

**Comunicar para ser compreendido:  
Construção de uma Carteira de Comunicação**

Dissertação de Mestrado

Mirtes Aparecida Pinto Cunha

Mestrado em Educação Especial Domínio Cognitivo-Motor

Trabalho realizado sob a orientação de  
Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de Sousa  
e coorientação de  
Maria João Sousa Pinto dos Santos

Leiria, Julho 2016

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS  
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

**Comunicar para ser compreendido:  
Construção de uma Carteira de Comunicação**

Dissertação de Mestrado

Mirtes Aparecida Pinto Cunha

Mestrado em Educação Especial Domínio Cognitivo-Motor

Trabalho realizado sob a orientação de  
Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de Sousa  
e coorientação de  
Maria João Sousa Pinto dos Santos

Leiria, Julho, 2016

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS  
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

# Agradecimentos

São nestes momentos em que a gratidão é imensa ao olhar a realização de um trabalho desta natureza e poder concluir que: **“Até aqui o Senhor me ajudou”!** O meu maior agradecimento é primeiramente a Deus, meu Criador e Mantenedor, que mesmo nas dificuldades, tristezas e desânimos me fez sentir a

Sua mão e o Seu poder a direcionar-me!

Tudo por mérito de Deus, puramente.

**" Pois eu bem sei os pensamentos que tenho a vosso respeito, diz o Senhor; pensamentos de paz, e não de mal, para vos dar o fim que esperais." (Jeremias 29:11).**

Também agradeço o privilégio de ter filhas maravilhosas, Mivillin e Micaelli, que sempre estiveram presentes me apoiando com paciência, mesmo com a distância o carinho e amor não faltaram, foi simplesmente sentido.

Agradeço ao jovem alvo do estudo, e por todos os bons momentos que passamos juntos, focando aquilo que tem de bom, as suas capacidades, ao invés daquilo que não consegue, das suas dificuldades.

Agradeço também a sua mãe por estar presente a apoiar e acreditar em seu filho.

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

Por último, às minhas orientadoras, a Professora Doutora Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de Sousa, a Professora Doutora Maria João Sousa Pinto dos Santos, e também à Professora Doutora Maria Antónia Belchior Ferreira Barreto, a Coordenadora do curso de Mestrado.

Se perdesse todas as minhas capacidades, todas elas menos uma, escolheria ficar com a capacidade de comunicar, porque com ela depressa recuperaria todo o resto...”

Daniel Webster



## Resumo

As deficiências nos seus mais variados graus e complexidades podem impedir a eficácia do processo comunicativo. Estas limitações causam enormes perturbações no desenvolvimento dos indivíduos, e torna-se necessário um trabalho de intervenção que procure atender aos indivíduos com disfunções na comunicação através da aplicação de instrumentos que lhes permitam e possibilitem expressarem-se e comunicarem de forma eficaz.

O presente trabalho apresenta o processo e os resultados parciais obtidos após o uso de uma “Carteira de Comunicação” por um indivíduo com incapacidade. Num primeiro momento foi feito um trabalho de análise conceptual com vista a possibilitar a melhoria da interação entre o sujeito do estudo e terceiros onde o principal objetivo é possibilitar a melhoria da comunicação entre as partes. Posteriormente, através do uso de pictogramas e de um sistema pictográfico para a comunicação (SPC) foram criadas tabelas e cartões a serem inseridos na carteira de comunicação a ser utilizada no quotidiano do sujeito.

Trata-se de uma proposta de atuação onde a comunicação aumentativa cumpre os objetivos de proporcionar as ajudas técnicas específicas que ampliem as capacidades de interação proporcionando solução para as barreiras comunicativas e de aprendizagem assim como a autonomia de sujeitos com deficiências associadas.

### **Palavras-chave**

Comunicação Aumentativa/Alternativa, Surdez, Tecnologia da informação.

# Abstract

Deficiencies in their various degrees and complexities may affect the effectiveness of the the communication process. These limitations cause huge disturbances in the development of individuals, and it becomes necessary to seek intervention work meet the individuals with communication disorders through the use of instruments that enable them to and allow express themselves and communicate effectively.

The present work presents partial results obtained after using a "Communication Wallet" for an individual with inabilities. At first, it was made a work of conceptual analysis with a view to enabling the improvement of interaction between the subject and third parties where the main objective is to enable the improved communication between the parties. Later, through the use of pictograms and a *Pictographic Communication System* boards and cards were created to be inserted in the communication portfolio to be used in the daily life of the subject.

This is about a proposal to act where the augmentative communication complies with the objectives of providing specific technical aids that extend the capabilities of interaction providing solution for communication and learning barriers as well as autonomy subject in states associated disabilities.

## **Keywords:**

Augmentative/alternative communication, deafness, information technology.

# Índice Geral

<i>AGRADECIMENTOS</i> .....	<i>I</i>
<i>RESUMO</i> .....	<i>V</i>
<i>ABSTRACT</i> .....	<i>VI</i>
<i>ÍNDICE GERAL</i> .....	<i>VII</i>
<i>ÍNDICE DE FIGURAS</i> .....	<i>X</i>
<i>ÍNDICE DE TABELAS</i> .....	<i>XI</i>
<i>INTRODUÇÃO</i> .....	<i>1</i>
<i>PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</i> .....	<i>5</i>
1. Enquadramento Histórico do Conceito de Educação Especial .....	5
2. Atitude face às pessoas com deficiência: Uma perspetiva cronológica do Conceito de Educação Especial .....	11
2.1 Enquadramento do Conceito .....	11
2.1.1 Da Segregação à Integração .....	18
2.1.2 Proteção e Diferenciação das Respostas .....	21
2.1.3 A Integração .....	24
2.1.4 A Inclusão – Autodeterminação & Qualidade de Vida.....	27
2.2 A Declaração de Salamanca .....	30
2.3 A Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência.....	33
2.4 A Situação do Brasil.....	34
3. Necessidades Educativas Especiais .....	36
3.1 Deficiência Intelectual.....	37

3.2 Deficiência Auditiva .....	40
4 A Comunicação .....	42
4.1 Conceito de Comunicação .....	42
4.2 A Comunicação Aumentativa / Alternativa .....	44
4.2.1 Sistemas sem Ajuda .....	45
4.2.2 Sistemas com Ajuda .....	46
4.2.2.1 População Alvo para o Uso de Sistemas de Comunicação Aumentativa ou Alternativa de Comunicação .....	47
4.2.3. O Sistema Pictográfico para a Comunicação - SPC.....	48
 <i>PARTE II – METODOLOGIA</i> .....	 51
1. O Projeto de Intervenção.....	51
1.1 Introdução .....	51
1.2 Pergunta de Partida e Definição dos Objetivos do Estudo .....	53
1.3 Caracterização da Amostra.....	54
1.4 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados .....	58
1.5 Técnicas de Recolha de Dados.....	65
1.6 Procedimentos .....	65
 <i>PARTE III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</i> .....	 71
1 - Introdução .....	71
2 - Análise e Discussão dos Resultados .....	71
2.1 - Processo de Criação das Tabelas com os Símbolos .....	74
2.2 – Apresentação e análise das sessões .....	76
2.2.1 - Roteiro de Atividades da Sessão n.º 1 .....	76
2.2.2 - Roteiro de atividades da Sessão n.º 2 .....	78
2.2.3 - Roteiro de atividades da Sessão n.º 3 .....	81
2.2.5 - Roteiro de atividades da Sessão n.º 5 .....	90
2.2.6 - Roteiro de atividades da Sessão n.º 6 .....	92
2.2.7 - Roteiro de atividades da Sessão n.º 7 .....	95

2.2.8 - Roteiro de atividades da Sessão n.º 8.....	99
2.2.9 - Roteiro de atividades da Sessão n.º 9.....	101
2.2.10 - Roteiro de atividades da Sessão n.º 10.....	103
<b>3. Grelhas de análise de conteúdo às entrevistas realizadas.....</b>	<b>110</b>
<b>3.1 Análise de Conteúdo à entrevista à mãe.....</b>	<b>110</b>
<b>3.2 Análise de Conteúdo à entrevista à Professora de Educação Especial.....</b>	<b>113</b>
<b>3.3 Análise de Conteúdo à entrevista à Professora Interlocutora (Intérprete de LIBRAS).....</b>	<b>114</b>
<b>3.4. Graus de Execução de Competências comunicacionais.....</b>	<b>117</b>
<b><i>CONCLUSÃO</i>.....</b>	<b><i>119</i></b>
<b><i>BIBLIOGRAFIA</i>.....</b>	<b><i>123</i></b>
<b><i>ANEXOS</i>.....</b>	<b><i>133</i></b>

# Índice de Figuras

<i>Figura 1 – Construção da carteira.....</i>	<i>73</i>
<i>Figura 2 - Construção da carteira.....</i>	<i>73</i>
<i>Figura 3 – Tabela com símbolos pictográficos.....</i>	<i>80</i>
<i>Figura 4 – A Escola.....</i>	<i>83</i>
<i>Figura 5 – Cartões Pictográficos com o Símbolo “Escola” .....</i>	<i>83</i>
<i>Figura 6 – A Sala deAula.....</i>	<i>83</i>
<i>Figura 7 – Cartões Pictográficos com o Símbolo “Sala deAula” .....</i>	<i>84</i>
<i>Figura 8 – A Professora .....</i>	<i>84</i>
<i>Figura 9– Cartões Pictográficos com o Símbolo “Professora” .....</i>	<i>84</i>
<i>Figura 10 – O Professor .....</i>	<i>85</i>
<i>Figura 11 – Cartões Pictográficos com o Símbolo “Professor” .....</i>	<i>85</i>
<i>Figura 12 – A Direção .....</i>	<i>85</i>
<i>Figura 13 – Cartões Pictográficos com o Símbolo “Direção” .....</i>	<i>86</i>
<i>Figura 14 – A Biblioteca.....</i>	<i>86</i>
<i>Figura 15 – Cartões Pictográficos com o Símbolo “Biblioteca” .....</i>	<i>86</i>
<i>Figura 16 – Saída para comprar Coca-Cola.....</i>	<i>89</i>
<i>Figura 17 – Saída para comprar Coca-Cola.....</i>	<i>89</i>
<i>Figura 18 – Sessão com os colegas na escola.....</i>	<i>94</i>
<i>Figura 19 – Sessão com os colegas na escola.....</i>	<i>94</i>
<i>Figura 20 – Interação em casa, com a família .....</i>	<i>97</i>
<i>Figura 21 – Interação em casa, com a família .....</i>	<i>97</i>
<i>Figura 22 - Interação em casa, com a família .....</i>	<i>98</i>
<i>Figura 23 - Saída ao Centro Comercial.....</i>	<i>106</i>
<i>Figura 24 – Saída ao Centro Comercial .....</i>	<i>106</i>
<i>Figura 25 – Saída ao Centro Comercial .....</i>	<i>106</i>
<i>Figura 26 - Saída ao Centro Comercial .....</i>	<i>107</i>
<i>Figura 27 - Saída ao Centro Comercial .....</i>	<i>107</i>
<i>Figura 28 - Saída ao Centro Comercial .....</i>	<i>107</i>
<i>Figura 29 - Saída ao Centro Comercial .....</i>	<i>108</i>
<i>Figura 30 - Saída ao Centro Comercial .....</i>	<i>108</i>
<i>Figura 31 - Saída ao Centro Comercial .....</i>	<i>108</i>
<i>Figura 32 - Saída ao Centro Comercial .....</i>	<i>109</i>
<i>Figura 33– Saída ao Centro Comercial .....</i>	<i>109</i>

# Índice de Tabelas

<i>Tabela 1 - Cronograma do Projeto de Intervenção</i> .....	70
<i>Tabela 2: Apresentação das tabelas de comunicação</i> .....	76
<i>Tabela 3: Apresentação das tabelas de comunicação referente a verbos</i> .....	78
<i>Tabela 4: Apresentação das tabelas de comunicação relacionado à escola</i> .....	81
<i>Tabela 5: Apresentação das tabelas de comunicação relacionado à compra de Coca-Cola</i> .....	87
<i>Tabela 6: Apresentação das tabelas de comunicação relacionado sentimentos e sensações</i> .....	90
<i>Tabela 7: Relacionar símbolo ao lugar/objeto</i> .....	92
<i>Tabela 8: Entrega da carteira de comunicação</i> .....	95
<i>Tabela 9: Passeio na gelateria</i> .....	99
<i>Tabela 10: Comunicar se com o par</i> .....	101
<i>Tabela 11: Comunicar se com o outro</i> .....	103
<i>Tabela 12: Grelha de análise de conteúdo da entrevista à Mãe</i> .....	112
<i>Tabela 13: Guião da entrevista à Professora à Educação Especial – PEE</i> .....	113
<i>Tabela 14: Grelha de análise de conteúdo da entrevista à Professora de Educação Especial – PIL</i> .....	115
<i>Tabela 15: Resultados da Execução</i> .....	117
<i>Tabela 16: Resultados da Execução</i> .....	118
<i>Tabela 17: Guião de Entrevista à Mãe</i> .....	187
<i>Tabela 18: Legenda das cores atribuídas a cada categoria</i> .....	192
<i>Tabela 19: Guião da entrevista à Professora à Educação Especial – PEE</i> .....	196
<i>Tabela 20; Legenda das cores atribuídas a cada categoria para efeito de análises de conteúdo à Professora de Educação Especial</i> .....	201
<i>Tabela 21: Guião da entrevista à Professora Interlocutora (Intérprete de LIBRAS) – PIL</i> .....	205
<i>Tabela 22: Legenda das cores atribuídas a cada categoria para efeito de análises de conteúdo à PIL</i> .....	209
<i>Tabela 23: Grelhas de Observação Direta em contexto de Intervalo (Recreio)</i> .....	212
<i>Tabela 24; Grelhas de Observação Direta em contexto de intervalo (recreio)</i> .....	214
<i>Tabela 25: Grelhas de Observação Direta em contexto de intervalo (recreio)</i> .....	217
<i>Tabela 26: Tabela 13: Grelhas de Observação Direta em contexto domiciliário</i> .....	218
<i>Tabela 27: Grelhas de Observação Direta em contexto de intervalo (recreio).</i> .....	220
<i>Tabela 28: Grelhas de Observação Direta em contexto de sala de aula</i> .....	222
<i>Tabela 29: Grelhas de Observação Direta em contexto domiciliário</i> .....	223
<i>Tabela 30: Grelhas de Observação Direta em contexto de sala de aula</i> .....	225
<i>Tabela 31: Grelhas de Observação Direta em contexto de sala de aula</i> .....	227
<i>Tabela 32: Grelhas de Observação Direta em contexto de intervalo (recreio)</i> .....	228
<i>Tabela 33: Grelhas de Observação Direta em contexto de sala de aula</i> .....	229
<i>Tabela 34: Grelhas de Observação Direta em contexto de sala de aula</i> .....	230
<i>Tabela 35: Grelhas de Observação Direta em contexto de lazer</i> .....	231

# Introdução

A tentativa de comunicar e de se fazer entender desde sempre esteve presente nos relacionamentos e relações entre os indivíduos de qualquer sociedade ou grupo.

Compreender o processo comunicativo nas sociedades humanas também tem que ser uma preocupação do educador especial e é ponto fundamental no atendimento educacional especializado. Por isso da pertinência do tema aqui trabalhado.

A comunicação e o relacionamento social podem ser considerados aspetos muito importantes na vida em sociedade, sendo que a comunicação oral é uma das formas mais usuais para o desenvolvimento de tais aspetos. A fala, para a maioria dos indivíduos, surge como habilidade inerente ao desenvolvimento psicomotor, e, na maior parte das vezes, sem esforço. Tanto crianças como adultos podem comunicar, com maior ou menor facilidade e com maior ou menor profundidade de uma grande variedade de temas: informações, sentimentos, intenções, conhecimentos.

Perante a impossibilidade de comunicação oral têm sido desenvolvidas estratégias comunicativas alternativas, tais como: a comunicação escrita, os sintetizadores de voz, os sistemas que permitem apontamentos, entre outros. No entanto, após algumas pesquisas em autores brasileiros não foi encontrado instrumento que possa facilitar a comunicação entre indivíduos com deficiências associadas à surdez.

A “LIBRAS” - Língua Gestual Brasileira (LGB), referida na terminologia brasileira como Língua Brasileira de Sinais ou pela sigla LIBRAS, ou outras línguas gestuais, deverão ser descartada como solução viável dado que, no caso específico do indivíduo que participou desta pesquisa, ele mostrou não conseguir recordar muitos dos sinais aprendidos, além de ter manifestado distúrbios motores que o impossibilitam de conseguir se comunicar através da LIBRAS.

Esta ação de intervenção centra-se, assim, nesta preocupação de procurar encontrar um sistema de linguagem que permita a comunicação àqueles que, de alguma forma, não o podem fazer

de forma eficaz, e eficiente, procurando meios, instrumentos, ou formas que lhes permitam garantir, ou aumentar, a eficácia da comunicação.

Esta constatação permitiu a elaboração da pergunta de partida e a resposta a esta questão constitui-se o ponto central da nossa investigação. Como criar um instrumento que permita ao sujeito, incapaz de se comunicar oral e gestualmente, um nível satisfatório de comunicação com o meio em que se insere? Posta esta questão decidiu-se que o presente projeto seria desenvolvido na modalidade de investigação-ação onde, num primeiro momento foi realizada uma avaliação da situação através de recolha e análise dos dados, à qual se seguiu a planificação, a ação e a reflexão sobre os resultados obtidos.

A comunicação aumentativa/alternativa de conhecimento tem sido utilizada na prática educacional, favorecendo sujeitos com impedimentos ou limitações para a produção oral de fala, de modo especial em quadros clínicos relacionados a perturbações do neuro-desenvolvimento como a encefalopatia crônica infantil, a incapacidade intelectual, de entre outros distúrbios de linguagem e desenvolvimento.

Em ambiente escolar é possível perceber o uso considerável desse recurso, através de tabelas de comunicação, junto de crianças e adolescentes, porém, trata-se de um processo de tentativa e erro pois, no Brasil, há pouca formação especializada sobre o tema nas universidades.

Neste estudo criámos a “Carteira de Comunicação”, um passo importante para a melhoria da comunicação fora do ambiente escolar, a nível da eficácia (comunicar da forma certa algum conteúdo) e da eficiência (comunicar o conteúdo certo) da mesma.

Esta pesquisa procurará analisar se através da utilização de uma “Carteira de Comunicação” se pode desenvolver uma comunicação efetiva entre o sujeito e o meio que habita.

Sob esta ótica, esta dissertação pretende investigar a melhoria na comunicação através do uso da “Carteira de Comunicação” como estratégia para sanar algumas limitações relacionadas a comunicação. Pretende-se que haja um ganho significativo na dinâmica familiar uma vez que a comunicação aumentativa/alternativa facilita, para o sujeito com restrições motoras e orais, a possibilidade e capacidade para, por exemplo, informar os seus pares o que ele deseja ou não no que diz respeito a sua alimentação, seus gostos por lazer, os tipos de passeios de que gosta, sua predileção por determinadas matérias na escola e assim sucessivamente. Espera-se

que este trabalho contribua de forma prática e reflexiva para a capacitação de sujeitos com perturbações da linguagem permitindo comunicação efetiva e eficaz.

No primeiro capítulo será apresentado o enquadramento teórico. Aqui será possível verificar a perspetiva histórica das atitudes face ao sujeito com deficiência, a evolução histórica da legislação em Portugal, no mundo e também no Brasil (dado a aplicação deste projeto se ter verificado no Brasil) as necessidades educativas especiais, a comunicação humana e as tecnologias de apoio.

No segundo capítulo, que diz respeito à metodologia desenvolve-se a prática realizada, a problemática da investigação com os objetivos, a técnica de recolha de dados, a entrevista e o tipo de observação.

No capítulo que trata do projeto de intervenção é desenvolvida a análise e interpretação dos dados levantados no processo. Por fim, na conclusão será possível verificar o efeito da aplicação da “Carteira de Comunicação” neste indivíduo, no que diz respeito à sua estratégia de comunicação com o uso dos símbolos sugeridos.



# Parte I – Fundamentação Teórica

## 1. Enquadramento Histórico do Conceito de Educação Especial

Para falar sobre a história da educação especial é necessário falar também, se não primeiramente, da história das deficiências e de como a sociedade, em especial a ocidental moderna, tem olhado para esta questão. Não se podem dissociar ou separar, e podemos até dizer que a primeira é fruto da segunda.

O Relatório Mundial sobre a deficiência, publicado pela Organização Mundial da Saúde em 2011 sob o título *World Report on Disability* (p. xxi) declara “*Muitas pessoas com deficiência não têm acesso igualitário à assistência médica, educação, e oportunidades de emprego, não recebem os serviços correspondentes à deficiência de que precisam, e sofrem exclusão das atividades da vida cotidiana. Após a entrada em vigor da Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas (CDPD), a deficiência é cada vez mais considerada uma questão de direitos humanos. A deficiência é uma importante questão de desenvolvimento com cada vez mais evidências de que pessoas com deficiência experimentam piores resultados socioeconómicos e pobreza do que as pessoas não deficientes.*”

Segundo as Nações Unidas, conforme descrito no “Programa da Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência” (UN, 1983, p. 6) , uma deficiência é “*toda restrição ou ausência de uma capacidade para realizar uma tarefa nos parâmetros que se consideram normais para um ser humano*”, e, conforme o Inquérito Nacional às Incapacidades, Deficiências e Desvantagens, corroborado pelo Censo 2001 realizado em Portugal, aproximadamente cerca de 10% da população portuguesa é portadora de uma ou mais deficiências, o que se traduz em cerca de 1 milhão de cidadãos (M. Santos, 2010).

A questão do acesso aos cuidados tem sido uma das áreas mais aprofundadas nos últimos anos, estando já identificados vários dos seus determinantes: estigma e desconhecimento, escassez de recursos humanos e estruturais, baixa prioridade em termos de opção política, orçamentos desproporcionadamente baixos, organização deficiente das respostas clínicas e sociais, em particular quando se verifica a concentração em grandes instituições centralizadas e a pouca articulação com os cuidados de saúde primários, conforme os dados da DGS

(Direção Geral da Saúde) no programa Nacional para a Saúde Mental estudo realizado em 2013 (DGS, 2013).

Darwin postulou, no seu livro “A Origem das Espécies” aquilo que ficou conhecido como a “Teoria da Evolução”, um mecanismo natural que, permite a sobrevivência do indivíduo mais dotado, aquele que é mais forte, aquele que é mais capaz de lidar, eficaz e eficientemente com o meio ambiente. Por outro lado, os mais fracos, menos dotados e menos eficientes perecem (R. Glat, 2006). Aceitando que *“Deficiência é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceptuais,”* (E.Carvalho, 2003, p.67, cit. Luckasson et al 2002), teríamos, em última análise, um indivíduo privado das suas capacidades comunicativas e relacionais, o qual estaria condenado, caso não se deliniasse uma estratégia capacitiva, que lhe permitisse e possibilitasse a sobrevivência.

Conforme escreve R.Glat (2006) *“qualquer grupo social (incluindo os animais) sempre atua no sentido da coesão, simetria e estabilidade. Para isso, o grupo desenvolve um conjunto de critérios ou regras determinando os atributos e condutas considerados aceitáveis, a serem seguidos por seus membros”*. No entanto, verifica-se muitas vezes que, até ao nossos dias, os indivíduos com deficiências têm sido alvo de algum tipo de marginalização. Interessante realçar que, no ano 2015 se verificou uma ligeira inversão desta realidade com a nomeação de Ana Sofia Antunes, cega e presidente da ACAPO (Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal) pelo Partido Socialista como Secretária de Estado da Inclusão das Pessoas com Deficiência (*notícia do jornal Público, na sua edição on-line, de 25 de Novembro de 2015*), e de Carlos Miguel, como Secretário de Estado para as Autarquias Locais, de origem Cigana (*notícia do jornal Correio da Manhã, na sua edição on-line, de 26 de Novembro de 2015*), para o XXI Governo Constitucional.

Esta investigação tem como objetivo a utilização de um método para uma comunicação alternativa para favorecer as competências sociais de um jovem com multideficiência. Neste âmbito foi desenvolvido um sistema de comunicação na qual este jovem passou a expressar seus anseios e desejos, com relatos do antes e depois da sua utilização e o impacto da mudança no comportamento da sua rotina diária. Serão apresentados alguns aspectos como legislação e evolução histórica os quais refletem a realidade brasileira e portuguesa devido ao facto do indivíduo ser brasileiro.

*“Trabalhar com sistemas de comunicação alternativa na educação especial implica mudar de paradigma, pois, quando se dá voz, também se dá opção, permite-se a expressão do desejo, constitui-se a autonomia.”* refere L. Reily (2004).

Contudo, M. Santos (2010) descreve que *“a falta de acessibilidades, maiores gastos em saúde, maiores dificuldade na obtenção de postos de trabalho e no acesso ao ensino aliado a falta de conhecimento/sensibilidade dos dirigentes”*, como sendo aspectos que constroem o dia a dia destes cidadãos. *“Reproduzem uma falta de conhecimento relativamente às necessidades das pessoas com deficiências para que se possa formular propostas e projetos que vão de encontro a estas necessidades.”*

Assim, verifica-se o fortalecimento da correlação entre deficiência e discriminação, pobreza e exclusão social, fazendo com que as pessoas com deficiência continuem a figurar entre os mais desfavorecidos socialmente (P.Beresford, 1996; M. Turmusani, 2002). Se aplicarmos a lógica darwiniana, estes indivíduos estarão condenados à exclusão e marginalização social.

A pobreza não decorre da deficiência, mas a deficiência gera uma limitação física, social e psicológica derivada de uma sociedade deficiente de recursos. Segundo (M. Priestley, 2001), *“as pessoas pobres têm uma maior probabilidade para serem afetadas por uma incapacidade, e as pessoas com deficiência têm uma maior probabilidade de viverem na pobreza”*.

A deficiência deve ser encarada de forma individual, como um problema social que influencia drasticamente a vidas das pessoas com deficiência. As singularidades destas pessoas com deficiência influenciam na escolha do método de abordagem por isso, a terminologia usada neste estudo está fundamentada no DSM-5 que é o *“Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais”*, da Associação Psiquiátrica Americana (APA).

O *Manual Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* (DSM-5) foi elaborado por uma ampla comunidade científica que trabalha na área das perturbações mentais. O diagnóstico fiável é essencial para orientar recomendações de tratamento.

Podemos dizer que o pensamento social tem sido caracterizado por uma ampla gama de correntes ideológicas, por vezes radicais, e por crenças sócio-políticas que se foram consolidando ao longo da história da existência humana.

O próprio conceito de deficiência tem sido, muitas vezes, contraditório ao longo dos séculos como refere L Correia, (1999), as posições políticas perante a exclusão social chegaram a ser extremas e severas. Na Antiga Grécia, por exemplo, as crianças com deficiências físicas eram deixadas nas montanhas, abandonadas, ou condenadas à morte, suprimindo-as, pois a sociedade não admitia sequer a possibilidade da sua existência e da convivência destas com os restantes cidadãos.

Este estágio inicial foi marcado pela omissão ou negligência, pela escassez de iniciativas de atendimento ao indivíduo com deficiência. Houve ainda a exclusão social: a sociedade simplesmente ignorava, rejeitava, perseguia, explorava ou eliminava as pessoas com qualquer tipo de deficiência.

*“Se historicamente são conhecidas as práticas que levaram, inclusive, à extinção e à exclusão social de seres humanos considerados não produtivos, é urgente que tais práticas sejam definitivamente banidas da sociedade humana. E bani-las não significa apenas não praticá-las. Exige a adoção de práticas fundamentadas nos princípios da dignidade e dos direitos humanos. Nada terá sido feito se, no exercício da educação e da formação da personalidade humana, o esforço permanecer vinculado a uma atitude de comiseração, como se os alunos que possuem alguma deficiência física ou mental fossem dignos de piedade.”* (parecer CNE/CEB 17/2001<sup>1</sup>, p.10)

Conforme C. Sousa (2012) o conceito de deficiência foi-se, ele mesmo transformando, e, passando por fases distintas:

- A **1ª fase** de inspiração mágico-religiosa em que a deficiência é vista como mensagem divina, como punição ou recompensa, apelando à caridade ou solidariedade como via para atingir a salvação eterna. Esta visão perdurará até ao fim do século XVIII;

- A **2ª fase**, do século XVIII até meados do século XX, na qual o deficiente começa a ser visto numa outra perspetiva, ou seja, como alguém que merece ser tratado e recuperado, com o recurso a intervenções setoriais especificamente a ele destinadas, mas raramente com ele;

---

<sup>1</sup> Parecer do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica 17/2001 disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf> - acesso em 29.05.2016

- A **3ª fase**, que começa do terceiro quartel do século passado, e onde ao cidadão deficiente é reconhecida a plena cidadania e participação na sociedade, com os mesmos direitos e deveres de qualquer outro cidadão.

A deficiência, desde do início das civilizações, foi vista como algo que implica a exclusão do indivíduo. Por isso, a resposta na segunda fase era segregar ou institucionalizar estes indivíduos em locais onde pudessem estar vestidos e bem alimentados mas, para além destes cuidados básicos, nada mais era feito. Através destas respostas institucionais foram criados asilos e hospitais. A sociedade protegia as pessoas com deficiência, mas com o intuito de evitar que os restantes cidadãos tivessem que conviver e ser confrontados com a diferença. (Campos & Martins, 2008).

O apoio institucional é, assim, essencialmente assistencial, não se procurando a alteração das condições dos indivíduos e, nesse sentido as práticas desta fase não se distinguem das anteriores. Posteriormente, com o Renascimento, surgirão diferentes estudos sobre o Homem, e, com eles, com novas perspectivas ideológicas que vão reflectir-se nos próprios conceitos de deficiência e nas propostas de intervenção ( S. Campos & R. Martins, et al. 2008).



## 2. Atitude face às pessoas com deficiência: Uma perspetiva cronológica do Conceito de Educação Especial

### 2.1 Enquadramento do Conceito

Rousseau (1712 - 1778) apresentou o conceito de educação "*homem natural*". Locke (1632 - 1704) desenvolveu a ideia de que a alma de uma criança nasce como uma "folha limpa", e ganha experiência e conhecimento somente através de seus próprios esforços cognitivos, como homem emergente. A contribuição do Dewey (1859 -1952), filósofo americano, permitiu mudar a ênfase no processo de aprendizagem, do paradigma "investimento" para a realização do auto-desenvolvimento da criança, em que ela obtém conhecimento da sua própria atividade prática e, assim, expande e atualiza a experiência pessoal.

Em 1823, foi fundado em Lisboa, o Instituto de Surdos-Mudos e Cegos por iniciativa régia de D. João VI que, anos mais tarde, foi submetido à tutela da Casa Pia de Lisboa. A criação deste instituto marca, em Portugal o período onde predomina uma política essencialmente assistencialista, tendo como objetivo a proteção das crianças deficientes em instituições, mantendo-as separadas da sociedade. Nesta "era das instituições", as crianças e jovens "deficientes" eram consideradas um peso para a sociedade, sendo colocadas em instituições ou asilos e segregadas (R Jimenez, 1997) .

Mais tarde, nos Estados Unidos e no Reino Unido, foram criadas leis que tiveram impacto sobre a integração de crianças e jovens com deficiência. A partir de então, a crise do modelo segregacionista despelotou a integração educativa dos alunos, vistos como pessoas com deficiência, a qual se caracteriza pelos seguintes factos (M. Danjon & J. Vidal, 1997):

- O princípio da educação especial nas escolas de ensino regular, em salas de apoio, onde os alunos seguiam um plano curricular diferente do aluno regular.
- Uma mudança na concepção de deficiência, e mesmo na concepção de educação especial. O aparecimento do conceito de Necessidades Educativas Especiais, também conhecidas pela sigla NEE, vai ser um ponto de referência para a escolarização dos alunos deficientes, desde o despiste das características diferenciadoras até às necessidades educativas que têm, num momento determinado, as quais vão exigir uma resposta da escola.

No passado aqueles que tinham algum tipo de necessidade educacional especial eram considerados incapazes de aprender, e, por isso, não frequentavam escolas e eram excluídos

da sociedade, sendo proibidos de casar e de possuir ou herdar bens. Na antiguidade, por exemplo, relacionava-se a falta de linguagem oral à falta de humanidade<sup>2</sup>.

Os surdos, por exemplo, foram, por muito tempo, privados de utilizar a língua gestual e seu uso foi proibido nos mais diversos contextos. Tal situação começou a modificar-se para uma parcela da comunidade surda, segundo Lodi,<sup>3</sup> (2005, p. 413), quando, em 1750 o Abade francês Charles Michel de L'Epée passa a utilizar a língua gestual francesa, aprendida com os surdos nas ruas de Paris combinada a gramática francesa através “sinais metódicos” para estabelecer a comunicação entre surdos e ouvintes.

O Abade procurava com isso, já no ano de 1750, introduzir um método para a utilização dos sinais, sem ter em conta que havia uma estrutura interna da língua do surdo e não se tratava apenas de sinais sem uma organização estrutural. Sabe-se atualmente que a língua gestual, apesar de suas particularidades regionais, tem gramática própria de forma que podemos considerar que o trabalho desenvolvido pelo abade na época deve ser classificado como um tipo de Francês Sinalizado.

No seguimento deste trabalho, houve confronto entre as metodologias, a língua de sinais sinalizada nas ruas, o francês sinalizado e a comunidade científica. Os argumentos de L'Epée foram considerados mais fortes e talvez por tudo isso, o Século XVIII seja considerado muito fértil na educação de surdos, com a proliferação de escolas para surdos e da aprendizagem e profissionalização dos surdos através das línguas de sinais (Sacks, 1990).

No mesmo ano, porém, Samuel Heinick, alemão, com a intenção de integrar o surdo na comunidade geral, apresenta uma terceira metodologia que rejeita a língua de sinais, ensinando surdos somente através da língua oral.

*"O Abade teve imenso sucesso na educação dos surdos e transformou sua casa em escola pública. Em poucos anos (de 1771 a 1785), sua escola passou a atender 75 alunos, número bastante elevado para a época. L'Epée e seu seguidor Sicard acreditavam que todos os surdos, independentemente do nível social, deveriam ter acesso à educação, e esta deveria ser pública e gratuita... Heinick foi o fundador da primeira escola pública*

---

<sup>2</sup><http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3638/000390803.pdf?sequence=1> Item 1.1 pp 24.

<sup>3</sup> Lodi, A.C.B. (2005) Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos, em Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005, disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022005000300006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt) – acesso em 29.05.2016

*baseada no método oral, ou seja, que utilizava apenas a língua oral na educação das crianças surdas. Sua escola tinha nove alunos.” (Goldfeld, 1997:29)*

Segundo Strobel (2009) posteriormente ocorreu o Congresso de Milão, Congresso Mundial de Professores de Surdos (Milão, Itália, 1880), onde foram apresentados fortes argumentos em prol da língua de sinais na educação de surdos, porém como somente os professores ouvintes puderam votar sobre a forma de desenvolver a proposta educacional que atendesse a comunidade surda e ficou decidido que todos os surdos deveriam ser ensinados pelo Método Oral Puro, gerando um impacto imenso na educação de surdos. Já no final do Século XIX, Alexandre Graham Bell, iniciou estudos sobre próteses auditivas elétricas a partir da invenção do telefone. Ele era professor de surdos em Boston e realizava experiências para desenvolver sistemas para os auxiliar. O seu primeiro sucesso ocorreu com um sistema utilizado na Inglaterra em 1896, onde ganho acústico foi bastante limitado<sup>4</sup>.

Na segunda metade do século XX, William Stokoe (1920-2000) foi um dos primeiros linguistas a estudar uma língua de sinais. Em 1960, ele demonstrou que os sinais não eram apenas gestos, mas sim símbolos abstratos, com uma complexa estrutura interior. Ele analisou os sinais e identificou três aspetos independentes que os constituíam: locação (ou ponto de articulação), configuração de mãos e movimento<sup>5</sup>.

Já no século XX, as condições históricas da sociedade portuguesa convergiram para que os direitos sociais da igualdade de oportunidades e da integração se cruzassem apenas num tempo demasiado recente quando comparado com os ritmos que se registaram em diferentes sociedades europeias. (A. Araújo, 2001).

Na década de 1970, verifica-se o início da fase da inclusão que surgiu marcada pelo movimento mundial de integração social das pessoas com deficiências, cuja meta era integrar estes indivíduos em ambientes educacionais, os mais próximos possíveis daqueles oferecidos pela cultura à pessoa considerada normal, não deficiente (Kirk e Gallagher, 1979; Mendes, 1994; Sasaki, 1997; Silva, 1998).

Em 1986, surge, na legislação portuguesa, a designação de NEE – Necessidades Educativas Especiais, com a Lei de Bases do Sistema Educativo, documento legal (Lei nº 46 / 86, 14 de

---

<sup>4</sup><http://www.charlytorregrossa.med.br/protese.html>, acedido a 30.03.2016

<sup>5</sup><http://gupress.gallaudet.edu/stokoe.html> acedido a 30.03.2016

outubro) a qual atribui ao Ministério da Educação a responsabilidade de orientar a política de Educação Especial. Nessa lei constam, como artigos dedicados à Educação Especial, os artigos 2º, 7º, 16º a 18º e 25º a 33º.

Em 1991, foi regulamentado o regime educativo especial nas escolas, pelo Decreto-Lei nº319/91, 23 de Agosto, destacando-se três linhas orientadas, no que diz respeito à evolução dos conceitos ligados até então à Educação Especial, nomeadamente:

- a substituição dos anteriores conceitos de alunos deficientes por alunos NEE;
- a responsabilização da escola regular em acolher e resolver os problemas destes alunos;
- o reconhecimento do papel dos pais de reformular a escola de modo a garantir a educação e justiça social, passando a constituir uma escola inclusiva.

Tendo por base o lema “ UMA ESCOLA PARA TODOS”, o Decreto-Lei 319/91, perspectiva a integração de crianças com NEE nas escolas do ensino regular, afim de garantir que a sua educação se processasse num ambiente o menos restritivo possível. Contudo, a falta de formação de professores e a inexistência de apoio técnico permanecem como sérios entraves para o sucesso da integração (L. Correia, 1997).

A escola verdadeiramente inclusiva deve reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma organização escolar, e estratégias pedagógicas de utilização e de uma cooperação com as respectivas comunidades (Declaração de Salamanca, 1994, ponto 7). Em Janeiro de 2008 é publicado o Decreto-Lei 3/2008 que vem revogar o DecretoLei 319/91, e que estabelece uma nova organização nos apoios especializados a crianças e jovens com NEE de carácter permanente. De acordo com o espreso pela DGIDC – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Educação Especial, no “Manual de apoio à prática”, o novo Decreto-Lei.

*“...vem enquadrar as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo e das necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social”* (DGIDC, 2008).

Segundo o novo Decreto-Lei, os alunos com dificuldades intelectuais, com dificuldades de aprendizagem específicas (como acontece, por exemplo, com a dislexia), com perturbações emocionais e de comportamento grave, ou com problemas de comunicação não serão referenciados como alunos com NEE's.

Também do outro lado do Oceano Atlântico, no Brasil, se regista uma evolução histórica nos conceitos de deficiência, e da forma com a sociedade e a escola lidam com ela. Fará sentido fazer esta referência neste estudo tendo em conta que a aplicação deste foi realizada em território brasileiro, em contexto histórico, económico, social mesmo político, diferente do contexto europeu, e mesmo do contexto português.

A educação das crianças com necessidades especiais no Brasil, não foi alvo de grande intervenção ou atenção. Na Constituição de 1824 (título II, artigo 8º, item 1º), privando do direito político o deficiente físico ou mental. E o atendimento a pessoas com deficiências, terá, provavelmente, sido iniciado através das Câmaras Municipais ou das confrarias particulares. Em 1730, em Vila Rica, a Irmandade de Santa Ana, previa, no artigo 2º dos seus Estatutos uma *“casa de expostos e asilos para desvalidos”* (L. Souza, 1991, p.29). *“Neste sentido, as Santas Casas de Misericórdia, seguindo a tradição europeia transmitida por Portugal, que atendiam pobres e doentes, deviam ter exercido importante papel. Surgiram no Brasil desde o Século XVI em Santos (1543), Salvador (1549), Rio de Janeiro (1552), Espírito Santo (provavelmente 1554), São Paulo (provavelmente 1599), Olinda e Ilhéus (1560), Porto Seguro (também em fins do século XVI), Sergipe e Paraíba (1604), Itamaracá (1611), Belém (1619), Iguaçu (1629) e Maranhão (data incerta, primeiras referências pelo Padre Vieira, em 1653)”* (L.Mesgravis, 1976, p.38).

Foi a partir da construção do hospital da Santa Casa da Misericórdia de São Paulo, que teve início em 1717, e particularmente desde o século XIX, que se acentuou o acolhimento de crianças abandonadas até a idade de 7 anos. Não há registo sobre a forma como tais crianças eram atendidas. No primeiro relatório sobre a Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, Francisco Martins de Almeida (L. Mesgravis, 1976, p.182) escreveu: *“ignoro como se havia a Santa Casa com esses órfãos”*. Podemos supor que muitas dessas crianças teriam algum tipo de deficiência seja física e mental, porquanto as crónicas da época revelavam que eram abandonadas em lugares assediados por bichos que, por vezes, as mutilavam ou matavam.

O problema do abandono da infância no Brasil é um problema bastante antigo, tanto que no final do século XVIII, há pedido de providências ao Rei de Portugal feito pelo governador da província do Rio de Janeiro, António Paes de Sande, “*contra os atos desumanos de abandonar crianças pelas ruas, onde eram comidas por cães, mortas de frio, fome e sede*”. (M. Marcilio, 1997, p.59 et al. Januzzi, 2004, p.9)”.

