilizador, durante a interação social (Millar, 2009).

É também proposto por diversos pesquisadores que os SAAC podem aumentar a produção de fala em indivíduos com perturbações do desenvolvimento e perturbações de fala significativas na medida em que, reduzem as exigências motoras e cognitivas associadas à produção de fala. Outros afirmam que a utilização destes meios de comunicação diminui a pressão sobre o seu utilizador pelo que, indiretamente facilita o desenvolvimento da fala (Millar, 2009).

Está provado que a utilização de um sistema com signos gestuais aumenta a produção de fala sendo que crianças com uma capacidade de imitação verbal mais elevada têm tendência a produzir mais palavras de forma espontânea (Millar, 2009).

O recurso a SAAC sem utilização da fala também demonstrou um aumento da produção do discurso sendo que são apontadas algumas hipóteses que justificam tal facto. A primeira é que a produção aumenta porque o parceiro comunicativo foi ensinado a trabalhar com o sistema, tendo a capacidade de emparelhar símbolos na frase originada pela criança. O adulto está também capacitado para fazer pausas e dar a oportunidade à criança para responder. Ambos podem facilitar a produção do discurso. A utilização de SAAC em conjunto com a fala apresenta registos científicos nos quais se verifica que a produção de fala exibe uma melhoria significativa (Millar, 2009).

Deste modo, pode verificar-se que os sistemas de signos gestuais e a capacidade de imitação vocal estão relacionados com o desenvolvimento da fala e do discurso. Os investigadores têm aferido que crianças com uma capacidade de imitação vocal mais acentuada tendem a adquirir um discurso espontâneo mais rapidamente do que aqueles que não apresentam esta

capacidade. A variedade de estratégias e de instruções podem igualmente facilitar a produção de fala (Millar, 2009).

Capítulo 3 - O conceito de literatura para a infância

Tem-se escrito muito em torno da literatura para a infância, nomeadamente no que diz respeito à definição do termo, às suas origens e à sua evolução.

De entre muitos termos que procuram esclarecer o conceito, destacam-se literatura infanto-juvenil, literatura para crianças, literatura para a infância, literatura para crianças e jovens, e literatura infantil.

Barreto (2002), afirma que literatura infantil continua a ser a que impera quando se pretende designar toda a literatura cujo destinatário é a criança. Já Meireles (1951), defende que são as crianças que demarcam o conceito com as suas preferências. Costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para elas se escreve.

Soriano (1975), apresentou uma das primeiras propostas de definição do conceito, chamando-lhe de literatura para a juventude. Esta está localizada no tempo e no espaço entre um escritor adulto (emissor) e um destinatário criança (recetor) que, no decurso do período considerado, não dispõe senão de forma parcial da experiência do real e das estruturas intelectuais, linguísticas, afetivas e outras que caracterizam a idade adulta.

Simões (2013) argumenta que a literatura infantil ultrapassa a evidente inferioridade pela qual é conotada, devido à sua particularidade artística, uma vez que não conhece fronteiras estéticas, não sendo determinada por nenhuma temática própria nem pela forma (novela ou conto, verso ou prosa), caminhando livremente entre o maravilhoso e a realidade, através de tipologias próprias, como as fábulas, o conto de fadas, e outras histórias. Agrega ao texto a ilustração tornando-se uma manifestação literária única. Na opinião de Veloso (1994) a literatura infantil é unicamente aquela que é feita por adultos para as crianças, contendo assim, as características que caracterizam o texto literário.

Fillola (1999) explica a literatura para a infância como sendo um conjunto de produções de carácter literário artístico, detendo aspetos comuns com outras produções literárias.

Parafita (2002), afirma que atualmente o que distingue realmente a literatura para a infância de outros tipos de literatura é a faixa etária a que se dirige, mostrando ainda que um texto de literatura infantil, muito antes de ser infantil, tem de ser literatura.

Nesta perspetiva de literatura para a infância, de acordo com Barbosa (2009), o livro para crianças é visto como um média composto, normalmente, por texto e imagens, tendo como objetivo possibilitar a entrada da criança na cultura. Torna-se assim, numa ferramenta de formação e adaptação que patenteia um meio de acesso à cultura.

Numa perspetiva pedagógica, a literatura para a infância deve ser compreendida como uma base fundamental à transmissão e construção de sentidos, ajudando, deste modo, para o processo de socialização da criança. Neste quadro, o adulto assume um papel

elementar na medida em que ele é o criador e o transmissor de valores e ideias. Todo este processo ajudará a criança a desenvolver-se.

Aguiar e Silva (1981, p.14) são da opinião de que a literatura infantil, quer seja escrita ou oral, é um instrumento fundamental na formação da criança, na medida em que, através dos seus destinatários, na modelização do mundo, na construção dos universos simbólicos, permite a criança explorar a realidade e a imaginação. Veloso e Riscado (2002), defendem que a literatura para a infância adota um papel predominante, enquanto brinquedo na vida da criança, na medida em que possibilita diversas explorações e descobertas, e enquanto segredo, no sentido em que encadeia a imaginação.

Seguindo a linha de pensamento destes dois autores, é essencial o contato da criança com a literatura para a infância desde cedo, visto constituir um excelente motivo para o desenvolvimento da criatividade.

Silva (2017), afirma que a literatura para a infância passou nas últimas décadas a ocupar, na escola e na família, um papel fundamental na formação dos indivíduos, dado serem ambas decisivas para a construção das primeiras concepções sobre a leitura. As primeiras experiências de contacto com o livro são essenciais, pois quando se revelam positivas, a criança exterioriza interesse pelo livro e pela iniciação à leitura, sendo negativas, tendem desde logo, a criar barreiras entre o leitor e o livro.

O mesmo autor refere ainda que a literatura tem como objetivo abrir novos horizontes às crianças, permitindo-lhes construir os seus valores sociais, pessoais e culturais, sendo através da literatura para a Infância que as crianças podem saber mais sobre factos do passado e também do presente, esta permite ainda à criança descobrir o mundo que a rodeia através do binómio entre a realidade e o sonho indicados nos textos infantis. Foi produzida com objetivo de valorizar a fantasia do maravilhoso e da magia. É nesta descoberta que a criança vai construindo a sua identidade.

Assim, as crianças que desde cedo entram em contacto com a obra literária infantil terão uma percepção maior de si e do outro. Para Bettelheim (1996), o conto de fadas auxilia o desenvolvimento do seu autoconceito e da sua personalidade. Além disso, dá sentido a vários níveis e valoriza a existência da criança de tal forma que nenhum livro pode fazer justiça à variedade de contribuições que esses contos dão à vida da criança. Nesta sequência, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), relatam que é através dos livros que as crianças encontram o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, inventadas ou recontadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de

abordar o texto narrativo, que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler. (Silva et al., 2016, p.66).

Nesta sequência, as OCEPE relatam que é através dos livros que as crianças encontram o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, inventadas ou recontadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo, que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler. (Silva et al., 2016, p.66).

As histórias proporcionam às crianças assemelharem os seus comportamentos com os das personagens. Os textos ouvidos pelas crianças poderão ser mais tarde repetidos por elas através de pequenas encenações que surgirão naturalmente em contexto de jogo simbólico, proporcionando o desenvolvimento da expressão oral e a troca de ideias entre as crianças. A sublinhar estas palavras Bettelheim (1996, p.13), escreveu que:

“(...) para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e tornar claras as suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam.”

3.1 Literatura Infantil na PEA

A leitura, é para Soares (2000), essencialmente um ato cognitivo, o que denota que a perceção que se tem da tarefa de ler e dos seus objetivos desempenha um papel decisivo, pois é esta compreensão que vai tornar eficazes e operacionais as outras competências. O mesmo autor, defende que ler é descodificar, obter o significado da escrita e, assim, a leitura é vista como um método interativo entre o leitor e o texto através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo.

De acordo com Sim-Sim (1998), a leitura de histórias, é tida como uma atividade potencialmente rica para o desenvolvimento do vocabulário, já que as histórias abrangem palavras desconhecidas e pistas que auxiliam a decifrar o significado das mesmas, o que levará ao aumento de léxico da criança.

Sousa (2010), refere que a leitura apoia a criança a estimular a relação com o mundo que a rodeia, a sua identidade e a tornar-se um ser ativo e tolerante. Do mesmo modo a leitura apela à imaginação e ao raciocínio criativo, procedimentos elementares para a construção intelectual das crianças. Além disso, a leitura solicita o leitor a viver outras realidades e a resolver conflitos sociais e internos. Esta, quando feita em contexto

familiar, não só proporciona o desenvolvimento de hábitos de leitura e a criatividade como também promove a construção da identidade da criança e fortifica os laços familiares.

Mata (2006) alude que a família tem um papel de máxima importância no processo de descoberta da leitura e da escrita, particularmente aquando da leitura de histórias.

3.2 Livro Adaptado

Ribeiro (2011), defende que o livro, desenvolve áreas intelectuais e afetivas promovendo meios para compreender o real, produz comportamentos e é um facilitador da comunicação e da linguagem. Tendo em conta a sua importância, é indispensável que ele seja alcançável, a todas as crianças, incluindo aquelas com Necessidades de Saúde Especiais. Deste modo, o mesmo autor, esclarece que é necessário criar e disponibilizar meios alternativos e/ou aumentativos de comunicação, bem como de manipulação e mobilidade apropriados às diferentes populações, facilitando a comunicação e a atividade funcional e independente de aceder ao livro. Assim, Pina (2015, p. 41), afirma: “(...) é necessário proceder à adaptação/tradução dos referidos livros, de modo que todos os públicos possam ter acesso à leitura.” As crianças, especialmente as que detêm limitações ao nível da comunicação, o livro adaptado poderá ser um instrumento vantajoso para a evolução da linguagem e da comunicação com o outro. Soares (2000), refere que também ao nível do ensino académico, a adaptação de meios pedagógicos, nomeadamente a adaptação de livros, torna-se um elemento fundamental e imprescindível para o processo ensino-aprendizagem. e imprescindível para o processo ensino-aprendizagem. De acordo com esta perspetiva a hipótese de existirem livros adaptados pode assumir um carácter fundamental para a aprendizagem dos alunos com Necessidades de Saúde Especial (NSE) e com limitações na comunicação. De outra forma, as ilustrações tornam o livro mais atrativo, havendo mais motivação para entender a história, bem como o vocabulário que ela abarca, por parte das crianças com NSE. O livro e as suas adaptações, como defende Pina (2015) tornam-se um elemento indispensável para o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando um real desenvolvimento das capacidades dos alunos.



Enquadramento Metodológico

1 Metodologia e Tipo de Estudo

Este capítulo tem como objetivo descrever a metodologia adotada na investigação empírica em estudo, nomeadamente a natureza da investigação, a questão problema que a motivou, os objetivos que se propôs atingir, os instrumentos utilizados para a recolha de dados, procedimentos usados para a análise e justificação das opções tomadas.

Depois da revisão bibliográfica, iniciou-se uma nova fase de investigação: o processo metodológico. De acordo com Sampieri, Collado & Pilar (2003), a metodologia é a explicação detalhada, rigorosa, detalhada e precisa de toda a ação que se tornou o caminho escolhido para explicar o trabalho de investigação.

As diferentes investigações realizadas ao longo dos anos têm demonstrado um crescente interesse pelo indivíduo, na sua forma de ver o mundo, nas suas opiniões, crenças e valores.

Assim, no presente estudo, o método de investigação que melhor se enquadra neste trabalho é o de natureza qualitativo, dado que de acordo com Fortin (2009) existe o cuidado em observar, descrever, interpretar e analisar o meio e o fenómeno sem procurar avaliar ou controlar.

De acordo com Denzin e Lincoln (1994), citados por Sandall, Mclean, & Ramsey (2002), os investigadores utilizam uma metodologia qualitativa quando pretendem observar os elementos no seu ambiente natural, entendendo que as ações podem ser mais bem compreendidas por eles.

Alkin (1992), citado por Cavaco (2009), afirma que a investigação qualitativa possibilita a recolha de dados no seu ambiente natural, permitindo compreendê-los dentro do contexto em que decorrem. É um método investigativo usado por diversos investigadores inquietos com os aspetos relacionados em determinadas realidades e a sua evolução, assim como com ligação destas realidades à teoria, através de uma abordagem ao contexto onde o fenómeno acontece, fazendo o fenómeno parte do contexto.

Uma outra característica presente no estudo de carácter qualitativo, salientada por Bogdan & Biklen (1994), é a análise dos dados ser feita de modo indutivo, estabelecendo uma relação entre toda a informação, ao mesmo tempo que procura identificar as questões importantes para o estudo.

Esta investigação assume um carácter essencialmente qualitativo, permitindo o contato e a interação com o sujeito, diálogos informais com os técnicos e mãe, possibilitando a produção de um estudo compreensivo e interpretativo da intervenção.

Sampieri, Collado, & Pilar (2003), por outro lado, expressam que o tipo de investigação a realizar pode ser descritivo, exploratório, correlacional ou explicativo.

Portanto, dadas estas considerações, é escolhida uma metodologia qualitativa, enquadrada num estudo de caso. Existem vários exemplos de estudos que utilizam estudos de caso e métodos que existem na literatura. Os estudos de caso, bem como a implementação de procedimentos de intervenção educativa, baseados em teorias comportamentais, contribuem como a principal fonte de casos experimentais (Kazdin, 1992).

Hébert, Goyette e Boutin (1990), o estudo de caso é também caracterizado pelo facto de recolher informação o mais numerosa e detalhada possível, a fim de alcançar a totalidade da situação.

De acordo com Gil (2010), este tipo de estudo torna-se integral e profundo, para descrever de uma forma que toma o comportamento do indivíduo, que é o centro da nota e dá um conhecimento amplo e detalhado do mesmo.

Também Bell (2004), argumenta que este método proporciona uma oportunidade para estudar mais detalhadamente, um aspeto particular de um problema. Duarte e Barros, (2010) citam Yin e afirmam que o estudo de caso é uma pesquisa única que envolve uma atenção profunda e especial para alcançar as particularidades holísticas e reveladoras do caso.

O estudo de caso torna-se um instrumento principal, segundo Ponte (2006) pois é uma investigação que procura deliberadamente uma situação particular que se supõe ser única ou especial, pelo menos em alguns aspetos, tentando descobrir o que é mais substancial e característico e, portanto, ser um contributo para a compreensão global de um evento específico de interesse.

Coutinho e Chaves (2002), o estudo de caso caracteriza-se por pesquisas empíricas baseadas no raciocínio indutivo depende do campo e que se baseia em múltiplas e variadas fontes de dados. O estudo de caso pode ser realizado através de abordagens básicas: explorar, descrever e explicar, o que destaca a importância do foco na análise de processos e não nos resultados.

De acordo com Merriam (citado por Bogdan e Biklen, 1999), o estudo de caso inclui uma observação detalhada de um contexto, ou indivíduos, a partir de uma única fonte de documentos ou de um evento específico. Como já referido acima, e tendo em conta a revisão da literatura apresentada, foi escolhido o método de estudo de caso.

2 Problema e Objetivos do estudo

O presente trabalho foca-se na construção de um recurso pedagógico, o livro adaptado, com a aplicação adequada de ferramentas digitais, como promotor da inclusão e da comunicação em crianças com Perturbação do espectro do Autismo (PEA). Para o efeito, a investigação recai na construção de um livro adaptado e a sua utilização junto da criança, verificando quais os contributos e implicações na promoção de competências comunicativas e de inclusão em atividades de leitura.

De acordo com esta ordem de ideias, o problema de investigação tem como princípio:

“Observar as diferenças existentes entre a aplicação de um livro original e um livro adaptado com SAAC, na promoção de competências comunicativas e inclusão de uma criança com PEA.”

Um dos processos importantes a realizar numa investigação é a definição dos objetivos de estudo. O modelo de questões investigativas postas, de acordo com Yin (1994), irá determinar o método de investigação a utilizar, através do qual se procurará obter respostas àquelas. Já Fortin (2009), afirma que os objetivos do estudo, mostram uma afirmação expressa sobre o qual queremos realizar a nossa investigação.

Neste sentido foram enunciados os objetivos de estudo:

- ◁ Analisar se o livro adaptado é um recurso vantajoso na promoção do desenvolvimento de competências comunicativas em crianças com PEA em comparação com o livro na versão original?
- ◁ Verificar se o livro adaptado com recurso ao SAAC promove a inclusão das crianças com PEA em relação ao livro na versão original?
- ◁ Adaptar uma obra literária infantil pertencente ao Plano Nacional de Leitura da Educação Pré-escolar, adotado pelo Ministério da Educação.

3 Procedimento

Este estudo começou com a procura de uma criança que se enquadrasse no estudo em causa, de seguida fizeram-se os pedidos de consentimento à mãe da M., para recolha de informações, gravar e tirar fotografias; à clínica para gravar e tirar fotografias nas instalações e proceder à observação de uma das suas utentes. Ainda durante o mês de abril foi consultado o relatório de avaliação feito pela Terapeuta da Fala. Posteriormente foi aplicada a entrevista à mãe e à terapeuta, por fim durante o mês de junho foram feitas as sessões de observação para a realização do estudo. As sessões de observação começaram em 06 de junho de 2021 e terminaram em 27 de junho de 2021.

Data	Ocorrência
Janeiro de 2021	Procura da Criança para estudo
Março de 2021	Pedido de consentimento à mãe da M.
Abril de 2021	Pedido de consentimento à clínica
Abril de 2021	Consulta do Relatório de Avaliação
9 maio de 2021	Entrevista à mãe da M.
16 maio de 2021	Entrevista à Terapeuta da Fala
Maio de 2021	Apresentação
Junho de 2021	Sessões de Observação com a M.

Uma das primeiras etapas deste projeto consistiu na seleção de obra infantil a ser utilizada, começou-se por consultar a lista de obras que integram o Plano Nacional de Leitura para a Educação Pré-Escolar e selecionou-se o livro *Passagem da D. Rosa* de Pat Hutchins;

A seleção desta obra foi feita tendo em atenção os seguintes critérios:

- ◁ Pertencer ao Plano Nacional de Leitura para o pré-escolar;
- ◁ A faixa etária da M. (6 anos e ainda a frequentar o pré-escolar);
- ◁ Ser um Livro álbum;
- ◁ Pouco texto;
- ◁ Temática ser do interesse da criança.

Sendo assim, esta obra despertou especial interesse para a realização do estudo uma vez que o conteúdo exposto se relacionava, de certa forma, com os interesses e características da criança.

Foram tidos em consideração os seguintes aspetos para a seleção do livro:

- ◁ A temática abordada, uma vez que a história narra uma aventura com animais da quinta e este ser um tema que desperta bastante motivação e interesse por parte da M.
- ◁ O relatório de avaliação da terapia da fala - a criança do estudo apresenta diagnóstico de Perturbação de Espectro do Autismo e, conseqüentemente, características e comportamentos próprios desta patologia, distintos de outras crianças da sua idade. Assim a obra teria de muito simples, ou seja, a linguagem deveria estar ao nível do vocabulário e das estruturas frásicas simples para promover a leitura e

facilitar a autonomia, ao mesmo tempo que se permitisse a igualdade de oportunidades para que esta criança pudesse participar em sociedade.

- ◀ Objetivos do estudo, considerando os objetivos apresentados no presente estudo, especificamente relacionados com a inclusão da criança em atividades de leitura e de promoção da comunicação, pretendia -se que o vocabulário empregado na história assim como a própria estrutura frásica tivesse de ser simples, pois assim promove a compreensão da história pelas crianças, ao mesmo tempo que desenvolve as suas competências comunicativas. Desta maneira, pretendia-se adaptar uma história que fosse considerada um bom instrumento de investigação.

Depois de selecionada a obra, utilizou-se a plataforma ARASAAC que possibilitou a seleção dos símbolos mais adequados a cada conceito à adaptação do livro para o formato SPC.

Foram entregues pedidos de consentimento tanto aos Pais/Encarregado de Educação da criança, como à direção da Clínica de Terapia da Fala frequentada pela criança, para que se adquirisse a autorização relativa ao procedimento e à utilização das técnicas de recolha de dados necessárias à investigação, como também à utilização da informação obtida, atestando sempre o anonimato da criança. Depois de assinados ambos os pedidos de consentimento, procedeu-se à intervenção, por três momentos distintos (apresentação, 1ª sessão e 2ª sessão) da obra original e da obra adaptada à criança com Perturbação de Espectro do Autismo, com um intervalo de duas semanas entre a versão original e a versão adaptada do livro, de forma que a criança já não tenha presente o conteúdo da história na versão original e olhe para o livro adaptado como sendo uma nova história. As sessões de intervenção com o livro decorreram em contexto natural, ou seja, num espaço conhecido da M., numa sala da clínica onde tem todos os apoios educativos.

A tabela seguinte apresenta os dias e as horas em que decorreram as sessões de intervenção com livro à M.:

Data	Sessões
31 de maio	Apresentação
14 de junho	1ª Sessão . Intervenção com o Livro Original

28 de junho	2ª Sessão . Intervenção com o Livro Adaptado
-------------	--

No primeiro momento de aplicação do livro, realizou-se uma apresentação informal na qual se explicou à criança que iria ver um livro e ouvir uma história. O livro foi apresentado à criança apenas na presença da investigadora.

Durante as sessões de leitura da história, teve-se o cuidado de suscitar a atenção e interesse da M. para o livro, acompanhando a leitura com diferentes entoações de voz, a fim de simular as situações pelas quais as personagens passam. Permitiu-se que a M. virasse as páginas sozinhas ou com ajuda. Além disso, a investigadora realizou perguntas que funcionaram como estímulos auditivos motivadores para a descoberta e para a interação comunicativa. Perante a história na versão original, a investigadora apontou para as imagens ilustrativas da história, realçando-as de modo a aumentar o interesse e a compreensão da história pela criança. Na história adaptada em SPC, a investigadora apontou para os símbolos, enquanto contou a história, fazendo uso dos símbolos das personagens da história para reforçar os conceitos e compreensão da história.

Nesta investigação, foram redigidas notas de campo referentes às sessões de exploração do livro com a criança em estudo, ao longo das quais se relata a reação e envolvimento da criança na atividade.

No fim de contar a história, a investigadora permitiu que a M. explorasse sozinha o livro adaptado com os símbolos SPC.

Tanto a literatura consultada como a documentação obtida (relatório de avaliação) serviram para implementar estratégias de intervenção com a M., de forma a melhorar a atividade e dinâmica utilizada, registar uma série de comportamentos de forma sistematizada e permitir que com estes dados recolhidos se realize uma avaliação final para atender ao objetivo desta investigação.

É importante afirmar que foram obtidas autorizações dadas pela mãe e pela clínica onde estas decorreram para a gravação das sessões com a M., consulta de documentos e restante observações diretas da prática com a M.

Para esta investigação, o primeiro passo foi estabelecer o objeto de estudo e definir o contexto e o estudo de caso na análise de conteúdos. Esta investigação teve uma fase exploratória que envolveu uma revisão literária sobre autores e investigadores, através

da análise e comparação dos seus pontos de vista, enriqueceu a informação sobre o assunto.

Esta investigação inclui, como foi dito, uma abordagem qualitativa baseada no pressuposto de que a qualidade do estudo é importante e não a quantidade ou o número de pessoas abrangidas. Os métodos qualitativos não são menos fiáveis do que os métodos quantitativos, são diferentes, uma vez, que têm um carácter abrangente ou interpretativo (Patton, 2003). A investigação qualitativa é realizada num contexto natural, e são recolhidos dados descritivos que derivam da realidade contextualizada da criança com quem será estudada.

Um dos passos importantes contemplados por um trabalho de investigação é o desenvolvimento de um instrumento de recolha de dados adequado ao problema estudado que permita ir de encontro aos objetivos do estudo. De acordo com a Quivy & Campenhoudt (2008), o instrumento de recolha de dados consiste em recolher informação do contexto de observação.

Não existe, necessariamente, um padrão único destes instrumentos de observação sistemática, devido à variedade da sua estruturação, de acordo com: objetivos a atingir num determinado contexto pedagógico, ou sistema de categorias usado para interpretar os comportamentos a observar.

É importante esclarecer que, neste caso, não foi utilizado um instrumento validado, foram desenhadas algumas tabelas para avaliar comportamentos significativos da criança em estudo porque de acordo com Estrela, A. (1984) é importante esclarecer os objetivos e delimitar o campo de observação, pois estes determinam a estratégia a definir.

Ao longo das sessões, o seu comportamento foi gravado e registado notas de campo e posteriormente transferidas para as tabelas de observação.

Para simplificar a apresentação dos resultados, são apresentadas algumas tabelas de recolha de informação, sendo a Tabela 1 a que mostrará os dados da M. em diferentes categorias destacadas por áreas: comunicação e linguagem, cognitiva-percetiva e socio-emocional. Esta tabela serve de base para a avaliação de diagnóstico que foi feita na sessão de apresentação e com base no Relatório de Avaliação da Terapia da Fala.