*“Em 1933, o decreto que instituiu o código da educação no Estado de São Paulo deixou clara essa preferência e indicou a implantação de classes especiais quando isso não fosse possível:*

*Parte VII Da educação especializada Art.º 824: Dos tipos de escolas especializadas:*

- a) Escolas para débeis físicos;*
- b) Escolas para débeis mentais;*
- c) Escolas de segregação para doentes contagiosos;*
- d) Escolas anexas aos hospitais;*
- e) Colônias escolares;*
- f) Escolas para cegos;*
- g) Escolas para surdos-mudos;*
- h) Escolas ortofônicas;*
- i) Escola de educação de delinquentes;*

*Onde não for possível a instalação de escolas especializadas autônomas [...] serão organizadas classes para esses fins especiais nos grupos escolares. (DECRETO 5.884, de 1933) (Kassar, M.C.M., 2011, pp64 e 65)*

A. Jannuzzi (1985) e J. Bueno (2004) lembram que a preocupação com a deficiência intelectual refletia a preocupação com a higiene da população. O Artigo 825 do decreto de 1933 estipula: “*O recrutamento de alunos para essas diferentes escolas, com exceção das indicadas à letra “h”, do artigo anterior, deverá ser feito pelo Serviço de Higiene e Educação Sanitária Escolar, que solicitará cooperação do Serviço de Psicologia e das várias instituições ou serviços especializados do Departamento de Educação*”. E o Artigo 826º “*As escolas de débeis físicos se destinam às crianças desnutridas ou em crescimento em atraso as quais convenha regime especial de trabalho escolar, com o fim de reintegrá-las na normalidade física (DECRETO 5.884, de 1933)*

No Brasil em 1994 encontramos, na Política Nacional de Educação Especial o aluno com alguma necessidade especial, que possuía algum tipo de deficiência, e que era identificado ou classificado pelo que não conseguia fazer, portanto, diferente dos demais em algo que "não era capaz". Sendo assim, foi fundamental criar políticas públicas para que esta parcela da população se tornasse capaz de conviver melhor em sociedade. Vale a pena salientar que até

este momento a surdez era vista como doença, pelo que prevalecia a abordagem clínico-terapêutica, e o surdo era encarado como alguém desprovido de algo, no caso a audição, que era considerada fundamental para seu desenvolvimento tanto educacional como profissional.

No mundo todo, a partir da década de 1990, difundiu-se fortemente a defesa de uma política educacional de inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais, propondo efetivo respeito e socialização destes grupos minoritários, como por exemplo, a comunidade surda. A escola foi aberta para que a criança pudesse entrar e interagir com outras crianças, porém, apesar de colocar o indivíduo com deficiência em ambiente escolar, dar o acesso necessário não se traduzia ainda uma postura inclusiva. Nos anos 2000 mais do que colocar o aluno dentro da escola a legislação caminhou para uma ação inclusiva que agregaria valores a todos e não somente ao deficiente. Se anteriormente o deficiente precisava se adequar a situação na escola, hoje a escola precisa se adequar ao deficiente de forma a garantir não somente a sua integração, a sua permanência, mas principalmente a sua aprendizagem no ambiente escolar.

A educação especial foi construída separadamente da educação oferecida à população geral, que não apresentava diferenças ou características explícitas. Dessa forma, a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem qualquer interlocução com a educação comum. Esta separação materializou-se na existência e consolidação de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo exclusivamente em locais separados dos outros alunos (M. Kassir, 2011).

A maior diferença entre os dois momentos, está na questão do aluno sendo atendido primeiramente na escola especial e na sala especial e posteriormente a mudança para que o aluno seja atendido completamente na rede regular onde ele é encarado como qualquer outro aluno e não como alguém com desfasamento em relação aos outros.

Sáimos do “Sistema Cascata” para o caleidoscópio onde o aluno deficiente já é visto como qualquer outro aluno e não mais como alguém segregado, mas mostra sua importância dentro da sala de aula, onde o convívio é enriquecedor para todos, muitas vezes sendo mais valioso para os ditos não deficientes que para o próprio deficiente.

A mudança de abordagem no Brasil vem com a Resolução CNE/CEB Nº2 de 2001, em que o aluno especial passa a ser aquele que possui dificuldades de aprendizagem, ou qualquer outra necessidade de adaptação. Também neste documento, é considerada a necessidade da

sociedade se adaptar às diferenças, e não somente os considerados "diferentes" se adaptarem à sociedade. É muito importante que se tenha consciência de que todos os indivíduos se devem adaptar uns aos outros, para melhor convivência e para o desenvolvimento enquanto cidadãos críticos, pois, afinal, são e somos todos diferentes, deixando a ideia de os integrarmos ou segregarmos.

### 2.1.1 Da Segregação à Integração

Ao longo da história da educação especial é verificável a imposição da exclusão social e a criação de instituições para permitir retirar estes indivíduos da convivência com o resto da sociedade.

Segregação é o nome pelo qual ficou conhecido o primeiro movimento de atendimento educativo aos indivíduos com incapacidade.

Outras concepções foram surgindo e assim contribuindo para a construção de outros e novos paradigmas acerca do processo de integração/inclusão. Para Steenlandt, D., (1991) a integração é “o processo de incorporar física e socialmente, dentro da sociedade, as pessoas que estão segregadas e isoladas dos outros” (p.30).

Segundo V. Fonseca (1980), a ação e influência da Igreja na Idade Média, ficou também marcada por avanços e retrocessos, sendo que o estatuto e cuidados prestados às pessoas com “má formação” ou pessoas” com deficiências” sofreram inúmeras alterações e variações. Se por um lado aumentaram as práticas mais humanas, decrescendo o número dos infanticídios e sendo criadas instituições de acolhimento, por outro, prosseguiu a venda de crianças para a escravidão, bem como continuaram a ser abandonadas ou, simplesmente, deixadas ao frio. Ao mesmo tempo, nesta época, com um enquadramento mágico-religioso, a deficiência também foi tida como o resultado da ira de Deus ou produto do Diabo e associada a crenças sobrenaturais e demoníacas, o que levou a práticas de segregação e marginalização operadas por exorcistas e esconjuradores.

De acordo com T. Amaral (2012), ao longo dos anos, a humanidade sempre teve o deficiente como vítima de segregação, pois a ênfase era sempre focada na sua incapacidade física. Até o Século XV crianças deformadas eram simplesmente jogadas nos esgotos na Roma Antiga. Na

Idade Média, a igreja abrigava os deficientes para protegê-los do preconceito. Na mesma época os deficientes “desempenhavam” a função de Bobos da Corte.

Martinho Lutero defendia que os deficientes mentais eram pessoas que estavam possuídas por demónios e necessitavam de ser purificados. Já no Século XVI a XIX, as pessoas com “Deficiência Física e Intelectual” continuavam isoladas do resto da sociedade, mas eram colocados em asilos, conventos e albergues, segundo Nogueira<sup>6</sup>, (2008), “*surge o primeiro hospital na Europa, mas todas as intuições dessa época não passavam de prisões sem tratamento especializado e nem programas educacionais com currículos adaptados para este público.*”

A segregação social “funcionava” no intuito de formar escolas especiais e centros de reabilitação, que tem como objetivo principal atender pessoas com deficiência. Estes espaços historicamente ofereciam um atendimento educacional com caráter muitas vezes clínico e assistencialista. “*Vinculando principalmente a promoção da saúde, aos cuidados e algumas vezes com propostas pedagógicas voltadas à reeducação, à compensação de carência ou déficit*”. (M. Bruno, 2000, p.1).

K. Silva (2010) refere que aqueles alunos que não se adequavam aos ideais da escola regular recebiam um diagnóstico a partir de “*exames objetivamente realizados*” pelos especialistas, o que, mais cedo ou mais tarde, determinaria a exclusão deles da escola.

Nesse sentido, a escola especial responde, no âmbito dos alunos deficientes ou excepcionais, pela mesma função do hospício, face à loucura, e da prisão, face à delinquência.

O foco centra-se na deficiência, no que faltava ao aluno, e que o tornava especial, quanto aos aspectos fisiológicos, neurológicos, psicológicos, por oposição àquele sem deficiência. É a legitimação da segregação.

Em Portugal, iniciaram-se por volta da década de 40 do século XX movimentos de normalização, promovidos pelas associações de pais, contra a segregação escolar, e em 1959

---

<sup>6</sup> Nogueira, C. M. (2008) A História Da Deficiência: tecendo a história da assistência a criança deficiente no Brasil, Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro, Centro De Educação E Humanidades E Centro De Ciencias Sociais, Rio de Janeiro, Brasil

surge apoio normativo que proporciona às pessoas com deficiência intelectual o padrão e as condições de vida quotidiana próximos dos da sociedade em geral. *“A partir de então, o conceito de normalização estende-se por toda a Europa e América do Norte. É no Canadá que se publica em 1972 o primeiro livro acerca deste princípio”* (R. Jiménez, 1997).

No Brasil, o interesse pela deficiência intelectual é influenciada através de um movimento eugenista, como a criação da Sociedade Eugênica de São Paulo, fundada pelo médico Renato Kehl, em 1917. Para Kehl, o intuito da eugenia era *“regenerar os indivíduos para melhorar a sociedade”*. O controle sobre a constituição biológica do indivíduo através do controle de sua reprodução é a marca registrada das propostas eugênicas (K. Silva, 2010).

Até a década de 60 do século passado, no Brasil, os métodos educacionais utilizados para atender aos alunos com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais eram voltados para crianças e jovens impedidos de aceder à escola comum do ensino regular ou para aqueles retirados das classes comuns por não avançarem no processo educacional. Esta segregação era realizada sob o argumento de que tais alunos seriam melhor atendidos se fossem encaminhados para classes ou escolas especiais. A educação especial foi-se, então, constituindo num sistema paralelo ao geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para reivindicar e fundamentar as práticas de integração na escola regular (E. Mendes, 1995, p. 5 a 15 e 26).

Para P. Garcia (1994), as práticas de ensino, devem estar fundamentadas em ações mais solidárias e igualitárias, e combater as práticas focadas em conceitos e ações excludentes, com modelos educacionais competitivos e predatórios.

*“A inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais. Sabemos, contudo, que sem essas mudanças não garantiremos a condição de nossas escolas receberem, indistintamente, a todos os alunos, oferecendo-lhes condições de prosseguir em seus estudos, segundo a capacidade de cada um, sem discriminações nem espaços segregados de educação”*. (M. Mantoan, 2006, p. 23).

A integração é um processo de transformação sociológica, filosófica e legal. O tratamento das pessoas descapacitadas foi sendo transformado, desde o abandono, passando pela segregação, até a integração mediante sua incorporação nos sistemas educativos regulares de acordo com G. Lorenzo (1985, pp 20 e 32).

## 2.1.2 Proteção e Diferenciação das Respostas

Durante a era das instituições surgem algumas figuras principais da história da Educação Especial, tais como:

- Philippe Pinel (1745-1826), considerado por muitos o pai da psiquiatria, destacou-se de forma notável por ter sido o primeiro médico a descrever e classificar perturbações mentais. Philippe considerou as doenças mentais como resultado ou de tensões sociais e psicológicas excessivas, de causa hereditária, ou ainda originadas de acidentes físicos, desprezando a credence e mesmo entre os médicos de que fossem resultado de possessão demoníaca.

- Voisin, através da obra “*Application de la physiologie du cerveau à l’étude des enfants qui necessitent une éducation spéciale*” (Aplicação da fisiologia do cérebro no estudo de crianças que necessitam de educação especial) publicada em 1830, que estudou o tipo de educação necessária para crianças com deficiência intelectual.

- Itard (1774-1836), que trabalhou no famoso caso do selvagem de Aveyron durante seis anos.

- Seguin (1812-1880) dedicou-se ao estudo e elaboração de um método para a educação especial através da sua obra “*Traitement Moral, hygiene, et Éducation des Idiots*” (Tratamento moral, higiene e Educação dos idiotas), que denominou método fisiológico. Foi o primeiro autor da Educação Especial que referenciou nos seus trabalhos a possibilidade de aplicação destes mesmos métodos no ensino regular. Puigdemol (1986) vê no trabalho deste autor, o nascimento da Educação Especial no sentido moderno, sendo ultrapassado o terreno exclusivamente médico e assistencial até então vigente.

- Os irmãos Pereira, no ano de 1907 inauguram em Madrid, o Instituto Psiquiátrico Pedagógico para atrasados mentais. Em 1914, o Estado criou o “Patronato Nacional de Anormales”.

Ao observar a história, podemos identificar em várias épocas e por diferentes povos, procedimentos e ações bem diferenciados que traduzem desde o extermínio ou marginalização, desde o assistencialismo até a educação, até chegarmos a inclusão social.

No intuito de compreender o homem atual somos obrigados a questionar as origens da cultura moderna na história das civilizações, das mentalidades, das políticas e das ciências. A diferenciação das diferentes deficiências é ilustrada através de diversas abordagens de século em século.

Segundo U.Eco (2010) o que caracteriza a Idade Média Ocidental é a tendência em resolver todos os contributos culturais de outras épocas ou de outras civilizações segundo a perspectiva

cristã. No entanto as doenças mentais eram tidas como representações místicas, distantes ainda sem uma perspectiva científica e médica pois eram associados ao sobrenatural.

C. Sousa (2012) descreve o Renascimento com uma nova postura face à deficiência através de medidas legislativas e da criação de hospícios ou asilos para alienados “diminuídos” e disformes necessitados de assistência. E, das medidas tomadas no Renascimento, destaque para as seguintes:

1. Lei dos Pobres, promulgada por Isabel I de Inglaterra em 1601, pioneira da intervenção estatal na área. Esta lei reconhecia a necessidade das crianças deficientes, velhos, alienados e cegos serem colocados sob proteção da coroa, a qual lhes proporcionaria a aprendizagem de uma atividade;
2. São Vicente de Paulo (1580-1660) funda em Paris em 1617, a primeira das várias confrarias e da caridade para recolhimento de crianças abandonadas, inválidos, camponeses arruinados pelas guerras e deserdados.
3. A introdução na época de indenizações por danos de guerra atribuídas pelo reino aos militares acidentados como sucedeu em França onde Luis XIV, em 1674, lhes atribuiu uma pensão e criou o “Hôtel des Invalides”, para os recolher.

Na Idade Moderna, surge um novo conceito de loucura e os que não trabalhavam ou não geravam riquezas, eram considerados marginais e improdutivos, não podendo partilhar o espaço na nova sociedade que se construía. São então isolados os órfãos, os epiléticos, os miseráveis, os libertinos, os velhos e crianças abandonadas, os venéreos, os aleijados, os religiosos infratores e os loucos.

Na era moderna, a visão que a sociedade cria a respeito das pessoas com deficiências é a de que estes são incapazes, desocupados, ameaçadores, desviantes dos padrões sociais da época no que diz respeito à razão, sem capacidade de produção, que difere quanto ao aspecto externo de beleza e normalidade, e deve ser abrigado em algum local longe dos olhos da sociedade. Para este fim, são criadas ou reformadas instituições como, em França, o Bicêtre e La Salpêtrière, ou Charinton e Saint-Lazare, todas para abrigarem os incapazes. No entanto, a finalidade última de tais estabelecimentos era de reclusão e exclusão e não a de reintegração destes indivíduos na sociedade ou qualquer outra finalidade terapêutico-pedagógica (S. Tundis & N. Costa, 2000 e 2010.; M. Foucault, 1993; C. Miranda, 1994).

Após um período de obscuridade, a Revolução Francesa, ao difundir novas ideias relativas à defesa do ser humano, permitiu a Philippe Pinel, médico pioneiro no tratamento das pessoas com transtornos mentais, lançar as bases da moderna assistência psiquiátrica. Para Pinel, a pessoa com deficiência intelectual, como qualquer doente, necessitava de cuidados, de apoio e de medicamentos. O trabalho de Pinel no final do século XVIII vai sinalizar a constituição da psiquiatria como uma ciência e como um ramo da medicina. As ideias do Iluminismo fizeram crescer os protestos e denúncias contra as internações arbitrárias, as práticas de confinamento indistinto junto a outros marginalizados e contra as torturas que lhes eram infringidas (S. Tudis & N. Costa, 2000 e 2010). As ideias revolucionárias e reformistas que procuravam entender o homem nas suas dimensões físicas, psíquica e social e o humano nas vertentes éticas, estética e cultural.

Até o final do século XIX, a doença mental foi compreendida, quase que exclusivamente, como alteração bio-físico-química do organismo. A psiquiatria já contava com um incipiente corpo teórico que lhe permitia classificar as doenças mentais, teorizar sobre a demência precoce e outros aspetos da psicopatologia (L. Carreiro et al., 2005). Porém, dada à inexistência, ainda, dos psicofármacos, o inusitado que a doença mental manifestava era tratado com camisa-de-força, amarras, cadeiras giratórias, hidroterapia, e mesmo com castigos corporais; tentativas terapêuticas que acarretavam grande sofrimento humano”. (C. Miranda, 1994; A. Costa, 2001).

S. Azenha (2014) retrata o século XIX como uma época decisiva para o evolução da psiquiatria, a psiquiatria desenvolve ao longo das linhas que governam a patologia geral na medicina. Em Portugal, o Hospital de Rilhafoles, inaugurado em Lisboa, em 1848, recebia pessoas por ordem das autoridades, decência, ordem e segurança pública. Admitia ainda aqueles que beneficiavam de adequado tratamento. Ao longo dos anos o hospital foi ficando sobrelotado, pois neste período era usual o internamento de forma involuntária para tratamento mas também por questões de ordem social e moral. Na segunda metade do Século XIX, após a guerra civil e as invasões francesas, apesar do grande desenvolvimento de diversos sectores da vida pública, no que diz respeito ao campo assistencial, pouco ou nada mudara, mantendo-se um modelo assistencial caritativo.

Por ordem de D. Maria e em 1883, no Porto, e por doação do Conde Ferreira à Santa Casa da Misericórdia do Porto, abre as suas portas o Hospital do Conde de Ferreira. António Maria de Sena, director deste último hospital, procura elaborar um levantamento estatístico dos doentes

da mente em Portugal e dedica-se à criação de um sistema de assistência psiquiátrica. Como nos transmite Carlos Mota Cardoso, Sena era um evolucionista, que aceitava a loucura como resultante do desvio de processos biológicos, nomeadamente de alterações genéticas e considerava formas de loucura congénitas e adquiridas. Nesta altura, nascia na Alemanha pelo génio de Kraepelin a ciência psiquiátrica e, em Portugal, Sena reclamava a reforma da assistência psiquiátrica, advogando o fim das más condições nas instituições que prestavam assistência aos doentes (S. Azenha, 2014).

No Século XX são reconhecidos os valores importantes quanto os direitos das minorias, da intimidade da vida privada, e do respeito pelas concepções e crenças das pessoas. Na psiquiatria, estas conquistas culturais refletem no movimento a favor dos direitos dos doentes, na recusa de formas de tratamento cruel ou degradante, na procura de consentimento voluntário. É óbvio que nem sempre o doente está em condições de expressar a concordância com as medidas terapêuticas, mas a tendência actual é para limitar as condições para tratamento coercivo, e dignificar os valores do doente e de não interferir com as suas decisões. O reconhecimento do direito constitucional à protecção da saúde, uma crescente sensibilidade para exigir níveis assistenciais de qualidade, bem como o reconhecimento da autonomia do doente mental perante as ofertas terapêuticas contribuiram para uma mudança importante na prestação de cuidados (S. Azenha, 2014).

### 2.1.3 A Integração

O final da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) a França, diante de uma escassez de mão-de-obra, por força do recrutamento dos jovens do sexo masculino para as linhas da frente de combate, vai colmatar em parte esta carência através da utilização, no trabalho fabril, das capacidades residuais dos mutilados desmobilizados (M. Santos, 2010).

A Primeira Guerra Mundial originou mudanças de paradigma, tendo sido repensada a diferença entre deficiente e não deficiente, e sobre o papel da criança na sociedade, que deu origem, em 1921, à Declaração dos Direitos da Criança, a prevenção de doenças e deficiência, as prioridades no domínio da saúde e da segurança social (L. Pereira, 1984).

Diante de uma nova visão de um povo sacrificado pela guerra são criados serviços para atender a novas necessidades, e sobretudo, de atender outras pessoas além das pessoas

mutiladas da guerra. O trabalho de todas as pessoas era extremamente importante, mesmo o das pessoas consideradas com deficiências, o que contribuiu para a valorização da pessoa com deficiência.

Com o progresso científico do final do século XX a ciência genética alcançou grande desenvolvimento. Na deficiência intelectual, por exemplo, fica provado através da biotecnologia que a deficiência intelectual é resultado de factores como infecções, traumatismos e problemas endócrinos.

A guerra biológica cruza milênios de história da humanidade. Encontram-se estudos que apresentam desde o século XV a.C.13, as armas de doenças, sempre foram uma estratégia na luta pelo poder e fizeram parte da estratégia militar de povos colonizadores e imperialistas visando a dominação. Foram empregadas para dizimar populações na conquista de territórios. Foi com a ciência da microbiologia, em meados do século XIX, munida de perspectivas para a cura das doenças e das grandes epidemias da época, que foi possível descobrir e manipular microorganismos patogênicos, surgindo a questão do uso dual na origem desta ciência. O aspecto civil refere-se à clínica, onde começava a surgir uma nova visão da doença, com perspectivas para novos tratamentos, novos medicamentos e novas técnicas para uso clínico (M. Almeida, 2015).

Eglantyne Jebb (1876-1928, Inglaterra) trouxe argumentos totalmente novos ao debate sobre a infância. Após ter feito trabalho social pós-guerra dos Balcãs e a Primeira Guerra Mundial e fundou o “Save the Children”; escreveu o “Children’s Charter” que foi adotado pela Liga das Nações em 1924 como a Declaração dos Direitos das Crianças. Esta declaração auxiliou sobretudo, para fundamentar a Convenção dos Direitos das Crianças da Organização das Nações Unidas que é um documento ainda hoje usado como a principal referência na salvaguarda dos direitos e proteção das crianças e jovens no planeta de acordo com (D. Barradas, 2013).

O movimento da integração é impulsionador de uma educação de qualidade e adequada às crianças, em especial às crianças identificadas como tendo NEE e de uma escola aberta a todas as crianças, sem exceção. Surgiu por volta dos anos cinquenta (séc. XX), e foi a partir da publicação de leis e despachos legislativos nos diferentes países, alguns anos mais tarde, que a integração ganhou forma como modelo educativo. Destes são exemplo:

- Estados Unidos – Lei PL.94-142 de 1975 (The Education for all Handicapped Children Act);
- Inglaterra - Relatório Warnock (1978) e a consequente publicação, em 1981, do Education Act.

O primeiro exemplo, a Lei PL.94-142 de 1975 (The Education for all Handicapped Children Act), surgiu como consequência do recurso a decisões judiciais de muitos pais americanos, para a integração dos seus filhos nas escolas regulares. Neste seguimento, esta lei traduziu-se numa modificação das atitudes do poder público dos Estados Unidos, passando as crianças com deficiência a ter direito a aprender na escola pública, juntamente com os seus pares (A. Ruela, 2001).

Embora já desde a metade do século XIX, o alienismo sofresse críticas, com uma crescente consciência de que o hospital psiquiátrico ocupava um lugar de cronificação, só após a segunda guerra mundial, diversos movimentos teóricos e práticos surgiram e se desenvolveram em várias cidades de diferentes países em busca de transformações na psiquiatria, e passaram a ser denominadas Movimentos Reformistas do Pós-Guerra. Laing e Cooper (Inglaterra), Goffman (EUA), Foucault (França), Basaglia (Itália) são expressões desse processo. Foi um período de intensas tentativas de transformações no modo de conceber a pessoa com transtorno mental, a doença mental e o tratamento, bem como a criação dos diferentes dispositivos e espaços de tratamento. Estes movimentos combatiam a exclusão, a cronificação e a violência imposta pelos modelos psiquiátricos tradicionais ( P. Amarante, 2003).

A integração e inclusão fazem parte do mesmo processo histórico; são paradigmas correlacionados e inseparáveis. De acordo com R. Koselleck (2006), não é possível compreender o valor de um termo como “conceito” sem incluir conceitos contrários ou paralelos, e ainda sem registrar a intercessão entre as duas expressões.

Autonomia pessoal e integração são conceitos que surgiram em meados da década de 1970 nos Estados Unidos. A pessoa com deficiência deve ser estimulada para participar efetivamente da sociedade, e, sendo assim, predomina a idéia de que o problema não é a deficiência e sim a situação de dependência da pessoa com deficiência (D. Silva & E. Fernandes, 2008).

O modelo da normalização faz-se no reconhecimento de características similares e uma das críticas a este modelo é a busca da normalização dos sujeitos em detrimento do reconhecimento das diferenças singulares (L. Oliveira & M. Reis, 2004). Além disso, durante os debates sobre integração, os contextos familiar, sociocultural e educacional não foram contemplados e, como estes contextos são partes fundamentais do processo, acaba por caber ao deficiente o ônus da adaptação e não aos contextos que o rodeiam e em que ele vive e interage. (M. Corrêa, 2009, p. 93).

Em síntese, o conceito de integração passou diversas etapas e revelou melhorias contínuas em relação ao movimento da segregação, na educação de crianças com NEE. Estas crianças passaram, assim, a ter um lugar na escola pública e um atendimento, tanto quanto possível, adaptado às suas necessidades.

#### 2.1.4 A Inclusão – Autodeterminação & Qualidade de Vida

Hoje em dia é possível verificar imensas mudanças nos avanços dos direitos sociais e o bem-estar social dos indivíduos que manifestam algum tipo de necessidades especiais. A inclusão faz parte desta nova forma de olhar, sobretudo com apoios. Oferecer um papel na sociedade e, conseqüentemente melhorar a qualidade de vida destes indivíduos, deve ser o papel da sociedade. A denominação *direitos solidários*, pressupõe a inclusão contínua de novos direitos, além daqueles que se entende propriamente por humanos, ou seja, direito a um ambiente sadio, inclusive no trabalho, direito à paz, direito das minorias a viverem como tais, direito a privacidade, direitos reservados às gerações futuras, à autodeterminação dos povos, ao desenvolvimento, à qualidade de vida, ao património histórico e cultural, ao acesso a meios de comunicação segundo (L. Queiroz, 2014).

A questão da inclusão, faz uma observação pertinente sobre a falta de recursos nos sistemas educativos, a qual não podemos subestimar (D. Rodrigues, 2006). Como podemos entender uma sociedade moderna promovida em escolas e sistemas educativos se esses sistemas se encontram desprovidos de recursos? A inclusão deve dar lugar a qualidade de vida. Uma escola inclusiva que atenda alunos, por exemplo, com deficiência intelectual tem de ser capaz de oferecer os mesmos serviços da escola especial, caso contrário, por que irão os pais destes indivíduos preferir a inclusão, se isso poderá ter um efeito perturbador na sua qualidade de

vida? A inclusão deve incluir a promoção de serviços de qualidade de forma a diversificar e criar serviços adaptados a sua população.

*“Há necessidade da junção entre integração e inclusão, ‘integração’ corresponde a inserir o aluno que já foi excluído anteriormente, enquanto que, a ‘inclusão’ têm objetivos opostos, é não deixar ninguém de fora do ensino regular, desde o início da vida escolar” (M. Mantoan, 2006, p. 19)*

A Inclusão busca a inserção dos educandos de uma forma mais radical, completa e sistemática na vida social e educativa. Como a escola não procura excluir ninguém, ela terá de se adaptar e/ou se reestruturar para atender as particularidades de todos os alunos, desde o começo de sua escolarização (M. Mantoan, 1998, p.29-32).

Apesar da integração e da inclusão estarem dirigidas à “colocação” do deficiente na escola, seus conceitos não denotam o mesmo significado. Enquanto a integração espera que o aluno deficiente chegue à escola para ela se adaptar, a inclusão pressupõe que esta escola já deva estar pronta para receber qualquer tipo de aluno. Para a integração, o aluno deficiente já pode ter tido um currículo de passagem pelo ensino regular, pelo especial, voltando para o regular, enquanto na lógica da inclusão os alunos deficientes, no início de sua escolaridade, já deverão estar no ensino regular. É, portanto, toda uma mudança de atitudes, concepções e práticas para atender o alunado da educação especial incluso no ensino regular. (L. Martins, 1996, p 27-31).

R. Sasaki,(1997, p. 35), afirma:

*“No modelo integrativo, a sociedade praticamente de braços cruzados aceita receber pessoa de deficiência desde que estes sejam capazes de: moldar-se aos requisitos dos serviços especiais separados (classe especial, escola especial.); acompanhar os procedimentos tradicionais (de trabalho, escolarização, convivência social, ); contornar os obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transportes.); lidar com as atitudes discriminatórias da sociedade, resultantes de estereótipos, preconceitos e estigmas, e desempenhar papéis sociais individuais (aluno, trabalhador, usuário, pai, mãe, consumidor) com autonomia.”*

Os críticos da inclusão, advertem para o facto de a inclusão, sobretudo a nível mais extremo da inclusão plena, não responder às necessidades reais de todos os alunos com problemas escolares, ou seja, desvaloriza o que deveria ser essencial: o processo de ensino/aprendizagem

e os seus efeitos na criança (D. Fuchs & Fuchs, 1994; J. Kauffman & Hallahan, 1995; M. Semmel, Gerber & MacMillan, 1995).

Outros investigadores, como N. Zigmond & Baker (1994), apelam ao diálogo conciliador entre as duas perspetivas, combinando a escolaridade inclusiva com recursos adicionais e pessoal especializado para atingir os objetivos educativos individuais dos alunos com necessidades educativas especiais.

*“A inclusão significa a oportunidade de indivíduos com uma deficiência participarem cabalmente em todas as actividades laborais, de consumo, de diversão, comunitárias e domésticas que caracterizam a sociedade quotidiana” (L. Florian, 1998).*

O conceito de inclusão, que ultrapassa a integração, é mais tarde consignado na Declaração de Salamanca (1994):

*“Existe o consenso de que as crianças e jovens com NEE devem ser incluídas nas estruturas educativas designadas à maioria das crianças (...) O desafio a esta escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, suscetível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades”. (p.1).*

*“[...] a escola numa perspectiva de escola inclusiva, onde se deverá processar de uma educação para todos, o que implica uma responsabilização do meio envolvente pela resposta adequada a cada um, o que irá mobilizar um maior número de intervenientes, no processo educativo” ( I. Sanches, 1996, p.14).*

*“As crianças deficientes têm oportunidades de aprenderem comportamentos sociais e escolares apropriados a partir da observação e da modelagem de crianças não deficientes. As crianças que não sofrem de deficiência também beneficiam porque deparam desde logo com os pontos fortes e os contributos potenciais, bem como limitações dos seus colegas deficientes. O ambiente escolar e a sociedade em geral enriquecem-se” ( R. Arends, 1995, p.122).*

*“Inclusão é proporcionar a todos e cada um, o acesso às melhores condições de vida e de aprendizagens possíveis. Não apenas alguns, mas todos os alunos, necessitam e devem beneficiar da aceitação, ajuda e solidariedade dos seus pares, num clima onde ser diferente é um valor” (F. Leitão, 2006, p.34).*

Torna-se visível o necessário envolvimento de todos numa escola para todos (Silva, 2004). A inclusão baseia-se num sentido comunitário em que todos os envolvidos formam uma teia de

ligações, fazendo com que os alunos aprendam mais com os professores e uns com os outros, que os pais se envolvam mais e que a direção partilhe as suas ideias (Correia, 2005).

Exige-se então que os professores trabalhem em equipa, colaborando no sentido de se tornarem “solucionadores de problemas”. *“Um ideal social, educacional, inclusivo, só pode ser alcançado se juntos enfrentarmos as adversidades, caso contrário enfraquecemo-nos, isolamo-nos uns dos outros, cada qual com a sua maneira de ver, entender, falar e agir”* ( M. Almeida, 2005, p.13).

## 2.2 A Declaração de Salamanca

Em 1994, 92 governos enviaram os seus representantes às organizações internacionais, com o intuito de propor ações propondo objectivos que permitissem realizar o ideal da Educação para Todos, no intuito de analisar as políticas direccionadas à educação inclusiva, no propósito comum de capacitar as instituições escolares no atendimento a todas as crianças, principalmente as que têm necessidades educativas especiais. A Conferência adaptou a Declaração de Salamanca sobre os Princípios, a Política e as Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais e um Enquadramento da Ação. Estes documentos estão inspirados pelo princípio da inclusão e pelo reconhecimento da necessidade de atuar com o objetivo de conseguir “escolas para todos” – instituições que incluam todas as pessoas aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais. Como tal, constituem uma importante contribuição ao programa que visa a Educação para Todos e a criação de escolas com maior eficácia educativa.

Este documento que reafirma o compromisso de Educação para todos, *“renova várias declarações das Nações Unidas”* e trata de regras que garantam a equidade no tratamento e atendimento a pessoas que tem necessidades especiais.

A declaração reafirma a importância de que aqueles que tem algum tipo de necessidade educacional especial (NEE) estejam na sala regular junto aos demais educandos e não segregados em instituições que atendam somente a estes públicos. Por esta altura já passara da hora de trazer o indivíduo com NEE para a sala regular e de que o espaço escolar se adaptasse a esta pessoa, afinal a educação é um direito fundamental e a criança deve ser orientada a fim de que atinja o nível adequado de aprendizagem. Este atendimento é fundamental para que

este indivíduo se forme enquanto sujeito histórico e crítico. Lemos no artigo 58º da Declaração:

*Art.º 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)*

*§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.*

Outro aspeto importante da declaração é tratar o igual como igual e o desigual como desigual. Desta forma a particularidade de cada educando é analisada como única e dentro desta perspectiva o educador deve buscar uma forma de atender a este sujeito da melhor forma, onde seja garantido o direito a alcançar os níveis compatíveis de aprendizagem.

Para tanto os interesses, como mesmo no quotidiano, as capacidades devem ser utilizadas enquanto inferências para este processo de forma que se construa uma sociedade acolhedora e eficaz no combate a ações tidas como discriminatórias. O documento sugere mesmo que os governos providenciem formação para os professores tanto em serviço quanto durante a formação inicial. Temas como paralisia cerebral, dificuldade motora e incapacidade intelectual poucas vezes entram nos *currículos* nos cursos de licenciatura.

Sobre a Estrutura de Ação o texto da Declaração reafirma que “*Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriadas às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças.*”

Essa vontade de expressar suas vontades e desejos pode ser notada no sujeito que participa do desenvolvimento deste trabalho. No decorrer do seu dia, dentro e fora do espaço escolar, é possível perceber em várias interações a frustração do sujeito ao tentar se comunicar.

A falta de comunicação efetiva causa frustração ao indivíduo e acarreta, por vezes, comportamento “irritadiço” por parte do mesmo. Por vezes a pessoa não compreende o desejo do sujeito e a falta de paciência do primeiro ou mesmo o ato de ignorar o sujeito desta ação de intervenção acarreta tristeza e até mesmo a violência física involuntária da parte deste.

O atendimento em ambiente escolar é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo e é possível perceber esta importância tanto na “Declaração de Salamanca” quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB 9394/96. A escola, depois da família, é um espaço de socialização onde a construção do conhecimento visa o desenvolvimento pleno do sujeito e, para tal, ele precisa se sentir parte desse tanto na constituição quanto na transformação do ambiente educacional.

Mais do que somente a preparação do espaço, os agentes escolares devem estar prontos para se adaptarem as necessidades do educando inclusive no *currículo* utilizado, porém o presente trabalho pretende ir além do trabalho realizado na escola e pensar nas possibilidades de intervenção no cotidiano do indivíduo da ação de intervenção, com NEE’s a serem atendidas e, para tanto, faz-se necessário compreender que esta pessoa que disponibilizou a experimentar uma nova técnica na tentativa de garantir uma comunicação efetiva com as pessoas com que se relaciona no seu cotidiano.

Ainda acompanhando a referida declaração foi pensada uma intervenção integrada que aborde uma reabilitação comunitária do indivíduo através dos serviços de apoio externos ao ambiente escolar pois estes são fundamentais para a superação de barreias de comunicação.

Os programas na região onde foi desenvolvido este estudo são muito poucos e desta forma os autores deste trabalho, na tentativa de desenvolver uma pesquisa relevante á Academia, optaram pelo voluntariado a fim de atender à “Declaração de Salamanca” no que a mesma cita sobre o trabalho de campo:

*“Dos profissionais das escolas especiais. Os últimos deveriam ser utilizados cada vez mais como centros de recursos para as escolas regulares, oferecendo apoio direto aquelas crianças com necessidades educacionais especiais. Tanto as instituições de treinamento como as escolas especiais podem prover o acesso a materiais e equipamentos, bem como o treinamento em estratégias de instrução que não sejam oferecidas nas escolas regulares.”*

## 2.3 A Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência

A Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes Mentais trata-se de um documento fundamental para o deficiente. Aprovada em Assembleia Geral das Nações Unidas a 20 de Dezembro de 1971 salienta os seguintes direitos:

*1. O deficiente tem o direito inerente de ver respeitada a sua dignidade humana. Qualquer que seja a origem, a natureza e a gravidade do seu problema, tem os mesmos direitos que os seus concidadãos da mesma idade, o que supõe, em primeiro lugar, o direito a desfrutar uma vida digna e o mais possível normal e plena;*

*2. O deficiente tem direito à educação, formação, readaptação profissional e outros serviços que assegurem o aproveitamento máximo das suas faculdades e aptidões e acelerem o processo da sua integração ou reintegração social.*

A Convenção é um documento muito atual e antes mesmo de tratar a questão relacionada a deficiência dialoga sobre a valorização do ser humano independentemente da deficiência que a pessoa possa apresentar. As barreiras impostas por determinadas limitações não podem tornar-se instrumentos passíveis de estigmatizar um indivíduo. Nesse sentido a "Convenção" associada à "Declaração de Salamanca" reafirma diversos direitos do deficiente quanto à socialização do indivíduo tratando os iguais na igualdade e os desiguais na desigualdade.

A Convenção afirma vários pontos, desde a saúde, passando pelos espaços públicos e a educação. E este documento remete-nos para a necessidade de mudanças, pois durante muito tempo o deficiente ficou escondido, esquecido, pois muitas vezes suas famílias tinham vergonha de sua condição.

Hoje a sociedade trabalha em prol de um atendimento que promova o sucesso daquele com deficiência objetivando o fim da discriminação e o desenvolvimento da autonomia de forma que o indivíduo tome consciência de seus direitos e conseqüentemente adote uma postura proactiva frente aos desafios do dia-a-dia. Como suporte a esta situação o documento apresenta uma série de sugestões relacionadas a adaptações curriculares dentro e fora da sala de aula.

Apesar de citarmos constantemente o espaço escolar, não é objetivo deste trabalho esboçar observações sobre este atendimento, mas sim a possibilidade de criar um instrumento que

colabore nas atividades do cotidiano do sujeito relacionadas a comunicação efetiva, a interação e a socialização deste indivíduo.

A fim de atender este sujeito no seu cotidiano propomos como intervenção a criação de um instrumento, uma *carteira*, que contenha cartões que tem por objetivo facilitar a comunicação entre pessoas, porém antes de apresentar este produto necessitamos definir algumas nomenclaturas.

## 2.4 A Situação do Brasil

Dado esta investigação ter como objetivo a utilização de um método para uma comunicação alternativa para favorecer as competências sociais de um jovem com multideficiência brasileiro, presentemente residente no Brasil torna relevante o estudo e a verificação destes conceitos e situações evoluíram neste país.

A Educação Especial no Brasil é marcada por diversas fases, sendo elas: exclusão, segregação, integração e inclusão. Diante disso, abordaremos a seguir brevemente o percurso histórico da pessoa com deficiência de acordo com cada fase.

Ainda no século XIX, houve a organização de serviços para atendimento às pessoas cegas, surdas, deficientes mentais e deficientes físicos, além de iniciativas oficiais e particulares. Sendo que, ao final da década de 50, e início da década de 60 do século XX, passa a surgir a ideia de pessoas com deficiência na educação, tendo em vista, a política educacional brasileira. Com isso, surge a fase da segregação, onde começa a preocupação com o desenvolvimento educacional dessas pessoas através do atendimento educacional que era oferecido geralmente nas chamadas instituições especializadas, e, assim, surgem as primeiras escolas, chamadas escolas especiais

Em seguida surge a fase da integração que é identificada no momento que acontece a proliferação das classes especiais nas escolas de ensino regular. Estas salas baseavam-se na compreensão de que estando em salas à parte, separados dos alunos sem deficiência, os ditos “excepcionais” não atrapalhavam o ensino dos demais.

Em 2003, surge o Programa Educação Inclusiva criado pelo Ministério da Educação o qual garante o direito à diversidade, com o objetivo de transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, proporcionando o direito de acesso de todos à escolarização com acessibilidade e Atendimento Educacional Especializado. Em 2004, o Ministério Público Federal apresenta o documento: *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, com o objetivo de reafirmar o direito da escolarização de alunos com e sem deficiência em turmas comuns do ensino regular.

Cabe à educação inclusiva a tarefa de requerer a interação de seres humanos, transformando o educando com necessidades educacionais especiais em cidadão consciente e participativo, e respeitado em sua subjetividade, individualidade e aprendizagem cognitiva.