Para avaliar os diferentes aspetos, uma série de "comportamentos a observar" foram detalhados e que são descritos abaixo:

1. Apresenta intenção comunicativa?

2. Identifica Imagens?
3. Produz palavras com significado semântico?
4. Identifica e nomeia imagens de ações pela função?
5. Compreende frases simples?
6. Discriminação auditiva de sons de animais
7. Concentração na atividade
8. Gosto pela atividade.

Devido ao número de aspetos a observar, decidiu-se construir uma grelha de observação onde se pudesse registar os comportamentos a observar como:

ECI . Executa a conduta intencionalmente;

NEC . Não executa a conduta;

CESI . Conduta espontânea sem intenção.

Para além das tabelas acima detalhadas, este estudo também utilizou outros registos que faziam parte da recolha de dados:

Registo de observação direta de cada sessão (notas de campo);

Áudios e registos fotográficos.

4 Instrumentos e técnicas de recolha de dados

Neste projeto tem-se como objetivo recorrer a diversas técnicas, como forma de recolher informação que possibilite dispor do maior número possível de dados necessários à aquisição dos objetivos propostos e, que suportam o planeamento de todo o projeto de ação.

Neste estudo, procedeu-se à utilização de diferentes técnicas de recolha de dados: técnicas não documentais e técnicas documentais. No que se refere às técnicas não documentais, recorreu-se à realização de entrevistas semiestruturadas, ao registo de observações em grelhas, fotografias e vídeo, e a notas de campo.

Nas técnicas documentais, usou-se o Relatório de Avaliação da Terapeuta da Fala. recorreu-se à realização de entrevistas semiestruturadas, ao registo de notas de campo e de observações em grelhas, vídeo e fotografias e vídeo.

Com várias técnicas de recolha de dados, tem-se por objetivo facilitar a triangulação de dados obtidos. Como refere Moreira (2007), a triangulação de dados, carece do recurso a várias fontes de informação acerca do objeto em estudo, com a intenção de comparar a informação adquirida. Portanto, quanto mais análoga for a informação

recolhida, mais credível será o estudo. Stake (1995) declara que a necessidade de triangulação erguer-se da necessidade ética para assegurar a validade dos processos.

4.1 Entrevistas

Pardal & Lopes (2011), a entrevista, é um processo de recolha de dados que possibilita obter informação detalhada acerca do objeto de estudo, facilitando a compreensão de uma realidade sobre a qual o entrevistado possui informações referentes ao objeto de estudo. Por este meio, podem obter-se significados e pesquisas diferenciadas sobre a mesma realidade.

Meirinhos & Osório (2010), afirmam que este tipo de recolha de dados é um diálogo que abrange cinco aspetos cruciais nomeadamente, ser feito a um grupo restrito de indivíduos de acordo com o estudo, ser produzida e guiada pelo investigador e haver flexibilidade na organização das questões e por fim, ter como principal objetivo investigar conhecimentos acerca dos objetos de estudo.

Moreira (2007), descreve a entrevista semiestruturada como um modelo que apresenta particularidades da entrevista estruturada e da entrevista não estruturada. Este modelo de entrevista é aberto e livre, embora com limitações, havendo um diálogo informal entre o investigador e o entrevistado. O investigador procura conduzir este diálogo no sentido de obter respostas que vão ao encontro das questões-guia, não sendo uma obrigatoriedade seguir a ordem das questões previamente realizadas no guião da entrevista.

Antes de se proceder à realização da entrevista deve haver uma preparação prévia, onde se pesquisa acerca das teorias expostas sobre o objeto em estudo (Pardal & Lopes, 2011). A aplicação desta requer cuidado e sensibilidade por parte do investigador tendo em atenção que os aspetos não-verbais da comunicação, como gestos, postura, voz, entre outros, podem manipular as respostas do entrevistado. Os mesmos autores defendem ainda que o entrevistado deve informar acerca das suas interpretações e perceções, sobre as suas memórias e experiências, divulgar as suas referências normativas e representações, fornecer indicações sobre o seu sistema de valores e atitudes, tendo como máximo objetivo o de permitir a compreensão dos fenómenos questionados.

No presente estudo realizaram-se entrevistas semiestruturadas à Mãe e à Terapeuta da Fala da criança participante no estudo, procurando obter indicações sobre a criança, especificando as competências de interação/comunicação e a sua inclusão na

realização de atividades. A par disto, pretende-se com o mesmo instrumento, obter informação relativa à utilidade e às vantagens de utilização de um livro adaptado, como promotor de inclusão e de um maior desenvolvimento da comunicação, em crianças com PEA.

Neste sentido, foi construído um guião da entrevista semiestruturada a utilizar com a Terapeuta da Fala e com a Mãe com o propósito de se obterem determinadas informações, sendo as questões divididas por categorias:

A É Caracterização dos participantes: perceber a durabilidade da relação da Terapeuta da Fala com a criança e experiências prévias relativamente às PEA;

B É Identificação das atividades desenvolvidas pela Terapeuta da Fala: compreender e identificar atividades realizadas pela Terapeuta que promovam a leitura de histórias e como se comporta a criança durante estas atividades;

C É Identificação da capacidade comunicativa: analisar e compreender que forma de comunicação é utilizada pela criança, identificando as dificuldades existentes. Conhecer ainda o tipo de atividades que desenvolve com a criança no sentido de desenvolver as suas competências comunicativas;

D É Reconhecimento da importância do SAAC na intervenção: verificar se a Terapeuta da Fala já tinha algum conhecimento prévio acerca da adaptação de histórias com símbolos SPC. Identificar também quais as vantagens da aplicação dos livros adaptados pela investigadora na promoção de competências comunicativas e na inclusão de crianças com PEA em atividades de leitura.

4.2 Recolha e análise documental

No presente estudo, recorreu-se à análise documental do Relatório de Avaliação realizado pelo Terapeuta da Fala. Para Moreira (2007), o documento, é um material não redigido pelo investigador acerca do objeto de estudo. A perceção de documentos pode incluir livros, regulamentos, artigos de jornais ou revistas, cartas, relatórios, registos de instituições biografias entre outros.

Eiras (2014), refere que a observação de documentos, deve ser pensada de forma a averiguar se o projeto que se propõe realizar é ou não praticável e a obter mais informação sobre a natureza e o contexto do tema da investigação. Assim, a informação conseguida por meio de fontes documentais possibilita acrescentar informação ou validar evidências e caracterizar o caso.

4.3 Análise de Conteúdo das entrevistas

Na perspetiva de Bardin (2004), a análise de conteúdo, é considerada como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando alcançar, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das entrevistas, indicadores que possibilitem a inferência de conhecimentos referentes às condições de produção/receção da respetiva entrevista. Ainda para o mesmo autor, a análise de conteúdo é uma ferramenta essencial na condução da análise dos dados qualitativos, mencionando o estudo tanto dos conteúdos linguísticos das mensagens recebidas, bem como às reações, convicções e comportamentos com que as pessoas entrevistadas transmitem a respetiva mensagem.

Para (Bardin, 2004), O método de análise de conteúdo é multifacetado, mas também apresenta limites, enquanto técnica. O progresso deste método passa sempre pela criatividade e pela capacidade de o pesquisador qualitativo lidar com ocorrências/situações que são incontrolláveis no momento da entrevista.

Para se proceder à análise de conteúdo propriamente dita, teve-se em consideração o conteúdo das entrevistas previamente transcritas. As categorias foram criadas previamente, tendo em consideração os objetivos deste trabalho e as sugestões provenientes da revisão de literatura.

4.4 Observação Participante

De acordo com Bodgan & Biklen (1994), a observação, consiste num processo de recolha de informação sobre um dado objeto, a qual exige concentração e atenção sobre o mesmo, estando este orientado e estruturado de acordo com o propósito da observação.

Com esta técnica instrumental, pretende-se observar o comportamento natural da criança durante a aplicação do livro, para se relatar, identificar, e compreender as diferentes reações no momento da realização das tarefas.

Carmo & Ferreira (1998), reconhecem que existem dois modelos de observação que são distintos pela envolvimento do observador nas atividades do objeto observado: observação participante e observação não-participante. Na observação participante há uma ação de duplo sentido, já que o observador interage com o objeto observado, participando na própria ação que observa. Na observação não-participante o observador não interage com o objeto de estudo durante a observação.

Na presente investigação foram realizadas observações participantes com a criança, já que a observação foi feita concomitantemente com a interação com a criança. As

observações realizadas foram, posteriormente, registadas em notas de campo, proporcionando um registo pormenorizado dos comportamentos, das atitudes, motivação e interesse da criança perante a leitura da história.

4.5 Registos em fotografias e vídeo

Kenski (2003), refere que os registos em vídeo e fotografias são considerados recursos visuais que proporcionam alargar o conhecimento do estudo, permitindo documentar momentos e situações e que ilustram a realidade experienciada.

O investigador puder analisar todo o material de pesquisa e manter a imparcialidade dos dados, além de manter a lealdade na recolha dos dados observados por não permitir influências ou interferências que podem acontecer nos registos tradicionais de pesquisa qualitativa é a grande vantagem dos registos em fotografia e vídeo. Portanto, o recurso a tecnologia possibilita suprir as principais dificuldades, sobretudo a atenção a pormenores ou a influência do observador sobre o que é observado, tornando-se um recurso idóneo.

Assim, neste estudo com vista à recolha de dados das sessões de exploração dos livros de uma forma mais detalhada, a investigadora introduziu na sessão uma câmara de vídeo para captar as imagens da criança observada.

4.6 Notas de Campo

Moreira (2007), refere que as notas de campo, apresentam dados registados sobre observações participantes, onde é feita uma exposição detalhada daquilo que foi observado pelo investigador sendo acrescentadas algumas considerações pessoais. Sempre que possível, estas notas devem ser redigidas logo após as observações efetuadas, procurando evitar a perda de pormenores e informação importantes.

(Moreira, 2007) identifica quatro modelos de notas de campo:

- ◁ **Notas do diário de campo:** alusivas ao registo das existências e sentimentos experienciados pelo observador ao longo das notas;
- ◁ **Notas condensadas:** relativas a registos feitos no decorrer ou após a observação;
- ◁ **Notas de análise e interpretação:** pertencentes à inclusão da teoria estudada na análise da observação efetuada.
- ◁ **Notas expandidas:** referentes às notas escritas tendo em apreciação as notas condensadas;

5 Resultados

Sancho (1994), expressa que a avaliação de diagnóstico deve ser realizada através de uma análise detalhada e cuidadosa do desenvolvimento, com o objetivo de obter uma visão mais completa da criança em questão, que fornecerá orientações específicas para a intervenção.

De acordo com a informação retirada do Relatório de Avaliação da Terapeuta da Fala construiu-se esta tabela que serviu de base para a avaliação de diagnóstico.

Áreas de desenvolvimento	Comportamentos a observar
Comunicação e linguagem	1. Apresenta intenção comunicativa? 2. Identifica Imagens? 3. Produz palavras com significado semântico? 4. Identifica e nomeia imagens de ações pela função? 5. Compreende frases simples? 6. Discriminação auditiva de sons de animais.
Cognitiva - Preceptiva	7. Concentração
Socio-emocional	8. Gosto pela atividade

Tabela 1. Avaliação Inicial

Como se pode ver na Tabela 1, a M. apresenta competências linguísticas abaixo do que é expectável para a sua idade, nas competências de comunicação. O tempo de concentração nas atividades é muito reduzido e por vezes demonstra desagrado pelas atividades que lhe são apresentadas.

Avaliando esta situação, estima-se então que há muitas áreas de desenvolvimento em que o trabalho poderia ser feito através da intervenção. No entanto, para esta investigação, foi decidido avaliar três áreas:

- < Comunicação e linguagem
- < Cognitiva-percetiva
- < Socio-emocional

Isto deve-se a uma motivação principal: que a M. possa desenvolver competências comunicativas e poder interagir com o mundo à sua volta, além de ter comportamentos adequados que beneficiem o desenvolvimento cognitivo bem como melhorar a sua autoestima e aceitação de outras pessoas. Note-se que estas áreas são transversais a todas as outras.

É importante esclarecer que, no primeiro contato, houve pouca afinidade entre o investigador e a M., isto é considerado normal, sendo a primeira vez que ambos se viram, o vínculo ainda não foi criado e algumas resistências aparecem. O seu ritmo e interesses foram respeitados em todos os momentos para realizar as atividades lúdicas na sessão de apresentação.

Sessões	ÁREAS A OBSERVAR								
		Comunicação e Linguagem					Cognitiva-Perceptiva	Socio-emocional	
		1	2	3	4	5	6	7	8
Apresentação	ECI	X							
	NEC		X	X	X	X		X	
	CESI						X		X
Sessão 1	ECI					X	X	X	X
	NEC			X	X				
	CESI	X	X						
Sessão 2	ECI	X	X	X	X	X	X	X	X
	NEC								
	CESI								

Tabela 2. Observação das condutas por áreas

Como se pode ver, na primeira sessão de apresentação, observam-se na sua maioria comportamentos NEC (Não Executa a Conduta) e estes são: Identifica Imagens? Produz palavras com significado semântico? Identifica e nomeia imagens de ações pela função?; Compreende frases simples? na área da comunicação e Linguagem.

Na área cognitiva-percetiva, na concentração também se observa um comportamento NEC.

Apresenta intencionalidade comunicativa na atividade lúdica e no gosto pela atividade observa-se uma conduta espontânea sem intencionalidade (CESI).

Na primeira sessão onde foi apresentado o livro original, a M., na sua maioria executa a conduta com intencionalidade (ECI) e é em todas as áreas a observar.

Nas condutas a observar: Produz palavras com significado semântico? E, identifica e nomeia imagens de ações pela função? não executa a conduta (NEC), Nas condutas a observar, Apresenta intenção comunicativa? e, Identifica Imagens?, fá-lo mas sem intenção (ECSI).

Na segunda sessão, onde foi apresentado o livro adaptado, em todas as áreas e condutas a observar a M. executa a conduta intencionalmente (ECI). A M., mostra-se muito feliz com a apresentação do livro e com a ajuda das duas personagens móveis ela percorre a história, pedindo para repetir quando esta acaba, identificando as personagens e com um tempo de concentração muito superior ao apresentado nas duas primeiras sessões.

6 Discussão

Após a apresentação e análise dos dados obtidos, estes serão discutidos de acordo com os objetivos orientadores deste estudo acima descritos:

Analisar se o livro adaptado é um recurso vantajoso na promoção do desenvolvimento de competências comunicativas em crianças com PEA em comparação com o livro na versão original?

Verificar se o livro adaptado com recurso ao SAAC promove a inclusão das crianças com PEA em relação ao livro na versão original?

Adaptar uma obra literária infantil pertencente ao Plano Nacional de Leitura da Educação Pré-escolar, adotado pelo Ministério da Educação.

No que diz respeito ao primeiro objetivo, pode observar-se que o uso do livro adaptado é um recurso muito vantajoso na promoção do desenvolvimento de competências comunicativas em crianças com PEA em comparação com o livro na versão original, percebe-se que o livro ao desenvolver áreas intelectuais e afetivas, oferece meios para compreender o real, produz comportamentos e é um simplificador da linguagem e da comunicação. Deste modo, Ribeiro (2011) menciona que é essencial disponibilizar

meios alternativos e/ou aumentativos de comunicação adequados às diferentes populações, auxiliando a comunicação e a atividade funcional e independente de aceder ao livro.

Através da plataforma do ARASAAC foram criados diversos símbolos SPC, a fim de se adaptar o livro à criança com PEA, de forma a prestar-lhe um apoio distinto e apropriado às suas necessidades específicas de aprendizagem, potenciando contextos que permitissem promover as suas competências comunicativas e de inclusão, o que vai de encontro aos objetivos da presente investigação.

Ao observarem-se os resultados das sessões de leitura da história, confirmar-se que a criança apresenta uma maior intenção comunicativa ao apontar e olhar para os símbolos em SPC. Tal como referem Tetzchner e Martinsen (2000), o Sistema SPC não impõe que os utilizadores apresentem um nível cognitivo muito alto, possibilitando assim o seu uso em casos graves de perturbações na comunicação, dado que é um sistema facilmente compreendido pelos interlocutores, pois os símbolos são iconográficos e têm o significado escrito no próprio símbolo. Deste modo, durante a atividade houve mais interação e comunicação da criança com o livro e com a investigadora, através do seu modo de comunicação preferencial.

A criança, ao manusear o livro adaptado com símbolos SPC, apresentou um comportamento de participação ativa e não de meros ouvintes, foi mais dinâmica e interativa, querendo interagir com o livro, manuseá-lo, folheá-lo, explorá-lo e brincar com as personagens em 3D. A criança demonstrou curiosidade, interesse e alegria. O comportamento apresentado pela criança com limitações ao nível da comunicação permitiu demonstrar a real necessidade da utilização de SAAC. Perante o livro adaptado, certifica-se que existe uma maior intenção comunicativa, concentração, interesse pela atividade e alegria em prol do livro original.

Neste contexto, como afirma Ribeiro (2011), o livro fortalece áreas afetivas e intelectuais, promove meios para compreender o real, produz comportamentos e é um simplificador da linguagem e da comunicação.

Além disso, a produção personalizada ^ } • Á ^ { Á H Ö Ê Á } [{ ^ æ å æ { ^ } c ^ Á æ Á ! æ] [Ü [• æ + Ê Á ~ ã * ~ ! æ • Á & ^ } c ! æ ã • Á å æ Á @ ã • c 5 ! ã æ Ê Á ~ ^ : Á & [{ A dinâmico, facilitando a compreensão da história.

Soares (2000), refere que as ilustrações tornam o livro mais atrativo, motivando mais as crianças para as atividades de leitura, sendo que a utilização de histórias com símbolos SPC simplifica a inclusão de crianças com PEA em atividades de leitura com pares. Também poderá promover a inclusão de outros alunos com NSE,

nomeadamente alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, os livros adaptados transformam-se num instrumento essencial e inclusivo para desenvolver atividades de leitura de crianças com PEA, promovendo a participação ativa destas, nestas atividades.

Analogamente às questões de investigação que serviram de base para este trabalho, é possível obter as seguintes conclusões:

- O livro adaptado com signos do sistema pictográfico de comunicação (SPC) promove o desenvolvimento de competências comunicativas em crianças com PEA, em confrontação com o livro na versão original, dado cada símbolo ter a reprodução da palavra escrita através de uma imagem possibilita que a criança observe símbolo e veja a imagem representativa da palavra escrita, compreendendo com mais facilidade o conceito que está representado e interiorizar o conteúdo da história de uma forma mais apelativa. Permite ainda que as crianças interajam e comuniquem mais durante a audição da história.

- O livro adaptado com signos do sistema pictográfico de comunicação (SPC) é um meio promotor de inclusão em crianças com PEA nas atividades de leitura, comparando com o livro na versão original, já que a história adaptada proporciona que a criança com PEA, ao estar envolvida num grupo com outras crianças consideradas com um desenvolvimento típico, possa estar envolvida nestas atividades de leitura, trabalhando e compreendendo a mesma história que os seus colegas, com mais facilidade.

Resumindo, ao responder aos objetivos específicos deste projeto, analisando os resultados, pode-se depreender que o livro adaptado promove o desenvolvimento de competências comunicativas em crianças com PEA, comparativamente ao livro na versão original. Para além disso, pode-se afirmar que o livro adaptado é um recurso promotor de inclusão em crianças com PEA nas atividades de leitura, em paralelo com o livro na versão original. Neste sentido, os resultados desta investigação podem rever-se na opinião de Soares (2000): quando afirma que para todas as crianças, especialmente para as que possuem limitações ao nível da comunicação, o livro adaptado poderá ser um instrumento vantajoso para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação com o outro.

7 Conclusão

Analogamente às questões de investigação que serviram de base para este trabalho, é possível obter as seguintes conclusões:

- O livro adaptado com signos do sistema pictográfico de comunicação (SPC) promove o desenvolvimento de competências comunicativas em crianças com PEA, em confrontação com o livro na versão original, dado cada símbolo ter a reprodução da palavra escrita através de uma imagem possibilita que a criança observe símbolo e veja a imagem representativa da palavra escrita, compreendendo com mais facilidade o conceito que está representado e interiorizar o conteúdo da história de uma forma mais apelativa. Permite ainda que as crianças interajam e comuniquem mais durante a audição da história.

- O livro adaptado com signos do sistema pictográfico de comunicação (SPC) é um meio promotor de inclusão em crianças com PEA nas atividades de leitura, comparando com o livro na versão original, já que a história adaptada proporciona que a criança com PEA, ao estar envolvida num grupo com outras crianças consideradas com um desenvolvimento típico, possa estar envolvida nestas atividades de leitura, trabalhando e compreendendo a mesma história que os seus colegas, com mais facilidade.

Resumindo, ao responder aos objetivos específicos deste projeto, analisando os resultados, pode-se depreender que o livro adaptado promove o desenvolvimento de competências comunicativas em crianças com PEA, comparativamente ao livro na versão original. Para além disso, pode-se afirmar que o livro adaptado é um recurso promotor de inclusão em crianças com PEA nas atividades de leitura, em paralelo com o livro na versão original. Neste sentido, os resultados desta investigação podem rever-se na opinião de Soares (2000): quando afirma que para todas as crianças, especialmente para as que possuem limitações ao nível da comunicação, o livro adaptado poderá ser um instrumento vantajoso para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação com o outro.

8 Limitações do estudo

- Poucas sessões, o que limitou os dados para análise;
- Inexperiência na investigação.

Bibliografia

- ◁ American Psychiatric Association (2013). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* (5º Ed.). Lisboa: Climepsi Editores
- ◁ Araújo, J. (2008, abril). *Autismo, viver num mundo à parte*. Família Cristã (Nº4) pp. 28-30
- ◁ Avila, B. G. (2011). *Comunicação aumentativa e alternativa para o desenvolvimento da oralidade de pessoas com autismo*. Tese de mestrado em educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- ◁ Azevedo, L. (2005). *As tecnologias de apoio á comunicação aumentativa*. *Diversidades*, 7, 4-9.
- ◁ Azevedo, L. & Ponte, M. (1998). *Comunicação Aumentativa e Tecnologias de Apoio*. Lisboa: Instituto Superior Técnico
- ◁ Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo* (3 ed.). Lisboa: Edições 70
- ◁ Beaudichon, J. (2001). *A Comunicação: Processos, formas e aplicações*. Porto: Porto Editora.
- ◁ Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projeto de Investigação. Um Guia para a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Edições Asa
- ◁ Bettelheim, B. (1998). *Psicanálise dos contos de fadas*; Lisboa: Bertrand Editora
- ◁ Bogdaam, R. & Biken, S. (1999). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora
- ◁ Bondy, A. & Frost, L (2009). *The picture exchange communication system: clinical and research applications*. In Mirenda & T. Iacono (Eds.), *Autism spectrum disorders and AAC* (pp. 303-329). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- ◁ Cardoso, A., Felizardo, S., Pereira, J., Rodrigues, P. & Proença, J. (2019). *Utilização de agentes-expressivos em indivíduos com Perturbação do Espectro do Autismo*, Vol.6, No 2, 126-136.
- ◁ Carlos, F. (2012). *Autismo: conceitos, mitos e preconceitos*. Babel
- ◁ Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- ◁ Carvalho, A.F. e Onofre, C.T. (2007). *Aprender a Olhar para o Outro: Inclusão da Criança com Perturbação do Espectro Autista na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC . Ministério da Educação.

- ◁ Costa, M. (2011). *Perturbações da linguagem na criança: caracterização e retrato-tipo*. Tese de Mestrado. Departamento de Ciências da Educação. Universidade de Aveiro. Aveiro. Portugal.
- ◁ Coutinho, C. P. e Chaves, J. H. (2002). *O Estudo de Caso na Investigação em Tecnologias Educativas em Portugal*.
- ◁ Duarte, J. e Barros, A. (2010). *Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação*. São Paulo: Editora Atlas.
- ◁ Eiras, F. (2014). *Promovendo a comunicação em crianças com NE: um livro adaptado com o SPC Boardmaker*. (Relatório de estágio para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação na área de especialização em Educação Especial). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ◁ Filipek, P. (2006). *Intervention for Autistic Spectrum Disorders*. Journal of the American Society for Experimental NeuroTherapeutics, 3 (2), 207-216.
- ◁ Franco, M., Reis, M. & Gil, T. (2003). *Domínio da Comunicação, Linguagem e Fala – Perturbações específicas de linguagem em contexto escolar*. Lisboa. Ministério da Educação.
- ◁ Ferreira, I. (2011). *Uma criança com perturbação do espectro do autismo: Um estudo de caso*. Tese de mestrado em Educação especial. Castelo Branco: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- ◁ Ferreira, M. M. J. M. (2011). *A integração dos pais na intervenção de crianças com autismo*. Monografia de final de curso em Terapia da Fala. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- ◁ Fombonne E., Jarbrink, K., & Knapp, M. (2003). *Measuring the parental, service and costs impacts of children with autistic spectrum disorder: A pilot study*. Journal of Autism and Developmental Disorder, 33 (4) 395-402.
- ◁ Fortin, M. (2009). *O Processo de Investigação: da Concepção à Realização*. Lisboa: Editora Lusociência.
- ◁ Francisco, M. (2016). *A Importância do Livro Adaptado em Símbolos Pictográficos da Comunicação no Desenvolvimento de Competências em Crianças com Perturbações na Comunicação*. (Relatório de Projeto para obtenção do grau de mestre em Educação Especial: domínio cognitivo e motor). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- ◁ Gil, A. (2010). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas.