Atualmente a escola está a passar por modificações para incluir crianças com deficiências em sala de ensino regular através de acessibilidade física, equipamento e materiais indispensáveis, o funcionamento do atendimento educacional, materiais específicos de apoio pedagógico e a existência de projetos sérios para a formação continuada de professores baseados nas realidades educacionais das escolas públicas são os principais fatores para que a inclusão de alunos com deficiências seja considerada o ideal. Ao professor cabe saber agir com eficiência nas mais variadas situações, adequar e adaptar suas aulas, avaliar as competências curriculares dos alunos, além de elaborar propostas de intervenção diversificada que atendam às suas necessidades educacionais especiais.

A escola inclusiva precisa garantir ao aluno com necessidades educacionais especiais o direito e o ensejo de desenvolver sua autonomia permitindo-lhe ser capaz de se ver como sujeito integrante e atuante de modificações na sociedade na qual está inserido, independentemente das suas dificuldades.

### 3. Necessidades Educativas Especiais

Vamos agora especificar o que entendemos por Necessidades Educativas Especiais.

Podemos entender por Necessidades Educativas Especiais, as necessidades apresentadas pelos alunos, no processo de aprendizagem, que exigem uma resposta específica e adequada à sua especificidade. São detetáveis quando os alunos mostram, ou uma elevada capacidade, ou uma dificuldades de aprendizagem. Estes alunos não são, necessariamente, deficientes, mas são aqueles que passam a ser considerados especiais quando exigem respostas específicas adequadas.

A noção de necessidades educacionais especiais entrou em evidência a partir das discussões do chamado “movimento pela inclusão” e dos reflexos provocados pela Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994. Nesse evento, foi elaborado um documento mundialmente significativo denominado “Declaração de Salamanca” e na qual foram levantados aspetos inovadores para a reforma de políticas e sistemas educacionais.

De acordo com a declaração:

*“...durante os últimos 15 ou 20 anos, tem-se tornado claro que o conceito de necessidades educacionais especiais teve que ser ampliado para incluir todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, seja por que motivo for. [...] Desta maneira, o conceito de "necessidades educacionais especiais" passará a incluir, além das crianças portadoras de deficiências, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente os anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que moram distantes de quaisquer escolas, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja.”*

A Declaração de Salamanca, portanto, estabeleceu uma nova conceção, extremamente abrangente, de "necessidades educacionais especiais" que provoca a aproximação dos dois tipos de ensino, o regular e o especial, na medida em que esta nova definição implica que todos possuem ou podem possuir, temporária ou permanentemente, "necessidades educacionais especiais". Dessa forma, orienta para a existência de um sistema único, que seja capaz de prover educação para todo os alunos, por mais especial que este possa ser ou estar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados com base na Lei de Diretrizes e

Bases da Educação (LDB), de 1996, orientam a respeito de estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais. Para isso, estabeleceu um material didático-pedagógico intitulado “Adaptações Curriculares” que se insere na concepção da escola inclusiva defendida na Declaração de Salamanca.

Podemos dividir as Necessidades Educativas Especiais entre Necessidades Educativas Especiais Temporárias ou Necessidades Educativas Especiais Permanentes, tais como a incapacidade intelectual, os transtornos do neuro desenvolvimento.

Na sua tese de 2003, “Escola Inclusiva: Um a história de Amor (nem) sempre bem contada” Joaquim Melro de Jesus afirma:

*“Tal como todas as minorias que sofreram e ainda sofrem a discriminação e segregação, também as crianças, jovens e adultos que identificamos como “diferentes” porque não se encaixam nos padrões físicos, psíquicos e sociais vigentes nas diversas sociedades (sobretudo aqueles que são designadas como portadores de deficiência), foram e, possivelmente ainda são, sujeitos às mais variadas formas de exclusão, sendo-lhes, desta forma, negados muitos dos seus mais básicos direitos consagrados nos mais diversos documentos nacionais e internacionais.” (pp 25)<sup>7</sup>*

O que ele afirma é aplicável a todos os tipos de deficiência, seja ela intelectual ou física.

### 3.1 Deficiência Intelectual

O diagnóstico oriundo da área da medicina e da psicologia que consta no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, da American Psychiatric Association na sua 5<sup>a</sup> edição, em edição brasileira pela Associação Brasileira de Psiquiatria, em 2014, o DSM-5,<sup>8</sup> define o incapaz intelectual como:

*“A deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) caracteriza-se por deficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planeamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem académica e aprendizagem pela experiência. Os deficits resultam em prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e*

---

<sup>7</sup> Jesus, Joaquim Melro de (2003) “Escola Inclusiva: Um a história de Amor (nem) sempre bem contada”, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa.

<sup>8</sup> American Psychiatric Association, “Manual de Diagnóstico e Estatístico de transtornos Mentais – DSM 5” – Edição Brasileira pela Associação Brasileira de Psiquiatria, 2014, Porto Alegre, Brasil

*responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade.”*

A dificuldade de diagnosticar a incapacidade mental tem levado a uma série de revisões do seu conceito. Comumente é utilizado o coeficiente de inteligência (QI), e este foi utilizado como parâmetro nas definições dos casos. O CID 10 (Código Internacional de Doenças, desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde), ao especificar o Retardo Mental (F70-79)<sup>9</sup>, (presente no laudo do sujeito da nossa ação de intervenção) propõe uma definição ainda baseada no coeficiente de inteligência, classificando-o entre leve, moderado e profundo, de acordo com o comprometimento. Também incluem vários outros sintomas de manifestações dessa deficiência, como: a [...] „dificuldade do aprendizado e comprometimento do comportamento o que coincide com outros diagnósticos de áreas diferentes. O diagnóstico da deficiência intelectual não se esclarece por supostas categorias e tipos de inteligência. Teorias psicológicas desenvolvimentistas, como as de caráter sociológico, antropológico têm posições assumidas diante da deficiência intelectual, mas ainda assim não se conseguiu fechar um conceito único que dê conta dessa intrincada condição.<sup>10</sup>

Assim, “deficiência intelectual” é o termo de uso comum por médicos, educadores e outros, além de pelo público leigo e grupos de defesa dos direitos.

De acordo com a informação nos *Códigos da Classificação Internacional de Doenças e de Problemas Relacionados a Saúde, Décima Revisão – CID-10*<sup>11</sup> pode especificar-se a gravidade da deficiência intelectual, sendo que:

- **317 (F70) Leve** - Neste nível as pessoas são capazes de desenvolver habilidades profissionais e escolares apesar de muitas vezes necessitarem de orientação em situações “sociais diferentes daquelas a que estão acostumadas”.
- **318.0 (F71). Moderada** - Neste nível aqueles que estão nessa condição tem como insuficiente sua capacidade de desenvolvimento social. Este indivíduo ainda tem

---

<sup>9</sup> Segundo o DSM-5 o termo diagnóstico deficiência intelectual equivale ao diagnóstico da CID-11 de transtornos do desenvolvimento intelectual. Consta ainda no manual a alteração através de Lei Federal dos Estados Unidos (Public Law 111-256, Rosa’s Law) substituindo o termo retardo mental por def, e periódicos de pesquisa usam deficiência intelectual.

<sup>10</sup>[http://www.abads.org.br/view\\_materia.php?i=158&s=58](http://www.abads.org.br/view_materia.php?i=158&s=58)

<sup>11</sup> *Códigos da Classificação Internacional de Doenças e de Problemas Relacionados a Saúde, Décima Revisão – CID-10* (3 caracteres), disponível em [http://portal.arsnorte.min-saude.pt/portal/page/portal/ARSNorte/Conte%20C3%BAAdos/Sa%20C3%BAde%20P%20C3%BAblica%20Conteudos/CID\\_10.pdf](http://portal.arsnorte.min-saude.pt/portal/page/portal/ARSNorte/Conte%20C3%BAAdos/Sa%20C3%BAde%20P%20C3%BAblica%20Conteudos/CID_10.pdf) - acesso em 27 de Maio de 2016

condições de trabalhar e “poderá manter-se economicamente através de programas supervisionados de trabalho”.

- **318.1 (F72). Grave ou 318.2 (F73) Profunda** - Neste nível, as pessoas tem tanto dificuldade de fala quanto no desenvolvimento motor e conseguem “contribuir apenas parcialmente para sua subsistência, em ambientes controlados”.

Visto que o sujeito deste projeto se apresenta numa situação de transtornos motores do Neurodesenvolvimento, cabe aqui, também, uma breve explicação sobre este tipo de Necessidades Educativas Especiais.

Este tipo de transtorno está relacionado a um comprometimento do aparelho locomotor humano, que compreende o sistema osteoarticular, o sistema muscular e o sistema nervoso.<sup>12</sup> O DSM-5 , o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* reeditado pela *American Psychiatric Association* em 2014, (pp 73) define tal transtorno como sendo caracterizado por:

*“Por deficits na aquisição e na execução de habilidades motoras coordenadas, manifestando-se por falta de jeito e lentidão ou imprecisão no desempenho de habilidades motoras, causando interferência nas atividades da vida diária.”*

Ou seja, pessoa com transtornos motores do neurodesenvolvimento apresentam deficiência na aprendizagem e concretização de movimentos ou tarefas motoras e isso reflete-se nas atividades quotidianas. Por exemplo, tem dificuldade em maior ou menor grau para caminhar ou subir e descer escadas e podem apresentar defeitos físicos com alterações ortopédicas ou neurológicas, necessitando de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação e desenvolvimento social. Este tipo de transtorno afeta a mobilidade e a coordenação motora geral, como decorrência de lesões nervosas, neuromusculares e osteoarticulares, ou ainda, de má formação congénita ou adquirida.

O que cabe salientar aqui é que dentro das possibilidades de cada indivíduo algumas habilidades podem ser desenvolvidas e com isso pessoas nestas condições podem adquirir autonomia para ir de um lugar para outro, trabalhando ou mesmo manipulando objetos de forma independente.

---

<sup>12</sup><http://www.brasilmedia.com/tipos-de-deficiencia-motora.html>

## 3.2 Deficiência Auditiva

De acordo com Jesus, J. M,<sup>13</sup> citando os “*dados da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2003) estima-se que 42 milhões de pessoas acima dos 3 anos de idade sejam portadoras de algum tipo de deficiência auditiva, sendo esta definida como incapacidade parcial ou total de ouvir sons, devido a uma lesão do sistema auditivo. Convém aqui lembrar que as deficiências auditivas se referem não só ao ouvido, mas também às estruturas anexas e suas funções (Ballantyne, Martin e Martin; 1995; Ministério da Educação, 2003; Nowell e Marshak, 1994; Reis, 2002).*”(pp 16)

Este autor lembra, sobre os deficientes auditivos, que “*(...) estes alunos estarem, ainda, no grupo daqueles que, durante longos anos foram – e ainda continuam a ser – vítimas da ignorância e da desumanidade de todos os que não quiseram ou não puderam ver e ir mais longe do que o culturalmente aceite lhes permitia, tratando-os, por isso mesmo, como seres loucos, imbecis ou possuídos pelo demónio (Barboza e Mello, 1997; Botelho, 2000; Couto-Lenzi, 1997; Moura, 2000; Sánchez, 1990; Skliar, 11 1997a; Widell, 1992; Wrigley, 1996) e não como aquilo que de facto são e nunca poderão deixar de ser: Pessoas humanas.*” O Sujeito deste estudo enquadra-se perfeitamente neste diagnóstico. (pp 10)

Apesar de Jesus, J. M preconiza uma diferença, mais do que conceptual, entre surdez e deficiência auditiva, podemos dizer que esta deficiência é, genericamente, caracterizada pela perda total ou parcial da capacidade de ouvir. A perda da audição pode, segundo ele, ser dividida em quatro tipos:

*- a Surdez Condutiva ou de Transmissão: Qualquer interferência na transmissão do som desde o canal auditivo externo até ao ouvido interno (cóclea). O ouvido interno tem capacidade de funcionamento considerada normal, mas não é estimulada pela vibração sonora. Esta estimulação poderá ocorrer com o aumento da intensidade do estímulo sonoro. A grande maioria das deficiências auditivas condutivas ou de transmissão pode ser corrigida através de tratamento clínico ou cirúrgico.*

*- a Surdez Neuro-Sensorial: Ocorre quando há uma impossibilidade de receção do som por lesão das células ciliadas da cóclea ou do nervo auditivo. Os limiares por condução óssea e por condução aérea, alterados, são aproximadamente iguais. A diferenciação entre as lesões das células ciliadas da cóclea e do nervo*

---

<sup>13</sup> Jesus, J. M, “*Escola Inclusiva: Uma história de Amor (nem) sempre bem contada.*” - Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2003.

*auditivo só pode ser feita através de métodos especiais de avaliação auditiva. Este tipo de deficiência auditiva é irreversível.*

*- a Surdez Mista: Ocorre quando há uma alteração na condução do som até ao órgão terminal sensorial associada à lesão do órgão sensorial ou do nervo auditivo. O audiograma mostra geralmente limiares de condução óssea abaixo dos níveis considerados normais.*

*- a Surdez Central: Este tipo de deficiência auditiva não é, necessariamente, acompanhado de diminuição da sensibilidade auditiva, mas manifesta-se por diferentes graus de dificuldade na compreensão das informações sonoras. Decorre de alterações nos mecanismos de processamento da informação sonora no sistema nervoso central.*

Jesus, J. M. afirma que “as causas da deficiência ou perda auditiva são muitas e complexas, não existindo, na maior parte das vezes, uma causa única. No entender de Ballantyne, Martin e Martin (1995), Lafón, (1987), Nielsen, (1999) e Xavier e Ruah (1982), podem ser classificadas dos seguintes modos:

- *Pré-gestacionais;*
- *Pré-natais;*
- *Perinatais;*
- *Pós-natais”*

Quando o indivíduo desenvolveu a linguagem antes da doença de que resultou a perda neuro - sensorial da audição, há possibilidade de grande sucesso em sua reabilitação, porém, se a perda é de origem congênita e grave, por costume não há desenvolvimento da fala e linguagem, mas há possibilidade de reabilitação desde que as medidas necessárias sejam tomadas, como ensino de LIBRAS no espaço escolar e adaptação da escola para receber este indivíduo.

No caso do sujeito da nossa ação de intervenção trata-se de um deficiente auditivo profundo de forma que mesmo alguns ruídos muito fortes não são ouvidos, a comunicação não é mesmo possível, mesmo com muito esforço<sup>14</sup>. Neste caso o indivíduo faz uso de LIBRAS devido a da deficiência intelectual e motora associadas.

---

<sup>14</sup><http://www.audiumbrasil.com.br/pt/perda-auditiva/causas-e-tipos-de-perda-auditiva/> acedido a 20.03.2016

## 4 A Comunicação

### 4.1 Conceito de Comunicação

O Ser Humano é um ser naturalmente comunicativo, partilhando através de diferentes métodos, estratégias e meios ideias, sentimentos. Podemos entender o conceito de comunicação como o referenciado por João Baptista Perles, em “Comunicação: Conceitos, fundamentos e história” (2007) afirma:

*“Resgatando o termo em sua etimologia Marques de Melo (1975, p. 14) lembra que “comunicação vem do latim “communis”, comum. O que introduz a ideia de comunhão, comunidade””<sup>15</sup>(p.2).*

E acrescenta:

*“Na sociologia, quando Menezes (1973, p. 147) propõe que o processo de comunicação poderia ser considerado como fundamento da vida social [...] Com efeito, num plano lógico de consideração dos fatos, o processo da comunicação humana poderia ser encarado como o fundamento da vida social e não o contrário, conquanto do ponto de vista da natureza ou da estrutura de tais fenômenos os dois se manifestam de forma nitidamente inseparáveis e, mais que isso, interdependente: [...]”(p.3).*

Em “*Introduction to Augmentative and Alternative Communication*”<sup>16</sup> Von Tetzchner e Martinsen (2000) abordam a temática das crianças com distúrbios relacionados com a comunicação. Abordam também a problemática sobre as crianças com necessidades complexas de expressão, as quais podem deixar de vivenciar o processo de aprendizagem natural dada a sua dificuldade que têm em comunicar.<sup>17</sup>

Uma vez que, como vimos, a falta expressão oral se torna uma barreira á eficácia e eficiência do processo de aprendizagem, uma proposta que visa permitir a transposição desta limitação poderá recorrer a símbolos pictográficos, ideográficos e arbitrários (Nunes 2003 a; Downig, 2005).

---

<sup>15</sup> Perles, João Baptista, “Comunicação: Conceitos, fundamentos e história”, Biblioteca On-Line de Ciências e Comunicação, Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal acedido a 20.05.2016

<sup>16</sup> Tetzchner, Atephen von & Martinsen, Harald, (2000), “*Introduction to Augmentative and Alternative Communication*”, Wiley, New Jersey, US.

<sup>17</sup> [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382009000300003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382009000300003&script=sci_arttext) acedido a 20.12.2015

Von Tetzchner e Martinsen (2000) e Reichle, Beukelman e Light (2002) afirmam que a experiência tem indicado que para os utilizadores de comunicação alternativa é interessante, durante as situações de intervenção, serem abordados temas de conversas relacionadas a experiências quotidianas e seguiremos esta ótica para a realização das intervenções.

Knapparae Hall (1999) propôs que o ambiente pode determinar e influenciar o comportamento das pessoas com outros parceiros de comunicação. Estas pessoas podem ser consideradas como participantes ativos ou passivos, conforme suas interações. No momento em que uma pessoa considera outra como componente ativo do ambiente a comunicação pode inibir ou facilitar o processo de comunicação.

Smith e Ryndak (1999) e Soto (1997) alertam para o facto de que quando tanto o aluno e quanto os seus interlocutores conhecem o sistema de comunicação alternativo, e dominam o seu uso, deve ser incentivada a interação do aluno com estes, de modo a potenciar o aumento do número de parceiros de comunicação no quotidiano deste sujeito.

Vale a pena salientar que, com o avanço do tempo, estes parceiros de comunicação também se tornam capazes de compreender diferentes formas de comunicação apresentadas pelo sujeito, que nem sempre são percebidas e compreendidas por seus interlocutores de maneira clara, como no caso das comunicações verbais e não-verbais.

Como referido anteriormente comunicar é um processo interativo e será desenvolvido em ambientes sociais. Esta comunicação estará ligada a várias competências do desenvolvimento tais como: competências cognitivas, competências motoras, competências sensoriais e mesmo competências sociais. No que tange a competência cognitiva no ato de comunicar-se citamos Silva (2012) que diz:

*“A competência comunicativa é a capacidade de utilizar funcionalmente a comunicação em ambiente natural, fazendo face às necessidades que surgem durante as interações diárias que se estabelecem nesse ambiente, ou seja, é a capacidade de expressar sentimentos, ideias e necessidades de forma compreensível, utilizando uma ou mais modalidades.”(p.42)*

E o produto deste trabalho será, então, uma *carteira* que contém os símbolos pictográficos, pois segundo Moreira e Chun (1996), a comunicação alternativa e aumentativa pode ser utilizada como um meio temporário ou permanente de comunicação tendo por objetivo

auxiliar o desenvolvimento de conceitos, habilidades, leitura-escrita e estrutura linguísticas e a própria comunicação.

## 4.2 A Comunicação Aumentativa / Alternativa

Como foi referido comunicação é um dos processos que os indivíduos utilizam para se relacionar com os outros. Se o indivíduo que quer comunicar tiver alguma deficiência que impossibilite ou dificulte o processo comunicativo será necessário procurar e/ou desenvolver ferramentas que permitam que esse processo possa ter lugar. Uma dessas ferramentas é a comunicação aumentativa. A comunicação aumentativa permite que o sujeito, com algum tipo de deficiência, consiga comunicar, fazendo-se compreender.

Em “Comunicação Aumentativa”<sup>18</sup> Sousa, C, *et al*, (2012) lemos que:

*“A comunicação permite a troca de informação entre sujeitos. A fala é a forma de comunicação humana mais comum, contudo nem todas as pessoas conseguem falar, sendo necessário o recurso a outras formas de comunicação. (...) Quando uma pessoa tem dificuldades em comunicar utiliza um sistema aumentativo de comunicação. (p5)*

E, sobre a comunicação aumentativa:

*“A comunicação aumentativa utiliza-se quando a comunicação de um indivíduo não é suficiente para se fazer compreender. (p 7) (...) Os sistemas aumentativos possibilitam que as pessoas com dificuldades de comunicação interajam com os outros, manifestando as suas opiniões, sentimentos e tomadas da decisão. Em suma, permitem a participação na sociedade em igualdade de direitos e oportunidades.” (p 8)*

Na mesma publicação encontramos a diferenciação entre os sistemas de comunicação aumentativa, os quais podem ser agrupados em dois grupos principais, a saber, os sistemas sem ajuda e os sistemas com ajuda. Os sistemas de comunicação aumentativa sem ajuda são constituídos por símbolos ou conjuntos de símbolos que não necessitam de ajuda ou quaisquer dispositivos. Por outro lado, os sistemas de comunicação aumentativa com ajuda, são constituídos por símbolos e necessitam de dispositivos exteriores ao sistema.

---

<sup>18</sup> Sousa, C *et al*, (2012), Comunicação Aumentativa, Centro de Recursos para a Inclusão Digital – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, Portugal

A comunicação aumentativa inclui-se nos, Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação, SAAC. Segundo Silva, M. F. F.<sup>19</sup> (2015), em “Promoção da Comunicação Expressiva, recorrendo a um Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação – Estudo de Caso”, citando Ferreira, Ponte e Azevedo (1999) os SAAC são

*“um conjunto integrado de técnicas, ajudas, estratégias, e capacidades que a pessoa com dificuldades de comunicação usa para comunicar”*.(p 22).

A mesma autora, citando Ferreira, Ponte & Azevedo, (1999, p. 39) diferencia ainda as três funções principais que este sistemas podem ter;

*(1) Provisão de um meio de comunicação temporário, até que se estabeleça a fala, ou esta se torne funcional e inteligível;*

*(2) provisão de um meio para facilitar o desenvolvimento da fala propriamente dita e/ou, em alguns casos, das habilidades cognitivas e comunicativas necessárias para a aquisição da linguagem e*

*(3) provisão de um meio de comunicação a longo prazo, quando a aquisição da fala pode ser impossível.*

Por exemplo, um sistema destes poderá conter um conjunto integrado de componentes, que inclua gestos e expressões faciais, fala e outras formas de vocalização, ajuda para a conversação e escrita, assim como estratégias específicas e capacidades que permitam usar estes modos com sucesso, numa variedade de contextos comunicativos.

#### 4.2.1 Sistemas sem Ajuda

*“Os sistemas sem ajuda são constituídos por símbolos ou conjuntos de símbolos que não necessitam de quaisquer ajudas ou dispositivos”*<sup>20</sup> . Estes sistemas necessitam apenas de partes do corpo do emissor (rosto, pés, cabeça, braços entre outros) partes que possibilitam apontamentos. Nesse tipo de sistema o corpo do emissor é o veículo transmissor do que ele pretende comunicar/transmitir.

---

<sup>19</sup> Silva, Marta F.F, 2015, Promoção da Comunicação Expressiva, recorrendo a um Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação – Estudo de Caso, Departamento de Educação, Escola Superior de Educação de Coimbra, Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, Portugal

<sup>20</sup> Centro de Recursos para a Inclusão Digital , 2012, Comunicação Aumentativa, Escola Superior de Educação Instituto Politécnico de Leiria, Portugal (pp7)

Para Almeida, P.M.A. (2015), em “A Comunicação Alternativa e Aumentativa, com alunos com Paralisia Cerebral: conceções dos professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico dos Açores”<sup>21</sup> a Comunicação Alternativa e Aumentativa sem ajuda ocorre quando:

*a CAA ocorre sem auxílios externos e, neste caso, valoriza-se a expressão do sujeito, a partir de outros canais de comunicação diferentes da fala, utilizados e identificados socialmente, para manifestar desejos, necessidades, opiniões e posicionamentos. Não requerem, portanto, o uso de qualquer objeto ou dispositivo físico. Os movimentos da cara, da cabeça, das mãos, dos braços e de outras partes do corpo são os únicos mecanismos físicos para a transmissão das mensagens. Incluem-se, neste grupo, os gestos de uso comum e os sistemas de sinais manuais. São exemplos de gestos de uso comum a afirmação e a negação com movimentos da cabeça, bem como todos os outros que usamos, que enfatizam a comunicação oral;*

#### 4.2.2 Sistemas com Ajuda

“Os sistemas com ajuda são constituídos por símbolos que precisam de um dispositivo exterior ao sistema”<sup>22</sup>. Este dispositivo pode ser tanto uma ajuda técnica quanto um suporte desde papel e lápis até *smartphones* ou mesmo simples quadros de comunicação.

Os signos não são produzidos particularmente para cada utilizador do sistema mas sim selecionados de entre uma gama de símbolos previamente criados e necessitam sempre de ajuda técnica para que a mensagem consiga ser transmitida. Este tipo de sistema pode ser agrupado nas seguintes categorias:

- Sistemas de comunicação por objetos (formados por objetos de tamanho natural, miniaturas ou partes de objetos que são usados como símbolo de comunicação);
- Sistema de comunicação por imagens;
- Sistemas de comunicação por meio de símbolos gráficos, sistemas combinados, sistemas de comunicação por linguagens codificadas;
- Sistemas de símbolos gráficos adaptados à língua portuguesa.

---

<sup>21</sup> Almeida, P.M.A. (2015) A Comunicação Alternativa e Aumentativa, com alunos com Paralisia Cerebral: conceções dos professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico dos Açores, Dissertação de mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial, no domínio cognitivo e motor Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Fernando Pessoa, Porto.

<sup>22</sup> Centro de Recursos para a Inclusão Digital , 2012, Comunicação Aumentativa, Escola Superior de Educação / Instituto Politécnico de Leiria, Portugal (pp7)

De entre os sistemas que assentam no uso de símbolos gráficos mais comuns, e adaptados à Língua Portuguesa, Silva, M. F.F. (p. 23 a 28) destaca o Sistema Bliss, o Sistema PIC, o Sistema PECS e o Sistema SPC.

#### 4.2.2.1 População Alvo para o Uso de Sistemas de Comunicação Aumentativa ou Alternativa de Comunicação

Silva, M. F.F. cita Fiske<sup>23</sup> para definir o processo de comunicação (pp16) como um:

*(...) processo linear constituído pela fonte de informação, pelo emissor que lança o sinal e pelo recetor que recebe o sinal. A fonte de informação é detentora do poder de decisão do emissor, isto é, decide qual a mensagem a selecionar e a enviar ao recetor. O mecanismo desta comunicação processa-se através de um canal que passa a mensagem do emissor para o recetor, por exemplo, numa conversa, a boca é o transmissor, o sinal são as ondas sonoras que passam através do canal do ar e o ouvido do interlocutor, o recetor.*

A comunicação requer a intenção de provocar algum tipo de atitude ou reação no outro. Pode acontecer que, algumas vezes, a intenção de comunicação seja impedida, ou limitada, dada a existência de alguma patologia, tal como incapacidades neurais, incapacidades motoras e mesmo outras perturbações relacionadas com a linguagem. Estas barreiras podem afetar a eficácia e eficiência do processo comunicativo. Assim, e para que esta eficácia e eficiência sejam independentes da oralidade (e da capacidade oral) torna-se necessário procurar caminhos alternativos.

Indivíduos que tenham a sua capacidade de comunicação limitada pela ausência de fala apresentam, normalmente, as mesmas necessidades que a pessoa que usa a fala e a escrita. Logo, a comunicação alternativa poderá ser utilizada, tal como preconizam Telzchner & Martinsen (2000). A comunicação aumentativa/alternativa compreende o uso de instrumentos que possibilitem toda forma de se comunicar frente a frente sem que a fala seja aplicada. Desta forma, vários sistemas podem substituí-la e todos aqueles indivíduos que estejam impossibilitados de se comunicar através do uso da fala e da escrita são parte da população alvo para o uso de sistemas de comunicação aumentativo/alternativo de comunicação.

Silva, M. F.F. lembra (p.23) Abadín, Santos & Cerrano (2010), frisando que :

---

<sup>23</sup> Fiske, J., (1998) *Introdução ao Estudo da Comunicação*. Coleção: Comunicação/Ação. Edições Asa

*(...) os sistemas aumentativos de comunicação surgem como complemento da linguagem oral quando esta, por si só, não é suficiente para compreender uma comunicação efetiva. São eles que sustentam a linguagem oral quando esta está comprometida ou ausente.*

No entanto impõe-se colocar uma questão: será que a escolha e adoção de qualquer um dos Sistemas Aumentativos de Comunicação, sem ajuda ou com ajuda, deverá ser adaptada ao público, ou indivíduo, alvo deste instrumento? Para responder a esta questão Silva, M. F.F. (p.30) afirma que na escolha de um Sistema Aumentativo de Comunicação “(...)será sempre importante ter em conta o quadro clínico de cada sujeito para que haja a aplicação do sistema correto.” E confirma: “É de todo, pertinente ter sempre em conta, a idade cronológica do indivíduo; a sua inclusão na comunidade; a funcionalidade do indivíduo; a funcionalidade dos seus contextos; as rotinas diárias do indivíduo; as interações que estabelece na comunidade; as competências necessárias a trabalhar e as próprias preferências do indivíduo (Baugmart, Johnson & Helmstetter, 1996 citado em Cruz, M. s.d.).

#### 4.2.3. O Sistema Pictográfico para a Comunicação - SPC

Garcia, F. N. H. B. (2003), em *Concepção, Implementação e Teste de um Sistema de Apoio à Comunicação Aumentativa e Alternativa para o Português Europeu*<sup>24</sup>, (p.29) explica o que é o SPC:

*O SPC, desenvolvido pela terapeuta da fala Roxana Mayer Johnson, em 1981, é constituído por 3200 símbolos e encontra-se totalmente traduzido para o Português. Os símbolos são formados por desenhos simples, com traço preto sobre fundo branco e uma legenda na parte superior. Encontram-se divididos em seis categorias gramaticais: pessoas, verbos, adjectivos, diversos (i.e. artigos, conjunções, preposições, cores, tempo, alfabeto, números e outra palavras abstractas) e sociais (i.e. palavras facilitadoras da interacção social). A existência destas categorias gramaticais possibilita a criação de frases simples. Ferreira et al. (1995) apontam como uma das vantagens principais deste sistema a sua flexibilidade pois permite satisfazer um amplo espectro de necessidades comunicativas, desde as mais simples até às mais sofisticadas. No entanto, como o contraste existente nos símbolos não é muito elevado*

---

<sup>24</sup> Garcia, Filipe N. H. B., (2003) *Concepção, Implementação e Teste de um Sistema de Apoio à Comunicação Aumentativa e Alternativa para o Português Europeu*, Mestrado em Engenharia Eletrotécnica e de Computadores do Instituto Superior Técnico, Universidade Técnica de Lisboa.

*pode haver algumas dificuldades na sua diferenciação por parte de pessoas com dificuldades de percepção visual. O SPC possui essencialmente símbolos pictográficos e ideográficos.*

As categorias dos pictogramas, além das características acima referidas, estão organizadas por cores, segundo a chave de Fitzgerald, tal como esclarece Gonçalves, M.A.F.T. (2011), em *Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo: Utilização do Sistema PECS para Promover o Desenvolvimento Comunicativo*<sup>25</sup>:

*As pessoas são representadas recorrendo à cor amarela; os verbos ao verde; os substantivos a laranja; os adjetivos a azul; os símbolos sociais a cor-de-rosa e a categoria diversos a branco/preto. (p36)*

Alguns dos pictogramas apresentam símbolos ideográficos. Por pictogramas, ou símbolos pictográficos, entende-se objetos e/ou situações que podem ser esquematizadas com as características iconográficas. Os símbolos dos símbolos são divididos dentro dos seguintes temas, como por exemplo, os abaixo apresentados:

- Pessoas
- Partes do corpo
- Vestuário e utensílios pessoais
- Casa
- Banheiro (casa de banho)
- Cozinha
- Comida

---

<sup>25</sup> Gonçalves, M.A.F.T. (2011), em *Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo: Utilização do Sistema PECS para Promover o Desenvolvimento Comunicativo*, Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal



## Parte II – Metodologia

### 1. O Projeto de Intervenção

#### 1.1 Introdução

Durante o curso de especialização a pesquisadora deste estudo deparou-se com o CRID, Centro de Recurso para Inclusão Digital, local munido de vários equipamentos tecnológicos que tem como finalidade máxima habilitar e certificar os cidadãos com Necessidade Educativas Especiais, associadas a deficiências variadas ou não, no âmbito da Novas Tecnologias de Informação e Comunicação.

Localizada na própria instituição, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, o CRID é aberto à toda a comunidade, onde pode realizar algumas intervenções no decorrer do curso. O espaço é rico em recursos o que acabou por expandir os horizontes em uma infinidade de projetos que poderiam atender ao público brasileiro.

O espaço é composto por uma vasta gama de equipamentos tecnológicos e Produtos de Apoios, nomeadamente software e hardware adaptados a indivíduos com Necessidades Educativas Especial associadas a variadas deficiências, onde há possibilidade de destacar os programas de comunicação aumentativa e alternativa (SPC, GRID; Boardmarker), os digitalizadores de voz, teclados de conceitos, livros e brinquedos adaptados, écrans (monitores) tácteis, MY TOBBI.

O trabalho realizado neste espaço foi voluntário, pois seria uma excelente oportunidade tanto de conhecer como aprender.

Algumas das situações ali vivenciadas trouxeram à lembrança de atendimentos prestados no Brasil de forma que, a partir daí, foi decidido que a dissertação englobaria a Tecnologia de Apoio em favor dos deficientes auditivos com deficiências associadas, desfavorecidos de uma comunicação compreensiva.

A metodologia da investigação-Ação revelou-se a melhor opção para o desenvolvimento deste trabalho. A investigação-ação, foi definida por Sousa (2009, p.98, cit por Pereira M & Sanches I., 2014, p.7)<sup>26</sup> como

*“Um estudo situacional, ligando-se com o diagnosticar de um problema num dado contexto específico, procurando a sua resolução nesse contexto. É eminentemente participativa, colaborando ativamente na investigação tanto o professor como os alunos, experimentando diferentes situações e procurando as soluções mais adequadas. É auto avaliativa, na medida em que há uma constante avaliação das situações, com o objetivo de procurar os caminhos mais eficazes”.*

Seguindo a proposta de Perez Serrano (1994, cit por Fernandes, 2006) o processo de investigação-ação apresenta a realização de quatro etapas: na primeira será feito um diagnóstico do problema, na segunda será criado um plano de ação, na terceira será a proposta de aplicação deste plano e sua observação quanto à funcionalidade e por último será realizada uma reflexão, uma interpretação e integração destes resultados.

Na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994) a investigação-ação, situada dentro da investigação qualitativa, possibilitará o desenvolvimento de um estudo ativo, sistemático, onde ocorra uma participação do investigador nos ambientes da investigação e uma associação direta e sistemática entre a ação, a reflexão e a mudança, a partir do registo escrito de todos os dados recolhidos durante este processo.

Entendem que este método compreende *“uma atitude prática, centrada nas inquietações do investigador e é usada como um instrumento de mudança social, que consiste na recolha de informações sistemáticas, com o objetivo de promover mudanças sociais”* (Bogdan e Biklen, 1994:292).

Nesta linha de pensamento, Patton (1980) defende que os métodos qualitativos possibilitam ao investigador fazer um trabalho de campo sem estar restringido a categorias já determinadas e, tornar a pesquisa mais profunda, aberta e pormenorizada. Cohen e Manion (1994:271) referem que o modelo de investigação-ação incide na resolução de problemas específicos,

---

<sup>26</sup> Pereira M & Sanches I., (2014), APRENDER COM A DIVERSIDADE: AS METODOLOGIAS DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA NA SALA DE AULA, artigo na Revista da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual paulista, São Paulo, Brasil , p.7

“sempre que queremos um conhecimento específico para um problema específico, numa situação específica”.

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

## 1.2 Pergunta de Partida e Definição dos Objetivos do Estudo

No contexto deste estudo surge a pergunta de partida, cuja procura de resposta norteou toda esta investigação:

- “Quais os produtos que poderiam tornar a comunicação entre pessoas com deficiência e terceiros eficaz e eficiente? ”

E algumas perguntas se fazem pertinentes, também, a partir dessa primeira:

- Como desenvolver estes produtos?
- Quais mudanças que um produto deste tipo promoveria na vida do deficiente?
- Quais os tipos de equipamentos e intervenções que seriam necessários para este tipo de atendimento?

E teve como objetivos fundamentais

- Objetivo Geral:
  - Possibilitar a melhoria a comunicação, conseqüentemente da socialização do indivíduo, através do uso de um Sistema Aumentativo de Comunicação.
- Objetivos Específicos:
  - Observar a agilidade da comunicação depois da aplicação do Sistema Aumentativo de Comunicação;
  - Potenciar o uso de competências não-verbais que possibilitem melhorar a comunicação

- Potenciar a compreensão de sentimentos e sensações possibilitando uma melhoria na comunicação

### 1.3 Caracterização da Amostra

A adolescência é um período conturbado. As emoções estão “à flor da pele” e todos os sentimentos e sensações são exacerbados e intensificados, independente do real grau de importância que o senso comum aconselhe a dar a um determinado facto.

O adolescente quer mostrar sua autonomia através de suas escolhas, seja na roupa, na alimentação e nas companhias escolhidas.

A impossibilidade de se fazer entender pode gerar frustrações em indivíduo e ainda contribuir para uma piora na dinâmica familiar.

As famílias de crianças e adolescentes que apresentam algum tipo de transtorno de linguagem tem o desejo de comunicar-se com seu filho (a) mas, por vezes, não sabem como fazê-lo. Existe um constante entrar e sair de consultórios e escolas, porém, poucos são os profissionais que se dispõem a encontrar um meio eficaz de comunicação fora desses espaços. E a família, nesse constante vai e vem, continua sem ter acesso a um instrumento que facilite a comunicação com seu ente querido.

Face a esta questão, recorrente da falta de comunicação efetiva entre um indivíduo, sua família e amigos, com este estudo procura-se dotar este sujeito para que ele possa explicar os seus anseios para aqueles que desejam ouvi-lo, mas não sabem como.

Nesta investigação a amostra foi selecionada de entre este grupo, adolescentes brasileiros com transtornos de linguagem. Torna-se, no entanto, por uma questão mínima de exequibilidade, impossível incluir a totalidade desta amostra. Optou-se, assim, por uma técnica de amostragem chamada “Amostragem por conveniência”.

Campos, P. e Ferreira, M.J. <sup>27</sup> (p.62) explicam:

*Uma amostra por conveniência consiste num grupo de indivíduos que se encontram disponíveis no momento da investigação. Estas amostras não são representativas da população (Vicente et al, 1996). Apesar da sua fragilidade científica, este tipo de amostragem pode ser usada com êxito em situações nas quais captar ideias gerais e identificar aspectos críticos pode ser mais importante do que a objectividade científica, como é o caso da realização de pré-testes de um questionário. Devido ao carácter "oportunista" da amostra, os seus elementos podem não ser representativos da população.*

Assim, a amostra desta investigação, seleccionada através desta técnica de amostragem será considerada válida, mas as conclusões a que esta investigação chegará não poderão ser generalizadas para a toda a população amostral.

Segundo informações concedidas pela mãe, o indivíduo que constitui a nossa amostra por conveniência, o jovem nasceu na Maternidade Santa Casa de Misericórdia de Franca, às 35 semanas, de cesariana. Tanto o sujeito como a sua família residem ainda na região. De acordo com a Wikipédia<sup>28</sup>:

*Franca é um município brasileiro no interior do Estado de São Paulo, (...). Possui uma área de 607,333 km<sup>2</sup>, dos quais 84,571 km<sup>2</sup> estão em zona urbana, e sua população estimada em 2014 é de 339.461 habitantes. É conhecida em todo Brasil como A Capital Nacional do Calçado Masculino, possuindo economia fortemente voltada ao setor industrial do calçado. (...) Atualmente, destaca-se no setor da indústria de calçados masculinos, mas as indústrias calçadistas de Franca já estão dando atenção e produzindo também calçados femininos, ainda que, até hoje, o café tenha ativa participação na economia do município.*

O jovem tem deficiência associada ao desenvolvimento neuro psicomotor com deficiência intelectual, surdez e distúrbio da fala, por sequela de Kernicterus<sup>29</sup>, segundo laudo médico em anexo.

A problemática, embora seja causa de repercussões moderadas ao nível da motricidade global, afetou de forma mais grave as capacidades comunicativas, sociais e adaptativas do jovem,

---

<sup>27</sup> Campos, P. e Ferreira, M.J. (2009) Um mundo para conhecer os números Dossier Didáctico – XI: O Inquérito Estatístico, Instituto nacional de Estatística, Lisboa, Portugal

<sup>28</sup> <https://pt.wikipedia.org/wiki/Franca> acessado a 17.12.2015

<sup>29</sup> Forma de icterícia que aparece no recém-nascido, de especial gravidade pela tendência a produzir alterações neurológicas irreversíveis. Deve-se à acção directa da bilirrubina indirecta livre sobre o sistema nervoso central. in <https://www.todopapas.com.pt/diccionario/pediatria/kernicterus-1233> - Acessado em 29.05.2016

com referidos sintomas, dificuldade no uso e compreensão da linguagem; dificuldade em se relacionar com pessoas; dificuldade com mudanças de rotina ou do ambiente familiar; padrões repetitivos de movimentos corporais ou comportamentos.