- ◁ Gonçalves, M. A. F. T. (2011). *Alunos com perturbações do espectro do autismo: Utilização do sistema PECS para promover o desenvolvimento comunicativo*. Tese de mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- ◁ Guerreiro, A. (2007). *Comunicação aumentativa e alternativa: teorias ampliativas do paradigma comunicacional para a inclusão e a qualidade de vida*. In *Atas do 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação, Comunicação e Cidadania*. (pp 1149-1157). Braga: Universidade do Minho, centro de estudos de comunicação e sociedade.
- ◁ Hébert, M. L., Goyette, G. e Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa*. Lisboa: Epistemologia e Sociedade, Jean Piaget.
- ◁ Kazdin, A. E. (1992). *Research Design in Clinical Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- ◁ Kenski, V. M. (2003.) *Aprendizagem mediada pela tecnologia*. *Revista Diálogo Educacional*, 4(10), 47- 56.
- ◁ Lima, C. B. (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo. Manual prático de intervenção*. Lisboa: LIDEL.
- ◁ Marques, C. (2000). *Perturbações do espectro do autismo: ensaio de uma intervenção construtiva e desenvolvimentalista com mães*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- ◁ Mata, L. (2004). *Era uma vez. Análise Psicológica XXII*. P. 95 . 108
- ◁ Martins, T. (2016). *Promoção da comunicação através do uso dos símbolos SPC num adulto com deficiência intelectual*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação de Coimbra. Coimbra. Portugal.
- ◁ Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, 2(2), 49-65.
- ◁ Mello, A.M. S. R. e Vatauk, M.C. (2007). *Autismo: Guia Prático*. 5 Ed. São Paulo: AMA; Brasília: Corde
- ◁ Millar, D. C. (2009). *Effects of the ACC on the natural speech development of individuals with autism spectrum disorders*. In P. Mirenda & T. Iacono (Eds.), *Autism spectrum disorders and AAC* (pp. 171-189).
- ◁ Mirenda, P. (2009). *Toward functional augmentative and alternative communication for students with autism: manual signs, graphic symbols,*

and voice output communication aids. Language, Speech and Hearing Services in Schools, 34, 203-216.

- ◁ Moreira, C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- ◁ Nunes, C. (2005). *Alunos com multideficiência na sala de aula*. In I. Sim-Sim (Coord.). *Necessidades educativas especiais - dificuldades da criança ou da escola? Parte IV*, Coleção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editores, pp. 61-70.
- ◁ Oliveira, A. (2009). *Perturbação de Espectro de Autismo – A Comunicação*. Dissertação de Pós-graduação. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto. Portugal.
- ◁ Ozonoff, S., Rogers, S. & Hendren, R. (2003). *Perturbações do espectro do autismo. Perspetivas da investigação atual*. Londres: American Pshychiatric Publishing, Inc.
- ◁ Parafita, A. (2002). *“Antologia de Contos Populares”*. Vol. 2. Plátano Editora.
- ◁ Patton, M. (2003). *Qualitative research and evaluation methods*. Newbury Park: Sage.
- ◁ Pereira, M. (2006). *Autismo – uma perturbação pervasiva do desenvolvimento*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro . Coleção biblioteca do Professor
- ◁ Pina, M. (2015). *Adaptação de Obras Literárias Cabo-Verdianas em Multiformato: Um passo no combate à info-exclusão*. (Relatório de Projeto para obtenção do grau de mestre em Comunicação Acessível). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- ◁ Pinheiro, V. F. C. (2012). *Comunicação alternativa e aumentativa na multideficiência: Estudo de caso e proposta de formação*. Tese de mestrado em Ciências de Educação na especialidade de Domínio cognitivo e motor. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- ◁ Ponte, J. P. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*, Bolema, 25
- ◁ Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grdiva.
- ◁ Ribeiro, D. (2011). *Práticas e hábitos de leitura dos alunos com necessidades educativas especiais e acesso ao livro*. (Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia, especialização de Psicologia Escolar e da Educação - não editada). Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

- ◁ Rowland, C. (2009). *Presymbolic communicators with autism spectrum disorders*. In P. Mirenda & T. Iacono (Eds.), *Autism spectrum disorders and AAC* (pp. 51-75). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- ◁ Sampieri, R., Collado, C. & Pilar, B. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- ◁ Sánchez-Cano, J. (2007). *La evaluación psicopedagógica*. Barcelona: Graó.
- ◁ Sancho, M. F. (1994). *Trastornos Profundo del Desarrollo: El Autismo*. En Santiago Molina Garcia (dir.), *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Alcoy: Editorial Marfil, SA.
- ◁ Sandall, S. B., Mclean, M., & Ramsey, A. (2002). *Qualitative Research in Early Intervention/ Early Childhood Special Education*. In *Journal of Early Intervention*, 25.
- ◁ Schlosser, R. & Wendt, O. (2008). *Effects of augmentative and alternative communication intervention on speech production in children with autism: a systematic review*. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17, 212-230.
- ◁ Silva, M. (2015). *Promoção da Comunicação Expressiva, recorrendo a um Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação – Estudo de Caso*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação de Coimbra. Coimbra. Portugal.
- ◁ Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
- ◁ Soares, M. (2000). *As Condições Sociais de Leitura: uma reflexão em contraponto*, In Zilberman, R. & Silva, E. (Org.), *Leitura: Perspetivas disciplinares*, pp. 18-29. São Paulo: Ática.
- ◁ "A Leitura em Crianças com Deficiência", trabalho apresentado em Congresso Internacional de Tradução Infanto-juvenil, In *Actas do Congresso Internacional de Tradução Infanto-juvenil*, Coimbra
- ◁ Tezchner, S. & Martinsen, H. (2002). *Introdução à comunicação aumentativa e alternativa*. Porto. Porto Editora.
- ◁ UNESCO (1994). *Necessidades Educativas Especiais – Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

- ◁ Valmaseda, M. (1995). *“Personas con Discapacidad. Perspectivas Psicopedagógicas y Rehabilitadora”*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.
- ◁ Yin, R. (2010). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos* (4ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Anexos

Notas de campo

Criança M.	
14 de junho de 2021	
Leitura da História: “ <i>O Passeio da D. Rosa</i> ” . versão original	
Notas de Campo	Inferências
<p>. Antes de iniciar a leitura, a M. manipulou o livro, virando as páginas.</p> <p>. A M. observou as imagens.</p> <p>. A M. ouviu a história.</p> <p>. Ao fim de cinco páginas a M. desviou o olhar do livro e observou o que se encontrava em redor da mesa onde ela manipulava o livro.</p> <p>. A M. parou de virar as páginas do livro.</p> <p>. A M. durante a leitura da história demonstrou pouco interesse pela atividade.</p>	<p>. A escuta da história, a manipulação e o contacto visual com o livro pode querer dizer que a M. gostou do livro.</p> <p>. A M. apesar de ter demonstrado interesse pela história, rapidamente perdeu o interesse e a capacidade de concentração com que manipulava o livro, deixando de virar as páginas.</p> <p>. A M. não ouviu a história até ao fim, tendo virado a sua atenção para o espaço envolvente. A investigadora teve de chamar a atenção da M. por diversas vezes por gestos e entoações de voz por forma a captar a atenção e entusiasmo da M. pela atividade.</p>

Criança M.	
28 de junho de 2021	
Leitura da História: “ <i>O Passeio da D. Rosa</i> ” . versão adaptada	
Notas de Campo	Inferências
<p>. A M. estabeleceu contacto visual com o livro, observando as imagens, os símbolos SPC e as personagens em 3D.</p>	<p>. A escuta atenta da história, a manipulação e o contacto visual com o livro pode demonstrar que a M. gostou do livro.</p>

<p>. A M. ouviu a história com atenção, apresentando uma expressão mais alegre ao manipular o livro.</p> <p>. Interagiu com as personagens 3D e levou-as a percorrer toda a história, à medida que ia sendo contada pela investigadora.</p> <p>. Virou as páginas do livro.</p> <p>. Pediu à investigadora para que a história fosse contada por uma segunda vez.</p> <p>. Explorou o livro sozinha.</p>	<p>. Houve uma maior interação e entusiasmo da M. durante a atividade, que pode ser devido ao facto de o livro ser mais interativo, dinâmico e apelativo.</p> <p>. Observou-se que a M. ouviu a história até ao fim. Quando a investigadora terminava de ler a página a M. virava-a e percorria com os animais em 3D as páginas do livro.</p> <p>. No geral a M. interagiu mais com este livro, explorando-o sozinha, demonstrando interesse na atividade.</p>
--	--

GUIÃO DE ENTREVISTA À TERAPEUTA DA FALA

CATEGORIAS	PERGUNTAS
I - Conhecer o perfil do entrevistado (caracterização)	1- Qual a sua formação profissional? 2- Qual a função que desempenha atualmente? 3- Há quanto tempo trabalha com a criança? 4- Tem conhecimento sobre a Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)? 5- Já trabalhou com outras crianças com PEA?
II . Identificação de atividades que promovam as capacidades comunicativas	6- Desenvolve atividades com a criança que apelem aos seus interesses pela leitura/escuta de histórias? 7- A criança demonstra interesse pela escuta de histórias, quando estas se apresentam na sua versão original? 8- Considera as atividades de promoção de hábitos de leitura importantes para o desenvolvimento linguístico e comunicativo da criança? 9- Quais as áreas de interesse da criança? Género literário?
III . Identificação dos métodos e estratégias utilizados na intervenção com a criança	10- Nas terapias como é que a criança comunica consigo? 11- A forma de comunicação da criança é funcional? 12- Como se comporta a criança perante as suas dificuldades comunicativas?

	13- No sentido de desenvolver a intencionalidade comunicativa, que tipo de atividades desenvolve com a criança?
IV . Reconhecimento da Importância do SAAC na intervenção OU Reconhecimento da utilidade da adaptação de livros de histórias (SAAC)	14- Já tinha conhecimento sobre os Sistemas Aumentativos e Alternativos da Comunicação (SAAC)? 15- E sobre o Sistema de Comunicação SPC? 16- Já trabalhou com livros adaptados para crianças com PEA? 17- Em termos de desenvolvimento da comunicação, considera que a utilização de livros adaptados com símbolos de SPC e com objetos manipulativos podem ser uma mais-valia? 18- Tem conhecimento de alterações sensoriais a materiais que possam ser utilizados na adaptação manipulativa de livros, por parte da criança?

GUIÃO DE ENTREVISTA À MÃE

CATEGORIAS	PERGUNTAS
I - Conhecer o perfil do entrevistado (caracterização)	1- Qual a sua formação profissional? 2- Tem conhecimento sobre a Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)?
II . Identificação de atividades/hábitos literários que promovam as capacidades comunicativas	3- Costuma ler histórias à criança? 4- Quem costuma ler histórias à criança em casa?

	<p>5- Quais as preferências literárias da criança?</p> <p>6- De que forma ela se expressa ao ouvir a história?</p>
<p>III . Identificação dos métodos e estratégias utilizados na intervenção com a criança</p>	<p>7- Como comunica a criança consigo, em casa?</p> <p>8- E com os outros adultos?</p> <p>9- Como se comporta a criança perante as suas dificuldades comunicativas?</p> <p>10- Que tipo de atividades desenvolve com a criança?</p>
<p>IV . Reconhecimento da Importância do SAAC na intervenção</p> <p>OU</p> <p>Reconhecimento da utilidade da adaptação de livros de histórias (SAAC)</p>	<p>11- Tem conhecimento sobre os Sistemas Aumentativos e Alternativos da Comunicação (SAAC)?</p> <p>12- Tem em casa livros adaptados?</p> <p>13- Considera que a utilização de livros adaptados com símbolos de SPC e com objetos manipulativos podem ser uma mais-valia para o desenvolvimento da comunicação?</p> <p>14- A criança apresenta alterações sensoriais a algum material?</p>

Exma. Sra. Diretora do Centro Clínico e Terapêutico Senhora da Saúde

Eu, Rosália Lopes de Almeida, frequento o 2º ano do Mestrado em Educação Especial . Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação de Viseu e estou a realizar o projeto de investigação, com o objetivo de elaborar o trabalho final do referido { ^ • c | æå [Ê Á • [à ! ^ Á [Á c ^ { æK Á % ù Æ Æ Ô K Á Ú ! [{ [8 ë [Á å æÁ & [Este trabalho tem por base a leitura de uma história adaptada com símbolos SPC, bem como a leitura da mesma história no livro original, verificando em que medida a utilização de um livro adaptado promove as competências comunicativas de crianças com PEA. Após o descrito, pretendo solicitar a autorização de V. Exª para realizar a minha investigação com um dos seus utentes, na sua clínica, através de intervenções, filmagens, fotografias e consulta do processo terapêutico. Será assegurado o anonimato da criança e a confidencialidade dos dados recolhidos em toda a investigação, os quais serão usados apenas para fins académicos. Agradeço desde já a vossa disponibilidade e colaboração. Com os melhores cumprimentos,

A mestranda,

Viseu, 30 de março de 2021

Eu, _____, Diretora do Centro Clínico e Terapêutico ù ^ } @[! æÁ å æÁ ù æg å ^ Ê Á Á æ~ c [! ã : [Ð Á Á } ë [Á æ~ c [! ã : [E âmbito do projeto de investigação do Mestrado de Educação Especial . Domínio Cognitivo e Motor, a ser desenvolvido pela mestranda Rosália Almeida. Ö ^ & | æ! [Ê Á ã * ~ æ | { ^ } c ^ Á ~ ~ ^ Á Á æ~ c [! ã : [Á Ð Á Á } ë [Á æ~ Diretor(a)

_____, ____ de _____ de 20____

Transcrição da Entrevista à Mãe

Pergunta 1 - Quais são as suas habilitações literárias?