Apesar das suas dificuldades, tenta interagir, expressando-se através de sons nada perceptíveis, recorrendo à utilização de gestos para se fazer entender. O jovem já frequentara escola há anos, o que contribui para que a comunidade educativa o consiga entender. O sujeito sabe ler e escrever palavras, e começa a elaborar frases com duas palavras. Seu vocabulário é restrito. Percebe-se que ao nível da atenção/ concentração o sujeito tem vindo a evoluir de forma positiva, embora mantenha uma capacidade baixa a este nível.

O jovem, desde pequenino, foi matriculado na intervenção precoce na APAE- Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais - até o ano de 2011, em que transitou para rede pública de ensino seguindo o projeto de inclusão brasileira.

A APAE é uma instituição que foi fundada em 1961. A APAE de SÃO PAULO (Estado no qual o sujeito reside) é uma Organização da sociedade civil sem fins lucrativos, que promove a prevenção e a inclusão da pessoa com deficiência intelectual através da produção e difusão do conhecimento. Atua em todas as fases da vida, da infância ao processo de envelhecimento.

Na rede pública, o sujeito encontra-se abrangido pela resolução SE 61/2014 que dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino: Aos alunos, público-alvo da Educação Especial, já matriculados na rede estadual de ensino, será assegurado o Atendimento Pedagógico Especializado - APE, com condições de acesso e apoio à aprendizagem, bem como à sua continuidade<sup>30</sup>. (lei resolução SE 61/2014)

O jovem é atendido em Sala de Recurso também denominada de Atendimento Educacional Especializado. O atendimento é prestado em horário diferente do horário de aula na sala regular. O atendimento traz ao aluno a oportunidade de aprender mais assim como os outros alunos da sala regular. Ao se tratar especificamente ao sujeito com deficiência auditiva ou surdo nas salas de atendimento especializado

Em entrevista, a professora que o acompanha, afirma que o jovem em *“muitas das atividades, as realiza com um grau de complexidade reduzido, sendo repetidas algumas vezes até que*

---

<sup>30</sup>[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/61\\_14.HTM?Time=09/02/2015%2004:10:46](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/61_14.HTM?Time=09/02/2015%2004:10:46)

*adquira determinadas competências. No que diz respeito ao desenvolvimento de competências sociais e emocionais, ele, gosta de brincar com os colegas, procura-os, chama-os e provoca-os, desafiando-os para brincar”.*

As observações naturalistas realizadas permitiram observar a relação do jovem com os pares, evidenciando que é precária a comunicação.

Ele possui uma autonomia básica ao nível da higiene, alimentação e vestuário. Não lida bem com a frustração de ser contrariado. Possui uma rotina diária bem definida onde se sabe orientar, mas não consegue orientar-se sozinho fora do ambiente.

Gosta de participar nas diversas atividades, embora necessite por vezes de orientações e explicações simplificadas para que consiga executar o solicitado. Apresenta alguns comportamentos desadequados como risos sem motivos e exagerados e comportamentos obsessivos como passar a mão na cabeça, cumprimentando as pessoas, sendo perfeccionista no que faz, (como no traçado das letras) lidando negativamente com mudanças de rotina. Quando entra em situação de conflito começa a praguejar, mas sem agressividade. Frequentemente agarra as pessoas de forma extremamente excessiva. Não tem discernimento sobre perigo, bom e mal.

No que diz respeito ao desenvolvimento de competências motoras, nomeadamente de motricidade fina, tem facilidade em utilizar a tesoura e cortar, pinta dentro do contorno, (mas com muita força) preenchendo o espaço de figuras já menos amplas embora de contorno simples, telemóveis, *notebook* e teclado utiliza com boa eficácia, embora necessite de continuar treinando para melhorar destreza e ritmo.

Em termos de motricidade global apesar das dificuldades consegue ser funcional, participando em todas as atividades de rotina e grupo. As dificuldades expressivas dele, impedem-no de ser completamente entendido pelos outros, e, muito embora não aparente frustração, isso leva-o a desistir de comunicar o que pretende (sempre após alguns esforços).

Ele apresenta maior compreensão formal (para rotinas estabelecidas habitualmente) mas se lhe for solicitado algo novo tem dificuldade em executá-lo. Suas principais dificuldades são comunicação, compreensão e seu restrito vocabulário.

## 1.4 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

A proposta é realizar uma intervenção através de um produto – Carteira composta por cartões produzidos no *Boardmarker* e seu uso a fim de melhorar a comunicação deste com terceiros. Ao invés de estatísticas, regras e outras generalizações, a investigação qualitativa trabalha com descrições, comparações e interpretações da realidade que se apresenta ao pesquisador.

Esta forma de trabalho foi escolhida por ser mais participativa e, portanto, espontânea. Os participantes da pesquisa podem direcionar o rumo da pesquisa nas suas interações com o pesquisador. Por este motivo este método foi escolhido em detrimento dos demais por possibilitar o estudo e a pesquisa de uma forma empírica. Segundo Macke, J. (1999), citando (Benbasat, Goldstein & Mead, 1987), a investigação – ação ou ação de intervenção:

*(...) pode ser considerada um tipo de estudo de caso, com a diferença que o pesquisador deixa de ser um simples observador para ser: "...um participante na implementação de um sistema, embora simultaneamente queira avaliar uma certa técnica de intervenção...O pesquisador não é um observador independente, mas torna-se um participante, e o processo de mudança torna-se seu objeto de pesquisa. Portanto, o pesquisador tem dois objetivos: agir para solucionar um problema e contribuir para um conjunto de conceitos para desenvolvimento do sistema" (Benbasat, Goldstein & Mead, 1987, p.371).<sup>31</sup>*

Vários caminhos poderiam se adotados, porém como existe a possibilidades de várias intervenções em momentos diferentes, o caminho adotado foi a produção e o estudo das tabelas, a compreensão dos cartões e seu uso no cotidiano para uma comunicação efetiva. E o interessante é dentro do processo ter maleabilidade para criar e alterar situações diversas a bem da própria pesquisa com novos enfoques balizados nos resultados obtidos.

Na fase de recolha da informação foram utilizadas duas técnicas base, a saber, a entrevista e a observação direta.

A entrevista é “*um dos processos mais diretos para encontrar informação sobre um determinado fenômeno, consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele*

---

<sup>31</sup> Macke, J. (1999) A Pesquisa-Ação Na Discussão Dapesquisa Empírica Em Engenharia De Produção - Programa de Pós - Graduação em Engenharia de Produção – Universidade Federal Rio Grande do Sul, Brasil

*estão envolvidas. As respostas de cada uma das pessoas vão refletir as suas percepções e interesses.*” (Tuckman, 2000, pp517).

Para Estrela (1986), a entrevista é a técnica mais acertada sendo que seu principal objetivo será recolher dados de opinião, no caso dessa pesquisa, dos familiares e conhecidos, que possibilitam caracterizar o contexto analisado. A entrevista nada mais será do que uma conversação entre duas ou mais pessoas (o entrevistador e o entrevistado) onde as perguntas são feitas com o objetivo de obter informações do outro. No projeto aqui apresentado tem a possibilidade de ser realizada presencialmente, por e-mail ou telefone.

Ao se escolher a entrevista como técnica de recolha de dados é necessário perceber todo processo e, segundo, Carmo & Ferreira (1998):

*“ antes há que definir o objetivo, construir o guião da entrevista, escolher os entrevistados, preparar as pessoas a serem entrevistadas, marcar a data, a hora, o local e preparar os entrevistados, depois explicar quem somos e o que queremos, obter e manter a confiança, saber escutar, dar tempo para aquecer a relação, manter o controlo com diplomacia, utilizar perguntas de aquecimento e focagem, enquadrar as perguntas melindrosas e evitar perguntas melindrosas; e depois registar as observações sobre o comportamento do entrevistado, registar as observações sobre o ambiente em que decorre a entrevista.”*

E ainda:

*“A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informação.”* (Ketele, 1993,p.22)

No presente estudo optou-se pela entrevista semiestruturada, de modo a que o entrevistador tivesse a liberdade reformular ou mesmo acrescentar questões no transcurso da entrevista.

Primeiramente foi elaborado um roteiro de entrevista que serviu de orientação ao entrevistador, porém que possibilitava alteração. As entrevistas foram áudio - gravadas, podendo assim o entrevistador concentrar-se no fluir da conversa e anotar pormenores caso considerasse interessante para posterior análise da mesma.

Estrela (2004) apresenta em sua obra a entrevista como uma técnica de recolha de dados, que apresenta diversas características constituintes de uma acumulação pouco seletiva de dados

que possibilitara uma análise rigorosa, servindo especialmente para apreender comportamentos e atitudes em contextos reais e respeita a arbitrariedade no que diz respeito a seleção dos factos observados.

De cunho versátil a entrevista possibilita a análise e a interpretação da resposta através da forma como é dada havendo possibilidade do entrevistador questionar, explorar e clarificar ideias expressadas pelos entrevistados.

*“ (...) Ao preparar uma entrevista, o investigador tem de ter em conta que o modo como põe as questões e como as enquadra em termos não-verbais é tão importante como o seu conteúdo específico devendo ter tantos cuidados como com a estrutura do guião.”*  
(Carmo & Ferreira, 1998:128).

Tendo estabelecido quais os indivíduos que seria útil entrevistar, de modo a podermos recolher informação fidedigna e pertinente para a elaboração do projeto em causa estabeleceu-se, qual a informação que seria pertinente e relevante recolher.

Para tal procedeu-se à elaboração de um guião de entrevista que permitisse orientar a entrevista de modo a que esta alcançasse o seu propósito. O guião de cada entrevista é apresentado a seguir, assim como a transcrição desta e a grelha de análise da mesma.

Tiveram lugar três entrevistas. Os indivíduos entrevistados foram a mãe do sujeito da ação de intervenção, a Professora de Educação Especial deste e a sua Professora Interlocutora.

A primeira entrevista a ter lugar foi com a mãe do sujeito da nossa ação de intervenção, a segunda entrevista teve lugar com a Professora de Educação Especial e a terceira teve lugar com a Professora Interlocutora – Intérprete de LIBRAS

Foram realizadas três entrevistas, a primeira com a mãe, a segunda com a professora da educação especial que o acompanhava na Sala de Recurso Multifuncional, a terceira com a professora interlocutora (interprete) que acompanha o Sujeito neste ano na escola.

Na entrevista com as professoras ambas apresentaram o sujeito como uma criança participativa e amorosa, mas que é, ao mesmo tempo, é uma incógnita pois ao mesmo tempo que parece que ele não tem comunicação, ele usa recursos para poder se fazer entender e por vezes quem interage com ele não compreende a mensagem que o sujeito deseja passar.

Na maior parte das vezes, quando ele não consegue comunicar, torna-se irascível ao ponto de gritar e segurar as pessoas com força. A professora interlocutora (interprete) que o acompanha na sala regular citou o comportamento compulsivo no que se refere a cumprimentar as pessoas e ao fato dele entrar em todas as salas de aulas.

Quanto à observação direta, segundo Afonso (2005), esta é uma técnica de recolha de dados particularmente úteis e fidedigna, uma vez que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vistas dos sujeitos. O observador deve seleccionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, tendo por objetivo descrever, interpretar e agir sobre a realidade analisada.

Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar factos, instrumentos e ferramentas que serão estudadas.

Quanto à observação direta é a observação comportamental das pessoas no seu dia a dia, em seu meio natural, tem como objetivo “o estabelecimento de biografias construídas a partir do que o observador vê”, assim ocorre uma descrição dos comportamentos observados do sujeito de nosso estudo nos mais variados contextos (Estrela, 1984:49).

A observação pode ser utilizada na pesquisa, conjugada a outras técnicas ou de forma exclusiva, no caso deste projeto trabalharemos de forma conjugada. Antes de ir para o terreno, o investigador deverá construir um roteiro de observação, que inclua um conjunto de indicadores necessários para o ajudar a retratar o objeto de estudo com verossimilhança. Carmo & Ferreira, em *Metodologia para a Investigação, Guia para a Auto-Aprendizagem*<sup>32</sup> (p.112), O observador deve atentar ainda para algumas questões:

- a) Observar o quê;
- b) que instrumentos deverão utilizar para registar as observações efetuadas;
- c) que técnica de observação escolher;
- d) no caso da observação participante que papel assumir, como observador, e qual o grau de envolvimento a manter como objeto de estudo;
- e) que questão deontológica terá de gerir;

---

<sup>32</sup> Carmo & Ferreira, (2008) *Metodologia para a Investigação, Guia para a Auto-Aprendizagem*, 2ª Edição, Universidade Aberta, Lisboa Portugal

- f) que dificuldades particulares antevem no processo de observação e como pensa ultrapassá-las

Nesse processo eram utilizadas notas, diário de pesquisa, gravações em áudio e vídeo e relatos. Ao organizar um diário de pesquisa o investigador deve ter o cuidado de registrar as informações no mesmo dia em que ocorrem, estas anotações deverão ser organizadas por ordem cronológica e deverá estar organizado para que, leituras posteriores permitam ao investigador “*destrinchar os fatos observados, dos juízos de valor, interpretações e hipóteses que lhe tenham ocorrido.*” (Carmo & Ferreira, 1998:105)

Assim, a pesquisadora observou desde setembro de 2014, nos intervalos (recreio) das aulas e alguns momentos em sua casa. Há uma continuidade na tentativa de comunicar-se com seus colegas de sala e mesmo de outras salas e séries no ambiente escolar e também em sua residência com seus familiares.

Na escola, ele é integrante do grupo, por vezes de forma impositiva, mas nem sempre é aceito por alguns alunos. Ele quer a amizade de todos e no momento em que se depara com alguém que lhe dá atenção, ele se mostra feliz com gestos muitas das vezes involuntários, como esfregar o cabelo, gritar, pular, bater palmas e mesmo correr.

Ele em alguns momentos tenta comunicar com um colega, faz gestos, puxa o colega até o local a que se refere, e de repente visualiza um outro colega, e já de imediato deixa o colega atual que se esforçava em compreendê-lo vai atrás de seu novo foco, que as vezes não lhe dá atenção. Então ele parte para outra criança. É quase uma súplica sua necessidade de estar incluso no meio, que na verdade apenas está inserido naquele local. Uma integração na verdade.

Em casa, ele se mostra eufórico, anda pela casa, como se estivesse com pressa de algo, mostra o seu quarto, telemóvel, sua irmã, vai até o quarto da sua irmã e bate forte na porta, quase esmurrando para ela sair do quarto e vir cumprimentar as visitas que chegam a casa, ele pula, grita, dá gargalhadas, ao ponto de a sua mãe pedir para ele se acalmar. É perceptivo que ele precisa gritar, e fica agoniado por ter que se calar.

É atento em determinados momentos e observa as matérias, materiais e produtos que a pesquisadora apresenta e quando vê seu nome, faz questão de pegar as folhas e ler seu nome ali, sorri com algumas gargalhadas, pois tem a consciência que refere se a ele.

Um facto a ser levado em consideração é que ele em casa usa telemóvel, *notebook*, tem um perfil na rede social *Facebook*, manipula bem os recursos, embora dentro das suas limitações. Mas na escola, pelo espaço ser maior e ter um número grande de pessoas circulando, o uso do portátil ou mesmo do telemóvel mostraram-se inviáveis.

A mãe e a pesquisadora concordaram que estes recursos devem permanecer em casa para seu manuseio.

Depois de algumas observações no ambiente escolar e observando o relacionamento do individuo com seus pares a necessidade de um instrumento que facilitasse a comunicação se mostrou cada vez mais uma escolha lógica.

Para confirmar esta decisão a pesquisadora observou que as calças do rapaz têm bolsos grandes, os quais comportariam muito bem uma carteira de bolso, uma carteira de documento (dinheiro) adaptada para uma *carteira de comunicação*.

O material usado para criar os símbolos foi definido por um software *Boardemaker*, e a partir do conhecimento e da leitura do manual foram confeccionadas tabelas com as respetivas palavras seleccionadas para familiarizar o sujeito com a imagem, palavra, local, sentido e sentimento.

A pasta que terá uma cópia destes cartões contextualizados foi elaborada com plásticos de carteira de RG - documento utilizado no Brasil para identificação da pessoa. Uma placa de cartão, e fitas de velcro para segurar os plásticos.

Findada a parte de produção o próximo passo foi a utilização pratica dessa carteira em ambientes variados: centro comercial, gelataria, mercado, padaria...

Após a avaliação diagnóstica do jovem somada a observação direta, da análise de documentos e laudos médicos, além dos dados recolhidos nas entrevistas e nas interações, a necessidade

de intervenção foi cada vez mais notória com intuito de minorar a dificuldade diagnosticada na área da comunicação.

Com base nos dados recolhidos as principais dificuldades e potencialidades do sujeito foram reavaliadas possibilitando, assim, a sua caracterização e conseqüentemente o plano de ação a ser adotado.

A solução encontrada para sanar parte das necessidades de comunicação foi a já referida *Carteira*, que contém símbolos que facilitam o processo de comunicação, mas, no entanto, o sujeito mostrou não ser capaz de utilizar este instrumento sem apoio ou por si mesmo. Para que isso possa ser uma realidade será necessária uma maior quantidade de intervenções.

A seguir será apresentado como esta intervenção ocorreu nos mais variados meios e momentos. Esta intervenção tem por objetivo principal contribuir para o desenvolvimento de uma comunicação efetiva, e segue a planificação elaborada e adotada para solucionar o impasse da comunicação.

Devido à deficiência do sujeito, tanto a comunicação oral e a LIBRAS são instrumentos difíceis de usar a fim de efetivar a comunicação e por este motivo o foco dessa pesquisa foi a criação de um instrumento que pudesse melhorar de forma eficaz a comunicação entre o sujeito e terceiros em seu cotidiano.

Nesse processo houve o apoio da família, dos colegas da escola, da professora interlocutora (intérprete) que sempre estiveram prontos para auxiliar no desenvolvimento deste projeto.

Várias propostas foram experimentadas nesse processo com o intuito de melhorar o entendimento entre as partes envolvidas, porém, quando se tratava de uso de instrumentos como foi o caso da *carteira* o maior sucesso se deu no trabalho individualizado.

O produto de apoio foi fundamental para a comunicação e a utilização do *Boardmarker* para a criação dos cartões mostrou-se realmente a escolha mais acertada. As grelhas como resultados destas observações poderão ser encontradas logo a seguir.

As estratégias desenvolvidas e o uso da carteira foram recomendados tanto para o ambiente familiar quanto para o espaço escolar, pois o sujeito reconhece uma série de símbolos e tanto

a repetição como o apoio e reforço positivo têm mostrado que a aprendizagem tem ocorrido de modo satisfatório, respeitado o tempo do sujeito em se desenvolver.

O grau de execução as atividades propostas foram satisfatórias. Este facto é possível de observar nas tabelas que relacionam os objetivos dessa pesquisa.

## 1.5 Técnicas de Recolha de Dados

A realização deste trabalho implicou o uso dos seguintes instrumentos de recolha de dados, entrevistas e observação direta. Já anteriormente apresentados. O que foi possível perceber é que apenas um instrumento nunca seria o suficiente para recolher todos os dados para este projeto. Segundo Quivy e Campenhoudt (2003) a necessidade da sua utilização, destes diversos instrumentos, depende sobretudo dos objetivos estabelecidos na investigação-ação em curso e com as características em análise.

Tendo em conta a especificidade da investigação faz todo o sentido que sejam usados instrumentos predominantemente qualitativos, pois é essa a tipologia de informação que importa recolher. Foram, assim, usados os instrumentos de recolha de informação e dados:

- Entrevistas a indivíduos com participação relevante;
- Observação direta;

## 1.6 Procedimentos

Foi elaborado para esta investigação um documento que constitui uma “Solicitação de Autorização” e, posteriormente realizada a entrevista com a mãe, com a professora da educação especial e a professora interlocutora de LIBRAS. À mãe foi explicado como o trabalho se realizaria e a mesma ficou muito satisfeita pois, nas suas palavras, fica, muitas vezes, inconformada com a frustração do filho quando ele não consegue comunicar ou fazer-se entender. Por sugestão dela foi organizada uma série de símbolos para serem utilizados no contexto social no qual o rapaz está inserido, como, por exemplo, o mercado, o centro comercial, a escola.

Conversou-se com a mãe sobre a dissertação e questionou-se sobre possibilidade da realização de uma ação de intervenção, sobre o desenvolvimento da comunicação do seu filho. Sabendo que ele é surdo e com outras deficiências associadas, dificultando sua comunicação com os outros. A mãe mostrou-se interessada, pois deseja que seu filho tenha autonomia na realização das suas atividades e no convívio com outras pessoas de uma forma mais harmoniosa.

A apresentação dos símbolos a utilizar ocorreu neste primeiro momento. Foi apresentada a ferramenta a ser utilizada para criar os símbolos que irão favorecer a compreensão do outro, mediante comunicação. A mãe solicitou que fosse criada uma forma que o ajudasse em temas informais, numa lógica de socialização ou lazer, pois esta área seria uma das áreas em que o filho teria maiores dificuldades em se fazer entender, pois ele impaciente, acaba por abordar as pessoas com uma maneira um pouco brusca, assustando-os por não o conhecerem.

Procurou-se, então, partir para a criação do plano de ação que responderia às necessidades apresentadas pelo sujeito do estudo atenderia o rapaz através da observação do meio familiar em que vive o rapaz, assim como do seu vocabulário.

Ainda traçando o plano de ação, a mãe e a pesquisadora responderam ao teste da (ECA) Escala de Comportamento Adaptativo<sup>33</sup>. Esta escala está disponível em três formatos distintos, a saber, a Forma de Exame, a Forma Expandida e a Edição de Sala de Aula. “A *Forma de Exame (de 297 itens) apresenta como objetivo a avaliação geral do indivíduo, enquanto que a Forma Expandida (com 577 itens) é muito utilizada na elaboração dos planeamentos de intervenção. Apesar das diferenças, as três edições avaliam os domínios relativos à comunicação (3 subdomínios: receptivo, expressivo e escrito), autonomia (pessoal, doméstico e comunidade), socialização (interpessoal, jogos e períodos de lazer e boas maneiras) e habilidades motoras (praxia global e fina). Esta escala já comportava, igualmente, os comportamentos desviantes (36 itens desde o comportamento sexual até ao estereotipado ou auto abusivo, numa escala adoptada pelo autor: secundários e mais sérios.*” (Salvia& Ysseldyke, 1991; AAMR, 2002).

---

<sup>33</sup>[https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/5101/2/Sofia%20Santos\\_Tese%20Doutoramento.pdf](https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/5101/2/Sofia%20Santos_Tese%20Doutoramento.pdf) - acesso em 01/03/2015

Os resultados obtidos, através da ECA, apontam para uma incapacidade intelectual moderada, e o teste Inventário de Comunicação aponta para a possibilidade de utilizar recursos tecnológicos que favoreçam a comunicação.

Houve também um acompanhamento no espaço escolar denominado “Sala de Recursos Multifuncionais” onde ocorreu uma observação da comunicação do sujeito com a professora e demais pessoas do meio. Neste espaço foi possível perceber a necessidade que sente em se fazer entender.

A “Sala de Recursos Multifuncionais” é um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais. Foi projetada de forma a oferecer suporte necessário aos alunos surdos favorecendo o acesso ao conhecimento. Neste espaço são criadas, por exemplo, alternativas de comunicação assertiva e aumentativa/alternativa, materiais didáticos adaptados, estudos de casos. Trata-se de um espaço rico e desafiador a ser construído no interior das instituições educacionais de diferentes níveis de ensino no país onde se verifica a possibilidade de trabalhar com jogos online dado o interesse da criança e do adolescente pela internet e pelas redes sociais.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

O ensino oferecido no atendimento educacional especializado é necessariamente diferente do ensino escolar e não pode caracterizar-se como um espaço de reforço escolar ou complementação das atividades escolares. São exemplos práticos de atendimento educacional especializado: o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e do código BRAILLE, a introdução e formação do aluno na utilização de recursos de tecnologia assistiva, como a comunicação alternativa e os recursos de acessibilidade ao computador, a orientação e mobilidade, a preparação e disponibilização ao aluno de material pedagógico acessível, entre outros.

Sua função ultrapassa esta necessidade oriunda, em muitos casos, de outras necessidades deste sujeito. Neste sentido, é sempre bom ressaltarmos que cada pessoa é única, diferente, com sentimentos, necessidades e potencialidades distintas. Portanto, não basta nos preocuparmos com suas condições de escolarização manifestas na experiência vivida na

escola comum. Temos que pensar no sujeito completo, para atender com esta perspectiva o sujeito em fase escolar.

No contexto da Sala de Recurso a professora apontava as atividades enquanto pronunciava, e apesar de surdo, o sujeito desta ação de intervenção parecia compreender o que lhe era solicitado, mas não se conseguia fazer compreender. Ele concluía as atividades propostas, e, na ânsia de se comunicar, queria dizer que a professora do ano anterior não estava mais a trabalhar com ele. E a professora da sala, por estar fora da situação, não conseguiu compreendê-lo.

Num contacto posterior a pesquisadora apresentou-se ao rapaz, e, dentro de suas limitações este mostrou-se muito interessado quando algumas tabelas com símbolos lhe foram apresentadas.

Posteriormente, num outro encontro, tiveram lugar, com a mãe, conversas informais, com a apresentação do material a ser trabalhado, recolha de exames e laudos médicos, seleção do vocabulário, entrevista, a resolução da grelha. Tudo foi feito com intuito de compreender qual o quadro que o rapaz está inserido e quais suas necessidades fora do ambiente escolar. Ao entrevistar a mãe foi possível perceber e comprovar algumas deficiências associadas como: surdez profunda, dificuldade motora associada a incapacidade intelectual moderada, todas estas sequelas de uma doença denominada Kernicterus.

O acordo foi firmado entre todas as partes, uma série de encontros foram combinados.

Além da criação dos símbolos, a maior preocupação era o uso destes por uma pessoa de vocabulário limitado, como o nosso sujeito. E com intuito de construir algo que respondesse às suas necessidades foram levantadas algumas perguntas para nortear todo o trabalho.

- Quais assuntos de comunicação necessitam ser atenção?
- O utilizador consegue manusear o programa ou as tabelas com facilidade?
- É necessário trabalhar com fotos, palavras, símbolos? Tudo junto ou de forma simplificada?
- Quantas tabelas seriam necessárias para atender a um tema específico?
- Os símbolos serão utilizados de forma simples ou combinada?

As tabelas começaram a ser utilizadas, primeiramente relacionando-as com imagens da família (bebê, pai, mãe, criança, eu, você / tu, querer, não querer). Vale a pena salientar que, pela ausência da audição, além das tabelas foram trabalhados os sinais em LIBRAS e, em um projeto futuro, será acrescido a cada símbolo a sinalização em LIBRAS.

Como proposta de interação após relacionar os símbolos a pesquisadora pediu que o rapaz contasse coisas que ocorreram durante o dia e para isso apresentou a tabela relacionada a família e aos sentimentos e tempos do dia, manhã, tarde e noite.

O sujeito de nosso estudo contou que a bebê da casa, sua irmãzinha, chorou muito. Esta conversa demorou bem mais do que uma conversa convencional, porém a comunicação se deu de forma eficaz pois a mensagem passada foi compreendida. A mãe, ao ser indagada sobre o choro da criança, explicou que a pequena tomara vacina no período da manhã e, por isso, chorara a manhã toda. Nesse encontro as tabelas relacionadas a sentimentos e sensações foram trabalhadas onde o objetivo foi explicar o significado de cada uma, tais como calor, frio, alegria, tristeza, nervoso, carinhoso.

Com o propósito de verificar como é a interação do rapaz com pessoas na rua a pesquisadora sugeriu uma visita ao mercado, ali perto, para aferir a dinâmica dos relacionamentos do rapaz com pessoas da rua. Ele ia em direção a todas as pessoas que encontrava no caminho afim de cumprimenta-las e obrigava-as a cumprimentar a pesquisadora também.

Nestas interações percebeu-se que ele não tem consciência do significado de perigo e, inclusive, atravessa a rua sem olhar para os lados. No mercado, entra em locais permitidos apenas para funcionários, era preciso mostra-lhe que ali não podia entrar. O sujeito quis cumprimentar a todos.

A pesquisadora mostrou ao rapaz a figura de uma embalagem de Coca-Cola, e ele foi correndo até o frigorífico buscar a mesma. No caminho esbarrou no carrinho de bebê, e, neste momento foi possível notar que ele fica muito eufórico para demonstrar que consegue realizar determinada atividade e vibra com a conquista.

Algumas “dramatizações” e encenações foram realizadas durante o retorno para casa como por exemplo, para atravessar a rua, de modo a ele perceber a necessidade de olhar os lados, mas ele mostrou grande dificuldade de concentração e pareceu não compreender qual o

objetivo do procedimento. No caminho, o ritual de cumprimentar as pessoas, foi o mesmo. Até mesmo as que já tínhamos cumprimentado anteriormente. Após retorno para casa a sessão foi encerrada.

Com a mãe, ficou combinado que o atendimento seria domiciliário e, esporadicamente, na escola, a fim de que o jovem compreendesse os dados relacionados às tabelas e uma vez que ele tivesse feito a associação entre os símbolos e os seus respectivos significados, que a carteira seria confeccionada e que cada símbolo das tabelas seria transformado em cartões e inseridos na carteira. Foi, também, explicado que novas intervenções seriam realizadas na rua para observar se o processo de comunicação entre o sujeito e terceiros nos mais variados contextos.

A intervenção seguiu o cronograma de Setembro de 2014 a Maio de 2015 como consta abaixo:

	SET	OUT	NOV	DEZ	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI
Apresentação	X								
Observação direta	X	X	X			X	X	X	X
Avaliações testes			X						
Entrevista com a mãe				X					
Entrevista com a Professora da Educação Especial						X			
Entrevista com a Professora Interlocutora						X			
Conversas Informais						X	X		
Passeio em Família							X		
Confeção das tabelas							X	X	
Apresentação das tabelas							X	X	
Confeção dos cartões e da carteira								X	
Uso da carteira em casa									X
Uso da carteira na escola e em espaços públicos									X

Tabela 1 - Cronograma do Projeto de Intervenção

## Parte III – Apresentação e Discussão dos Resultados

### 1 - Introdução

Este capítulo começa com a identificação da área a ser desenvolvida no caso estudado, por ser a que a família mais valorizava. Depois apresentamos as planificações das sessões e a construção da carteira, que serviu de instrumento para a melhorar a comunicação. Para uma melhor compreensão do trabalho desenvolvido passamos à descrição das sessões seguida de uma análise crítica de cada sessão. Na parte 2 deste capítulo fazemos uma análise das entrevistas realizadas aos diversos interlocutores neste processo de ensino-aprendizagem e finalmente apresentamos em forma de quadro o Grau de execução das competências comunicacionais do caso estudado, depois da intervenção.

### 2 - Análise e Discussão dos Resultados

Tendo sido diagnosticado que a área da comunicação é aquela onde a interação familiar mais se ressentia das dificuldades apresentadas pelo sujeito procurou-se, durante esta intervenção, desenvolver um projeto que fosse ao encontro dessa necessidade, procurando garantir que a comunicação se tornasse mais eficaz. O objetivo é que o ele adquira autonomia de tal forma que, ações simples do dia-a-dia, como comprar algo, ou pedir algo, sejam realizadas de forma menos sofrível do que acontecem atualmente.

Foram realizadas 13 sessões de observação direta para efetuar 10 sessões práticas entre os meses de março e maio de acordo com a possibilidade da mãe participar de alguns dos atendimentos e estas sessões tiveram duração de aproximadamente uma hora.

As sessões foram realizadas também no ambiente escolar, algumas contaram com a participação dos colegas, outras foram de atendimento individualizado e outras foram realizadas no centro comercial, mercado, gelateria, tudo de acordo com os objetivos a serem atingidos.

Primeiro passo foi observar o comportamento e o contexto onde ele vive, depois com ajuda da mãe, selecionamos palavras que supririam as suas necessidades em determinados contextos cotidianos.

Relacionamo-las aos ambientes e dividimo-las em categorias (Escola – Lazer – Familiar – verbos - saudações - sentimento). Em seguida a busca de símbolos no *Boardemaker* referentes as palavras selecionadas e a criação das tabelas.

Logo depois as tabelas foram apresentadas e começaram as intervenções. Entre as sessões continuavam as observações e foi então observado que as calças do sujeito tinham bolsos grandes que comportariam muito bem uma carteira de bolso, uma carteira de documentos (dinheiro). Daí surgiu a ideia de uma carteira adaptada para uma *carteira* de cartões de comunicação (denominada “*carteira de comunicação*”). Pois seria fácil transporta-la, manipula-la e também mais discreta que tabelas.

Depois de algumas sessões e a mãe concordar com a *carteira de comunicação*, passou se para a confecção dos *cartões* e construção da *carteira*. A adequação das tabelas em *cartões* foi o passo seguinte, ficou definido que cada cartão teria um símbolo e sua respectiva palavra. O tamanho dos cartões ficou definido em aproximadamente de 05X08 cm plastificado de forma que não se desgastem com o manuseio.

A confecção da *carteira* foi outro desafio, pois a mesma teria que possuir os plásticos onde estariam inseridos os *cartões de comunicação*, e pela região que o sujeito mora ser uma cidade industrial, voltada para confecção de calçados e acessórios de couro, procuramos algumas fábricas, e uma delas se propôs a produzir duas *carteiras* para que projeto fosse desenvolvido.

A *carteira* além de conter o compartimento para cédulas e moedas, contem 24 plásticos onde 48 *cartões de comunicação* podem ser inseridos.

Com a *carteira* pronta, e apresentada ao sujeito, passamos a usá-la nas sessões dentro da escola e, logo depois, em ambientes públicos.



Figura 1– Construção da carteira

Fonte: própria.



Figura 2 - Construção da carteira

Fonte: própria.

## 2.1 - Processo de Criação das Tabelas com os Símbolos.

O processo de criação dos símbolos foi realizado em colaboração e cooperação com a família do sujeito deste estudo.

Numa das reuniões com a mãe deste, realizada no dia 09.03.2015, foi apresentado e explicado o modo de funcionamento e a lógica subjacente ao programa *Boardmaker*, apresentando-o como um programa de desenho combinado com uma base de dados gráfica que apresenta mais de 4500 símbolos de comunicação pictórica.

Foram mostrados os modelos de tabelas de comunicação, explicada cada categoria (temática) e que era pretendido que fossem separadas com bordas coloridas para facilitar o seu manuseio. As bordas das tabelas teriam cores diferentes, o que distinguiria o contexto (temática), sendo que, por exemplo, as bordas azuis serão relacionadas ao contexto escolar (escola, sala de aula, professor, professora, direção, biblioteca, informática, matemática...) as bordas vermelhas são relacionadas com verbos (cair, comer, beber, sorrir, abraçar, gritar, esperar, sentar...) as bordas pretas referem-se a locais, sensações e sentimentos (casa do pai, shopping, casa de amigos, igreja, cinema, frio, medo, sono ansioso, entre outros).

Foram selecionadas as palavras do quotidiano, como as palavras mãe, pai, padrasto, irmãos, banheiro, comer, médico, escola, frio, pizza, cortar.

Após a seleção de palavras foi feita a pesquisa na base de dados do programa *Boardmaker*. Depois da pesquisa, foi preciso relacionar a palavra com o símbolo. A etapa seguinte foi separar por cores os contextos (temáticas) de modo a facilitar a manipulação e uso do material. Assim que as tabelas ficaram prontas, foram apresentadas à mãe para que desse a sua opinião. A mãe aprovou as tabelas e pudemos, assim, passar. Sendo as tabelas aprovadas, passámos para as sessões com o sujeito.

Nas sessões, a intervenção com o sujeito focou as competências comunicativas e sociais, pois é na comunicação que apresenta bastantes dificuldades.

Realizaram-se treze observações a partir do dia 22 de setembro de 2014 até dia 07 de março de 2015, sendo que a duração de cada sessão foi aproximadamente de trinta a sessenta

minutos. Foram também realizadas dez sessões de observação prática a partir de 25 de março até dia 02 de maio de 2015, com a duração de aproximadamente sessenta minutos.

As sessões ocorreram nos dias em que os horários eram compatíveis com o horário da mãe e de acordo com a escola.

Verificou-se uma interrupção, nos meses de dezembro e janeiro, assim como nos dias relacionados as construções das tabelas e confecção da carteira de comunicação.

Algumas das sessões ocorreram na casa do sujeito, outras na escola e, também, em locais públicos, dada a especificidade e o trabalho a desenvolver.

Algumas incluíram os seus colegas, familiares e alguns voluntários. Em outras realizou-se um trabalho mais individualizado, de acordo com os objetivos pretendidos.

Apresentam-se, seguidamente, pequenos relatos de cada uma das sessões desenvolvidas, assim como as respectivas tabelas resumo e algumas fotografias referentes às sessões.

## 2.2 – Apresentação e análise das sessões

### 2.2.1 - Roteiro de Atividades da Sessão n.º 1

Data: 25/03/2015

Hora: 19:00 Local: Casa

**Atividade:** Apresentação das tabelas de comunicação

OBJETIVOS	ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS A IMPLEMENTAR	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Relacionar símbolo/palavra (familiares e cómodos da casa)</li><li>✓ Treinar a consciência visual</li><li>✓ Sistematizar a relação símbolo/palavra</li><li>✓ Ampliar o vocabulário de palavras</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Utilização do símbolo e escrita das palavras relacionadas às imagens</li><li>✓ Repetição da leitura visual da tabela</li><li>✓ Utilizar o gesto, expressões faciais para questionar</li><li>✓ Reforço positivo</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Folhas em papel com símbolos e suas respetivas palavras (tabelas)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Observação direta</li><li>✓ Tempo de realização da atividade.</li></ul>

Tabela 2: Apresentação das tabelas de comunicação

- A intervenção desta sessão teve como orientação a planificação constante no Roteiro de Atividades da Sessão n.º 1 (acima);

A perspetiva de trabalhar com um jovem com ausência da linguagem oral e gestual criou um pouco de ansiedade. Na deslocação à casa do sujeito para lhe apresentar as tabelas de comunicação, ele olhou para mim e, como sempre, recebeu-me com abraços e sorrisos. Levou-me até a sala para cumprimentar todos que ali estavam.

Quando a mãe lhe mostrou que iríamos para a mesa, estudar (gestos), o jovem, levantou-se, foi ao seu quarto agarrou o caderno dirigiu-se até mim. De seguida, sentámo-nos e coloquei sobre a mesa as tabelas de comunicação. Ele observava-me com um ar de curiosidade e, a partir desse momento, passou a interagir com as tabelas.

Observei sua interação com as mesmas, ele sorria à espera que eu lhe desse ordens. De seguida, aponte para o símbolo do bebé e pedi ao jovem para mostrar a quem se referia. Ele ficou pensativo, pedi a mãe que trouxesse a bebé. Então aponte para o símbolo e a bebé. Ele dava imensas gargalhadas.

Em seguida mostrei o símbolo mãe e aponte para a sua mãe. Em seguida aponte para o símbolo do padrasto e perguntei, erguendo os ombros, quem seria. Ele foi a sala e trouxe o padrasto. Posteriormente mostrei-lhe os símbolos referentes à sua casa e perguntei (com gestos), onde ficavam. Ele levou-me a cada comodo correspondente ao símbolo.

No decorrer da atividade conseguiu estar com atenção a identificar as respostas às minhas perguntas. Como reforço, positivo eu demonstrava-lhe entusiasmo, batia palmas e inseri o gesto de parabéns, o que lhe deixava muito feliz.

Mostrei-lhe que se aproximava a hora de acabar a sessão, e que eu ei iria embora. Ele sorriu e juntou as tabelas, entregando-mas. Devolvi-lhas para que trabalhasse em casa.

### **Análise sessão**

Fazendo uma breve reflexão da primeira sessão considero que esta correu bem. Ele encontrava-se à vontade com a minha presença. Ao nível das atividades, demonstrou interesse e conhecimentos na manipulação das tabelas de comunicação.

2.2.2 - Roteiro de atividades da Sessão n.º 2

Data: 26/03/2015

Hora: 19:00 Local: Casa

**Atividade:** Apresentação das tabelas de comunicação referente a verbos

OBJETIVOS	ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS A IMPLEMENTAR	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Rever</li> <li>✓ Aumentar a Intencionalidade comunicativa;</li> <li>✓ Relacionar palavra/símbolo (verbos)</li> <li>✓ Sistematizar a relação símbolo/palavra</li> <li>✓ Adquirir novo vocabulário</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Utilizar e distinguir os verbos</li> <li>✓ Utilizar o gesto, expressões faciais para questionar</li> <li>✓ Interagir com o jovem</li> <li>✓ Reforço positivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Folha em papel com símbolos e palavras</li> <li>✓ (quebra cabeça)</li> <li>✓ Folha em papel com símbolos e palavras (tabelas)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Observação direta</li> <li>✓ Tempo de realização da atividade.</li> </ul>

Tabela 3: Apresentação das tabelas de comunicação referente a verbos

A intervenção desta sessão teve como orientação a planificação constante no Roteiro de atividades da Sessão n.º 2 (acima).

Esta sessão destinava-se à realização de atividades que permitissem além da interação do jovem com o adulto, a intencionalidade comunicativa em determinadas situações.

Solicitou-se ao Sujeito as tabelas do encontro anterior, e com elas foi inserido outras tabelas. Foram mostrados alguns símbolos com os verbos correr, cair e sentar... Através dos símbolos foi-lhe pedido que expressasse, através de gestos, o seu conteúdo. Relativamente ao verbo correr, o jovem apenas sorria, então levantei-me e pus-me a correr. Ele fez o mesmo. Depois mostrei o símbolo de parar e recorri-me também à expressão facial, pareceu-me que foi compreendida a intenção. Para certificar a compreensão a ação foi repetida.