R: 12º ano

Pergunta 2 - Qual a sua profissão?

R: Trabalho como Assistente de dentista.

Pergunta 3 - Tem livros em casa? Quem costuma ler histórias à M. em casa?

R: Não, não tem livros em casa. Quem costuma ler histórias à M. em casa?

Pergunta 4 - De que livros a M. gosta? Grandes, pequenos, com ilustração?

R: A M. gosta muito de livros que falem sobre animais, com ilustração. De preferência, têm de ser histórias pequenas e com muitas imagens.

Pergunta 5 - Quais os temas que a M. mais gosta?

R: Animais da quinta.

Pergunta 6 - Tem livros adaptados em casa?

R: Não, não tem livros adaptados em casa.

Pergunta 7 - De que forma ela se expressa ao ouvir as histórias?

R: Ela expressa-se ao ouvir as histórias através de gestos e movimentos, como apontar para as imagens e fazer sons.

Pergunta 8 - Que estratégias a M. usa em casa para comunicar consigo?

R: Ela usa estratégias como apontar para as imagens e fazer sons para se comunicar consigo.

Pergunta 9 - E com os outros adultos? E com os pares?

R: Ela comunica-se com os outros adultos e com os pares através de gestos e movimentos.

Com os outros adultos, ela aponta para as imagens e faz sons.

Pergunta 10 - Como se comporta a M. em casa, perante as suas dificuldades comunicativas?

R: Ela não tem dificuldades em se comunicar, porque nós já percebemos o que ela quer.

Pergunta 11 - Que tipo de atividades desenvolve com a M.?

R: Compro-lhe uns livros com imagens para pintar com animais.

Pergunta 12 - Considera que essas atividades vão ao encontro dos interesses da M. pela leitura/escuta de histórias?

R: Sim, depois anda ali a falar com eles, principalmente se forem animais.

Pergunta 13 - Em casa usa algum Sistema Aumentativo e Alternativo da Comunicação (SAAC)?

R: Não, a terapeuta da fala da T. não usa nenhum.

Pergunta 14 - Quais utiliza? Porquê?

R: Nenhum.

Pergunta 15 - Considera que a utilização de livros adaptados com símbolos de SPC podem ser uma mais-valia para a promoção da comunicação da M.?

R: Não, não acho que seja uma mais-valia. Não acho que seja necessário comprar livros desses no mercado para a M. da escola deviam ser assim.

Transcrição da Entrevista à Terapeuta da Fala

Pergunta 1 - Qual a sua idade?

R: 34 anos

Pergunta 2 - Quais são as suas habilitações académicas?

R: Licenciatura em Terapia da Fala

Pergunta 3 - Qual a função que desempenha atualmente?

R: Sou terapeuta da fala

Pergunta 4 - Quando falamos em Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), o que nos pode dizer? Quando é que contactou pela primeira vez com PEA? Em que contexto?

R: A perturbação do espectro do autismo é uma perturbação do neurodesenvolvimento que se caracteriza por dificuldades na comunicação e interação social, associada a comportamentos repetitivos e/ou interesses por objetos ou temas específicos. O primeiro contacto com crianças PEA foi em estágio curricular no ano de 2009.

Pergunta 5 - Desde quando trabalha com a M.?

R: Desde 2010

Pergunta 6 - Como foi a abordagem? Como construíram relação?

R: Quando contactei pela primeira vez com a M., era uma criança muito pouco sociável, com dificuldades em estabelecer contacto ocular. Ao longo das sessões, até à data de hoje, a M. evoluiu favoravelmente.

Pergunta 7 - Que tipo de atividades desenvolve com a M.? Considera que essas atividades apelam aos seus interesses pela leitura /escuta de histórias?

R: Atividades que envolvem a estimulação de competências de linguagem oral e escrita.

de histórias.

Pergunta 8 - A criança demonstra interesse pela audição de histórias?

R: Sim, com muita facilidade.

Pergunta 9 - Considera as atividades de promoção de hábitos de leitura importantes para o desenvolvimento linguístico e comunicativo da M.?

R: Sim.

Pergunta 10 - Quais os temas de interesse da M? Género literário?

R: A M tem interesse por histórias com muitas imagens e pouco texto, por causa do tempo reduzido de concentração dela.

Pergunta 11 - Como caracteriza a comunicação da M?

R: A M caracteriza a comunicação da M como sendo muito simples e direta, com muitas imitações.

Pergunta 12 - Como reage a M. perante as suas dificuldades comunicativas?

R: A M reage perante as suas dificuldades comunicativas com imitações.

Pergunta 13 - O que tem mudado ao longo do tempo?

R: o que mais mudou foi o comportamento, mas também o tempo de concentração e atenção, assim como o discurso tornou-se mais inteligível.

Pergunta 14 - O que tem provocado essa mudança?

R: O uso de tecnologias digitais e a necessidade de adaptar o ensino às necessidades individuais das crianças com deficiência para melhorar.

Pergunta 15 - No sentido de desenvolver a intencionalidade comunicativa, que tipo de atividades desenvolve com a criança?

R: Tenho por hábito fazer atividades que envolvem o desenvolvimento da pragmática.

Pergunta 16 - Utiliza algum Sistema Aumentativo e Alternativo da Comunicação (SAAC) com a M.? O porquê dessa escolha?

R: Sim, utilizo o sistema de comunicação por pictogramas para justificar essa utilização.

Pergunta 17 - Já trabalhou com livros adaptados a SAAC em PEA?

R: Sim, já trabalhei com livros adaptados a SAAC em PEA.

Pergunta 18 - Em termos de desenvolvimento da comunicação, considera que a utilização de livros adaptados com pictogramas de ARASAAC podem ser uma mais-valia para a promoção da comunicação da M.?

R: Sim, a utilização de livros adaptados com pictogramas de ARASAAC pode ser uma mais-valia para a promoção da comunicação da M.

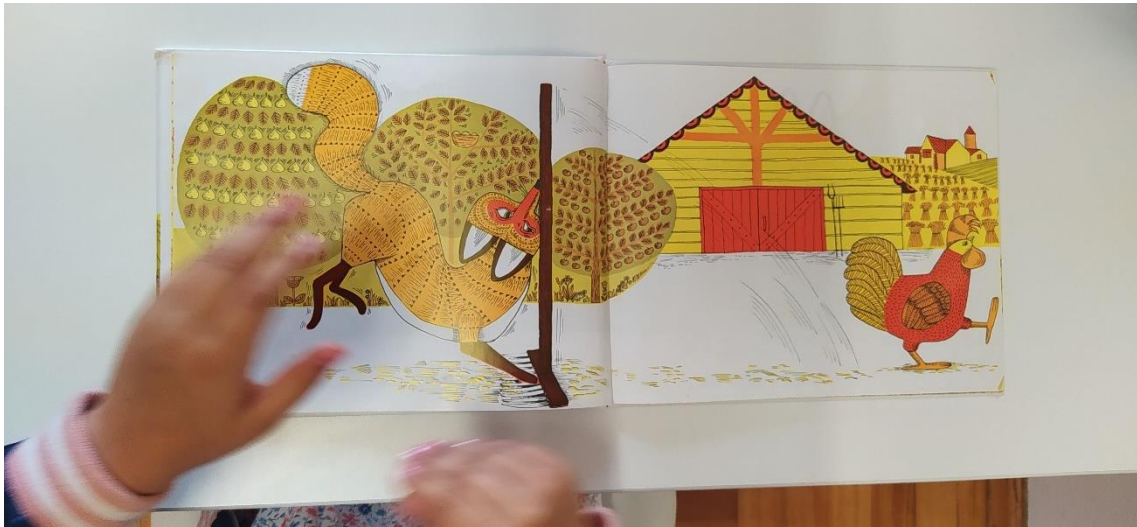
Pergunta 19 - Tem conhecimento de alterações sensoriais por parte da M.?

R: Sim, tenho conhecimento de alterações sensoriais por parte da M.



Intervenção do dia 14 de junho







Politécnico
de Viseu

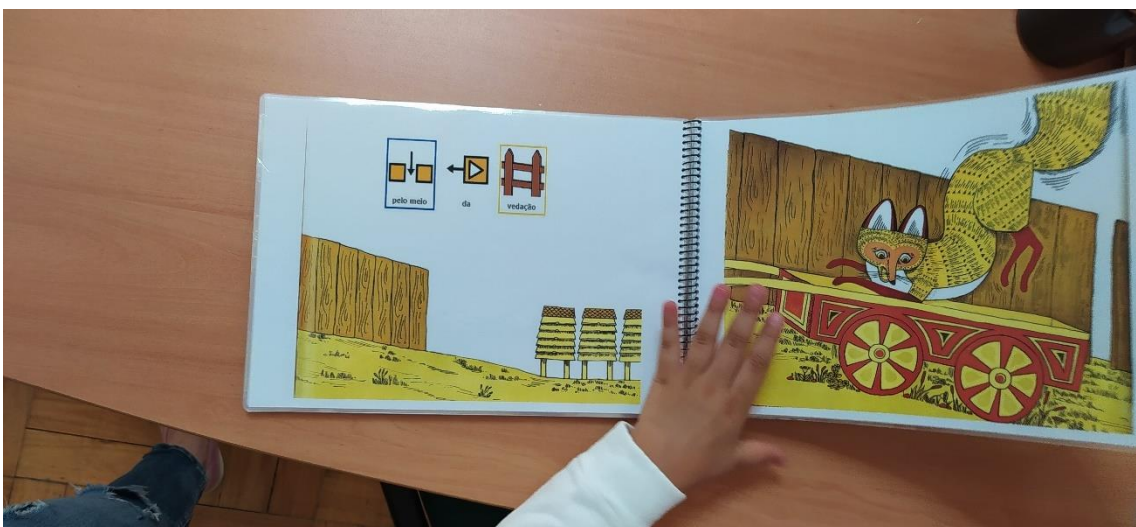
Escola Superior
de Educação
de Viseu

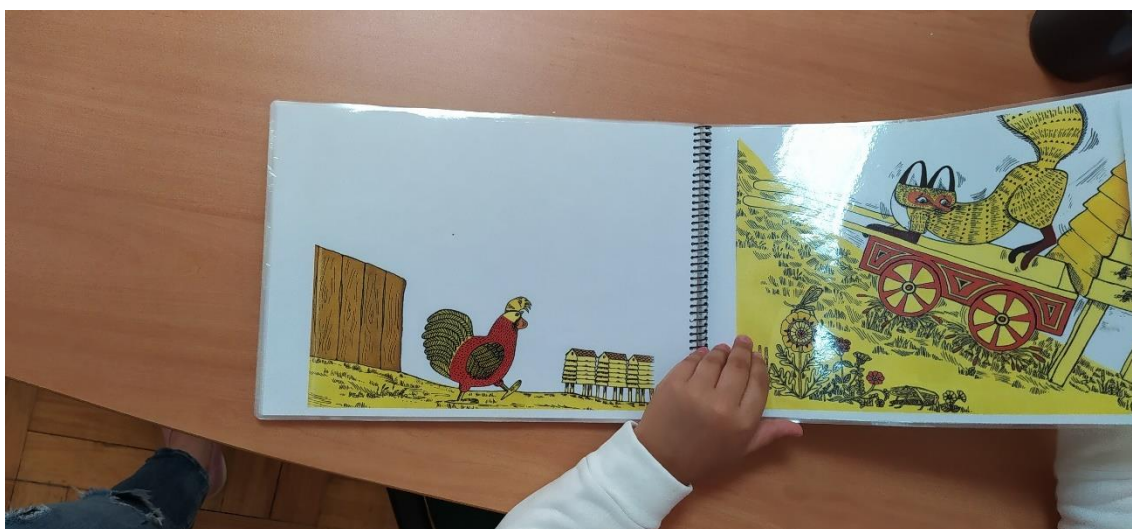


Intervenção do dia 28 de junho de 2021







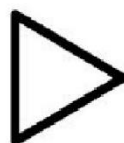
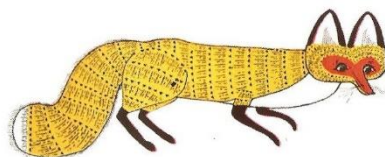