De seguida, foi pedido que demonstrasse o significado do verbo cair. O jovem esboçou um sorriso e para se fazer entender atirou o lápis para o chão, de maneira que pudesse cair. Foi possível perceber que o jovem identificava corretamente a palavra com sua respetiva imagem (símbolos)

Quando lhe foi mostrado o símbolo de sentar, sua ação foi rápida, levantou-se e sentou se novamente com ar de satisfação.

Posteriormente solicitou-se que explorasse a tabela. O Sujeito apontava nos diferentes símbolos e eu lhe questionava o que e quem, e logo ele mostrava-o objeto referente com entusiasmo esta atividade.

### **Análise sessão**

O Sujeito demonstrou interesse nesta sessão. Ficou entusiasmado, reconheceu sem grande dificuldade a maior parte dos símbolos e conseguiu distinguir através de gestos e expressão corporal a distinção dos verbos. Nesta sessão deu para perceber que ele tem um vocabulário muito restrito. Por estar em fase alfabetização não conhece todas as palavras.

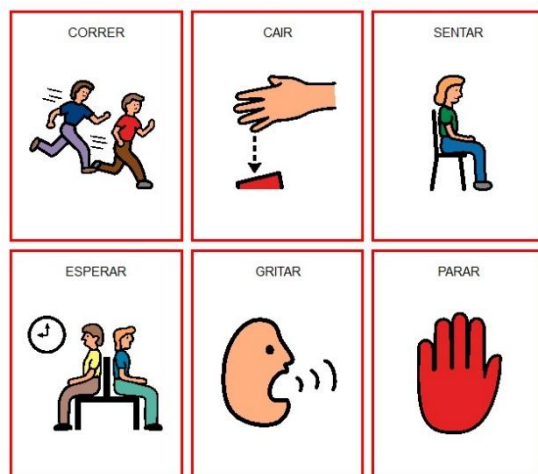


Figura 3 – Tabela com símbolos pictográficos

### 2.2.3 - Roteiro de atividades da Sessão n.º 3

Data: 27/03/2015

Hora: 19: 00 Local: Casa

**Atividade:** Apresentação das tabelas de comunicação relacionado à escola

<b>OBJETIVOS</b>	<b>ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS A IMPLEMENTAR</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>AValiação</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Aumentar o vocabulário</li><li>✓ Relacionar símbolo/escrita (escola)</li><li>✓ Sistematizar a relação símbolo/palavra</li><li>✓ Treinar consciência visual</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Utilização da tabela com novos símbolos</li><li>✓ Associar o símbolo à imagem real</li><li>✓ Associar a palavra à imagem</li><li>✓ Reforço positivo</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Fotografias</li><li>✓ Tabela com símbolos e palavras</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Observação direta</li><li>✓ Tempo de realização da atividade</li></ul>

*Tabela 4: Apresentação das tabelas de comunicação relacionado à escola*

A intervenção desta sessão teve como orientação a planificação constante no Roteiro de atividades da Sessão n.º 3 (acima).

A sessão iniciou-se com uma pequena revisão dos encontros anteriores, no sentido de dar continuidade à atividade.

Inicialmente mostrei fotográficas de sua escola depois a sua representação pictográfica (primeiro símbolo sem a palavra escrita, seguida do símbolo com a palavra escrita). À medida que o jovem ia explorando as imagens e símbolos foi estimulado a interagir com a pesquisadora, no sentido de reproduzir o que as imagens lhe transmitiam para verificar a sistematização dos itens anteriormente apresentados.

O jovem perante uma imagem fotográfica tinha que escolher qual a sua representação pictográfica e fez a sua correspondência com a representação pictográfica. Depois, tinha que corresponder a imagem pictográfica com a palavra escrita.

O jovem repetiu o exercício duas vezes, tendo-se verificado que na primeira vez o Sujeito errou dois itens de seis, possivelmente por querer acabar rápido e também não conhecer todas as palavras. No entanto, e depois de ter sido incentivado a fazer com calma o jovem não errou nenhum.

### **Análise sessão**

Participou ativamente na realização das atividades propostas, inicialmente sentiu necessidade de explorar as imagens para perceber o que ia fazer posteriormente. Como referido acima, durante a última atividade, ele parecia demonstrar algum cansaço e, talvez por este motivo, terá errado algumas respostas.

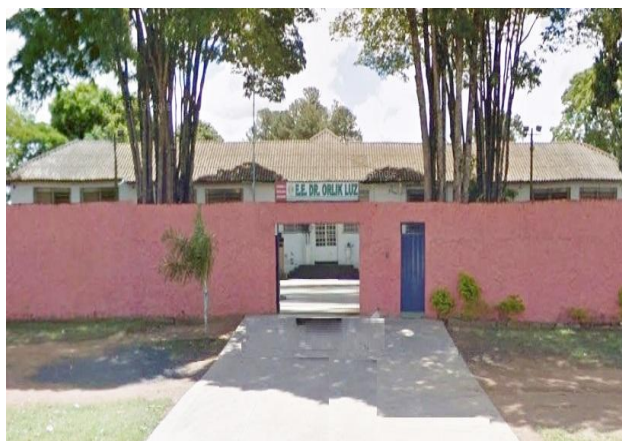


Figura 4 – A Escola

Fonte: própria.

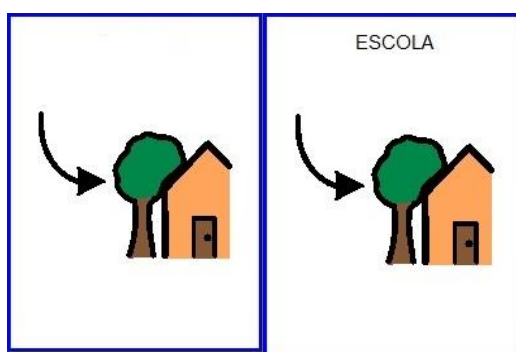


Figura 5 – Cartões Pictográficos com o Símbolo “Escola”

Fonte: própria feita através do software *boardmaker*.



Figura 6 – A Sala deAula

Fonte: <http://www.livrosepessoas.com/tag/alunos-de-escolas-publicas/>

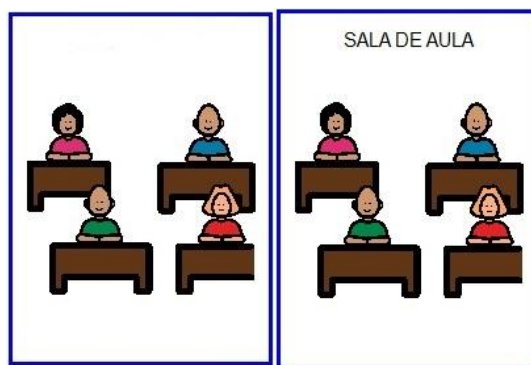


Figura 7 – Cartões Pictográficos com o Símbolo “Sala de Aula”

Fonte: própria feita através do software *boardmaker*



Figura 8 – A Professora

Fonte: <http://mensagens.culturamix.com/datas-comemorativas/dia-do-professor/mensagens-de-homenagem-ao-professor>

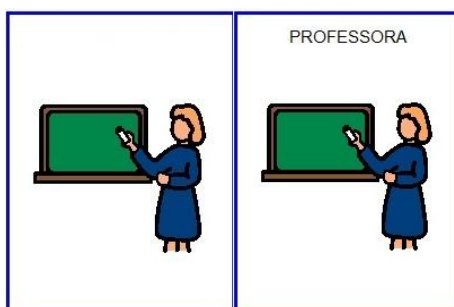


Figura 9 – Cartões Pictográficos com o Símbolo “Professora”

Fonte: própria feita através do software *boardmaker*



Figura 10 – O Professor

Fonte: <http://vagasdeempregov.com.br/vagas-para-professores-em-instituicao-de-ensino/>

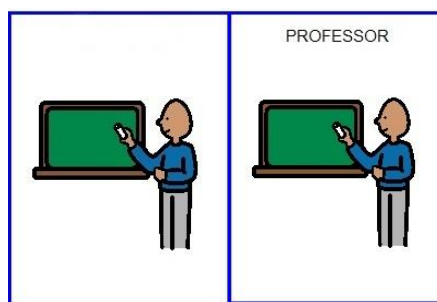


Figura 11 – Cartões Pictográficos com o Símbolo “Professor”

Fonte: própria feita através do software *boardmaker*



Figura 12 – A Direção

Fonte: [http://www.srjantoniobitonti.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/8/2660/14/arquivos/File/Secretaria\\_2.JPG](http://www.srjantoniobitonti.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/8/2660/14/arquivos/File/Secretaria_2.JPG)



Figura 13 – Cartões Pictográficos com o Símbolo “Direção”

Fonte: própria feita através do software boardmaker



Figura 14 – A Biblioteca

Fonte: própria.

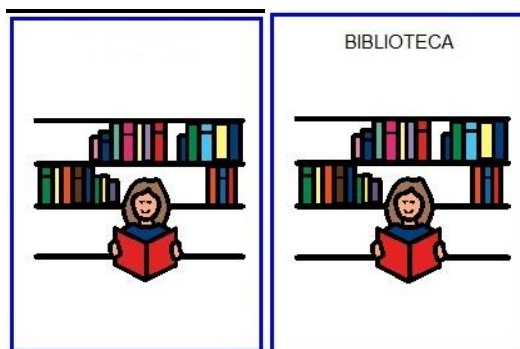


Figura 15 – Cartões Pictográficos com o Símbolo “Biblioteca”

Fonte: própria feita através do software boardmaker

## 2.2.4 - Roteiro de atividades da Sessão n.º 4

Data: 28/03/2015

Hora: 14: 00 Local: Casa

**Atividade:** Apresentação das tabelas de comunicação relacionado a compra de Coca-Cola

<b>OBJETIVOS</b>	<b>ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS A IMPLEMENTAR</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>AVALIAÇÃO</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Aumentar a intencionalidade comunicativa</li><li>✓ Aumentar a autonomia e o vocabulário</li><li>✓ Relacionar símbolo/escrita</li><li>✓ Sistematizar a relação símbolo/palavra</li><li>✓ Estimular o desejo em comunicar</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Utilização da tabela com novos símbolos</li><li>✓ Dramatização</li><li>✓ Reforço positivo</li><li>✓ Bar - pedido para comprar uma Coca-Cola</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Tabela com símbolos e palavras</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Observação direta</li><li>✓ Tempo de realização da atividade</li></ul>

*Tabela 5: Apresentação das tabelas de comunicação relacionado à compra de Coca-Cola*

A intervenção desta sessão teve como orientação a planificação constante no Roteiro de atividades da Sessão n.º 4.

Esta sessão teve como objetivo principal a autonomia. Foi inserido mais tabelas com novos símbolos e explicado ao Sujeito que teria que escolher alguma coisa para comprar, algo de comer ou beber no bar (o bar é dentro do mercado). O jovem observou as tabelas e escolheu Coca-Cola. Também foi procurando outras imagens que o poderiam ajudar na comunicação neste contexto, sempre com o auxílio do adulto.

Após a autorização de sua mãe, fomos ao bar. No caminho encontramos dois de seus colegas a quem ele mostrou o símbolo de Coca-Cola e estes nos acompanharam. Foi preciso segurar-lhe pelo braço, mesmo na calçada, pois estava tão ansioso e feliz em sair com os colegas, que queria correr.

Ao atravessarmos a rua, em nenhum momento olhou para os lados, pois ele não tem noção de perigo. Mostrei-lhe que é preciso olhar para os lados, direita e esquerda antes de atravessarmos a rua, e assim fizemos.

As pessoas que encontramos no caminho, ele insistia em cumprimentá-las e as forçava a cumprimentar-me (aperto de mão). Também lhes mostrava a tabela referente à Coca-Cola.

Chegando ao bar, ele também cumprimentou as pessoas e mostrava-lhes a tabela com o símbolo de coca-cola. Ele foi direto a prateleira de chocolates e apontava o chocolate que queria. Expliquei-lhe que compraríamos Coca-Cola usando o símbolo, e ele foi ao balcão frigorífico rapidamente.

Agarrou uma Coca-Cola e entregou-ma, muito eufórico e gesticulando o sinal de parabéns, pois havia encontrado a Coca-Cola. Dei-lhe os parabéns e pedi-lhe, com gestos, para se acalmar.

Quando regressávamos à sua casa ao atravessar a rua, novamente o segurei, pois vinha um carro, e ele não parou. Pedi ao seu colega que atravessasse a rua da maneira certa. Ele ficou a olhar rindo-se. Pedi ao colega para voltar até nós olhando para os lados, e, chegando até nós, demos-lhe os parabéns e atravessamos juntos, mas o sujeito não interiorizou o processo.

- As pessoas que encontrávamos no caminho, ele também as cumprimentava, mesmo as que já havia cumprimentado. Em casa, sua mãe preparou a mesa com salgadinhos e levou copos para bebermos a coca-cola. Ele pulava e gritava de felicidade e pedia para ser fotografado com os seus amigos a comerem.

### **Análise sessão**

Esta sessão teve bastante sucesso e lhe proporcionou grande alegria. Ele participou ativamente na realização das atividades propostas uma vez que as tabelas com símbolos correspondem a mensagens que possa utilizar nos diferentes contextos. Estes símbolos contribuem para a sua funcionalidade comunicativa em ambientes novos e com interlocutores diversificados.



*Figura 16 – Saída para comprar Coca-Cola*



*Figura 17 – Saída para comprar Coca-Cola*

*Fonte: própria.*

2.2.5 - Roteiro de atividades da Sessão n.º 5

Data: 03/04/2015

Hora: 14:00 Local: Casa

**Atividade:** Apresentação das tabelas de comunicação relacionado sentimentos e sensações

OBJETIVOS	ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS A IMPLEMENTAR	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Relacionar símbolo/escrita (sentimentos/sensações)</li><li>✓ Ampliar o vocabulário</li><li>✓ Sistematizar a relação símbolo/palavra</li><li>✓ Cativar a atenção e estimular a compreensão</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Utilização da tabela com novos símbolos</li><li>✓ Reforço positivo</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Tabela com símbolos e palavras</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Observação direta</li><li>✓ Tempo de realização da atividade</li></ul>

Tabela 6: Apresentação das tabelas de comunicação relacionado sentimentos e sensações

A intervenção desta sessão teve como orientação a planificação constante no Roteiro de atividades da Sessão n.º 5 (acima).

Esta sessão teve como objetivo principal a construção de conceitos de sentimentos e sensações.

Solicitei à mãe que encenasse uma dor de cabeça minutos antes de minha chegada. Tal como nas sessões anteriores, ele recebeu-me muito contente para a sessão de intervenção, mostrei o símbolo referente a sua mãe, ele levou-me até seu quarto onde ela estava deitada (dor de cabeça). Pedi a ele as tabelas e mostrei-lhe o símbolo de dor de cabeça, e logo ele mostrou-me o símbolo de chorar. Apontei para sua mãe, ele apontou para bebé. A mãe disse que ela estava muito chorosa pois havia tomado vacinas.

Mostrei-lhe os símbolos referentes a frio, medo, triste, nervoso... e encenava de forma expressiva as suas características. Foi pedido á ele que mostrasse cada símbolo referente as expressões que lhe mostrava. Ele começou por identificar as características comuns entre algumas.

Ele gesticulou o símbolo frio e chorar ao mostrar as imagens. Mas com os outros símbolos foi preciso recorrer a imagens de revista que demonstravam o que referia o símbolo.

### **Análise sessão**

Verificou-se, nesta sessão, que o Sujeito demonstrou algumas dificuldades na identificação e compreensão dos símbolos talvez pelo facto de serem abstratos.

2.2.6 - Roteiro de atividades da Sessão n.º 6

Data: 06/04/2015

Hora: 13:00 Local: Escola

**Atividade:** Relacionar símbolo ao lugar/objeto

OBJETIVOS	ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS A IMPLEMENTAR	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Proporcionar a participação do aluno em trabalhos com pares, interagindo com o seu colega</li> <li>✓ Cativar a atenção e estimular a compreensão</li> <li>✓ Relacionar símbolo/escrita/local (escola)</li> <li>✓ Sistematizar a relação símbolo/palavra</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Utilização da tabela com novos símbolos</li> <li>✓ Realizar a atividade a pares</li> <li>✓ Associar o símbolo ao local</li> <li>✓ Associar o símbolo ao objeto</li> <li>✓ Reforço positivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tabela com símbolos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Observação direta</li> <li>✓ Tempo de realização da atividade</li> </ul>

*Tabela 7: Relacionar símbolo ao lugar/objeto*

A intervenção desta sessão teve como orientação a planificação constante no Roteiro de atividades da Sessão n.º 6 (acima).

Nesta sessão ele estava muito eufórico, pois a mesma realizou-se na escola e com três colegas da turma selecionados pela intérprete que o acompanha, com autorização da professora da turma.

Os alunos sentaram-se todos a volta da mesa e receberam as tabelas com os respetivos símbolos referentes aos locais internos da escola, objetos escolares, assim como as disciplinas ministradas.

Depois foi explicado que faríamos uma exploração da escola e, para cada local que estivéssemos teriam que encontrar o símbolo referente. Durante a exploração no interior da escola ele fez a correspondência entre a maioria dos símbolos, a princípio ele imitava os seus colegas.

Ele teve a oportunidade de conhecer todos os espaços da escola com muito entusiasmo junto dos seus colegas. Um dos colegas mostrou maior interesse em se comunicar com ele usando a tabela o que o deixou muito feliz.

Ele conhecia a maioria das palavras, exceto as palavras “prova”, e “sala de recurso”, também demonstrou dificuldade em perceber o significado de recreio (intervalo) que é o momento do lanche dos alunos. Então foi necessário recorrer a vídeos na internet para explicar este significado. E quando foi o momento do recreio, lhe-foi mostrado o símbolo para realmente abstrair.

A palavra “português” referente à disciplina, ele relacionou, mostrando o seu caderno de atividades de português, e o mesmo aconteceu com “matemática” e outras disciplinas. Quanto ao símbolo referente ao WC, ele puxou-me até lá, deixando claro que sabia do que se tratava.

### **Análise sessão**

Esta sessão, em grupo com os colegas da turma foi muito motivante para ele. Houve interajuda e muita preocupação dos colegas em ajudá-lo na execução e identificação do ambiente.



Figura 18 – Sessão com os colegas na escola

Fonte: própria.



Figura 19 – Sessão com os colegas na escola

Fonte: própria.

2.2.7 - Roteiro de atividades da Sessão n.º 7

Data: 24/04/2015

Hora: 19: 00 Local: Casa

**Atividade:** Entrega da carteira de comunicação

OBJETIVOS	ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS A IMPLEMENTAR	RECURSOS	AVALIAÇÃO
✓ Aumentar a intencionalidade comunicativa ✓ Relacionar símbolo/escrita ✓ Sistematizar a relação símbolo/palavra	✓ Conhecer e manipular a carteira de comunicação elaborada pelo <i>Boardmaker</i> para comunicar ✓ Reforço positivo	✓ Carteira com cartões com símbolos e palavras	✓ Observação direta ✓ Tempo de realização da atividade

Tabela 8: Entrega da carteira de comunicação

A intervenção desta sessão teve como orientação a planificação constante no Roteiro de atividades da Sessão n.º 7 (acima).

Esta sessão destinava-se à apresentação da carteira com seus respectivos cartões de comunicação que permitem uma forma mais prática de interação do jovem com o outro, de modo a favorecer a intencionalidade comunicativa em determinadas situações.

Foi-lhe entregue a carteira de comunicação e os cartões com imagens pictográficas em uma caixa de presente, ele ficou muito feliz, agradecendo com gestos eufóricos, abraços, pulos e gritos.

A carteira de comunicação em couro, contém 24 compartimentos (plásticos de documentos) que podem ser inseridos 48 cartões de comunicação. Além de uma divisória para guardar dinheiro em cédulas e outro compartimento para guardar moedas.

Os cartões de comunicação são ao total 110 cartões divididos por temáticas entre escola (professora, sala de aula, biblioteca...), verbos (comer, brigar, esperar...), locais (casa do pai, mercado, hospital...), sensações (frio, calor, dor,...) e sentimentos (saudades, triste, bravo...).

Todos os símbolos estavam dentro do contexto do dia a dia do Sujeito, e sendo possível aumentar o vocabulário inserindo novas palavras e seus respectivos símbolos.

Depois que ele manipulou a carteira, e observou alguns cartões de comunicação, O Sujeito buscou algumas tabelas e apontava os mesmos símbolos referente ao cartão. Percebeu que a intenção do cartão é a mesma da tabela.

Foi orientado para agrupar os cartões consoante a cor das bordas, relacionadas as temáticas. Ele agrupou o conjunto de cartões com sua respectiva cor. Em seguida foi mostrado que o conjunto da borda azul era referente a escola, os que tinham borda na cor vermelha referem-se aos verbos e o conjunto de bordas nas cores pretas, referem-se aos sentimentos sensações e locais. Podendo sempre recorrer a ajuda da palavra escrita.

Com ajuda da mãe e da pesquisadora, foram inseridos alguns cartões na carteira dentro do contexto de sua vida diária.

## **Análise sessão**

O Sujeito conseguiu agrupar alguns cartões pictográficos através das cores e temáticas Esta atividade foi muito interessante,

O Sujeito demonstrou muito interesse nesta sessão, a carteira e os cartões de comunicação era uma novidade apesar do objetivo ser o mesmo da tabela. A carteira promove uma manipulação funcional e discreta comparada com as tabelas.



*Figura 20 – Interação em casa, com a família*

*Fonte: própria.*



*Figura 21 – Interação em casa, com a família*

*Fonte: própria.*



*Figura 22 - Interação em casa, com a família*

*Fonte: própria.*

2.2.8 - Roteiro de atividades da Sessão n.º 8

Data: 27/04/2015

Hora: 19: 00 Local: Casa

**Atividade:** Passeio na gelataria

OBJETIVOS	ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS A IMPLEMENTAR	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Expressar-se utilizando um sistema de comunicação aumentativo</li><li>✓ Aumentar a intencionalidade comunicativa</li><li>✓ Aumentar o vocabulário</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Diálogo com o jovem</li><li>✓ Utilizar a carteira</li><li>✓ Identificar os símbolos referente ao contexto (temática)</li><li>✓ Interagir com o outro</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Carteira de comunicação</li><li>✓ Gelataria</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Observação direta</li><li>✓ Tempo de realização da atividade</li></ul>

Tabela 9: Passeio na gelataria

A intervenção desta sessão teve como orientação a planificação constante no Roteiro de atividades da Sessão n.º 8 (acima).

Com auxílio da carteira de comunicação a sessão iniciou-se com a pergunta “Quer passear?” Ele rapidamente compreendeu a mensagem e foi em direção ao portão sem responder. Foi-lhe entregue a carteira e em seguida perguntei “onde”? Ele procurava com muita atenção os cartões até encontrar o símbolo de sorvete. Era evidente que ele queria ir a gelataria. Com autorização da mãe fomos a gelataria mais próxima de sua casa.

Mostrei-lhe que deveria usar a carteira para se comunicar e comprar o gelado. Chegámos e ele foi direto ao balcão entregando a carteira ao rapaz, este sem entender devolveu-a.

Foi apontando para a carteira que ele deveria mostrar o símbolo para que o rapaz da gelataria lhe atendesse, e assim ele o fez.

O rapaz compreendeu do que se tratava e apontou à mesa para sentarmos. O Sujeito sorriu descompassadamente e sentou-se ansioso com a espera.

Assim que acabou de tomar o seu gelado, questionei-o se tinha gostado, e a sua resposta foi positiva. Pediu novamente outro gelado ao balcão, apontando ao cartão, já com um pouco mais de calma. Ele sentiu-se um pouco confuso, talvez por ser muita informação na carteira, porque nas outras sessões foram usados poucas imagens nas tabelas e cartões e, naquele momento, sua carteira estava com vários cartões com temáticas misturadas.

### **Análise sessão**

Foi evidente nesta sessão o agrado no passeio por parte do jovem e foram também claras as dificuldades dele em se expressar, pois a ansiedade era muito grande. Consegui adequar a carteira de comunicação através de alguns gestos.

2.2.9 - Roteiro de atividades da Sessão n.º 9

Data: 28/04/2015

Hora: 15: 00

Local: Escola/Intervalo

**Atividade:** Comunicar se com o par

<b>OBJETIVOS</b>	<b>ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS A IMPLEMENTAR</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>AVALIAÇÃO</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Identificar os símbolos do contexto</li><li>✓ Ampliar seu vocabulário</li><li>✓ Aumentar a intencionalidade comunicativa</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Utilizar a carteira de comunicação</li><li>✓ Utilizar o gesto para expressar</li><li>✓ Identificar as imagens pictográficas</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Carteira de comunicação</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Observação direta</li><li>✓ Tempo de realização da atividade</li></ul>

Tabela 10: Comunicar se com o par

A intervenção desta sessão teve como orientação a planificação constante no Roteiro de atividades da Sessão n.º 9 (acima).

Explicou-se ao jovem que deveria escolher algumas imagens pictográficas relacionadas a escola. Teve alguma dificuldade na escolha das imagens pictográficas, tendo sido necessário auxiliá-lo nesta tarefa.

Após a escolha dos cartões e ter inserindo-os na carteira, alguns alunos foram selecionados pela intérprete que o acompanha, para simularem um diálogo com Sujeito. Saímos da sala de aula e fomos para a cantina, os colegas o chamaram e mostravam o símbolo para ele esperar na fila, pois aguardavam a vez para comprarem um lanche mas o sujeito estava muito eufórico, ele não conseguiu ficar muito tempo ali parado. Estava ansioso e apontava várias vezes para a direção. Um dos colegas acompanhou-o até o local, levantou o ombro a questioná-lo, e ele mostrou o símbolo referente ao agente que foi chamado.

O sujeito mostrou a carteira ao agente e sorria descompassadamente. Parece ter compreendido aquela etapa. Pois relacionou o símbolo com a pessoa. Logo voltou correndo ao grupo deixando a carteira com o agente, que foi até ele, devolve-la.

Os colegas ajudaram-no manusear a carteira na compra do lanche e foram para mesa. As crianças apontavam determinado local ou objeto e mostrava seu respetivo símbolo, mas o sujeito estava disperso... observava o movimento das crianças e jogava beijinhos para algumas.

### **Análise sessão**

É contínua a evidência das suas dificuldades no que diz respeito à aquisição de um vocabulário mais diversificado, necessitando de trabalhá-lo de forma sistemática para que possa consolidar a sua aquisição. Aparentemente interiorizou o motivo da carteira de comunicação quando foi ter com o agente e isso foi muito satisfatório, mas é um pouco disperso.

2.2.10 - Roteiro de atividades da Sessão n.º 10

Data: 02 /05/2015

Hora: 14: 00 Local: Centro Comercial

**Atividade:** Comunicar se com o outro

<b>OBJETIVOS</b>	<b>ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS A IMPLEMENTAR</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>AVALIAÇÃO</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Expressar-se utilizando um sistema de comunicação aumentativo</li><li>✓ Aumentar a intencionalidade comunicativa</li><li>✓ Aumentar o vocabulário</li><li>✓ Cativar a atenção e estimular a compreensão</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Diálogo com SUJEITO</li><li>✓ Manipular a carteira de comunicação</li><li>✓ Relacionar os símbolos com o contexto inserido</li><li>✓ Associar o símbolo à imagem real</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Carteira de comunicação</li><li>✓ Centro comercial</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Observação direta</li><li>✓ Tempo de realização da atividade</li></ul>

Tabela 11: Comunicar se com o outro

- A intervenção desta sessão teve como orientação a planificação constante no Roteiro de atividades da Sessão n.º 10 (acima)

Nesta sessão ele estava muito entusiasmado, pois iríamos passear, com o intuito de dar continuidade à atividade de aumentar a intencionalidade comunicativa do jovem.

Ao entrarmos ao carro mostrei-lhe o símbolo do centro comercial e assim que o avistámos, mostrei-lhe novamente o símbolo, para que realmente compreendesse o significado do símbolo. Assim que saímos do carro, ele ria-se, pulava e abraçava-me, bastante eufórico.

Já mais calmo ao entrarmos no recinto, ele abordou várias pessoas para as cumprimentar, inclusive uma senhora que estava de muletas. A maioria das pessoas que passavam por ele, foram cumprimentadas. Algumas assustavam-se com a forma repentina da abordagem, mas a maioria foi solidária e correspondia aos cumprimentos.

Em seguida atualizamos a carteira de comunicação ao contexto em que estávamos com os cartões. Inserindo alguns, retirando outros ou simplesmente trocando o vocabulário escolar por lazer.

O centro comercial estava bem tranquilo com pouco movimento, o que favoreceu a atividade.

Após organizar os símbolos na carteira, mostrei-lhe uma sequência padrão quando encontramos alguém e queremos cumprimentá-la. Foi pedido a colaboração de um senhor que estava a mesa ao lado e nos observava, para demonstrar o exemplo: O sujeito estava atento na dramatização e esboçava um belo sorriso enquanto o senhor e a pesquisadora atuavam.

A pesquisadora com a carteira em mãos, mostrava ao senhor os símbolos que eram previamente respondidos pelo senhor.

“Olá, qual seu nome, meu nome é... (aperto de mãos)...” O Sujeito ria-se e parecia não compreender.

Havia uma senhora próxima da mesa que também nos observava. Pedi-lhe discretamente se poderia também participar da encenação, ela concordou, sem que ele percebesse. Então toquei-lhe no rosto e pedi-lhe para me acompanhar. Levantámo-nos e fomos à mesa dela. Mostrei-lhe primeiro símbolo “olá” e em seguida gesticulei olá e ela retribuiu. Mostrei o símbolo de “cumprimentar” e apertamos as mãos.

Ele observava e ria-se, e logo quis fazer o mesmo. Tomou a carteira de nossa mão e foi até a mesa de 2 garotos que também observavam nossa atitude. Ele mostrava a carteira para eles

com o símbolo de cumprimentar e logo lhes pegava nas mãos. Quando cheguei até eles, expliquei-lhes a situação. O Sujeito quis saber o nome deles, e pedi-lhe que lhes mostrasse a carteira através de gestos, onde perguntava os nomes, ele assim fez, e pareceu ter compreendido aquela etapa. Depois ia a várias mesas mostrando o símbolo do nome, e alguns liam e respondiam, outros me olhavam, esperando uma explicação - o Sujeito estava muito feliz!

Após o momento da descoberta da função daqueles símbolos pedi ao Sujeito que se sentasse para se acalmar e organizamos a mesa.

Passeamos mais um pouco pelo centro comercial, mostrei-lhe os locais que faziam relação com os símbolos em sua carteira (cinema, restaurante, loja, WC, fila...) e ele pareceu compreender, mas serão necessários outros momentos para fixação.

O Sujeito mostrou-me o símbolo de gelado. Dei-lhe o dinheiro e apontei para que fosse ele a comprar. Aproximou do balcão mostrando o símbolo à jovem e, já efetuando o pagamento. Ele estava muito seguro e radiante pela sua autonomia. Assim que terminou o gelado pegou a carteira e mostrou-me o símbolo da casa de seu pai, e logo fomos embora.

### **Análise sessão**

Verificou-se, nesta sessão, que o sujeito evoluiu significativamente. Já identifica a maioria dos símbolos e as suas funções. Conseguiu resultados evidentes na realização da atividade. Demonstrou algumas confusões na identificação dos símbolos, talvez pelo facto de apenas terem sido trabalhados recentemente.

Tal como nas sessões anteriores, o Sujeito, mostrou muito interesse e uma alegria contagiante na realização das atividades.



*Figura 23 - Saída ao Centro Comercial*

*Fonte: própria.*



*Figura 24 – Saída ao Centro Comercial*

*Fonte: própria.*



*Figura 25 – Saída ao Centro Comercial*

*Fonte: própria.*



*Figura 26 - Saída ao Centro Comercial*

*Fonte: própria.*



*Figura 27 - Saída ao Centro Comercial*

*Fonte: própria.*



*Figura 28 - Saída ao Centro Comercial*

*Fonte: própria.*



*Figura 29 - Saída ao Centro Comercial*

*Fonte: própria.*



*Figura 30 - Saída ao Centro Comercial*

*Fonte: própria.*



*Figura 31 - Saída ao Centro Comercial*

*Fonte: própria.*



*Figura 32 - Saída ao Centro Comercial*

*Fonte: própria.*



*Figura 33- Saída ao Centro Comercial*

*Fonte: própria.*

### 3. Grelhas de análise de conteúdo às entrevistas realizadas

#### 3.1 Análise de Conteúdo à entrevista à mãe

Blocos temáticos	Subcategorias	Unidades de sentidos
Legitimação da entrevista		✓ Sou professora Interlocutora, ingressei-me no Mestrado em Educação Especial Domínio Cognitivo – Motor. Tendo em conta que o projeto final de investigação e ação deverá ser orientado para a resolução de uma situação-problema.
Perfil da Mãe	Identificação da Mãe	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tenho 38 anos e tenho 4 filhos.</li> <li>✓ 24, 18, 13, 1 ano e 3 meses.</li> <li>✓ Sou cabeleireira, mas no momento estou em casa cuidado das crianças.</li> <li>✓ Estudei ensino médio.</li> </ul>
Gestação	Processo da gestação	✓ Sujeito é meu segundo filho, eu engravidei com 20 anos, e na gestação correu tudo bem, a não ser nas últimas duas semanas que minha pressão arterial deu uma subida. Então ele foi retirado com mais ou menos 32 semanas de gestação.
Perfil do jovem	Caracterização do jovem e das problemáticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sim, quando ele nasceu, tinha bom peso e chegou a ir direto para o quarto comigo, até consegui amamenta-lo. Mas no dia seguinte que tínhamos alta, a pediatra disse que ele estava com icterícia. Foi feito exame de sangue, mas não foi constatado que estava alta. A pediatra preferiu segura-lo por mais 3 dias na maternidade para tomar banho de luz. No segundo dia ele apresentou febre e não descobriam a causa, fizeram vários exames para constatar se ele estava com meningite, pneumonia e nada. Constatou que estava com infecção generalizada, segundo os médicos infecção hospitalar.</li> <li>✓ Ele foi para o CTI- Centro de Tratamento e Terapia Intensiva, ficou ali por 21 dias internado. Antes dele ir para o CTI, eu como mãe, percebi que ele tinha um olhar de bebê normal, aos 21 dias internado, quando voltou para meus braços, ele era outro bebê, tinha o olhar vitrificado. Pedi avaliação para o neurologista antes de trazê-lo para casa, o neurologista fez só o clínico e disse que ele estava bem e fomos para casa. Quando meu bebê fez 28 dias, ele teve sua primeira crise convulsiva, enquanto eu o amamentava. De lá para frente, ele foi um bebê que teve todos os seus movimentos retardados, seu desenvolvimento era extremamente lento, demorou sentar, sentou se com quase dois anos e várias crises convulsivas.</li> <li>✓ Sim vários exames, inclusive ressonância, mas nenhum diagnóstico fechado, sempre as hipóteses da causa são (Sequelas da icterícia, infecção hospitalar, falta de oxigênio ao nascer...).</li> </ul>

Blocos temáticos	Subcategorias	Unidades de sentidos
Desenvolvimento do jovem	<b>Dificuldades e evolução do jovem</b>	<p>✓ Sujeito desde os 6 meses de idade, ele frequentou a APAE- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais- foi estimulado desde bebê, sentou com quase 2 anos, andou com 3 anos e 3 meses, teve de usar capacete, pois se debatia muito. Não se alimentava sozinho, todos achavam que ele não teria condições de autonomia em nada. Era muito antissocial, não conseguia prestar atenção no espaço físico, concentrar em alguma coisa, não tomava banho sozinho, e nem se vestia ou despia sozinho. Faz alguns anos que já faz a sua higiene sozinho.</p> <p>✓ Hoje, com muita paciência minha e esforço dele, e acredito também que Deus na frente em primeiro lugar, ele tem conseguido melhorar. Faz cinco anos que ele está na rede regular, na inclusão e melhorou um pouco na sua comunicação e comportamento. Ele tem seu jeitinho próprio de se comunicar, mas percebo que não é compreendido. As pessoas não lhe entendem, ficam perdidas. Do ano passado para cá, ele conseguiu aprender um pouco de matemática, a somar, coisa que antes ele não conseguia. Semana passada foi a primeira vez que ele conseguiu abotoar a camisa todinha sozinho, isso para ele foi um ganho enorme. As pessoas não entendem, mas para nós é muito gratificante. É como colocar o cadarço no tênis, não consegue amarrar, mas já consegue colocar. É um trabalho de anos, pois a coordenação motora dele era muito comprometida, e a fisioterapeuta e o ortopedista falavam que ele não conseguiria. Hoje a gente aprende com ele a todo segundo, ele nos ensina a ter paciência, em perseverar naquilo que queremos fazer e conseguimos, ele tem conseguido, ele é persistente.</p>

Blocos temáticos	Subcategorias	Unidades de sentidos
Competências Comunicativas e sociais	Comunicação e interação com os pares	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ele gritava muito, aos poucos ele passou a apontar aos objetos, nos levar até o local mostrando o que queria. Faz cinco anos que conseguiu aprender se comunicar, ele mesmo tentou elaborar meios com recortes de revistas e anúncios, por exemplo, um dia estive a fazer o almoço e ele não queria. Abria varias vezes o frigorífico e apontava, eu lhe mostrava tudo, o que tinha, até que ele foi até seu quarto e pegou um anúncio de mercado e mostrou o hambúrguer, então fomos comprar. Fiquei muito feliz por ele sozinho criar esta estratégia!</li> <li>✓ Ele aborda as pessoas drasticamente, e isso as assusta, não esperam, principalmente quem não o conhece. Mas ele é carinhoso, abraça com frequência, gosta de brincar com os colegas, de tirar fotografias, e fica muito excitado quando é correspondido, pula de alegria, corre, grita, as vezes preciso pedir para ele ter calma.</li> <li>✓ Não. Para ele se comunicar com um surdo que tenha proficiência, ele ficaria perdido. Ele memorizou alguns sinais que foi-lhe passado na escola, mas poucos sinais têm significado para ele.</li> <li>✓ Com certeza a dificuldade na comunicação.</li> </ul>
Expectativas e estratégias	<b>Expectativas e estratégia de melhoria da comunicação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Melhorar sua forma de comunicação em vários ambientes, pois facilitaria seu desenvolvimento, e sua autonomia.</li> <li>✓ Superficialmente. Acho que é para colaborar com a comunicação.</li> <li>✓ Sim, claro. Estarei disponível quando precisar.</li> </ul>

Tabela 12: Grelha de análise de conteúdo da entrevista à Mãe

### 3.2 Análise de Conteúdo à entrevista à Professora de Educação Especial

Blocos temáticos	Subcategorias	Unidades de sentido
Legitimação da entrevista		Sou Professora, ingressei-me no Mestrado em Educação Especial Domínio Cognitivo – Motor. Tendo em conta que o projeto final de investigação e ação deverá ser orientado para a resolução de uma situação-problema.
Perfil profissional	Identificação profissional	Formada em Pedagogia com Licenciatura Plena, Habilitada em Incapacidade intelectual, Pós Graduação em Deficiência Visual e concluindo a Pós Graduação em Deficiência Física.
Perfil do jovem	Caracterização do jovem e das problemáticas do jovem considerado com NEE	Ele tem Surdez Severa, Incapacidade intelectual, Deficiência Física decorrentes de uma provável Paralisia Cerebral. Ele tenta várias formas de comunicação, mistura gestos, até mesmo leva as pessoas até o objeto que ele quer mostrar por exemplo
Aceitação do jovem considerado com NEE	Expectativa do professor	As minhas expectativas são que ele desenvolva o máximo suas competências para ser autónomo na sua vida pessoal e consiga ter uma profissão.
Relação do jovem considerado com NEE com pessoas ao seu redor	Interação	Ele tenta várias formas de comunicação, mistura gestos, até mesmo leva as pessoas até o objeto que ele quer mostrar por exemplo. Dentro do possível, é um jovem que está sempre em contato com outras pessoas, seja na família ou entres amigos da família, faz passeios com os pais, está sempre em contato com o meio em que vive
Intervenção Pedagógica do Professora	Atividade desenvolvida	Dentro do possível, todas as atividades propostas em sala de aula, eram inseridas e trabalhadas com todos os alunos de forma que sempre tinha a participação destes alunos ajudando o nosso aluno.
Estratégias implementadas ou a implementar	Estratégias de comunicação	Dentro do possível, todas as atividades propostas em sala de aula, eram inseridas e trabalhadas com todos os alunos de forma que sempre tinha a participação destes alunos ajudando o nosso aluno.

Tabela 13: Guião da entrevista à Professora à Educação Especial – PEE

### 3.3 Análise de Conteúdo à entrevista à Professora Interlocutora (Intérprete de LIBRAS)

Blocos temáticos	Subcategorias	Unidades de sentido
Legitimação da entrevista		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sou Professora Interlocutora, ingressei-me no Mestrado em Educação Especial Domínio Cognitivo – Motor. Tendo em conta que o projeto final de investigação e ação deverá ser orientado para a resolução de uma situação-problema.</li> </ul>
Perfil profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificação profissional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sou formada em Pedagogia com Licenciatura Plena, Habilitada em Incapacidade intelectual e cursando Pós-Graduação em LIBRAS.</li> <li>✓ Atuo com Educação Especial 3 anos.</li> <li>✓ Atualmente trabalho como Professora Interprete em LIBRAS com o jovem da sua pesquisa.</li> </ul>
Perfil do jovem	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Caracterização da problemática do jovem considerado NEE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Eu o conhecia antes, uns 3 anos atrás trabalhei em uma escola que ele estudava, estou a atuar com ele este ano.</li> <li>✓ Ele é um jovem com surdez profunda, com défice cognitivo associado, e deficiência física decorrentes a sequele de icterícia. Ele é um jovem que precisa de mais tempo para efetuar suas aprendizagens, sempre será necessário adequar o currículo às suas características. Ele não tem domínio sobre LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais, então recorre a gestos que as vezes não compreendemos, sua comunicação não é eficaz, mas já escreve palavras simples, com um pouco de dificuldade e seu vocabulário é muito restrito.</li> </ul>
Aceitação do jovem considerado com NEE	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Expectativas do professor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ É em todas as situações, por exemplo na aprendizagem acadêmica, na interação com o outro, tanto no compreender e se fazer compreendido na autonomia, na vida profissional.</li> <li>✓ As minhas expectativas é que ele supere suas limitações e com ajuda da família desenvolver uma profissão futura com autonomia.</li> </ul>

Blocos temáticos	Subcategorias	Unidades de sentido
Postura do intérprete	✓ Diante a comunicação e suas estratégias	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Quando eu o conheci, percebi que ele é capaz de compreender, o que muitos discordavam. Ele anseia por se fazer compreendido, e já utilizava algumas das suas formas de comunicação habitual, então fomos desenvolvendo algumas competências em LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais, um pouco de escrita, imagens como recorte de revistas..., sempre por tentativas e deduções.</li> <li>✓ Vagamente.</li> <li>✓ Acho que favorecer a compreensão e assim efetivar a comunicação.</li> <li>✓ Sim. Partindo da ideia que sempre é possível melhorar respostas. Estarei disponível quando precisar.</li> </ul>

*Tabela 14: Grelha de análise de conteúdo da entrevista à Professora de Educação Especial – PIL*

Embora as entrevistas que foram realizadas forneçam uma quantidade inestimável de informação há também que procurar observar o sujeito no seu dia-a-dia, nas situações em que manifesta as necessidades de comunicação e em que o projeto a desenvolver poderá ser útil.

Estas observações permitiram adequar o projeto às necessidades específicas deste sujeito, eliminando o risco da inadequação por insuficiência, por excesso ou mesmo por direcionamento incorreto da resposta às reais necessidades manifestadas.

Foram feitas diversas observações, devidamente selecionadas e programadas para procedermos à recolha dessa informação. Foram selecionados os seguintes contextos:

- Contexto escolar (recreio e aula)
- Contexto domiciliário
- Contexto de lazer

As grelhas que se apresentam seguidamente sistematizam a informação que pôde ser recolhida.

### 3.4. Graus de Execução de Competências comunicacionais

O grau de execução das atividades propostas no âmbito da comunicação foi positivo, tal como é possível observar nos quadros apresentados abaixo, nos quais é evidente que o sujeito atingiu os objetivos ao nível da comunicação.

Neste primeiro quadro é possível observar que o sujeito não alcançava os objetivos do quadro de comunicação. Assim, evidenciou-se a importância de criar um instrumento facilitador da comunicação.

ÁREA	OBJETIVOS	GRAUS DE EXECUÇÃO			
		1	2	3	4
	Observar a comunicação e consequentemente da socialização do indivíduo.		X		
	Observar a agilidade da comunicação		X		
	Observar uso de competências não-verbais na comunicação		X		
	Observar a compreensão de sentimentos e sensações possibilitando uma melhoria na comunicação	X			

Legenda: **1**- Muito fraco      **2** – Fraco      **3** – Satisfatório      **4** – Bom

*Tabela 15: Resultados da Execução*

Neste segundo quadro, é possível verificar que o grau de execução foi atingido, para cada um dos objetivos traçados como objetivos específicos deste projeto de intervenção.

ÁREA	OBJETIVOS	GRAUS DE EXECUÇÃO			
		1	2	3	4
	Observar a melhoria da comunicação e conseqüentemente da socialização do indivíduo através do uso do Sistema Aumentativo de Comunicação.			X	
	Observar a agilidade da comunicação após a aplicação do Sistema Aumentativo.			X	
	Potenciar o uso de competências não verbais que possibilitem melhorar a comunicação				X
	Potenciar a compreensão de sentimentos e sensações possibilitando uma melhoria na comunicação			X	

Legenda: **1**- Muito fraco      **2** – Fraco      **3** – Satisfatório      **4** – Bom

*Tabela 16: Resultados da Execução*

## Conclusão

Um jovem adolescente que não consegue fazer-se entender junto daqueles que o rodeiam e que não os consegue entender foi a figura central da ação de intervenção e do projeto que foi elaborado. O presente estudo está intimamente ligado com a comunicação.

O objetivo central deste projeto foi a tentativa de proporcionar ao sujeito deste estudo a possibilidade de se fazer compreender junto dos outros que partilham com ele este mundo.

No que diz respeito à intervenção desenvolvida, esta constitui um esforço de promover o desenvolvimento de competências comunicativas, não numa vertente puramente académico, mas chegando ao âmbito social e pessoal do Sujeito.

Perante o caso particular deste estudo, em que o Sujeito tem suas capacidades comunicativas comprometidas, tornou-se necessário encontrar estratégias que lhe permitissem, na vida diária, expressar opiniões, fazer escolhas e desenvolver a intencionalidade comunicativa, a qual é fundamental para poder interagir com o que o rodeia. A linguagem oral um instrumento para a concretização da comunicação e esta é promotora da aprendizagem e das interações sociais, No entanto, devido às limitações apresentadas, não consegue fazer uso deste instrumento, comprometendo a aprendizagem e as interações sociais. Realizou-se, então, uma intervenção de forma a proporcionar ao Sujeito uma resposta eficaz para minimizar o impacto das suas dificuldades comunicacionais.

Tornou-se óbvia a necessidade da criação de instrumentos que pudessem contribuir para minimizar o impacto da ausência de linguagem oral e, também, da gestual. Desde modo desenvolveram-se e adaptaram-se recursos específicos para o Sujeito em estudo, dada a necessidade de individualizar as estratégias da Comunicação Aumentativa/Alternativa para cada caso específico.

Dada a especificidade das necessidades do Sujeito, optou-se por usar como suporte o software *Boardmaker* (símbolos pictográficos para a comunicação) e a linguagem escrita.

Foi necessária a conceção de tabelas, cartões e uma carteira de comunicação com função de suporte ao sistema de signos gráficos de modo que o Sujeito conseguisse selecionar os

símbolos pretendidos. Foi disponibilizado um leque de símbolos específicos para o Sujeito, o qual teve de ser adaptado ao seu vocabulário particular.

A carteira de comunicação foi, assim, adaptada ao contexto específico do Sujeito.

Este estudo permitiu, através da consolidação de conceitos importantíssimos, um crescimento e desenvolvimento profissional à autora, pois enquanto educadora de educação especial, deseja sempre conhecer melhor as características dos alunos com quem trabalha e ou venha trabalhar de modo a potenciar e maximizar a sua intervenção.

Este estudo também contribuiu para um maior autoconhecimento da investigadora, ajudando-a a pensar nos outros e perceber como é importante estar disponível para aprender, explorar e principalmente saber refletir.

Assim, neste âmbito, apresentam-se agora as reflexões acerca das observações realizadas e das interações junto do Sujeito.

No futuro seria interessante dar continuidade a este projeto e trabalho, melhorando esta ferramenta visando o aperfeiçoamento das suas capacidades pedagógicas, capacitando o sujeito para a realização de tarefas mais complexas, permitindo-lhe a assunção de responsabilidades, operacionalizando estratégias que lhe permitam a possibilidade de comunicar de forma eficaz, desenvolvendo as suas capacidades cognitivas, como a memória, a aprendizagem, o raciocínio e o pensamento. A integração da LIBRAS, permitirá, também, potenciar e desenvolver capacidades fundamentais para conferir maior autonomia a cada sujeito.

Este tipo trabalho deve ser sempre voltado para desenvolvimento de competências a serem utilizadas no quotidiano e no que concerne à intervenção desenvolvida, esta constituiu um verdadeiro trabalho de parceria entre o pesquisador, os professores interlocutores e também da família, uma vez que a impossibilidade de comunicar oralmente ou com a Língua de Sinais de forma inteligível dificultava o seu desenvolvimento comunicativo e cognitivo.

Vale a pena referir que todos envolvidos no processo foram muito solícitos e se comprometeram no auxílio do desenvolvimento deste estudo a fim de conseguir atingir os objetivos propostos.

O reforço positivo foi uma estratégia que teve que ser aplicada constantemente, pois somente assim foi possível fazer entender ao sujeito aquilo que por ele deve ser apreendido. Muitas vezes se acabou por recorrer a estratégias diversificadas, de modo a que o indivíduo conseguisse efetivamente interiorizar conceitos e conteúdos e realizar aprendizagens mais consistentes.

O Programa *Boardmaker* revelou-se, pelas suas características, a ferramenta ideal para a elaboração das tabelas de comunicação que, em conjunto constituíram a carteira de comunicação que permitiu a este jovem aumentar a eficácia e a eficiência da sua comunicação.

O trabalho com a carteira de comunicação e o programa *Boardmaker* foi relevante na vida do sujeito da ação de intervenção. De forma geral os resultados são satisfatórios, mesmo apesar das limitações próprias do sujeito, pois o uso da carteira possibilitou a interação e socialização em vários momentos em que ela funcionou como um instrumento de comunicação.

Neste aspeto pode dizer-se, que os objetivos foram alcançados, com ganhos significativos.

Foi possível, através do uso da carteira de comunicação, fomentar a aquisição de novo vocabulário e o desenvolvimento do vocabulário anteriormente adquirido, assim como tornar eficaz o processo comunicativo e fomentar a socialização.

A possibilidade de se fazer entender deu ao sujeito uma possibilidade crescente de aprender, socializar e se relacionar. As competências sociais, a nível escolar e a nível familiar e de lazer foram, também, fortemente impactadas pelo uso desta ferramenta.

Conforme afirma Silva (2012): *“Cresceu-se também pessoalmente, pois tornou-se ainda mais evidente a urgência de aceitar o outro tal como ele é, focando aquilo que tem de bom, as suas capacidades, ao invés daquilo que não consegue, das suas dificuldades.”*

Concluindo, podemos dizer que é essencial o acesso a recursos como instrumentos de comunicação aumentativa/alternativa, no trabalho com pessoas com deficiências associadas como forma de auxiliar a comunicação (para aprender, para viver, para sobreviver), mesmo em situações em que a linguagem oral seja um entrave ao desenvolvimento comunicativo.



## Bibliografia

- Almeida, M.E. (2015) A permanente relação entre biologia, poder e guerra: o uso dual do desenvolvimento biotecnológico. Rio de Janeiro, Brasil: Scielo Ciência e Saúde Coletiva. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232015000702255&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232015000702255&script=sci_arttext)
- Almeida, M. S. R. (2005) “Caminhos para a inclusão humana”. Porto: Edições Asa.
- Almeida, P.M.A. (2015) A Comunicação Alternativa e Aumentativa, com alunos com Paralisia Cerebral: concepções dos professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico dos Açores, Dissertação de mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial, no domínio cognitivo e motor Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Amaral, T.B.S. (2012) Educação Musical e a Deficiência – Uma contribuição para inclusão nos dias atuais. Parapicuíba-São Paulo: Clube de Autores.
- Amarante, P. (2003) Saúde Mental, políticas e instituições: programa de educação à distância. Rio de Janeiro: FIOTEC/FIOCRUZ,EAD/FIOCRUZ.
- APA (2014) DSM 5. Manual de Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais, 5ª Edição. Lisboa: Climepsi Editores.
- Arends, R. I. (1995) “Aprender a ensinar”. Lisboa: McGraw-Hill.
- Araújo, A. (2001) Cidadãos portadores de deficiência: o seu lugar na Constituição da República. Coimbra: Coimbra Editora.
- Association, American Psychiatric, “*Manual de Diagnóstico e Estatístico de transtornos Mentais – DSM 5*” – Edição Brasileira pela Associação Brasileira de Psiquiatria, 2014, Porto Alegre, Brasil
- Azenha, S.S.D. (2014) O internamento compulsivo e a representação da doença mental - percurso histórico. Braga: Scielo Portugal – Arquivos de Medicina – Serviço de Psiquiatria do Hospital de Braga.Vol. 28.
- Barradas, D.J. (2013) “Meninos Especiais, Pais Diferentes” Educação de Adultos e Cidadania. Tese de Mestrado em Educação especial. Algarve, Portugal. UALG – Universidade do Algarve.

- Beresford, P. (1996) “*Poverty and Disabled People: challenging dominant debates and policies*”, *Disability & Society*, 11(4), 553-567.
- Bruno, M. (2000) *Escola inclusiva: problemas e perspectivas*. Campus de Presidente Prudente São Paulo In: *Anuais do II Encontro de Educação do Oeste Paulista*.UNESP.
- Bueno, J.G.S. (2004) *Educação especial brasileira. Integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC.
- Campos, P. e Ferreira, M.J, (2009) *Um mundo para conhecer os números Dossier Didático – XI: O Inquérito Estatístico*, Instituto nacional de Estatística, Lisboa, Portugal
- Campos, S.M.G. & Martins, R.M.L. (2008) *Educação especial: Aspetos históricos e evolução conceptual* - Revista do ISPV – Nº.34- Abril de 2008. Revista do Instituto Politécnico de Viseu. Viseu: Millenium.
- Carmo & Ferreira, (2008) *Metodologia para a Investigação, Guia para a Auto-Aprendizagem*, 2ª Edição, Universidade Aberta, Lisboa Portugal
- Carreiro, L.F. (2005) *De portas abertas: uma experiência de atendimento em saúde mental*. Interpsic, dez. Disponível em [www.interpsic.com.br/saladeleitura/text](http://www.interpsic.com.br/saladeleitura/text)
- Carvalho, E. S. & Maciel, D. M. M. A. (2002) *Nova Concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR*. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v11n2/v11n2a08.pdf>
- Códigos da Classificação Internacional de Doenças e de Problemas Relacionados a Saúde, Décima Revisão – CID-10 (3 caracteres), disponível em [http://portal.arsnorte.minsaude.pt/portal/page/portal/ARSNorte/Conte%C3%BAAdos/Sa%C3%BAde%20P%C3%BAblica%20Conteudos/CID\\_10.pdf](http://portal.arsnorte.minsaude.pt/portal/page/portal/ARSNorte/Conte%C3%BAAdos/Sa%C3%BAde%20P%C3%BAblica%20Conteudos/CID_10.pdf) - acesso em 27 de Maio de 2016
- Coll, C. & Palacios, J. & Marchesi, A. (1955) *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artmed.
- Corrêa, M. A.. M. (2009) *Educação Especial*, vol. 1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009, 208 p.
- Correia, L. M. (1999) *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*, Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2005) “*A Escola Contemporânea, os Recursos e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais - NEE*. Porto: Porto Editora.

- Costa, A.C.G. (2001) O professor como educador. Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães, . p. 18-59.
- Dechichi, C. (2001) Transformando o ambiente de sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental. Dissertação de doutoramento publicada – Faculdade de Psicologia em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil. Disponível em:  
[http://www.nuteses.temp.ufu.br/tde\\_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=2&i d=694&listaDetalhes%5B%5D=694&processar=Processar](http://www.nuteses.temp.ufu.br/tde_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=2&i d=694&listaDetalhes%5B%5D=694&processar=Processar)
- DGIVC (2008) Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Educação Especial - Manual de apoio à prática. Ministério da Educação. Disponível em:  
<http://www.cedema.org.pt/docs/Manual%20ApoioDecretoLei3-2008.pdf>
- DGS (2013) Direcção Geral de Saúde. Portugal Saúde Mental em números – 2013 - Programa Nacional para a Saúde Mental. Disponível em: [http://www.fnerdm.pt/wp-content/uploads/2015/01/SaudeMentalemnumeros\\_2013.pdf](http://www.fnerdm.pt/wp-content/uploads/2015/01/SaudeMentalemnumeros_2013.pdf)
- Eco, H. (2010) Idade Média Bárbaros, cristãos e muçulmanos. Alfragide, Portugal: Publicações Dom Quixote.
- Estrela, A. (1999) Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores. Porto: Porto Editora.
- Fedotovaa, O. & Nikolaevaa, E. (2014) *Radical Pedagogy: Theoretical Concept and/or Alternative Practice?* Russia. Science Direct. 5th World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership, WCLTA 2014. Disponível em: [http://ac.els-cdn.com/S1877042815022703/1-s2.0-S1877042815022703-main.pdf?\\_tid=9df7aec0-7332-11e5-a2e0-00000aacb35d&acdnat=1444909874\\_ca46a74fd06b7666abfc323f31db9ce0](http://ac.els-cdn.com/S1877042815022703/1-s2.0-S1877042815022703-main.pdf?_tid=9df7aec0-7332-11e5-a2e0-00000aacb35d&acdnat=1444909874_ca46a74fd06b7666abfc323f31db9ce0)
- Ferreira, M. S. (2007) Educação Regular, Educação especial – Uma história de Separação. Porto: Edições Afrontamento.
- Florian, L. (1998) Inclusive practice - What, why and how?, in C. Tilestone, L. Florian and R. Rose (eds) Promoting Inclusive Practice. London: Routledge.
- Fonseca, V. (1980) Reflexões sobre a educação especial em Portugal. Lisboa: Moraes Editores.
- Foucault. M. (1993) A história da loucura. São Paulo: Perspetiva.

- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1994) Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60, p294-309.
- Garcia, Filipe N. H. B., (2003) *Concepção, Implementação e Teste de um Sistema de Apoio à Comunicação Aumentativa e Alternativa para o Português Europeu*, Mestrado em Engenharia Eletrotécnica e de Computadores do Instituto Superior Técnico, Universidade Técnica de Lisboa.
- Garcia, P. B. Paradigmas em crise e a educação. In: Brandão, Z. (Org.). *A crise dos paradigmas e a Educação*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 58-66.
- Glat, Rosana (2006) *A integração social dos portadores de deficiência*. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro Editora.
- Gonçalves, M.A.F.T. (2011) *Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo: Utilização do Sistema PECS para Promover o Desenvolvimento Comunicativo*, Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal
- Jannuzzi, A.G. S. M. (1985) *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo: Autores Associados.
- Jannuzzi, A. G.S. M. (2004) *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios do século XXI - Coleção Educação Contemporânea*. Campinas-SP: Autores Associados.
- Jannuzzi, A. G. S. M. (2006) *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI . 2ª Edição*. Campinas – São Paulo: Autores Associados.
- Jesus, J. M, *Escola Inclusiva: Uma história de Amor (nem) sempre bem contada*. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2003.
- Jiménez, R. B. (1997) *Educação Especial e Reforma Educativa*, In. R. Bautista (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa: Coleção Saber Mais, Dinalivro.
- Kassar, M.C.M. (2011) *Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional.*, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR - Educar em Revista. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf> acessado em 29.05.2016
- Kauffman, J. M., & Hallahan, D. P. (Eds.) (1995) *The illusion of full inclusion: A comprehensive critique of a current special education bandwagon*. Austin, TX: PRO-ED.

- Kirk, S. A. & Gallagher, J. J. (1987) *Education Exceptional Children*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Koselleck, R. (2006) *Futuro passado: contribuições à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio.
- Leitão, F. (2006) “Aprendizagem Cooperativa e Inclusão”. Lisboa: Ramos Leitão Editor.
- Lodi, A.C.B. (2005) Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos, em *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005, disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022005000300006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt) – acessado em 29.05.2016
- Lorenzo, G. E. (1986) *Integracion: un processo global*. Montevideo, Uruguai: INN – Instituto Americano Del Niño, p.20.
- Lowenfeld, V. (1977) *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou.
- Luckasson, R.; Borthwick-Duffy, S.; Buntinx, W. H. H.; Coulter, D. L.; Craig, E. M.; Reeve, A. & Snell, M. E. (2002). *Mental Retardation – definition, classification, and systems of support*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Macke, J. (1999) *A Pesquisa-Ação na discussão empírica em engenharia de produção*, Programa de Pós - Graduação em Engenharia de Produção – Universidade Federal Rio Grande do Sul, Brasil
- MacMillan, D. L., Semmel, M. I., & Gerber, M. M. (1994) The social context of Dunn: Then and now. *Journal of Special Education*, 27, 466-480.
- Manjón, D.G. & Vidal, J.G. (1997) *Educación Especial – Temario de oposiciones – Vol II*. Madrid: Editorial EOS.
- Mantoan, M. T. (1998) *Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos*. Integração, SEESP/MEC, p. 29-32.
- Mantoan, M.T. (2006) Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.
- Mantoan, M. T. (2006) *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Editora Moderna.
- Manjón, D.G. Vidal, J.G. (1997) *Educación Especial – Temario de oposiciones –Vol II*. Madrid: Editorial EOS.

- Marcilio, M.L. (1997) A roda dos expostos e a criança abandonada no Brasil colonial: 1726-1950. Em: Freitas. M. (Org.). História Social da Infância no Brasil. São Paulo: Cortez.
- Martins, L. A. R. Educação integrada do indivíduo com deficiência mental: alguns pontos para reflexão. Integração, n. 26, p. 27-31, 1996.
- Mendes, E. G. (1994) “A Integração Escolar das Pessoas com Deficiência Mental no Contexto Atual da Escola de Primeiro Grau”. Revista Integração, Brasília, ano 05, n.12, p.05-15.
- Mendes, E. G. (1995) Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educação. Tese de Doutorado - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, Brasil.
- Mesgravis, L. (1976) A Santa Casa da Misericórdia de São Paulo (1599-1884): contribuição ao estudo da assistência social no Brasil. São Paulo: Conselho Estadual da Cultura.
- Miranda, C.L. (1994) O parentesco imaginário: história e representação social da loucura nas relações do espaço asilar. São Paulo: Cortez.
- Monarcha, C. (2007) Sobre Clemente Quaglio (1972 - 1948): notas de pesquisa patrono da cadeira nº 31 “Clemente Quaglio”. Boletim da Academia Paulista de Psicologia, v. 27, n. 2, p. 25-34, jul.-dez. 2007. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-711X2007000200004&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-711X2007000200004&script=sci_arttext&tlng=es) acessado em 29.03.2016
- Nogueira, C. M. (2008) A História da Deficiência: tecendo a história da assistência a criança deficiente no Brasil, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades e Centro de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, Brasil
- O Software Boardmaker in <https://educacaoespecial.wordpress.com/2011/12/09/o-software-boardmaker/> acessado a 26.05.2016
- Oliveira, M. C. & Reis, L. M. (2004) Inclusão profissional de pessoas com deficiência: o caso do instituto Ester Assumpção. In: Ações inclusivas de sucesso – coletâneas de textos do III Seminário Internacional Sociedade Inclusiva. Belo Horizonte: PUC Minas.
- ONU (2006) Convención sobre Los Derechos de las Personas con Discapacidad. Disponível em <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Parecer do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica 17/2001 disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf> - acesso em 29.05.2016

- Pereira, L.M. (1984, novembro - dezembro). Evolução do estatuto do deficiente na sociedade. *Horizonte*, I (4), 132-135.
- Pereira M & Sanches I., (2014), *Aprender com a diversidade: As Metodologias de Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula*, artigo na Revista da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual paulista, São Paulo, Brasil , p.7
- Pereira, Olívia et al. (1980) *Educação especial: atuais desafios*. Rio de Janeiro : Interamericana. Cap. 1, p.1-13: Princípios de Normalização e de Integração na educação dos excepcionais..
- Pereira, O. S. *Integração do excepcional na força do trabalho*. Brasília: Departamento de documentação e divulgação, 1977, p170.
- Perles, João Baptista, (2007) *Comunicação: Conceitos, fundamentos e história*, Biblioteca On-Line de Ciências e Comunicação, Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal
- Pizzoli, U. (1914) *Psychologia Pedagogica*. Revista de Ensino. Transcrição autorizada pelo autor do Estado de S. Paulo. Ano XIII, n. 3, dez. 1914.
- Priestley, M. (2001) *Disability and the life course-global perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Queiroz, L.F. (2014) *Helênia e Devília - Civilização e barbárie na saga dos direitos humanos – Curitiba: Bonijuris*.
- Ramos, M. G. e Moraes, R. (2000) *A Importância da fala na aprendizagem:os Diálogos na reconstrução di conhecimento em aulas de ciências; VII EnPec, Florianópolis, Brasil*.
- Reily, L. (2004) *Escola inclusiva: linguagem e mediação*. Campinas-São Paulo: Papirus Editora.
- Rocha, M. A. S. (1979) *A educação do deficiente mental no Estado de São Paulo (1843-1971)* N. 22.São Paulo: I. Boletim SAPERE AUDE.
- Rodrigues, D. (2006) *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*.São Paulo: Editorial Summus.
- Ruela, A. (2001) *O aluno Surdo na Escola Regular: A importância do contexto familiar e escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sanches, Isabel (1996). “Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no quotidiano do professor”. Porto Editora.

- Santos, M. (2010) XVII Congresso Nacional da JS . Panorama da deficiência em Portugal. JS Santarém. Santarém.
- Sassaki, R. K. (1997) Inclusão. Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA.
- Sassaki, R. A (2005) Inclusão: o paradigma do século XXI. *Inclusão - Revista da Educação Especial*, Out/2005, Brasília, vol. 1, n. 1, p. 19-23.
- Semmel, M. & Geber, M. & Macmilan, D. (1995) A legacy of Policy Analysis Research in Special Education. In: Kaufman, J.Hallahan, D. (Eds) *The illusion of full inclusion: a Comprehensive Critique of a Current Special Education Bandwagon*. Austin, PRO-ED, p.39-57.
- Silva, A.F.M. (2012) Promover a comunicação: projeto de intervenção. Tese de Mestrado em Ciências da Educação na Especialização de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor. Lisboa, Portugal
- Silva, D. B.& Fernandes, E. M (2008) A inclusão no mundo do trabalho e o paradigma de apoio da Associação Americana de Deficiência Intelectual. In: CHACON, M.C. M. (Org.) *Qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais – coletânea de textos da IX Jornada de Educação Especial*. Marília: FFC/Unesp, 2008. CD-ROM.
- Silva, K. C.B. (2010) A exacerbação do papel do especialista na educação brasileira: um percurso histórico. *Revista Angelus* nº 1 - agosto de 2010 - Psicanalista, mestranda em Educação pela FE-USP, especialista pelo IP-USP/Lugar de Vida, membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância (LEPSI/IPUSP), docente e supervisora clínica na Universidade Metodista de São Paulo, no curso de Psicologia.
- Silva, Marta F.F, (2015) *Promoção da Comunicação Expressiva, recorrendo a um Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação – Estudo de Caso*, Departamento de Educação, Escola Superior de Educação de Coimbra, Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, Portugal
- Silva, M. O. E. (1998) “Crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais: da assistência à integração e inclusão no sistema regular de ensino”. In BAUMEL, R.C.R.C. & Semeghini, I. (org) *Integrar/Incluir: desafio para a escola atual*. São Paulo: FEUSP, p.53- 66.
- Sousa, C. *et al*, (2012), *Comunicação Aumentativa*, Centro de Recursos para a Inclusão Digital – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, Portugal

- Sousa, C.M.A.O. (2012) O conhecimento que os professores manifestam sobre a metacognição da comunicação não-verbal na escola inclusiva: respostas aos alunos com NEE. Tese de Doutorado. Universidade de Extremadura. Extremadura, Espanha.
- Souza, L.M. (1991). “O senado e a Câmara e as crianças expostas”. In: PRIORE, M. del (org.). História da criança no Brasil. São Paulo, p. 29.
- Steenlandt, D. V. (1991) La integración de niños discapacitados a la educación común. Santiago – Chile: UNESCO/OREALC.
- Thompson, J. B. Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, 427p.
- Tudis, S. A. & Costa, N. R.(2010) (Org.). Cidadania e Loucura - políticas de saúde mental no Brasil. 6. ed. Petrópolis: Vozes-Abrasco.
- Turmusani, M. (2002) “Work and adulthood: Economic survival in the majority world”, in Mark Priestley (org.), Disability and the Life Course – Global Perspectives. Cambridge: Cambridge University Press, 192-205.
- United Nations, World Programme Of Action Concerning Disabled Persons, Nova York, 1983 (re-impresso pelo Secretariado para as Pessoas com Deficiência, Otava, Canadá, 1984
- World Health Organization *World Report on Disability*, 2011, Edição em Português pela Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Governo do Estado de São Paulo, Brasil. Disponível em [www.publico.pt/politica/noticia/ana-sofia-antunes-e-a-primeira-secretaria-de-estado-cega-1715584](http://www.publico.pt/politica/noticia/ana-sofia-antunes-e-a-primeira-secretaria-de-estado-cega-1715584)  
[http://www.cmjornal.xl.pt/nacional/politica/detalhe/executivo\\_integra\\_ex\\_autarca\\_cigano\\_e\\_cega.html](http://www.cmjornal.xl.pt/nacional/politica/detalhe/executivo_integra_ex_autarca_cigano_e_cega.html) acedido em 25.11.2015
- Zigmond, N., & Baker, J. M. (1994). Is the mainstream a more appropriate educational setting for Randy? A case study of one student with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 9, 108-117.



## Anexos

ANEXO 01 - <i>SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO</i> .....	135
ANEXO 02 - <i>LAUDO MÉDICO DO SUJEITO</i> .....	139
ANEXO 03 - <i>GRELHA DE AVALIAÇÃO INFORMAL DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS E COMPORTAMENTAIS</i> .....	141
ANEXO 04 - <i>ESCALA DE COMPORTAMENTO ADAPTATIVO</i> .....	145
ANEXO 05 - <i>LEVANTAMENTO DO INVENTÁRIO DE COMUNICAÇÃO</i> .....	179
ANEXO 06 - <i>GUIÃO DA ENTREVISTA À MÃE</i> .....	185
ANEXO 07 - <i>TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À MÃE</i> .....	188
ANEXO 08 – <i>GUIÃO DA ENTREVISTA À PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL</i> .....	193
ANEXO 09 - <i>TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL</i> .....	197
ANEXO 10 - <i>GUIÃO DA ENTREVISTA À PROFESSORA INTERLOCUTORA (INTÉRPRETE DE LIBRAS) - PIL</i> .....	203
ANEXO 11 - <i>TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À PROFESSORA INTERLOCUTORA (INTÉRPRETE DE LIBRAS) - PIL</i> .....	206
ANEXO 12 – <i>GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DIRETA EM CONTEXTO ESCOLAR (AULA E RECEIO), DOMICILIÁRIO E DE LAZER</i> .....	210



## Anexo 01 - Solicitação de autorização

---

## SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

Exmo. Sr.<sup>a</sup> ....., portadora do RG, .....CPF .....

Sou Mirtes Aparecida Pinto Cunha, RG, ..... CPF, ..... estudante do Curso de Mestrado em Educação Especial Domínio Cognitivo – Motor da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria em Portugal, e encontro-me a desenvolver um projeto de investigação e ação sob a orientação da Professora Doutora Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de Sousa e coorientação da Professora Doutora Maria João Sousa Pinto dos Santos.

Vimos por este meio, solicitar a V.<sup>a</sup> Senhora, a autorização para a realização de um estudo de caso relativo ao seu filho Sujeito, portador do RG:..... CPF: ..... Nascido em 15 de abril de 2007, natural de Franca S.P. brasileiro Residente rua ..... nº 952, bairro ....., Franca S.P. cadastrado na PRODESP como multideficiência (Retardo do Desenvolvimento Neuro psicomotor (R62), Retardo Mental (F70), Distonias (G24) Surdez e Distúrbios da fala (R47) segundo laudo médico, assim permitindo lhe a inclusão na rede escolar pública.

Este estudo tem como objetivo averiguar o Desenvolvimento de Competências Sociais e Comunicacionais do jovem, possibilitando lhe intervenções com recursos da Comunicação Aumentativa/Alternativa favorecendo lhe a comunicação com compreensão, meio usado para transportar uma mensagem do emissor ao recetor, que ele possa estabelecer com qualquer pessoa um diálogo interpessoal em qualquer nível, seja familiar, académico, profissional, amizade, afetivo ., dentro de suas potencialidades e habilidade trazendo-lhe benefícios.

Garanto que todas as informações serão mantidas em sigilo, sendo utilizadas apenas para este estudo, incluindo-se as entrevistas e as fotografias que possam acabar por expor o rosto do jovem.

Serão respeitados todos os princípios éticos e deontológicos da investigação científica. Os resultados desta pesquisa poderão ser publicados e/ou apresentados com o objetivo científico. O direito à total liberdade de recusar a participar nesta pesquisa em qualquer momento, sem penalização ou prejuízo algum, será respeitado.

Agradecemos desde já a sua atenção e disponibilidade para a concretização deste projeto.

Encontramo-nos disponíveis para qualquer esclarecimento que considere necessários.

Franca S.P. Brasil – Leiria Portugal,..... de 2015

Mãe

---

Com os melhores cumprimentos,  
Mirtes Aparecida Pinto Cunha

---



## Anexo 02 - Laudo Médico do Sujeito

---



PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA  
Secretaria Municipal de Saúde

Receituário

UNIDADE DE SAÚDE PRONTO SOCORRO INFANTIL

ÁPAE FRANCA

Declaro para os devidos fins que o paciente [REDACTED] é portador de retardo do Desenvolvimento Neuropsicomotor (R62), com retardo mental (F70), com distonias (G24) + surdez e distúrbio da fala (R47), por seqüela de Kernicterus, sendo incapaz para os atos da vida independente.

Franca, 21 de junho de 2012.

[REDACTED]  
CRM 79.614

USO EXCLUSIVO DA REDE MUNICIPAL

VOLTANDO À CONSULTA QUEIRA TRAZER A RECEITA

IMMA SMS 2002020002

Cod. 1.135

## Anexo 03 - Grelha de Avaliação Informal de Competências Sociais e Comportamentais

---

Grelha de Avaliação Informál de Competências Sociais e Comunicacionais

Nome: [REDACTED]

Instituição: IPZ

Idade: 17

Sexo: Feminino

Masculino

Ano: 2015

ITENS	Nunca	Algumas Vezes	Frequentemente	Sempre
1. Utiliza gestos e expressões de tristeza e angústia			<input checked="" type="checkbox"/>	
2. Interpreta gestos e expressões de preocupação e ansia		<input checked="" type="checkbox"/>		
3. Utiliza gestos e expressões de tristeza e angústia		<input checked="" type="checkbox"/>		
4. Utiliza gestos e expressões de preocupação e ansia		<input checked="" type="checkbox"/>		
5. Utiliza linguagem verbal em diferentes situações da vida diária	<input checked="" type="checkbox"/>			
6. Descreve verbalmente situações ocorridas no decorrer do dia a dia	<input checked="" type="checkbox"/>			
7. Compreende e interpreta corretamente e verbalmente em várias situações e temas do dia a dia		<input checked="" type="checkbox"/>		
8. Cita pelo menos dois exemplos de situações ocorridas no decorrer do dia a dia		<input checked="" type="checkbox"/>		
9. Depois de ouvir do interlocutor, mostra ao mesmo tempo interesse, não conversa sozinho		<input checked="" type="checkbox"/>		
10. Distingue um assunto de outro, por exemplo:			<input checked="" type="checkbox"/>	
11. Sabe quando numa discussão ou conversa, deverá explicar um ponto de vista ou situação		<input checked="" type="checkbox"/>		
12. Sabe quando numa discussão ou conversa, deverá explicar uma opinião ou ponto de vista		<input checked="" type="checkbox"/>		
13. Interage espontaneamente com uma pessoa estranha de um grupo ou sala, num tempo livre e em situação		<input checked="" type="checkbox"/>		
14. Distingue uma relação afetiva, que implique amizade, família, família, amigos, colegas e colegas de trabalho		<input checked="" type="checkbox"/>		
15. Distingue em que situações deverá utilizar um tipo de linguagem em face a um estranho		<input checked="" type="checkbox"/>		
16. Compreende de forma adequada diferentes pessoas no seu meio social, utilizando paralelamente os gestos em suas conversas		<input checked="" type="checkbox"/>		
17. Distingue o tipo de cumprimento deverá utilizar (verbal ou gestual) conforme a situação do sujeito		<input checked="" type="checkbox"/>		
18. Despede-se de forma adequada das diferentes pessoas no seu meio social, utilizando paralelamente os gestos correspondentes		<input checked="" type="checkbox"/>		
19. Distingue o tipo de despedimento deverá utilizar (verbal ou gestual) conforme a situação do sujeito		<input checked="" type="checkbox"/>		
20. Faz perguntas a outras pessoas e responde às perguntas que os outros lhe fazem		<input checked="" type="checkbox"/>		
21. Interage verbalmente espontaneamente com outra (s) pessoa (s)	<input checked="" type="checkbox"/>			
22. Toma o cuidado de utilizar quando necessário, os pronomes pessoais (s) pessoa (s)		<input checked="" type="checkbox"/>		

23. Menciona um colega na conversa com quem já passou (s) sobre um tema do seu interesse		X		
24. Participa numa conversa que não é com outra (s) pessoa (s)	X	X		
25. Faz e responde perguntas, interrompe ou responde perguntas		X		
26. Quando em conversas do grupo, pede a palavra, embora sem interromper e respeita os turnos de intervenção		X		
27. Diz o seu nome			X	
28. Diz os seus apelidos	X			
29. Diz a circunção da sua residência (ex. "do posto, rua e localidade")	X			
30. Diz o seu estado	X			
31. Diz o seu telefone	X	X		
32. Diz a data do seu nascimento (dia, mês e ano)	X			
33. Diz os nomes e seus pais		X		
34. Diz o primeiro apelido dos seus pais	X			
35. Diz o nome (s) do (s) seu (s) pai (s) (s)		X		
36. Diz o primeiro apelido (s) do (s) seu (s) pai (s) (s)	X			
37. Diz a idade dos seus pais	X			
38. Diz a idade do (s) seu (s) pai (s) (s)	X			
39. Diz o nome da instituição onde está integrado	X			
40. Diz o nome da instituição onde a instituição está inscrita	X			
41. Sabe pelo nome o nome e apelido de duas pessoas da instituição onde está integrada que lhe são mais próximas		X		
42. Deixa experiências, conhecimentos e experiências vividas por ele (s) mesmo	X			
43. Faz perguntas do seu nível físico, intelectual, social, etc. e respostas	X			
44. Faz perguntas pedindo a outras pessoas		X		
45. Responde adequadamente pedindo de outras pessoas		X		
46. Responde a perguntas, querivas e respostas, querivas ou perguntas que outras pessoas lhe fazem sobre a sua condição	X			
47. Quando necessita de ajuda sabe a quem recorrer, sendo em casa o nome do médico e o local onde se encontra		X		
48. Utiliza de forma adequada expressões em português e outras línguas		X		
49. Expressa o modo por sua determinação a outros		X		
50. Diferencia de outros os seus e os outros os outros		X		
51. Diferencia entre sentimentos positivos (sentimentos, sentimentos) e negativos (tristeza, inveja)		X		
52. Expressa de forma adequada sentimentos positivos e negativos em diferentes situações		X		
53. Interrompe a outras pessoas, afirmações e respostas, que evidenciam sentimentos positivos e negativos		X		
54. Mostra as suas características físicas do seu corpo (altura, peso, etc.)	X			
55. Mostra as suas características psicológicas e de temperamento (dócil, agressivo, simpático)	X			
56. Mostra as suas características físicas e psicológicas positivas, evidenciando alguns benefícios e vantagens	X			



## Anexo 04 - Escala de Comportamento Adaptativo

---

Escala de Comportamento Adaptativo – versão Portuguesa  
(Santos e Morato, 2004)

Nome: \_\_\_\_\_  
Responsável pelo registo: \_\_\_\_\_  
Data de registo: 19/11/2014  
Observações: \_\_\_\_\_

DOMÍNIO I: AUTONOMIA

A. ALIMENTAÇÃO

ITEM 1

USO DOS UTENSÍLIOS DE MESA  
(Assinalar o nível mais elevado)

- |  |   |
|--|---|
| Usa a faca de mesa para cortar.                                | 7 |
| Come adequadamente com faca e garfo.                           | 6 |
| Come adequadamente com colher e garfo.                         | 5 |
| Come sozinho com colher ou garfo, mas entorna parte da comida. | 4 |
| Come sozinho com uma colher – com asseio.                      | 3 |
| Come sozinho com uma colher, entornando parte da comida.       | 2 |
| Come com os dedos.   | 1 |
| Não come sozinho, tem de ser alimentado.                       | 0 |

ITEM 2

BEBER  
(Assinalar o nível mais elevado)

- |  |   |
|--|---|
| Bebe sem entornar, segurando o copo com uma mão.           | 3 |
| Bebe por um copo sem ajuda, com asseio (uma ou duas mãos). | 2 |
| Bebe por um copo sem ajuda, entornando parte da bebida.    | 1 |
| Não bebe por um copo sem ajuda.                            | 0 |

ITEM 3

MANEIRAS À MESA  
(Assinalar todas as respostas)

- |                                      | Sim | Não |
|--------------------------------------|-----|-----|
| Atira a comida.                      | 0   | 1   |
| Engole os alimentos sem os mastigar. | 0   | 1   |

Mastiga os alimentos com a boca aberta.	0	1	
Deixa cair a comida na mesa ou no chão.	0	1	
Usa o guardanapo.	1	0	
Fala com a boca cheia.	0	1	
Tira comida do prato dos outros.	0	1	
Come demasiado rápido ou demasiado devagar.	0	1	
Brinca com os dedos na comida.	0	1	<input type="checkbox"/>

**ITEM 4**

**COMER EM LOCAIS PÚBLICOS**

(Assinalar o nível mais elevado)

Encomenda/escolhe refeições completas num restaurante.	3	
Encomenda/escolhe refeições simples.	2	
Encomenda/escolhe itens simples (bebidas, gelados, bolos, etc.) numa cantina ou num bar.	1	
Não encomenda/escolhe comida em locais públicos próprios.	0	<input type="checkbox"/>

**B. UTILIZAÇÃO DA CASA DE BANHO**

**ITEM 5**

**TREINO NA UTILIZAÇÃO DA CASA DE BANHO**

(CONTROLO DOS ESFÍNCTERES)

(Assinalar o nível mais elevado)

Nunca tem acidentes.	5	
Apenas tem acidentes à noite.	4	
Tem acidentes durante o dia, ocasionalmente.	3	
Tem acidentes durante o dia, frequentemente.	2	
Não tem treino nenhum no uso da casa de banho.	1	
Não sabe utilizar a casa de banho.	0	<input type="checkbox"/>

**ITEM 6**

**AUTONOMIA NA CASA DE BANHO**

(Assinalar todas as respostas)

	Sim	Não
Baixa as cuecas na casa de banho sem ajuda.	1	0
Senta-se na sanita sem ajuda.	1	0
Utiliza o papel higiénico de uma forma correcta.	1	0
Puxa o autoclismo após utilização.	1	0
Veste-se sem ajuda.	1	0
Lava as mãos sem ajuda.	1	0
Tem autonomia na casa de banho.	1	0

C. HIGIENE

ITEM 7

- Lava as mãos e a cara com sabonete e água sem que lhe seja necessário dizer alguma coisa.
- Lava as mãos só com água.
- Lava a cara só com água.
- Seca a cara.
- Seca as mãos.