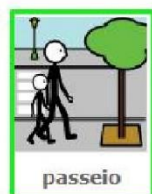
Politécnico
de Viseu

Escola Superior
de Educação
de Viseu

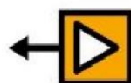
Livro adaptado



o



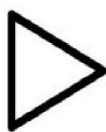
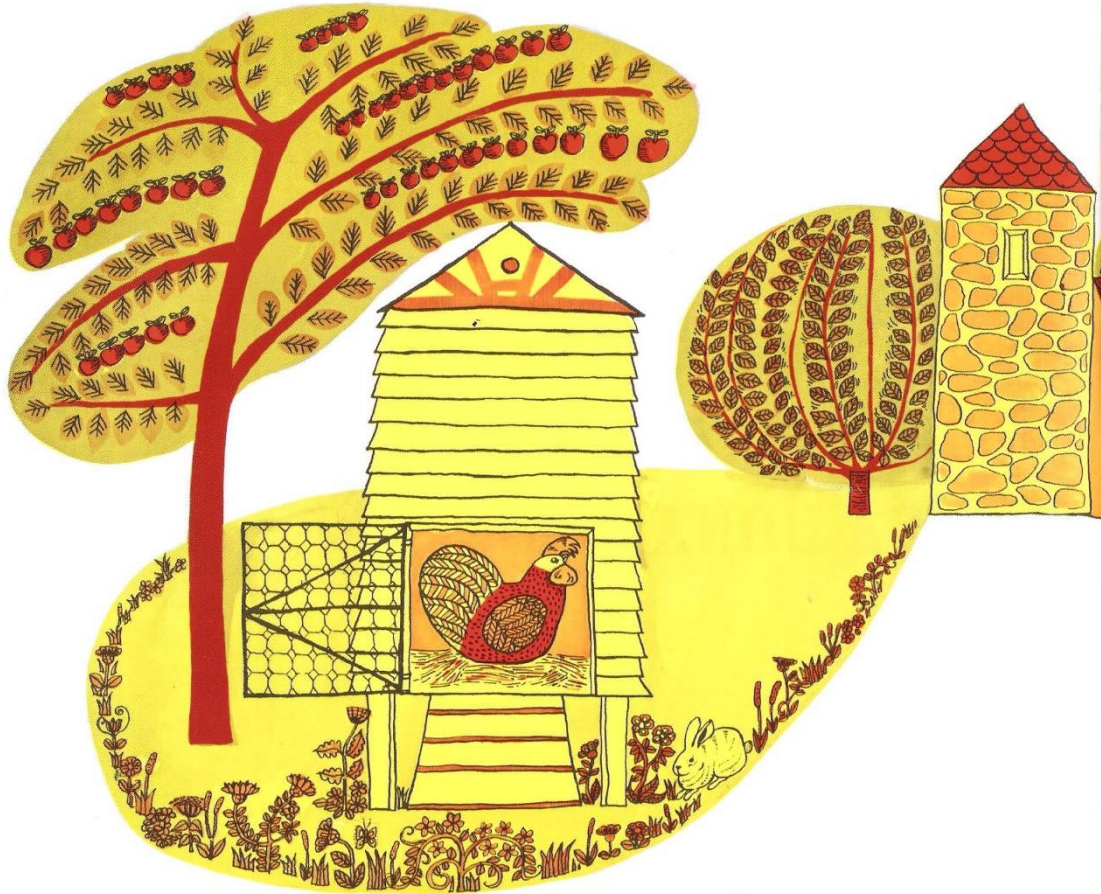
passeio



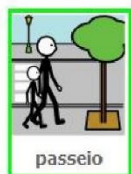
da



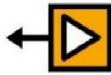
Dona Rosa



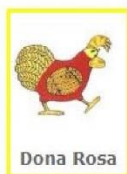
o



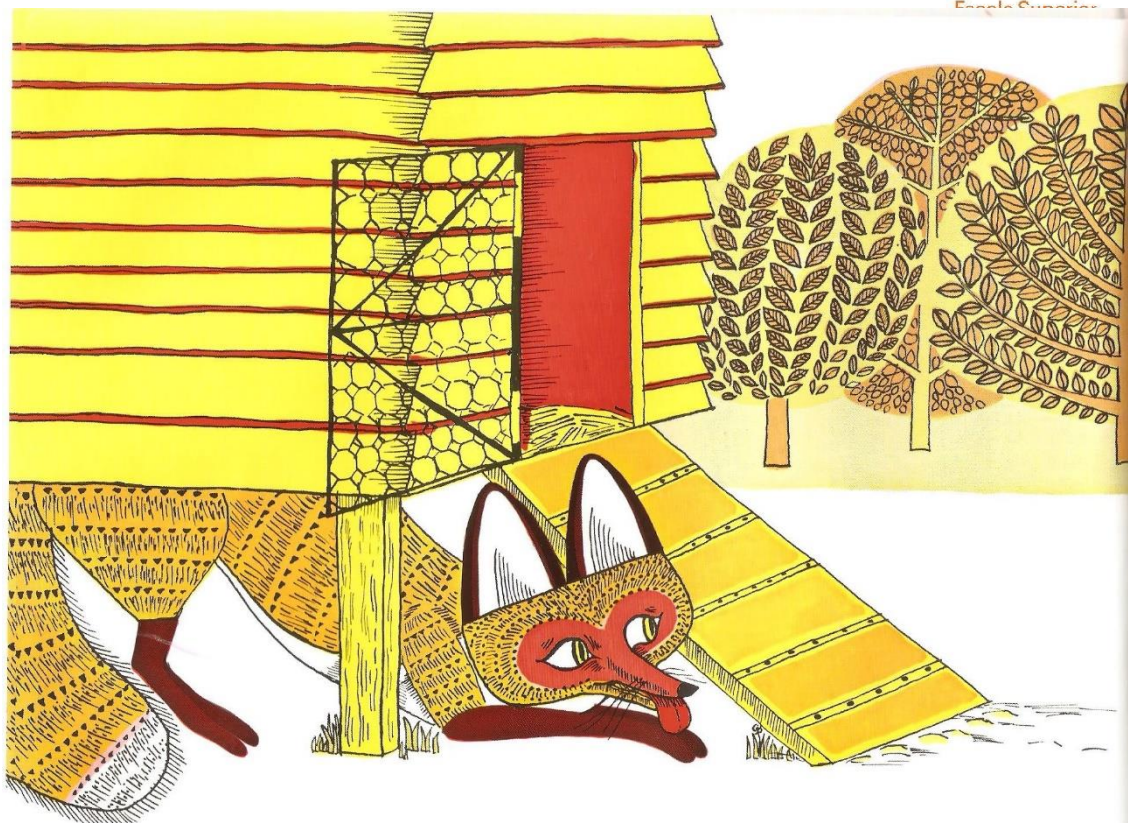
passeio



da



Dona Rosa

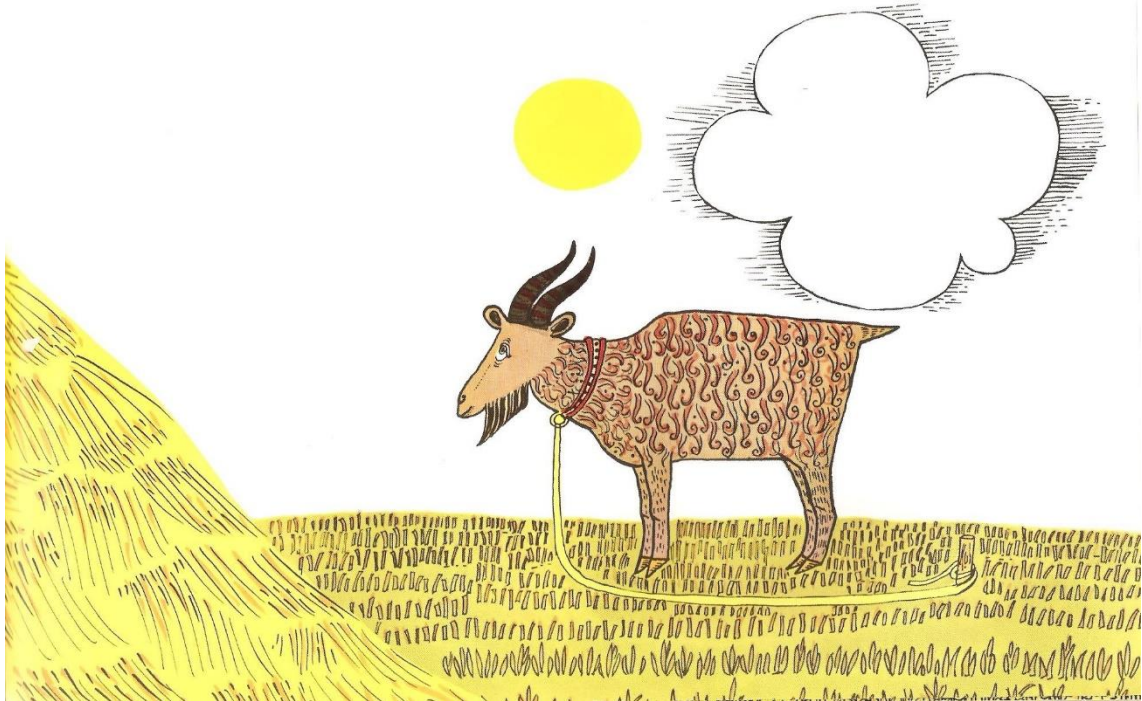


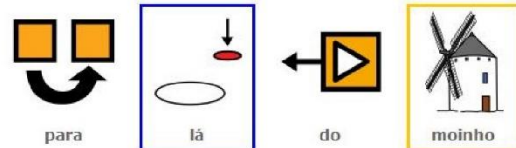
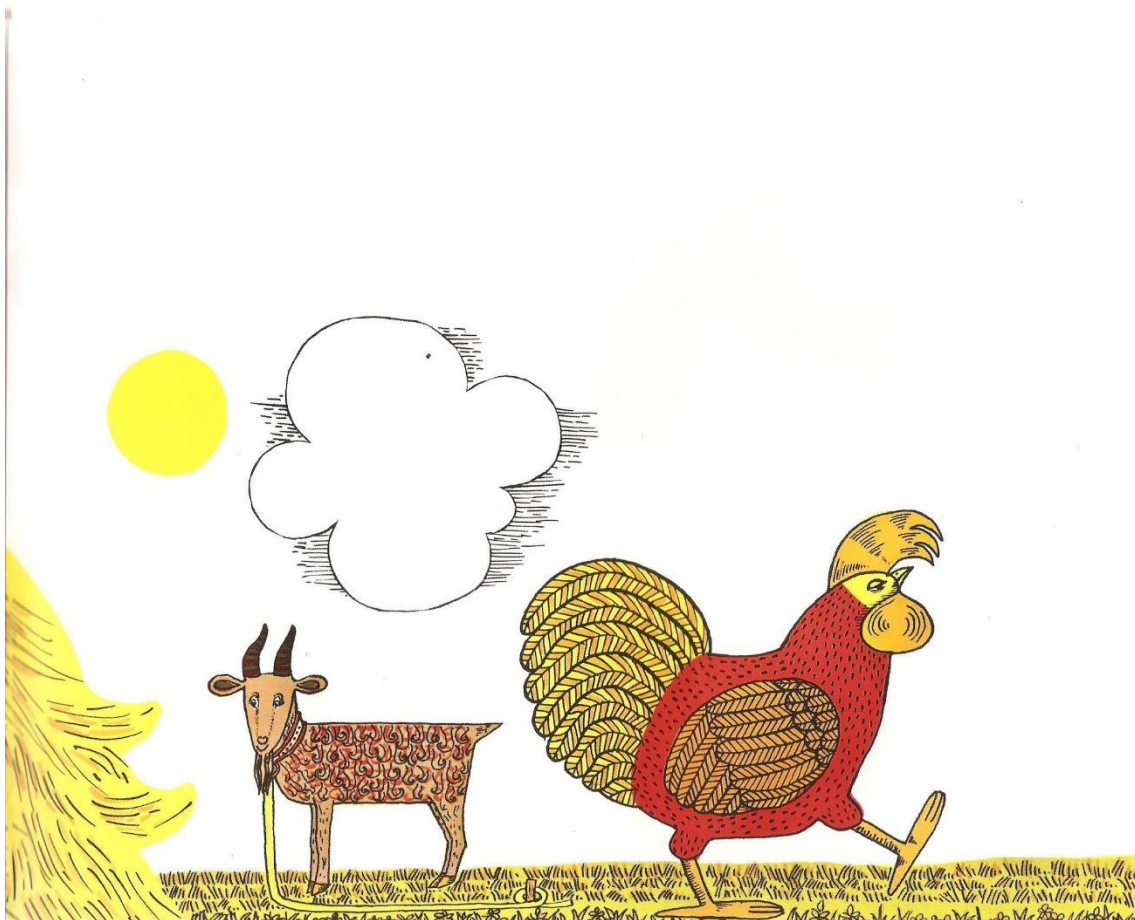