LAVAR AS MÃOS E A CARA  
(Assinalar todas as respostas)

Sim Não

1	0
1	0
1	0
1	0
1	0

ITEM 8

- Prepara e toma o banho sem ajuda.
- Lava-se e seca-se completamente, sem ajuda e sem que lhe seja solicitado.
- Lava-se e seca-se razoavelmente bem com ajudas verbais e/ou gestuais.
- Lava-se e seca-se com ajuda.
- Tenta ensaboar-se e lavar-se sozinho(a).
- Coopera quando é lavado(a) ou seco(a) por outros.
- Não consegue tomar banho.

BANHO  
(Assinalar o nível mais elevado)

6

5

4

3

2

1

0

ITEM 9

- Cheira bem das axilas.
- Muda com regularidade a sua roupa interior.
- A pele está limpa, mesmo se não for acompanhado.
- Mantém as unhas limpas, por si mesmo.
- Assoa-se sozinho(a).
- Penteia o cabelo sem ajuda.

HIGIENE PESSOAL  
(Assinalar todas as respostas)

Sim Não

1	0
1	0
1	0
1	0
1	0
1	0

ITEM 10

- Faz a higiene oral de uma forma apropriada.
- Põe pasta dos dentes e lava os dentes com movimentos laterais.
- Lava os dentes sem ajuda mas sem aplicar pasta de dentes.
- Lava os dentes com supervisão.

LAVAR OS DENTES  
(Assinalar o nível mais elevado)

6

5

4

3

Segura apenas na escova.	2	
Coopera na lavagem dos dentes.	1	
Não faz nenhuma tentativa de lavar os dentes.	0	<input type="checkbox"/>
Não faz higiene oral.	0	

**D. APARÊNCIA**

**ITEM 11**

**POSTURA**  
(Assinalar todas as respostas)

	Sim	Não	
A boca permanece aberta.	0	1	
A cabeça permanece pendida.	0	1	
A barriga encontra-se proeminente devido à postura.	0	1	
Os ombros pendem para a frente com as costas arqueadas.	0	1	
Marcha com as pontas dos pés viradas para dentro ou para fora.	0	1	
Troca, arrasta ou bate os pés quando anda.	0	1	<input type="checkbox"/>
Anda em bicos dos pés, como forma de deslocação.	0	1	

**ITEM 12**

**VESTUÁRIO**  
(Assinalar todas as respostas)

	Sim	Não	
Combina as cores da roupa que usa.	1	0	
A roupa que utiliza está sempre bem passada (não amarrotada).	1	0	
A roupa que utiliza está sempre limpa.	1	0	
Distingue entre sapatos de trabalho e de cerimónia.	1	0	
Escolhe roupas diferentes para ocasiões formais e informais.	1	0	
Utiliza roupas adequadas (gabardinas, botas, ...) às várias condições atmosféricas.	1	0	<input type="checkbox"/>
Sabe cuidar do seu vestuário.	1	0	

**E. CUIDADOS COM O VESTUÁRIO**

**ITEM 13**

**CUIDADOS COM O VESTUÁRIO**  
(Assinalar todas as respostas)

	Sim	Não	
Limpa os sapatos quando necessário.	1	0	
Arruma/Guarda a roupa nas gavetas, armário ou guarda-fato.	1	0	
Pendura a roupa sem ser necessário dizer-lho.	1	0	

Chama a atenção para a falta de botões, buracos e/ou remendos da roupa.

1 0

ITEM 14

LAVAR A ROUPA

(Assinalar o nível mais elevado)

Sabe utilizar as máquinas de lavar/secar roupa sem ajuda.

4

Coloca a roupa na máquina de lavar/secar, iniciando-a com ajuda.

3

Separa a roupa com ajuda.

2

Não participa na tarefa da lavagem da roupa.

1

Não sabe lavar a roupa.

0

ITEM 15

VESTIR

(Assinalar o nível mais elevado)

Veste-se sozinho(a).

5

Veste-se sozinho(a), apenas com reforço verbal.

4

Veste-se pondo todas as roupas com ajuda verbal e apertando-as (abotoando-as, correndo o fecho, etc.) com ajuda.

3

Veste e aperta a maioria das roupas com ajuda.

2

Coopera quando está a ser vestido(a) estendendo os braços e as pernas.

1

Tem que ser completamente vestido(a).

0

ITEM 16

DESPIR NAS ALTURAS APROPRIADAS

(Assinalar o nível mais elevado)

Despe-se sozinho(a).

6

Despe-se sozinho(a), apenas com reforço verbal.

5

Despe-se tirando todas as roupas, desabotoando-as, com ajuda verbal.

4

Despe-se tirando todas as roupas, abrindo os fechos, com ajuda verbal.

3

Despe e desaperta a maioria das roupas com ajuda.

2

Coopera quando está a ser despido(a) estendendo os membros.

1

Tem que ser completamente despido(a).

0

ITEM 17

SAPATOS

(Assinalar todas as respostas)

Calça os sapatos sem ajuda.

1 0

Aperta os atacadores sem ajuda.

1 0

Desaperta os atacadores sem ajuda.

1 0

Descalça os sapatos sem ajuda.

1 0

Aperta e desaperta o veícro dos sapatos.	(1)	0	
Calça os sapatos com ajuda.	1	(0)	
Descalça os sapatos com ajuda.	1	(0)	<input type="checkbox"/>

**G. DESLOCAÇÃO**

<b>ITEM 18</b>	<b>SENTIDO DE ORIENTAÇÃO</b>		
	(Assinalar o nível mais elevado)		
Vai para além das ruas e edifícios conhecidos, sem se perder.		3	
Vai para além de algumas ruas e edifícios conhecidos, sem se perder.		2	
Anda pelas vizinhanças da instituição ou de casa sozinho(a).		1	
Perde-se sempre que sai da sua área de residência sozinho(a).	(0)	0	<input type="checkbox"/>

<b>ITEM 19</b>	<b>TRANSPORTE</b>		
	(Assinalar todas as respostas)		
	Sim	Não	
Anda em carros particulares, com segurança (quieto, com o cinto, ...).	(1)	0	
Anda sozinho de avião.	1	(0)	
Anda sozinho de comboio ou camioneta em longas distâncias.	1	(0)	
Anda sozinho de táxi.	1	(0)	
Anda sozinho de transportas públicos em viagens urbanas não familiares.	1	(0)	
Anda sozinho de transportas públicos em viagens urbanas familiares.	1	(0)	<input type="checkbox"/>

<b>ITEM 20</b>	<b>MOBILIDADE</b>		
	(Assinalar todas as respostas)		
	Sim	Não	
Atravessa a estrada sozinho(a) e em segurança.	1	(0)	
Pode ir/vir para a escola/trabalho.	1	(0)	
Desloca-se autonomamente para assistir a actividades de recreação (ex: filmes, jogos, ...) sozinho.	1	(0)	
É portador de carta de condução.	1	(0)	<input type="checkbox"/>

<b>ITEM 21</b>	<b>SEGURANÇA NA RUA OU NO RECINTO ESCOLAR</b>		
	(Assinalar o nível mais elevado)		
Consciência dos possíveis perigos (ex: evita grandes profundidades da piscina, não aceita boleias de estranhos, usa o cinto de segurança nos carros, usa o corrimão das escadas, etc.).		3	
Obedece aos sinais de trânsito e indicações de segurança existentes.		2	

Olha para os dois lados e espera se necessário antes de atravessar a estrada.  
Não reconhece possíveis perigos.

1  
0

### OUTROS ITENS DE AUTONOMIA

#### ITEM 22

#### TELEFONE

(Assinalar todas as respostas)

- Utiliza a lista telefónica.
- Utiliza telefones públicos (marca o número).
- Faz chamadas de telefones privados.
- Sabe atender o telefone.
- Recebe mensagens telefónicas.

Sim	Não
1	0
1	0
1	0
1	0
1	0

#### ITEM 23

#### VÁRIOS

(Assinalar todas as respostas)

- Apresenta um controlo normal do apetite, comendo com moderação.
- Conhece as franquias e compra selos nos correios.
- Vigia a sua saúde (ex: troca a roupa molhada pela seca).
- Trata ferimentos simples (ex: cortes, queimaduras).
- Sabe como e onde obter ajuda médica.
- Conhece a existência dos correios na comunidade.
- Sabe o seu nome.
- Sabe a sua morada.

Sim	Não
1	0
1	0
1	0
1	0
1	0
1	0
1	0
1	0

#### ITEM 24

#### SEGURANÇA EM CASA

(Assinalar o nível mais elevado)

- Pergunta se um objecto desconhecido é próprio para consumo/tocar.
- É cuidadoso com os perigos dos equipamentos eléctricos.
- É cauteloso com a comida/bebida, pratos/panelas quentes.
- Não tem consciência de possíveis perigos.

3  
2  
1  
0

## DOMÍNIO II: DESENVOLVIMENTO FÍSICO

### A. DESENVOLVIMENTO SENSORIAL (CAPACIDADES OBSERVÁVEIS)

ITEM 25

VISÃO (COM ÓCULOS, SE UTILIZADOS)

(Assinalar o nível mais elevado)

Não tem dificuldades em ver.	3	
Tem algumas dificuldades em ver.	2	
Tem grandes dificuldades em ver.	1	<input type="checkbox"/>
Não consegue ver.	0	

ITEM 26

AUDIÇÃO (COM APARELHO AUDITIVO, SE UTILIZADOS)

(Assinalar o nível mais elevado)

Não tem dificuldades em ouvir.	3	
Tem algumas dificuldades em ouvir.	2	
Tem grandes dificuldades em ouvir.	1	<input type="checkbox"/>
Não consegue ouvir.	0	

### B. DESENVOLVIMENTO MOTOR

ITEM 27

EQUILÍBRIO

(Assinalar o nível mais elevado)

É capaz de se manter em bicos dos pés durante 10 s, quando solicitado.	5	
É capaz de se manter apoiado num pé durante 2 s, quando solicitado.	4	
Permanece em pé sem ajuda cerca de 5 minutos ou mais.	3	
Permanece em pé com ajuda cerca de 5 minutos ou mais.	2	
Mantém-se sentado sem ajuda cerca de 10 minutos ou mais.	1	<input type="checkbox"/>
Não consegue fazer nada do descrito nas afirmações anteriores.	0	

ITEM 28

TONICIDADE, MARCHA E CORRIDA

(Assinalar todas as respostas)

	Sim	Não	
Revela um bom nível de eutonia (vs hipertonia).	1	0	
Anda sozinho.	1	0	
Sobe e desce escadas sozinho.	1	0	
Desce as escadas com alternância dos pés.	1	0	
Corre (sem cair muitas vezes).	1	0	<input type="checkbox"/>
Salta ou pula.	1	0	

ITEM 29

LATERALIDADE E NOÇÃO CORPORAL

(Assinalar o nível mais elevado)

Tem bem definida a lateralidade (utiliza sempre o mesmo lado).	3	
Aponta com exactidão todas as partes do corpo, quando solicitado.	2	
Aponta com exactidão apenas 5 partes do corpo.	1	<input type="checkbox"/>
Não tem noção corporal.	0	

ITEM 30

PRAXIA FINA

(Assinalar todas as respostas)

	Sim	Não	
Manipula objectos pequenos.	1	0	
Manipula objectos grandes.	1	0	
Transfere um objecto de uma mão para a outra.	1	0	
Aperta um objecto.	1	0	
Desenha.	1	0	
Levanta uma chávena ou um copo.	1	0	
Agarra com o polegar e um dedo (oponibilidade do polegar).	1	0	<input type="checkbox"/>
Consegue recortar com uma tesoura.	1	0	

ITEM 31

COORDENAÇÃO ÓCULO-MANUAL/PEDAL

(Assinalar todas as respostas)

	Sim	Não	
Apanha uma bola.	1	0	
Agarra uma bola.	1	0	
Atira/lança uma bola por cima do ombro.	1	0	
Atira/lança uma bola por baixo.	1	0	
Pontapeia uma bola.	1	0	
Dribla uma boia.	1	0	<input type="checkbox"/>

ITEM 32

FUNCIONALIDADE DOS DEDOS

(Assinalar todas as respostas)

	Sim	Não	
Utiliza, de forma funcional, o braço direito.	1	0	
Utiliza, de forma funcional, o braço esquerdo.	1	0	
Utiliza, de forma funcional, a perna direito.	1	0	
Utiliza, de forma funcional, a perna esquerda.	1	0	<input type="checkbox"/>

### DOMÍNIO III: ACTIVIDADE ECONÓMICA

#### A. MANUSEAMENTO DO DINHEIRO E PLANEAMENTO DA SUA UTILIZAÇÃO

##### ITEM 33

##### MANUSEAMENTO DO DINHEIRO (Assinalar o nível mais elevado)

Faz a gestão do seu próprio dinheiro.	7	
Faz trocos correctamente.	6	
Soma moedas até perfazer a quantia de 5€.	5	
Utiliza o dinheiro mas não faz trocos correctamente.	4	
Reconhece as notas.	3	
Reconhece as moedas.	2	
Tem noção de quantidade.	1	
Não utiliza o dinheiro.	0	<input type="checkbox"/>

##### ITEM 34

##### SERVIÇOS BANCÁRIOS (Assinalar todas as respostas)

	Sim	Não	
Utiliza os serviços bancários de forma independente.	1	0	
Mantém uma conta com ajuda.	1	0	
Consegue preencher os impressos de depósito e de levantamento.	1	0	
Tem cartão multibanco – pode utilizar as caixas multibanco.	1	0	
Reconhece o cartão multibanco.	1	0	
Passa cheque.	1	0	<input type="checkbox"/>

##### ITEM 35

##### RECURSOS DE PAGAMENTO (Assinalar todas as respostas)

	Sim	Não	
Sabe utilizar o multibanco.	1	0	
Tem multibanco ou acesso a outras formas de crédito.	1	0	
Transporta a identificação apropriada (BI).	1	0	
Consegue endossar cheques.	1	0	<input type="checkbox"/>

##### ITEM 36

##### CAPACIDADE DE PLANEAR A UTILIZAÇÃO DO DINHEIRO (Assinalar todas as respostas)

	Sim	Não	
Poupa dinheiro com um objectivo particular.	1	0	
Faz estimativas dos preços dos bilhetes, das refeições, etc..	1	0	

Gasta o dinheiro obedecendo a uma determinada planificação.  
Controla a maioria das suas despesas.

1	0	<input type="checkbox"/>
1	0	

ITEM 37

Vai a várias lojas e especifica diferentes itens.  
Vai a uma loja e especifica um item.  
Vai às compras, quando solicitado, sem levar uma lista.  
Vai à compras, quando solicitado, levando uma lista.  
Não sabe fazer recados.

RECADOS  
(Assinalar o nível mais elevado)

4	<input type="checkbox"/>
3	
2	
1	
0	<input type="checkbox"/>

ITEM 38

Compra as suas próprias roupas.  
Compra os acessórios para as suas roupas.  
Faz as compras menores, sem ajuda (ex: doces, bebidas, etc.).  
Faz compras sob uma pequena supervisão.  
Faz compras sob uma supervisão apertada.  
Não faz compras.

COMPRAS  
(Assinalar o nível mais elevado)

5	
4	
3	
2	
1	<input type="checkbox"/>
0	<input type="checkbox"/>

**DOMÍNIO IV: DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM**

ITEM 39

EXPRESSÃO PRÉ-VERBAL

(Assinalar todas as respostas)

*Se a pessoa é capaz de expressar pelo menos algumas palavras, então deve-se colocar um visto no espaço em branco e assinalar o "Sim" para todas as afirmações.*

Acena a cabeça ou sorri para expressar alegria.  
Indica que tem fome.  
Indica desejos através de ruídos vocais ou apontando.  
Imita sons de objectos ou animais (ex: au-au, mée-meé, etc.).  
Expressa prazer ou desagrado através de ruídos vocais.  
Comunica por gestos.

Sim	Não	
1	0	
1	0	
1	0	
1	0	
1	0	<input type="checkbox"/>
1	0	

ITEM 40

Utiliza o "verbo" quando descreve imagens.  
Nomeia pessoas ou objectos na descrição de imagens.

UTILIZAÇÃO DAS PALAVRAS  
(Assinalar o nível mais elevado)

4	
3	

Nomeia objectos familiares.	2	
Pergunta pelos objectos pelo seu nome.	1	
É não-verbal ou quase não-verbal.	0	<input type="checkbox"/>

ITEM 41

FRASES

(Assinalar o nível mais elevado)

Por vezes utiliza frases complexas, contendo "Porque", "Mas", etc..	3	
Coloca questões utilizando palavras como "Porque", "Como", "O quê", etc..	2	
Fala através de frases simples.	1	
Fala apenas através de frases primitivas ou de uma forma não-verbal.	0	<input type="checkbox"/>

*escrita*

ITEM 42

ARTICULAÇÃO

(Assinalar todas as respostas)

	Sim	Não	
O discurso é baixo, fraco, sussurrado ou difícil de ser ouvido.	0	1	
O discurso é lento, deliberado, ou trabalhado.	0	1	
O discurso é apressado, acelerado ou precipitado.	0	1	
Fala com bloqueios, hesitações ou outras interrupções irregulares.	0	1	
O discurso é difícil de ser entendido.	0	1	<input type="checkbox"/>

*bem fala*

A. EXPRESSÃO

ITEM 43

ESCRITA

(Assinalar o nível mais elevado)

Escreve cartas ou histórias completas e compreensíveis.	7	
Escreve memorandos ou notas curtas.	6	
Escreve ou imprime frases completas.	5	
Escreve ou imprime, no mínimo, 10 palavras.	4	
Escreve o nome.	3	
Escreve as letras do alfabeto.	2	
Identifica as letras do alfabeto.	1	
Não consegue escrever.	0	<input type="checkbox"/>

ITEM 44

ESCREVER À MÃO

(Assinalar todas as respostas)

Se o item 42 está cotado com um "0", deverá ser colocado um visto no espaço em branco e assinalado o "Sim" para todas as afirmações.

	Sim	Não	
Inverte a escrita.	0	1	
Troca algumas letras.	0	1	
A sua escrita é, de uma forma geral, ilegível.	0	1	
Não é capaz de agarrar a caneta ou o lápis.	0	1	<input type="checkbox"/>

B. COMPREENSÃO VERBAL

ITEM 45

COMPREENSÃO DE INSTRUÇÕES VERBAIS

(Assinalar o nível mais elevado)

Compreende instruções complexas envolvendo uma decisão: "Se _____, faz isto; mas se não, faz _____."	4	
Compreende instruções envolvendo uma série de passos: "Primeiro faz _____; depois faz _____."	3	
Responde a questões simples (ex: "Como te chamas?", "O que é que estás a fazer?", entre outras).	2	
Responde correctamente a frases simples (ex: "Pára!", "Senta-te!", "Vem cá!", etc.).	1	
Não compreende mesmo as instruções verbais mais simples.	0	<input type="checkbox"/>

ITEM 46

COMPREENSÃO DA LEITURA

(Assinalar o nível mais elevado)

Lê livros adequados para a sua idade.	4	
Lê histórias simples, jornais ou banda desenhada.	3	
Lê vários sinais (ex: "Stop", "Homens", "Senhoras", etc.).	2	
Reconhece 10 ou mais palavras através da visão.	1	
Reconhece menos de 10 palavras.	0	<input type="checkbox"/>

C. DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM SOCIAL

ITEM 47

CONVERSAÇÃO

(Assinalar todas as respostas)

	Sim	Não	
Cumprimenta os outros de forma adequada.	1	0	

Utiliza frases como "Por favor" e "Obrigado".	(1)	0	
É sociável e respeita as regras implícitas a uma conversa.	1	(0)	
Fala com os outros de desporto, família, actividades de grupo, etc..	1	(0)	
Exprime as ideias de forma clara permitindo que os seus sentimentos, necessidades e vontades sejam entendidos.	1	(0)	<input type="checkbox"/>

**ITEM 48**

**VÁRIOS**

(Assinalar todas as respostas)

	Sim	Não	
Podem-se discutir questões de forma socialmente aceite.	1	(0)	
Responde quando abordado.	(1)	0	
Fala com lógica.	1	(0)	
Lê livros, jornais ou revistas por prazer.	1	(0)	
Repete uma história com pouca ou nenhuma dificuldade.	1	(0)	
Preenche a maioria dos itens de impressos bastante bem.	1	(0)	
Utiliza uma linguagem adequada.	1	(0)	
Utiliza comunicação alternativa.	(1)	0	<input type="checkbox"/>

**DOMÍNIO V: NÚMEROS E TEMPO**

**ITEM 49**

**NÚMEROS**

(Assinalar o nível mais elevado)

Faz divisões.	8	
Faz multiplicações.	7	
Faz subtracções simples.	6	
Faz adições.	5	
Conta dez ou mais objectos.	4	
Conta mecanicamente até dez.	3	
Conta dois objectos dizendo "Um... Dois".	2	
Discrimina entre "Um", "Vários" e "Muitos".	(1)	
Não compreende o conceito de números.	0	<input type="checkbox"/>

**ITEM 50**

**TEMPO**

(Assinalar todas as respostas)

	Sim	Não
Diz as horas num relógio com precisão até ao minuto.	1	(0)
Vê as horas correctamente num relógio digital.	(1)	0

Vê as horas correctamente num relógio analógico.

1 0

Compreende intervalos de tempo (ex: entre as "3:30 e as 4:30").

1 0

Compreende a equivalência das horas (ex: "9:15 e nove e um quarto").

1 0

Relaciona as horas com várias acções ou eventos.

1 0

#### ITEM 51

#### CONCEITO DE TEMPO

(Assinalar todas as respostas)

Nomeia os dias da semana.

Sim Não

Refere-se correctamente à "manhã" e à "tarde".

1 0

Nomeia os meses.

1 0

Nomeia as estações do ano.

1 0

Compreende diferenças entre dia/semana, minuto/hora, mês/ano...

1 0

Sabe dizer a data actual quando questionado.

1 0

1 0

### DOMÍNIO VI: ACTIVIDADE DOMÉSTICA

#### A. LIMPEZA

#### ITEM 52

#### LIMPEZA DO ESPAÇO PRÓPRIO

(Assinalar o nível mais elevado)

Limpa, sem que lhe seja solicitado, o seu espaço próprio (ex: cama, carteira, etc.).

3

Limpa, quando lhe é solicitado e/ou com ajudas verbais ou gestuais, o seu espaço próprio.

2

Esforça-se para limpar o seu espaço próprio, mas não o faz na sua totalidade.

1

Não limpa o seu espaço próprio, nem na escola nem no local de residência.

0

#### ITEM 53

#### TRATAMENTO DO VESTUÁRIO

(Assinalar todas as respostas)

Lava a roupa.

Sim Não

Coloca a roupa na máquina e retira-a quando a lavagem termina.

1 0

Separa a roupa de cor branca.

1 0

Estende, apanha ou seca a roupa.

1 0

Dobra a roupa.

1 0

Passa a ferro quando necessário.

1 0

Utiliza correctamente a máquina de lavar/tanque e/ou secar roupa.

1 0

1 0

**B. COZINHA**

ITEM 54

PÔR A MESA

(Assinalar o nível mais elevado)

Coloca todos os talheres, pratos, copos bem como guardanapos, pão, temperos, etc. nos locais correctos.	3	
Coloca pratos, copos e talheres nos locais correctos.	2	
Coloca pratos, copos e talheres na mesa.	1	<input type="checkbox"/>
Não põe a mesa.	0	<input type="checkbox"/>

ITEM 55

PREPARAÇÃO DE REFEIÇÕES

(Assinalar o nível mais elevado)

Utiliza correctamente o fogão e/ou micro-ondas para preparar uma refeição completa.	4	
Prepara uma refeição completa de uma forma adequada (utilizando comida congelada ou enlatada).	3	
Prepara ou confecciona pratos culinários simples, como por exemplo ovos mexidos, etc..	2	
Prepara refeições simples que não exigem preparação ou confecção culinária como sandes, misturar cereais com leite, etc..	1	<input type="checkbox"/>
Não prepara qualquer tipo de refeição.	0	<input type="checkbox"/>

ITEM 56

LEVANTAR A MESA

(Assinalar o nível mais elevado)

Levanta a mesa com pratos e copos quebráveis.	2	
Levanta a mesa com pratos e copos inquebráveis.	1	<input type="checkbox"/>
Não levanta a mesa.	0	<input type="checkbox"/>

**C. OUTROS DEVERES DOMÉSTICOS**

ITEM 57

VÁRIOS

(Assinalar todas as respostas)

	Sim	Não
Lava bem os pratos.	1	0
Faz a cama correctamente.	1	0
Ajuda nas tarefas domésticas.	1	0
Executa tarefas domésticas de uma forma regular.	1	0
Coloca a louça na máquina de lavar e utiliza-a correctamente.	1	0

Utiliza correctamente pequenos electrodomésticos de cozinha.	(1)	0	<input type="checkbox"/>
Utiliza correctamente a máquina de lavar/tanque e/ou secar roupa.	1	(0)	

**DOMÍNIO VII: ACTIVIDADE PRÉ-PROFISSIONAL**

**ITEM 58**

**COMPLEXIDADE DO TRABALHO**  
(Assinalar o nível mais elevado)

Realiza um trabalho que requeira a utilização de instrumentos ou maquinaria (ex: trabalho numa loja, coser, etc.).	2	<input type="checkbox"/>
Realiza trabalho simples (ex: despejar lixo, etc).	1	
Não desempenha qualquer tipo de trabalho.	(0)	

**ITEM 59**

**DESEMPENHO DO TRABALHO – EMPREGO/ESCOLA**

(Assinalar todas as respostas)

*Se o item 58 estiver cotado com um "0", então deverá ser colocado um visto no espaço em branco e assinalado "Não" para todas as afirmações.*

	Sim	Não	<input checked="" type="checkbox"/>
Trabalhador cauteloso – evita os acidentes consigo e com os outros.	1	(0)	
Zela/toma conta das ferramentas, equipamentos, abastecimentos, etc..	1	(0)	
Trabalha constante e produtivamente.	1	(0)	
É organizado e preciso.	1	(0)	

**ITEM 60**

**HÁBITOS DE TRABALHO/ESCOLARES**

(Assinalar todas as respostas)

	Sim	Não	<input type="checkbox"/>
É pontual, não se atrasando ao trabalho/escola, sem uma boa razão para tal.	(1)	0	
É assíduo ao trabalho/escola.	(1)	0	
Completa o trabalho sem encorajamento/supervisão constante.	1	(0)	
Permanece no seu lugar de trabalho/escola (não se levanta sem permissão).	1	(0)	
Acata as solicitações (não se queixa e protesta) do trabalho/escola.	(1)	0	

**DOMÍNIO VIII: PERSONALIDADE**

**A. INICIATIVA**

ITEM 61

**INICIATIVA**

(Assinalar o nível mais elevado)

Inicia a maioria das suas actividades (ex: jogos, tarefas, etc.).	4	
Pergunta se há alguma coisa para fazer.	3	
Explora o envolvimento.	2	
Apenas participa nas actividades quando solicitado ou designado.	1	
Não participa em actividades designadas (ex: arrumar brinquedos, etc.).	0	<input type="checkbox"/>

ITEM 62

**PASSIVIDADE**

(Assinalar todas as respostas)

	Sim	Não	
Concretiza as tarefas sem necessidade de reforço/estímulo constante.	1	0	
Executa as tarefas sem ser necessário "ordenar-lhe" a sua execução.	1	0	
Tem ambição.	1	0	
Denota interesse nas coisas.	1	0	
Não desperdiça tempo na concretização das tarefas.	1	0	
É independente dos outros (não precisa de ajuda, na maioria dos casos).	1	0	<input type="checkbox"/>
Os movimentos são funcionais e ajustados.	1	0	

**B. PERSEVERANÇA**

ITEM 63

**ATENÇÃO**

(Assinalar o nível mais elevado)

Presta atenção a actividades significativas, mais de 15 minutos (ex: leitura, limpezas, jogos, etc.).	4	
Presta atenção a actividades significativas até 15 minutos.	3	
Presta atenção a actividades significativas até 10 minutos.	2	
Presta atenção a actividades significativas até 5 minutos.	1	
Não atende a actividades significativas nem 5 minutos.	0	<input type="checkbox"/>

ITEM 64

PERSISTÊNCIA

(Assinalar todas as respostas)

- Consegue organizar tarefas.  
Motiva-se facilmente.  
É bem sucedido na execução de tarefas.  
Mantém-se na mesma actividade (não salta de uma tarefa para outra).

Sim	Não
1	0
1	0
1	0
1	0

C. TEMPOS LIVRES

ITEM 65

OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES

(Assinalar o nível mais elevado)

- Organiza actividades de recreação a um nível algo complexo  
(ex: ir à pesca, jogar bilhar, jogos de computador, etc.).  
Denota um interesse activo nos passatempos (ex: pintura,  
caderneta de cromos, etc.).  
Participa em actividades de recreação quando organizados para ela.  
Participa em actividades de recreação a um nível simples  
(ex: ouvir rádio, ver televisão, etc.).  
É incapaz de integrar actividades de recreação, mesmo as mais simples.

4

3

2

1

0

DOMÍNIO IX: RESPONSABILIDADE

ITEM 66

OBJECTOS PESSOAIS

(Assinalar o nível mais elevado)

- Muito fiável – toma sempre conta dos seus objectos pessoais.  
Geralmente fiável – toma de uma forma geral conta dos  
seus objectos pessoais.  
Não muito fiável – raramente toma conta dos seus objectos pessoais.  
Não é nada responsável, não toma conta dos seus objectos pessoais.

3

2

1

0

ITEM 67

RESPONSABILIDADE EM GERAL

(Assinalar o nível mais elevado)

- Muito consciente e muito responsável – desenvolve esforços especiais,  
as actividades atribuídas são sempre cumpridas.  
Geralmente fiável – faz um esforço para cumprir as responsabilidades;  
as actividades que lhe estão atribuídas são quase de certeza cumpridas.  
Não é fiável – faz poucos esforços para cumprir as suas responsabilidades;

3

2

19

as actividades que lhe estão atribuídas são pouco certas de serem cumpridas. 1

Não lhe são atribuídas responsabilidades; é incapaz de as cumprir. 0

ITEM 68

**RESPONSABILIDADE PESSOAL**  
(Assinalar todas as respostas)

	Sim	Não	
De uma forma geral mantém o seu auto-controlo.	(1)	0	
Compreende o conceito da pontualidade.	1	(0)	
Procura e aceita ajuda nas instruções.	(1)	0	
Participa (professor, supervisor, etc.) a existência de um problema.	(1)	0	<input type="checkbox"/>
Assume as responsabilidades das suas acções.	1	(0)	

**DOMÍNIO X: SOCIALIZAÇÃO**

ITEM 69

**COOPERAÇÃO**  
(Assinalar o nível mais elevado)

Oferece ajuda aos outros.	(2)		
Está disposto a ajudar, se necessário.	1		<input type="checkbox"/>
Nunca ajuda os outros.	0		

ITEM 70

**CONSIDERAÇÃO PELOS OUTROS**  
(Assinalar todas as respostas)

	Sim	Não	
Demonstra interesse nos assuntos dos outros.	1	(0)	
Toma conta dos objectos dos outros.	(1)	0	
Dirige ou gere os assuntos dos outros, quando necessário.	(1)	0	<input type="checkbox"/>
Demonstra consideração pelos sentimentos dos outros.	(1)	0	

ITEM 71

**CONSCIÊNCIA DA EXISTÊNCIA DOS OUTROS**  
(Assinalar todas as respostas)

	Sim	Não	
Reconhece a sua própria família.	(1)	0	
Reconhece outras pessoas para além da sua família.	(1)	0	
Tem informações sobre outros (ex: empregos, moradas, etc.).	1	(0)	
Sabe os nomes das pessoas próximas (ex: vizinhos, colegas, etc.).	(1)	0	<input type="checkbox"/>
Sabe o nome das pessoas com as quais não está com regularidade.	1	(0)	

ITEM 72

INTERACÇÃO COM OS OUTROS  
(Assinalar o nível mais elevado)

Interacção com os outros em jogos/actividades de grupo.	3	
Interacção com os outros pelo menos num curto período de tempo (ex: mostrando ou oferecendo brinquedos, roupas ou objectos).	2	
Interage com os outros imitando-os, com pouca interacção.	1	
Não responde aos outros de uma forma socialmente adequada.	0	<input type="checkbox"/>

ITEM 73

PARTICIPAÇÃO EM ACTIVIDADES DE GRUPO  
(Assinalar o nível mais elevado)

Inicia actividades de grupo (líder e organizador).	3	
Participa em actividades de grupo de uma forma espontânea e entusiástica (participação activa).	2	
Participa nas actividades de grupo quando encorajado (participação passiva).	1	
Não participa ou afasta-se de actividades de grupo.	0	<input type="checkbox"/>

ITEM 74

EGOÍSMO  
(Assinalar todas as respostas)

	Sim	Não	
Espera pela sua vez.	1	0	
Partilha com os outros.	1	0	
Tem comportamento adequado mesmo quando as coisas não acontecem como ela(e) quer.	1	0	
Espera pelo professor que está a ajudar o colega, não interrompendo.	1	0	
Aceita a crítica.	1	0	<input type="checkbox"/>

ITEM 75

MATURIDADE SOCIAL  
(Assinalar todas as respostas)

	Sim	Não	
É demasiado familiar com estranhos.	0	1	
Tem medo dos estranhos.	0	1	
Faz qualquer coisa para fazer amigos.	0	1	
Gosta muito de agarrar as mãos a todas as pessoas.	0	1	
Está sempre agarrado a alguém.	0	1	<input type="checkbox"/>

ITEM SUPLEMENTAR PARA RAPARIGAS

MENSTRUACÃO  
(Assinalar o nível mais elevado)

Não tem menstruação (no género masculino).	5
--	---

Cuida-se sozinha durante a menstruação sem a lembrar ou ajudar.	5	
Cuida-se razoavelmente bem durante a menstruação.	4	
Ajuda a mudar os pensos durante a menstruação.	3	
Indica a necessidade de mudar o penso durante a menstruação.	2	
Indica o início da menstruação.	1	
Não realiza nada relacionado com as afirmações anteriores.	0	<input type="checkbox"/>

### DOMÍNIO XI: COMPORTAMENTO SOCIAL

ITEM 1	AMEAÇAS OU VIOLÊNCIA FÍSICA	N	O	F	
Utiliza gestos ameaçadores.		0	1	2	
Indirectamente magoa os outros.		0	1	2	
Insulta as pessoas.		0	1	2	
Cospe nos outros.		0	1	2	
Empurra, arranha ou belisca os outros.		0	1	2	
Puxa o cabelo, as orelhas, etc., dos outros.		0	1	2	
Morde os outros.		0	1	2	
Pontapeia, bate ou esbofeteia os outros.		0	1	2	
Atira objectos aos outros.		0	1	2	
Asfixia os outros.		0	1	2	
Utiliza objectos como armas contra os outros.		0	1	2	
Maltrata os animais.		0	1	2	<input type="checkbox"/>
Outro (especificar) _____.		0	1	2	<input type="checkbox"/>

ITEM 2	TEM COMPORTAMENTOS VIOLENTOS OU BIRRAS TEMPERAMENTAIS	N	O	F	
Chora e grita.		0	1	2	
Bate o pé batendo com objectos ou com as portas, etc..		0	1	2	
Bate o pé, gritando e berrando.		0	1	2	
Atira-se para o chão, gritando e berrando.		0	1	2	
Outro (especificar) _____.		0	1	2	<input type="checkbox"/>

ITEM 3	ARRELIA OU DIZ MAL DOS OUTROS	N	O	F	
Diz mal dos outros.		0	1	2	
Conta histórias exageradas ou falsas sobre os outros.		0	1	2	
Arrelia os outros.		0	1	2	
Implica/provoca os outros.		0	1	2	
Goza com os outros.		0	1	2	

Outro (especificar) \_\_\_\_\_ 0 1 2

**ITEM 4 MANDA E MANIPULA OS OUTROS**

	N	O	F	
Tenta dizer aos outros o que fazer.	0	1	2	<input type="checkbox"/>
Exige serviços dos outros.	0	1	2	<input type="checkbox"/>
Empurra as pessoas de um lado para o outro.	0	1	2	<input type="checkbox"/>
É o causador de lutas entre os outros.	0	1	2	<input type="checkbox"/>
Manipula os outros de forma a colocá-los em sarilhos.	0	1	2	<input type="checkbox"/>
Outro (especificar) _____	0	1	2	<input type="checkbox"/>

**ITEM 5 UTILIZA UMA LINGUAGEM AGRESSIVA**

	N	O	F	
Utiliza uma linguagem hostil (ex: "estúpido idiota", "porco sujo").	0	1	2	<input type="checkbox"/>
Pragueja, amaldiçoa ou utiliza linguagem obscena.	0	1	2	<input type="checkbox"/>
Grita ou berra ameaças de violência.	0	1	2	<input type="checkbox"/>
Ameaça outros verbalmente, sugerindo violência física.	0	1	2	<input type="checkbox"/>
Outro (especificar) _____	0	1	2	<input type="checkbox"/>

**ITEM 6 FRACA TOLERÂNCIA À FRUSTRAÇÃO**

	N	O	F	
Culpa os outros pelos seus próprios erros.	0	1	2	<input type="checkbox"/>
Afasta-se ou amua quando contrariado.	0	1	2	<input type="checkbox"/>
Aborrece-se quando contrariado.	0	1	2	<input type="checkbox"/>
Faz birras temperamentais quando não consegue o que quer.	0	1	2	<input type="checkbox"/>
Outro (especificar) _____	0	1	2	<input type="checkbox"/>

**ITEM 7 PERTURBA AS ACTIVIDADES DOS OUTROS**

	N	O	F	
Está sempre no caminho (intrometido).	0	1	2	<input type="checkbox"/>
Interfere com as actividades dos outros (ex: bloqueando a passagem, etc.).	0	1	2	<input type="checkbox"/>
Atrapalha o trabalho dos outros.	0	1	2	<input type="checkbox"/>
Bate nos objectos com os quais os outros estão a trabalhar (ex: puzzles, jogos de cartas, etc.).	0	1	2	<input type="checkbox"/>
Retira os objectos das mãos dos outros.	0	1	2	<input type="checkbox"/>
Outro (especificar) _____	0	1	2	<input type="checkbox"/>

**DOMÍNIO XII: CONFORMIDADE**

ITEM 8	IGNORA REGULAMENTOS OU ROTINAS	N	O	F	
Apesar de ter uma atitude negativa acerca das regras, usualmente conforma-se.	0	1	2		
Tem de ser forçado a dirigir-se a filas de espera (ex: para o almoço).	0	1	2		
Viola regras e regulamentos (ex: come em áreas restritas a, não respeita os sinais de trânsito, etc.).	0	1	2		
Recusa participar em actividades obrigatórias (ex: escola, trabalho).	0	1	2		<input type="checkbox"/>
Outro (especificar) _____.	0	1	2		<input type="checkbox"/>

ITEM 9	RESISTE A CUMPRIR INSTRUÇÕES, PEDIDOS OU ORDENS	N	O	F	
Fica aborrecido se lhe for dada uma ordem directa.	0	1	2		
Finge não ouvir e não segue instruções dadas.	0	1	2		
Não presta atenção às instruções.	0	1	2		
Recusa-se a trabalhar em actividades atribuídas.	0	1	2		
Hesita muito tempo antes de fazer tarefas atribuídas.	0	1	2		
Faz o oposto do que lhe foi solicitado.	0	1	2		<input type="checkbox"/>
Outro (especificar) _____.	0	1	2		<input type="checkbox"/>

ITEM 10	TEM UMA ATITUDE INSOLENTE OU REBELDE	N	O	F	
	FACE À AUTORIDADE	N	O	F	
Ressente-se contra pessoas com autoridade (ex: professores, líderes).	0	1	2		
É hostil face às pessoas com autoridade.	0	1	2		
Ridiculariza as pessoas com autoridade.	0	1	2		
Afirma que familiares virão matar ou magoar pessoas com autoridade.	0	1	2		<input type="checkbox"/>
Outro (especificar) _____.	0	1	2		<input type="checkbox"/>