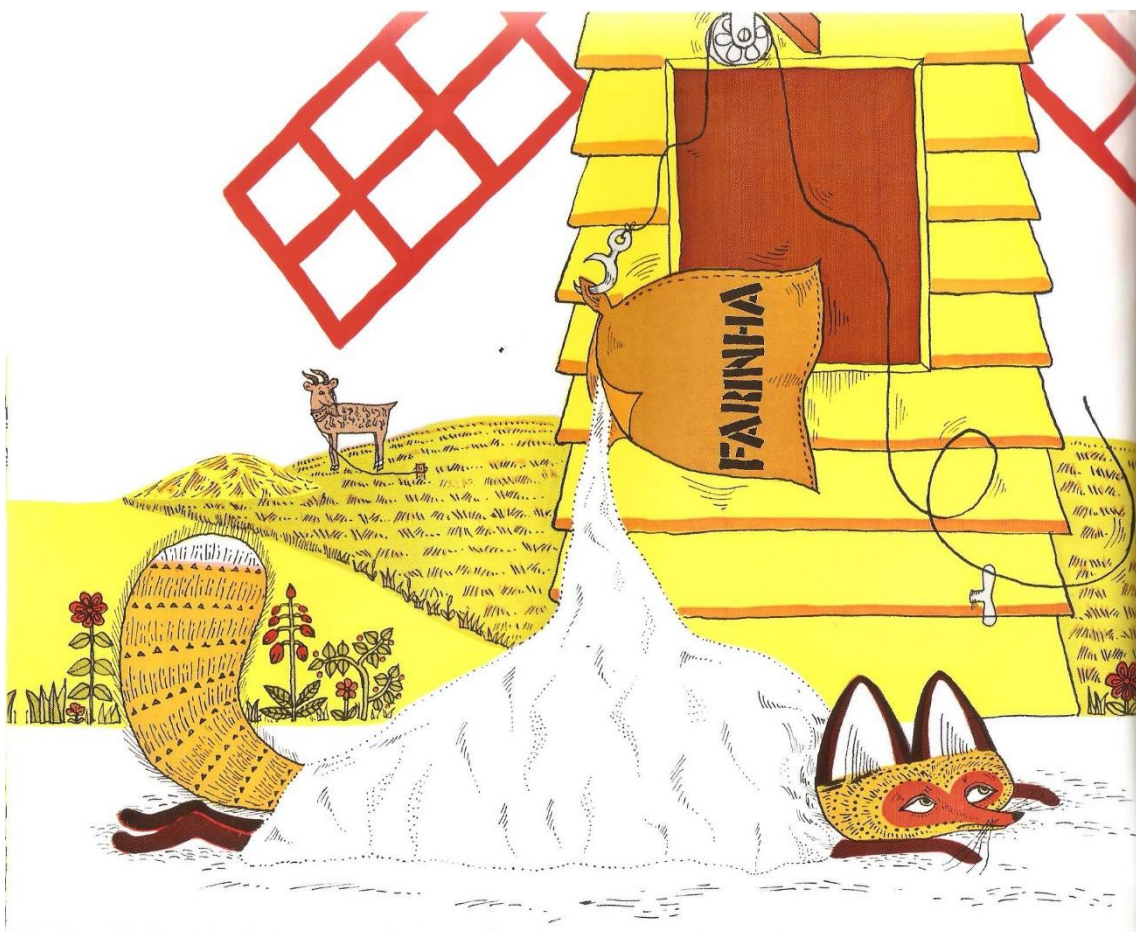
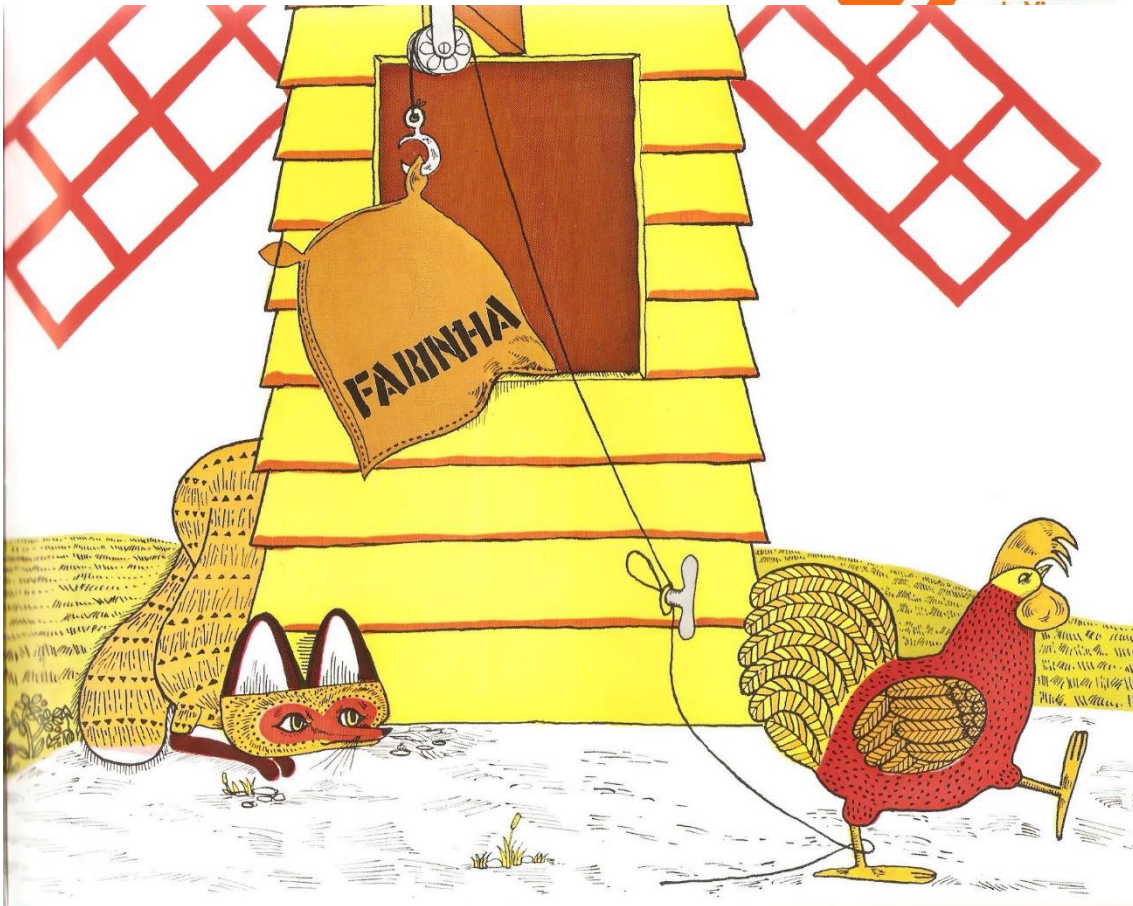




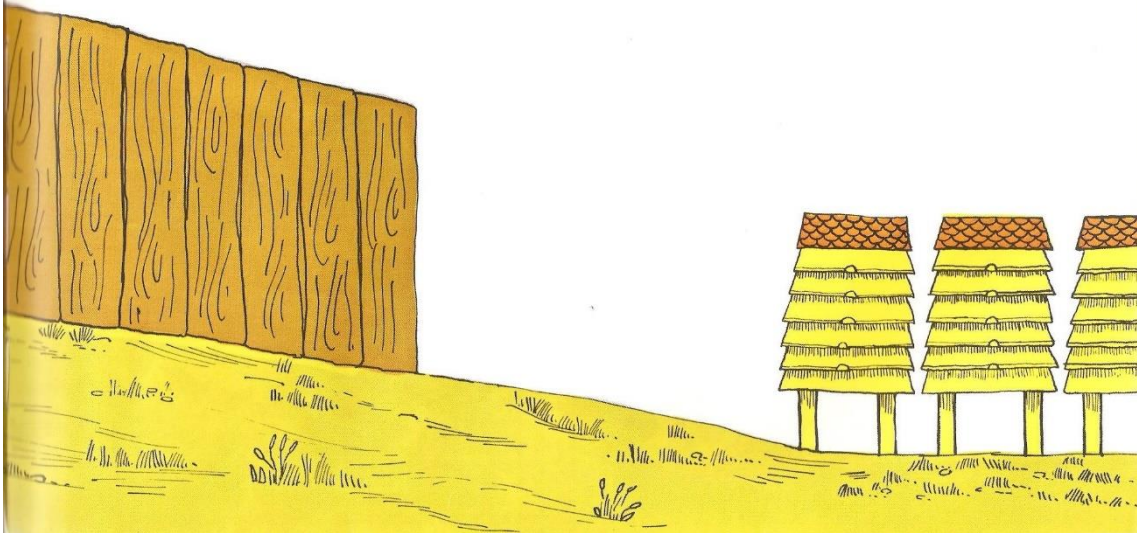
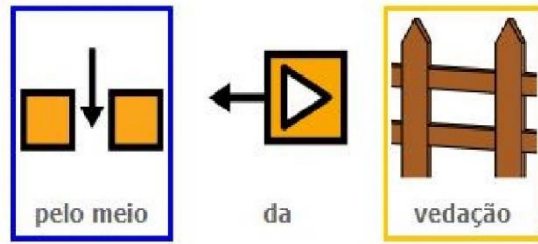








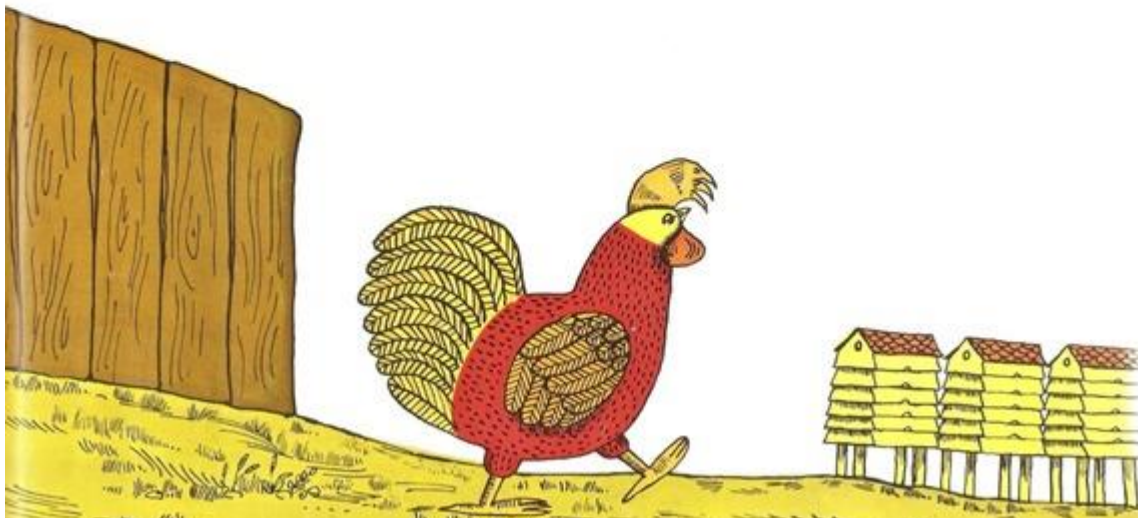




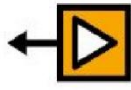


Politécnico
de Viseu

Escola Superior
de Educação
de Viseu



SAAC: Promoção da comunicação (e inclusão) em crianças com PEA



das