ITEM 11	FALTA, ATRASA-SE PARA TAREFAS OU LOCAIS	N	O	F	
Chega atrasado para actividades ou locais solicitados.	0	1	2		
Não regressa ao local desejado depois de ir a um determinado lugar (ex: regressar da casa de banho, ir fazer um recado, etc.).	0	1	2		
Deixa o local de uma actividade solicitada sem pedir permissão (ex: escola, trabalho, sala, etc.).	0	1	2		
Falta a actividades quotidianas (ex: trabalho, aulas, etc.).	0	1	2		
À noite chega tarde a casa, ao dormitório, etc..	0	1	2		<input type="checkbox"/>
Outro (especificar) _____.	0	1	2		<input type="checkbox"/>

ITEM 12	FOGE OU TENTA FUGIR	N	O	F	
Tenta fugir de casa, escola, trabalho, etc..		0	1	2	
Foge de actividades de grupo (ex: piqueniques, viagens de estudo).		0	1	2	
Foge de casa, escola, trabalho, etc..		0	1	2	
Outro (especificar) _____		0	1	2	<input type="checkbox"/>

ITEM 13	PORTA-SE MAL EM SITUAÇÕES DE GRUPO	N	O	F	
Interrompe discussões de grupo abordando temas não relacionados.		0	1	2	
Perturba jogos recusando-se cumprir as regras.		0	1	2	
Perturba actividades de grupo produzindo barulho ou "exibindo-se".		0	1	2	
Não se mantém no lugar durante o período de actividade, do almoço, ou em outras situações de grupo.		0	1	2	
Outro (especificar) _____		0	1	2	<input type="checkbox"/>

### DOMÍNIO XIII: MERECEADOR DE CONFIANÇA

ITEM 14	DEMONSTRA DESRESPEITO PELOS PERTENCES DOS OUTROS	N	O	F	
Não devolve itens emprestados.		0	1	2	
Usa propriedades dos outros sem pedir permissão.		0	1	2	
Perde os pertences dos outros.		0	1	2	
Danifica propriedades dos outros.		0	1	2	
Não reconhece a diferença entre as suas propriedades e as dos outros.		0	1	2	
Outro (especificar) _____		0	1	2	<input type="checkbox"/>

ITEM 15	APODERA-SE DA PROPRIEDADE ALHEIA	N	O	F	
Já foi suspeito de ter roubado.		0	1	2	
Tira objectos dos outros se estes não estiverem guardados.		0	1	2	
Apodera-se de objectos, de bolsos, carteiras, gavetas, etc., de outros.		0	1	2	
Apodera-se de objectos abrindo ou arrombando fechaduras.		0	1	2	
Outro (especificar) _____		0	1	2	<input type="checkbox"/>

ITEM 16	MENTE E ENGANA	N	O	F	
Distorce a verdade em seu proveito.		0	1	2	
Faz batota em jogos, tarefas, etc..		0	1	2	
Mente acerca de situações.		0	1	2	
Mente acerca de si próprio.		0	1	2	
Mente acerca dos outros.		0	1	2	

Outro (especificar) \_\_\_\_\_ 0 1 2

**ITEM 17 DANIFICA PROPRIEDADES PESSOAIS** N O F

Rasga, estraga, ou rói a sua roupa. 0 1 2

Suja as suas propriedades. 0 1 2

Rasga as revistas, livros, ou os seus haveres pessoais. 0 1 2

Outro (especificar) \_\_\_\_\_ 0 1 2

**ITEM 18 DANIFICA PROPRIEDADES PÚBLICAS** N O F

Rasga revistas, livros ou outras propriedades públicas. 0 1 2

É demasiado rude com a mobília (ex: pontapeia, parte, derruba-a). 0 1 2

Parte janelas. 0 1 2

Enche sanitas de papel higiénico ou outros objectos sólidos para provocar o seu entupimento. 0 1 2

Outro (especificar) \_\_\_\_\_ 0 1 2

**ITEM 19 DANIFICAR AS PROPRIEDADES DOS OUTROS** N O F

Rasga, estraga ou rói a roupa dos outros. 0 1 2

Suja as propriedades dos outros. 0 1 2

Rasga as revistas, livros, ou haveres pessoais dos outros. 0 1 2

Outro (especificar) \_\_\_\_\_ 0 1 2

**DOMÍNIO XIV: COMPORTAMENTO ESTEREOTIPADO E HIPERACTIVO**

**ITEM 20 TEM COMPORTAMENTOS ESTEREOTIPADOS** N O F

Tamborila com os dedos continuamente. 0 1 2

Bate com o pé continuamente. 0 1 2

As mãos apresentam movimentos constantes. 0 1 2

Bate-se, coça-se ou esfrega-se continuamente. 0 1 2

Olha fixamente para uma parte do corpo. 0 1 2

Mexe ou abana partes do corpo repetidamente. 0 1 2

Move-se ou abana-se para trás ou para a frente. 0 1 2

Apresenta sincinésias. 0 1 2

Anda de um lado para o outro, sem um objectivo definido. 0 1 2

Roda o corpo, a cabeça ou sobre si mesmo (movimentos de rotação repetidamente). 0 1 2

Outro (especificar) \_\_\_\_\_ 0 1 2

ITEM 21 EXIBE COMPORTAMENTOS INTERPESSOAIS

	INAPROPRIADOS			
	N	O	F	
Fala demasiado próximo da cara dos outros.	0	1	2	
Sopra na cara dos outros.	0	1	2	
Arrota para os outros.	0	1	2	
Beija os outros.	0	1	2	
Lambe os outros.	0	1	2	
Abraça os outros.	0	1	2	
Aperta os outros.	0	1	2	
Toca os outros de modo inapropriado.	0	1	2	
Agarra-se aos outros com força excessiva.	0	1	2	
Agarra-se aos outros e não os deixa ir embora.	0	1	2	
Outro (especificar) _____	0	1	2	<input type="checkbox"/>

ITEM 22 TEM HÁBITOS VOCAIS OU DE DISCURSO

	PERTURBADORES			
	N	O	F	
Dá gargalhadas histéricas.	0	1	2	
Fala alto ou grita aos outros, sem motivo aparente.	0	1	2	
Fala em voz alta consigo próprio.	0	1	2	
Ri de forma inapropriada.	0	1	2	
Faz grunhidos, roncões ou outros barulhos desagradáveis.	0	1	2	
Repete continuamente uma palavra ou uma frase.	0	1	2	
Imita o discurso dos outros.	0	1	2	
Outro (especificar) _____	0	1	2	<input type="checkbox"/>

ITEM 23 TEM HÁBITOS ORAIS DESADEQUADOS

	N	O	F
Baba-se.	0	1	2
Range os dentes de forma audível.	0	1	2
Cospe no chão.	0	1	2
Rói as unhas.	0	1	2
Rói ou chucha dedos ou outras partes do corpo.	0	1	2
Rói ou chucha roupa ou outros objectos não comestíveis.	0	1	2
Come objectos não comestíveis.	0	1	2
Bebe a água da sanita.	0	1	2
Põe tudo na boca.	0	1	2
Come compulsivamente.	0	1	2

Cheira o próprio corpo ou partes do mesmo.	0	1	2	
Cheira os objectos quando os manipula, mantendo-se nesta actividade durante algum tempo.	0	1	2	<input type="checkbox"/>
Outro (especificar) _____.	0	1	2	<input type="checkbox"/>

ITEM 24	TEM TENDÊNCIAS DE HIPERACTIVIDADE	N	O	F	
Fala excessivamente.	0	1	2		
Não fica sentado num lugar muito tempo.	0	1	2		
Corre ou salta constantemente à volta da sala.	0	1	2		
É irrequieto e move-se constantemente.	0	1	2		
Anda aos encontros (não se desviando dos obstáculos).	0	1	2		<input type="checkbox"/>
Outro (especificar) _____.	0	1	2		<input type="checkbox"/>

#### DOMÍNIO XV: COMPORTAMENTO SEXUAL

ITEM 25	ESPE OU ARRANCA A SUA PRÓPRIA ROUPA	N	O	F	
Arranca botões ou fechos.	0	1	2		
Tira inapropriadamente os sapatos ou as meias.	0	1	2		
Despe-se em momentos desadequados.	0	1	2		
Tira toda a roupa enquanto está na casa de banho.	0	1	2		
Arranca a sua própria roupa.	0	1	2		
Recusa-se a usar a sua roupa quando lhe é pedido.	0	1	2		<input type="checkbox"/>
Outro (especificar) _____.	0	1	2		<input type="checkbox"/>

ITEM 26	MÁSTURBA-SE INAPROPRIADAMENTE	N	O	F	
Tenta masturbar-se manifestamente.	0	1	2		
Masturba-se em frente de qualquer pessoa.	0	1	2		
Masturba-se em grupo.	0	1	2		<input type="checkbox"/>
Outro (especificar) _____.	0	1	2		<input type="checkbox"/>

ITEM 27	EXPÕE O CORPO INAPROPRIADAMENTE	N	O	F	
Expõe o corpo desnecessariamente depois de usar a casa de banho.	0	1	2		
Permanece com as calças para baixo ou veste-as em público.	0	1	2		
Expõe o corpo excessivamente durante actividades (ex: quando joga, dança, está sentado, etc.).	0	1	2		
Despe-se em locais públicos ou em frente a janelas iluminadas.	0	1	2		<input type="checkbox"/>
Outro (especificar) _____.	0	1	2		<input type="checkbox"/>

ITEM 28 TEM COMPORTAMENTOS SEXUAIS SOCIALMENTE

	INACEITÁVEIS	N	O	F
É demasiado sedutor, quer através da aparência quer através de acções.	0	1	2	
Abraça ou acaricia intensamente em público.	0	1	2	
Necessita de observação no que respeita ao comportamento sexual.	0	1	2	
Levanta ou desabotoa a roupa de outros para tocar intimamente.	0	1	2	
Tem relações sexuais em locais públicos.	0	1	2	
Permite que tirem vantagens sexuais facilmente.	0	1	2	
Outro (especificar) _____	0	1	2	<input type="checkbox"/>

DOMÍNIO XVI: COMPORTAMENTO AUTO-ABUSIVO

ITEM 29	TEM HÁBITOS E TENDÊNCIA EXCÊNTRICAS	N	O	F
Preocupa-se demais com o local onde se senta ou dorme.	0	1	2	
Mantém-se num local favorito (ex: à janela, porta, etc.).	0	1	2	
Senta-se sobre tudo o que vibre.	0	1	2	
Tem medo de subir ou descer escadas.	0	1	2	
Tem medo de ser tocado.	0	1	2	
Grita se for tocado.	0	1	2	
Outro (especificar) _____	0	1	2	<input type="checkbox"/>

ITEM 30	I NFLIGE VIOLÊNCIA FÍSICA A SI PRÓPRIO	N	O	F
Morde-se ou corta-se.	0	1	2	
Bate-se ou agride-se.	0	1	2	
Bate com a cabeça ou outras partes do corpo contra objectos.	0	1	2	
Puxa o seu cabelo, orelhas, etc.	0	1	2	
Arranha-se ou belisca-se causando ferimentos.	0	1	2	
Suja-se e besunta-se de lama, óleo, etc.	0	1	2	
Provoca propositadamente abuso por parte dos outros.	0	1	2	
Mexe em qualquer ferida que tenha.	0	1	2	
Coloca objectos nas suas orelhas, olhos, nariz ou boca.	0	1	2	
Outro (especificar) _____	0	1	2	<input type="checkbox"/>

ITEM 31	TEM HÁBITOS ESTRANHOS OU INACEITÁVEIS	N	O	F
Cheira tudo.	0	1	2	
Guarda inapropriadamente tudo nos seus bolsos, roupa ou sapatos.	0	1	2	
Puxa fios das suas roupas.	0	1	2	
Brinca com a roupa que traz vestida (ex: atacadores, botões, etc).	0	1	2	

Guarda e usa objectos não usuais (ex: alfinetes d'ama, tampas, etc).	0	1	2	
Guarda/esconde tudo incluindo comida.	0	1	2	
Brinca com a saliva.	0	1	2	
Brinca com as fezes e com a urina.	0	1	2	<input type="checkbox"/>
Outro (especificar) _____.	0	1	2	<input type="checkbox"/>

### DOMÍNIO XVII: AJUSTAMENTO SOCIAL

ITEM 32	É INACTIVO	N	O	F
Mantém-se na mesma posição por um longo período de tempo.	0	1	2	
Senta-se e observa os outros, sem fazer mais nada e sem motivo aparente.	0	1	2	
Deixa-se dormir sentado numa cadeira.	0	1	2	
Fica deitado no chão o dia inteiro.	0	1	2	
Parece não reagir a nada.	0	1	2	<input type="checkbox"/>
Outro (especificar) _____.	0	1	2	<input type="checkbox"/>

ITEM 33	É AUSENTE	N	O	F
Parece que não tem consciência do envolvimento.	0	1	2	
É difícil de entrar em contacto ou de o alcançar.	0	1	2	
É apático e não corresponde a sentimentos.	0	1	2	
Tem um olhar inexpressivo.	0	1	2	
Tem uma expressão fixa.	0	1	2	<input type="checkbox"/>
Outro (especificar) _____.	0	1	2	<input type="checkbox"/>

ITEM 34	É ENVERGONHADO	N	O	F
É tímido e envergonhado em situações sociais.	0	1	2	
Esconde a cara em situações de grupo (ex: festas, convívios, etc.).	0	1	2	
Não se "mistura" com os outros.	0	1	2	
Prefere estar sozinho.	0	1	2	<input type="checkbox"/>
Outro (especificar) _____.	0	1	2	<input type="checkbox"/>

ITEM 35	TEM UMA POSTURA PARTICULAR OU OUTROS MANEIRISMOS	N	O	F
Coloca a cabeça pendida.	0	1	2	
Senta-se com os joelhos debaixo do queixo.	0	1	2	
Anda em bicos dos pés.	0	1	2	
Deita-se no chão com os pés no ar.	0	1	2	

Anda com os dedos nas orelhas ou com as mãos na cabeça.  0 1 2

Outro (especificar) \_\_\_\_\_  0 1 2

### DOMÍNIO XVIII: COMPORTAMENTO INTERPESSOAL COM PERTURBAÇÕES

**ITEM 36**                      **TENDE A SOBRESTIMAR AS SUAS CAPACIDADES**

	N	O	F	
Não reconhece as suas limitações.	0	<input checked="" type="radio"/> 1	2	
Tem uma opinião demasiado elevada de si próprio.	<input type="radio"/> 0	1	2	
Fala acerca de planos futuros não realísticos.	<input type="radio"/> 0	1	2	
Outro (especificar) _____	<input type="radio"/> 0	1	2	<input type="checkbox"/>

**ITEM 37**                                      **REAGE MAL ÀS CRÍTICAS**

	N	O	F	
Não fala quando corrigido.	<input type="radio"/> 0	1	2	
Retira-se ou amua quando criticado.	<input type="radio"/> 0	1	2	
Fica aborrecido quando criticado.	<input type="radio"/> 0	1	2	
Grita e chora quando corrigido.	0	<input checked="" type="radio"/> 1	2	
Outro (especificar) _____	0	1	2	<input type="checkbox"/>

**ITEM 38**                                      **SOLICITA DEMASIADA ATENÇÃO OU ELOGIOS**

	N	O	F	
Exige elogios excessivos.	0	1	<input checked="" type="radio"/> 2	
É ciumento da atenção dada aos outros.	0	<input checked="" type="radio"/> 1	2	
Solicita demasiados encorajamentos.	0	<input checked="" type="radio"/> 1	2	
Age de modo incorrecto para ganhar a atenção dos outros.	0	<input checked="" type="radio"/> 1	2	
Outro (especificar) _____	0	1	2	<input type="checkbox"/>

**ITEM 39**                                      **PARECE SENTIR-SE PERSEGUIDO**

	N	O	F	
Queixa-se de injustiça, mesmo quando privilégios ou partilhas iguais tenham sido atribuídos.	<input type="radio"/> 0	1	2	
Queixa-se que "ninguém gosta de mim".	<input type="radio"/> 0	1	2	
Afirma: "todas as pessoas implicam comigo".	<input type="radio"/> 0	1	2	
Afirma: "as pessoas falam sobre mim".	<input type="radio"/> 0	1	2	
Afirma: "as pessoas estão contra mim".	<input type="radio"/> 0	1	2	
Afirma: "as pessoas falam sobre mim".	<input type="radio"/> 0	1	2	
É desconfiado dos outros.	<input type="radio"/> 0	1	2	
Outro (especificar) _____	<input type="radio"/> 0	1	2	<input type="checkbox"/>

ITEM 40	TEM TENDÊNCIAS HIPOCONDRÍACAS	N	O	F	
	Queixa-se acerca de indisposições físicas imaginárias.	0	1	2	
	Finge estar doente.	0	1	2	
	Age como doente depois da doença ter sido debelada.	0	1	2	<input type="checkbox"/>
	Outro (especificar) _____.	0	1	2	<input type="checkbox"/>

ITEM 41	APRESENTA OUTROS SINAIS DE INSTABILIDADES EMOCIONAIS	N	O	F	
	Tem alterações de humor sem razões aparentes.	0	1	2	
	Queixa-se de pesadelos.	0	1	2	
	Chora quando está a dormir.	0	1	2	
	Chora sem razão aparente.	0	1	2	
	Parece não ter qualquer controle emocional.	0	1	2	
	Vomita quando perturbado.	0	1	2	
	Parece inseguro ou com medo nas actividades diárias.	0	1	2	
	Fala acerca de pessoas ou objectos que causam medos não reais.	0	1	2	
	Fala acerca do suicídio.	0	1	2	
	Tem alucinações.	0	1	2	<input type="checkbox"/>
	Outro (especificar) _____.	0	1	2	<input type="checkbox"/>

ITEM SUPLEMENTAR	USO DE MEDICAMENTOS PRESCRITOS (PSICOACTIVOS)	N	O	F	
	Usa tranquilizantes.	0	1	2	
	Usa sedativos.	0	1	2	
	Usa medicamentos anti-convulsivos.	0	1	2	
	Usa estimulantes.	0	1	2	
	Tem "ataques", convulsões ou crises (epilepsia, etc).	0	1	2	<input type="checkbox"/>
	Outro (especificar) _____.	0	1	2	<input type="checkbox"/>



## Anexo 05 - Levantamento do Inventário de Comunicação

---

## Levantamento do Inventário de Comunicação

Procedeu-se também ao levantamento do inventário da comunicação do sujeito, procurando deste modo aferir da sua capacidade comunicativa assim como do seu léxico, segundo a grelha abaixo;

Nome: _____	Idade: 17 anos
Data aval: 19-11-2014	

<b>I – Informação Geral</b>
<b>Cognitivo</b> Aparentemente o jovem tem uma idade mental de aproximadamente 5 a 6 anos pelo modo de perceber e interpretar a si mesmo. Não segue um padrão, levando em conta sua capacidade de aprendizado e conhecimento, no que envolve atenção, percepção, memória, raciocínio, juízo, imaginação, pensamento, linguagem e ação.
<b>Físico</b> Tanto a competência motora grossa e fina tem alguma dificuldade, mas realiza atividades com sucesso dentro de seu limite.
<b>Sensorial</b> Surdo
<b>Compreensão da Linguagem</b> O jovem compreende o que lhe é explicado de forma simplificada, com exemplos de seu cotidiano e recursos visuais.
<b>Expressão da Linguagem</b> Ele consegue se expressar apontando ou levando a pessoa até onde quer mostrar ou explicar...

<b>II – Iniciação de Comunicação</b>
<input checked="" type="checkbox"/> Inicia Comunicação <input checked="" type="checkbox"/> muitas vezes <input type="checkbox"/> ocasionalmente <input type="checkbox"/> c/adultos <input type="checkbox"/> c/pares
<input type="checkbox"/> Responde mas não inicia
<input checked="" type="checkbox"/> Sente-se frustrado <input checked="" type="checkbox"/> muitas vezes <input type="checkbox"/> ocasionalmente
<input checked="" type="checkbox"/> Apresenta motivação para a comunicação
<input type="checkbox"/> Apresenta recusa em comunicar

<b>III – Selecção de Escolhas</b>
<input type="checkbox"/> Pouco ou nenhum interesse em fazer escolhas

<input type="checkbox"/> Escolhe ao acaso, sem fazer nenhuma distinção propositada
<input checked="" type="checkbox"/> Indica preferência quando se lhe apresentam 2 escolhas
<input type="checkbox"/> Indica preferência perante mais de 2 escolhas (quantas? ____)
<input checked="" type="checkbox"/> Tem uma resposta de “ACEITAÇÃO” consistente
<input checked="" type="checkbox"/> Tem uma resposta de “REJEIÇÃO” consistente
<input type="checkbox"/> Tem uma resposta de SIM <input checked="" type="checkbox"/> e NÃO <input checked="" type="checkbox"/> consistente

<b>IV – Modos de Comunicação que usa presentemente</b>
<input checked="" type="checkbox"/> Resposta
<input checked="" type="checkbox"/> Expressões faciais
<input checked="" type="checkbox"/> Contacto ocular
<input type="checkbox"/> Vocalizações
<input type="checkbox"/> Sim/Não (descreva)
<input type="checkbox"/> Fala
<input checked="" type="checkbox"/> Resposta motora (ver descrição em VI)
<input type="checkbox"/> Outros

<b>V – Capacidade de Satisfação das Necessidades de Comunicação do dia a dia</b>
<input type="checkbox"/> É incapaz de fazer entender as suas necessidades e os seus desejos
<input checked="" type="checkbox"/> É capaz de fazer entender as suas necessidades e os seus desejos algumas vezes (descreva) Através de gestos caseiros, apontando o objeto que quer...
<input type="checkbox"/> É capaz de fazer entender as suas necessidades e os seus desejos muitas vezes (descreva)
<input type="checkbox"/> É capaz de fazer entender as suas necessidades e os seus desejos sempre (descreva)
<input checked="" type="checkbox"/> Tem uma resposta de “ACEITAÇÃO” consistente
<input checked="" type="checkbox"/> Tem uma resposta de “REJEIÇÃO” consistente
<input checked="" type="checkbox"/> Tem uma resposta de SIM <input type="checkbox"/> e NÃO <input type="checkbox"/> consistente

<b>V – Descrição das Respostas Motoras</b>
<input checked="" type="checkbox"/> Gestos
<input type="checkbox"/> Sinais <input type="checkbox"/> Standardizados <input type="checkbox"/> idiosincráticos? ou personalizados
<input checked="" type="checkbox"/> Tocar (indique a parte do corpo)
<input type="checkbox"/> Selecção Directa <input type="checkbox"/> Varrimento automático <input type="checkbox"/> Varrimento Passo a Passo
<input checked="" type="checkbox"/> Apontar
<input checked="" type="checkbox"/> Movimentos de cabeça
<input type="checkbox"/> Outros (explicar)

**VII – Utilização de Switch (manípulo) O jovem manipula telemóvel, tablet, computadores quase que com a mesma destreza que nós. Brincando com jogos e interagindo no Facebook.**

**\_\_ Tempo de Resposta: Acciona o manípulo (média de pelo menos 3 tentativas)**

**Espontaneamente**

**Por ordem**

_____ 1 seg.	_____ 1 seg.
_____ 1-3seg.	_____ 1-3seg.
_____ 3-5seg.	_____ 3-5seg.
_____ 5-8seg.	_____ 5-8seg.
_____ 9-15seg.	_____ 9-15seg.
_____ + 15seg.	_____ + 15seg.
_____ muito variável	_____ muito variável

**\_\_ Tempo de Largar: Desativa o manípulo (média de pelo menos de 3 tentativas)**

**Espontaneamente**

**Por ordem**

_____ 1 seg.	_____ 1 seg.
_____ 1-3seg.	_____ 1-3seg.
_____ 3-5seg.	_____ 3-5seg.
_____ 5-8seg.	_____ 5-8seg.
_____ 9-15seg.	_____ 9-15seg.
_____ + 15seg.	_____ + 15seg.
_____ muito variável	_____ muito variável

.....  
**\_\_ Nível de Fadiga: Apresenta cansaço ao cabo de \_\_\_\_\_ segundos/minutos**

**VIII-EQUIPAMENTOS**

**\_\_ Manípulos**

**\_\_ Visor transparente para contacto ocular**

**\_\_ Tabuleiro de comunicação**

**\_\_ Caderno de comunicação**

**\_\_ Digitalizadores**

**\_\_ Relógios eléctricos**

**\_\_ Sistema de computador**

**\_\_ Outros**

**IX – Outras capacidades Pragmáticas**

**\_\_ Compreende Causa-efeito**

**\_\_ Faz contacto ocular apropriadamente**

<input type="checkbox"/> Sabe tomar a sua vez apropriadamente (tomada de turnos)
<input type="checkbox"/> Toma atenção e chama a atenção
<input type="checkbox"/> É capaz de manter o tópico da comunicação
<input type="checkbox"/> Utiliza estratégias de reparação da conversação
<input type="checkbox"/> Partilha informação
<input type="checkbox"/> Outros

<b>X – Descrição do Dispositivo de Comunicação</b>
<b>Sistema simbólico</b> <input type="checkbox"/> objetos <input type="checkbox"/> fotografias <input type="checkbox"/> desenhos <input type="checkbox"/> símbolos <input type="checkbox"/> alfanumérico <input type="checkbox"/> misto
<b>Tamanho</b>
<b>Formato</b>
<b>Organização</b>
<b>Outros</b>

<b>XI –Fatores Sociais, Emocionais e Comportamentais</b>
--



## Anexo 06 - Guião da Entrevista à Mãe

---

## Guião da Entrevista à mãe

<b>Blocos temáticos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>	<b>Notas</b>
Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tornar a entrevista interessante</li> <li>✓ Motivar o entrevistado</li> <li>✓ Garantir a confidencialidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Apresentação da entrevistadora</li> <li>✓ Apresentação dos motivos e objetivos pretendidos com a entrevista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Entrevista semiestruturada</li> <li>✓ Utilização de linguagem acessível</li> <li>✓ Local de entrevista agradável</li> <li>✓ Solicitar para gravar a entrevista</li> </ul>
Identificação da genitora	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Caracterização da situação profissional e perfil do entrevistado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Qual a sua idade e Quantos filhos têm?</li> <li>✓ Quais são suas habilidades académicas?</li> <li>✓ Quais as funções que desempenha atualmente?</li> <li>✓ Qual idade de seus filhos?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tomar nota das reações do entrevistado</li> </ul>
Gestação	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conhecer o processo da gestação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Fale-me sobre a sua gestação, relacionado ao seu filho referente a pesquisa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tomar nota da reação do entrevistado</li> </ul>
Características	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conhecer sobre o bebê</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Com o bebê estava tudo bem?</li> <li>✓ E o que foi feito?</li> <li>✓ Foi solicitado algum exame mais aprofundado?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Observar as reações do entrevistado</li> </ul>
Desenvolvimento do jovem	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conhecer o processo de desenvolvimento do jovem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Como foi seu desenvolvimento?</li> <li>✓ Atualmente como é a realidade do seu filho?</li> <li>✓ Tendo em conta que o sujeito é um jovem com NEE, o que considera ser a maior dificuldade de seu filho?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Prestar atenção as reações do entrevistado</li> </ul>
Competências Comunicativas e sociais	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conhecer o processo da comunicação e socialização</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Como era sua comunicação?</li> <li>✓ Ele tem contato com a comunidade surda?</li> <li>✓ De que forma ele interage com as pessoas?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Mostrar disponibilidade e abertura para compreensão das situações apresentadas</li> </ul>

<b>Blocos temáticos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>	<b>Notas</b>
Expectativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Avaliar as expectativas da mãe referente ao</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Quais suas expectativas ao seu filho?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Prestar atenção ao posicionamento da mãe</li> </ul>

	filho	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Você já ouviu falar sobre Comunicação Aumentativa/Alternativa e sabe qual a sua função?</li> <li>✓ Você estaria disponível para colaborar na implementação de novas estratégias de ação que promovam uma maior inclusão relacionado ao seu filho, desenvolvendo suas competências comunicativas e sociais?</li> </ul>	
--	-------	--	--

*Tabela 17: Guião de Entrevista à Mãe*

## Anexo 07 - Transcrição da Entrevista à Mãe

---

**Entrevistadora - E**

**Entrevistada – Mãe – Mãe**

E: Sou Professora Interlocutora há 4 anos, e no sentido de desenvolver e aprofundar conhecimentos na área da Educação Especial, entre o ano de 2013/2014/2015/2016 ingressei-me no Mestrado em Educação Especial Domínio Cognitivo – Motor. Tendo em conta que o projeto final de investigação e ação deverá ser orientado para a resolução de uma situação-problema, gostaria de lhe fazer uma entrevista com vista para a realização de uma intervenção relativo ao seu filho, a recolher informações que me permitam conhecer *“Que estratégias desenvolver para melhorar as competências comunicativas e sociais de um jovem com Multideficiência em diversos contextos?”*

É possível gravar a entrevista?

Mãe: **Sim**

1. - E: Então vamos iniciar a entrevista. Qual é a sua idade hoje, quantos filhos tem?

Mãe: **Tenho 38 anos e tenho 4 filhos.**

2.- E: Quais suas habilidades acadêmicas?

Mãe: **Estudei até o ensino médio**

3.-Quais funções desempenha atualmente?

Mãe: **Sou cabelereira, mas no momento estou em casa cuidado das crianças**

4.- E: Qual a idade de seus filhos?

Mãe: **24, 18, 13 e 1 ano e 3 meses**

5.- E: Fale-me sobre a sua gestação, relacionado ao seu filho referente a pesquisa.

Mãe: **Ele é meu segundo filho, eu engravidei com 20 anos, e na gestação correu tudo bem, a não ser nas últimas duas semanas que minha pressão arterial deu uma subida. Então ele foi retirado com mais ou menos 32 semanas de gestação.**

6. - E: Com o bebê estava tudo bem?

Mãe: **Sim, quando ele nasceu, tinha bom peso e chegou a ir direto para o quarto comigo, até consegui amamenta-lo. Mas no dia seguinte que tínhamos alta, a pediatra disse que ele estava com icterícia. Foi feito exame de sangue, mas não foi constatado que estava alta. A pediatra preferiu segura-lo por mais 3 dias na maternidade para tomar banho de luz. No segundo dia ele apresentou febre e não descobriam a causa, fizeram vários exames para constatar se ele estava com meningite, pneumonia e nada. Constatou que estava com infecção generalizada, segundo os médicos infecção hospitalar.**

7. - E: E o que foi feito?

Mãe: Ele foi para o CTI- Centro de Tratamento e Terapia Intensiva, ficou ali por 21 dias internado. Antes dele ir para o CTI, eu como mãe, percebi que ele tinha um olhar de bebê normal, aos 21 dias internado, quando voltou para meus braços, ele era outro bebê, tinha o olhar vitrificado. Pedi avaliação para o neurologista antes de trazê-lo para casa, o neurologista fez só o clínico e disse que ele estava bem e fomos para casa. Quando meu bebê fez 28 dias, ele teve sua primeira crise convulsiva, enquanto eu o amamentava. De lá para frente, ele foi um bebê que teve todos os seus movimentos retardados, seu desenvolvimento era extremamente lento, demorou sentar, sentou-se com quase dois anos e várias crises convulsivas.

8.- E: Foi solicitado algum exame mais aprofundado?

Mãe: Sim vários exames, inclusive ressonância, mas nenhum diagnóstico fechado. Até hoje, sempre as hipóteses da causa são (sequelas da icterícia, infecção hospitalar, falta de oxigênio ao nascer...)

9.- E: Como foi seu desenvolvimento?

Mãe: Desde os 6 meses de idade, ele frequentou a APAE- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais- foi estimulado desde bebê, sentou com quase 2 anos, andou com 3 anos e 3 meses, teve de usar capacete, pois se debatia muito. Não se alimentava sozinho, todos achavam que ele não teria condições de autonomia em nada. Era muito antissocial, não conseguia prestar atenção no espaço físico, concentrar em alguma coisa, não tomava banho sozinho, e nem se vestia ou despiá sozinho. Faz alguns anos que já faz sua higiene sozinho.

10.- E: Como era sua comunicação?

Mãe: Ele gritava muito, aos poucos ele passou a apontar aos objetos, nos levar até o local mostrando o que queria. Faz cinco anos que conseguiu aprender se comunicar, ele mesmo tentou elaborar meios com recortes de revistas e anúncios, por exemplo, um dia estive a fazer almoço e ele não queria. Abria várias vezes o frigorífico e apontava, eu lhe mostrava tudo o que tinha, até que ele foi ao seu quarto e pegou um anúncio de mercado e mostrou o hambúrguer, então fomos comprar. Fiquei muito feliz por ele sozinho criar essa estratégia!

11.- E: Atualmente como é a realidade dele?

Mãe: Hoje, com muita paciência minha e esforço dele, e acredito também que Deus na frente em primeiro lugar, ele tem conseguido melhorar. Faz cinco anos que ele está na

rede regular, na inclusão, e melhorou um pouco na sua comunicação e comportamento. Ele tem seu jeitinho próprio de se comunicar, mas percebo que não é compreendido. As pessoas não lhe entendem, ficam perdidas. Do ano passado para cá, ele conseguiu aprender um pouco de matemática, a somar, coisa que antes ele não conseguia. Semana passada foi a primeira vez que ele conseguiu abotoar a camisa todinha sozinho, isso para ele foi um ganho enorme. As pessoas não entendem, mas para nós é muito gratificante. É como colocar o cadarço no tênis, não consegue amarrar, mas já consegue colocar. É um trabalho de anos, pois a coordenação motora dele era muito comprometida, e a fisioterapeuta e o ortopedista falavam que ele não conseguiria. Hoje, a gente aprende com ele a todo segundo, ele nos ensina a ter paciência, em perseverar naquilo que queremos fazer e conseguimos, ele tem conseguido, ele é persistente!

12.-E: Tendo em conta que seu filho é um jovem com NEE, o que considera ser a maior dificuldade dele?

Mãe: Com certeza a dificuldade na comunicação.

13.- E: Quais suas expectativas ao seu filho?

Mãe: Melhorar sua forma de comunicação em vários ambientes, pois facilitaria seu desenvolvimento e sua autonomia.

14. - E: De que forma ele interage com as pessoas?

Mãe: Ele aborda as pessoas drasticamente, e isso as assusta, não esperam, principalmente quem não o conhece. Mas ele é carinhoso, abraça com frequência, gosta de brincar com os colegas, de tirar fotografias, e fica muito excitado quando é correspondido, pula de alegria, corre, grita, as vezes preciso pedir para ele ter calma.

15. - E: Ele tem contato com a comunidade surda?

Mãe: Não. Para ele se comunicar com um surdo que tenha proficiência, ele ficaria perdido. Ele memorizou alguns sinais que foi lhe passado na escola, mas poucos sinais têm significado para ele.








16. - E: Você já ouviu falar sobre a Comunicação Aumentativa/Alternativa e sabe qual a sua função?

Mãe: Superficialmente. Acho que é para colaborar com a comunicação.

17. - E: Você estaria disponível para colaborar na implementação de novas estratégias de ação que promovam uma maior inclusão relacionado ao seu filho, desenvolvendo suas competências comunicativas e sociais?

Mãe: Sim, claro. Estarei disponível quando precisar.

Obrigada por sua colaboração!

<b>Categorias</b>	<b>Cor</b>
Legitimação da entrevista	
Identificação da mãe	
Gestação	
Característica/problemática	
Desenvolvimento do jovem	
Competências Comunicativas e sociais	
Expectativas e postura da mãe	

*Tabela 18: Legenda das cores atribuídas a cada categoria*

**Nota:** A Tabela acima apresenta um código de cores. Este código, a que cada Categoria da coluna esquerda corresponde uma Cor na coluna direita, permite identificar, no texto da transcrição da entrevista, as áreas temáticas que foram consideradas pertinentes abordar. Cada uma destas categorias está, também, presente e devidamente analisada na análise do conteúdo de cada uma das entrevistas.

## Anexo 08 – Guião da Entrevista à Professora de Educação Especial

---

## Guião da Entrevista à Professora de Educação Especial

<b>Blocos temáticos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>	<b>Notas</b>
<b>Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tornar a entrevista interessante</li> <li>✓ Motivar o entrevistado</li> <li>✓ Garantir a confidencialidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Apresentação da entrevistadora</li> <li>✓ Apresentação dos motivos e objetivos pretendidos com a entrevista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Entrevista semiestruturada</li> <li>✓ Utilização de linguagem acessível</li> <li>✓ Local de entrevista agradável</li> <li>✓ Solicitar para gravar a entrevista</li> </ul>
<b>Identificação profissional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Caracterização da situação profissional e perfil do entrevistado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Quais são suas habilidades académicas?</li> <li>✓ Quantos anos de serviço têm?</li> <li>✓ Quais as funções que desempenha atualmente?</li> <li>✓ Já ouviu falar da tecnologia de apoio?</li> <li>✓ Sabe qual a função dos símbolos para um jovem que tem uma comunicação não compreendida?</li> <li>✓ Acredita que os Símbolos possam favorecer a comunicação do jovem?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tomar nota das reações do entrevistado</li> </ul>
<b>Caracterização do jovem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conhecer o jovem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Quanto tempo conhece o jovem do estudo?</li> <li>✓ Qual seu relacionamento com ele?</li> <li>✓ Você acredita que o aluno em questão possui alguma deficiência? Descreva-as e quais problemas você acredita que ele possui?</li> <li>✓ Perante estas dificuldades, quais as competências necessitaram de ser mais trabalhadas?</li> <li>✓ O jovem consegue se comunicar com as pessoas ao seu redor?</li> <li>✓ Como você descreve o desenvolvimento das competências sociais e comunicativas dele?</li> <li>✓ Ele interage adequadamente, participa, discrimina de situações em diferentes contextos?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tomar nota das reações do entrevistado</li> </ul>

Blocos temáticos	Objetivos	Questões	Notas
<b>Estratégias pedagógicas</b>	✓ Conhecer como a Professora favorece competências sociais e comunicacionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sua atuação na sala de aula, sua forma de orientar a comunicação e as interações geravam um clima social entre o aluno e os demais alunos? Favorecia a aprendizagem que nela se desenvolvia?</li> <li>✓ Apenas o trabalho do Professor Interlocutor é suficiente para o desenvolvimento do jovem com multideficiência?</li> <li>✓ O que você diz a respeito do comportamento social do jovem?</li> <li>✓ Pensando em um meio de comunicação para pessoas com dificuldades de expressão verbal/oral. Gestual/LIBRAS. Acredita no sucesso da Comunicação Aumentativa Alternativa?</li> <li>✓ Você acredita que se for elaborado um material e trabalhar de forma diferenciada com jovem, ele poderá evoluir suas competências e habilidades?</li> </ul>	✓ Estar alerta aos comportamentos não-verbais do Professora
<b>Expectativa do Professora</b>	✓ Avaliar as expectativas do Professor em relação ao jovem	✓ Quais suas expectativas em relação ao jovem?	✓ Estar alerta aos comportamentos não-verbais do Professora
<b>Dificuldade de comunicação</b>	✓ Apurar quais as barreiras que dificultam a comunicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tem compreensão total da comunicação do jovem?</li> <li>✓ A Comunicação Aumentativa/Alternativa destinada a atender pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem na comunicação e na sua habilidade de falar e/ou escrever, torna funcional a vida dos deficientes promovendo a sua inclusão social?</li> <li>✓ O jovem pela sua Multideficiência, tem maior dificuldade para se apropriar da LIBRAS, que recurso você professora, utilizava para se comunicarem?</li> </ul>	✓ Prestar atenção ao posicionamento do Professora face à comunicação Aumentativa/Alternativa

<b>Blocos temáticos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>	<b>Notas</b>
<b>Sugestão para melhorar a comunicação</b>	✓ Conhecer as estratégias da Professora ao nível da comunicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Que estratégias utilizavam para melhorar as competências do jovem?</li> <li>✓ Para as pessoas com Multideficiência, em específico o caso do jovem em estudo, em que a tecnologia favorece?</li> </ul>	✓ Estar atenta às reações do entrevistado e anota-las

*Tabela 19: Guião da entrevista à Professora à Educação Especial – PEE*

## Anexo 09 - Transcrição da Entrevista à Professora de Educação Especial

---



PEE: Sim, ele tem Surdez Severa, Incapacidade intelectual, Deficiência Física decorrentes de uma provável Paralisia Cerebral.

7. - E: O jovem consegue se comunicar com as pessoas ao seu redor? Explique.

PEE: Não, ele tenta várias formas de comunicação, mistura gestos, até mesmo leva as pessoas até o objeto que ele quer mostrar por exemplo.

8. - E: Professora, a sua atuação em sala de aula, sua forma de orientar a comunicação e as interações geravam um clima social entre o aluno e os demais alunos? Favorecia a aprendizagem que nela se desenvolvia?

PEE: Sim, dentro do possível, todas as atividades propostas em sala de aula eram inseridas e trabalhadas com todos os alunos de forma que sempre tinha a participação destes alunos ajudando o nosso aluno.

9. - E: você tem compreensão total da comunicação do jovem?

PEE: Não, acho que isso sempre foi minha maior angústia.

10. - E: Como você descreve o desenvolvimento das competências sociais e comunicativas dele?

PEE: Acho que muitas vezes ele usa da imitação do que ele vê para reproduzir o que ele quer.

11. - E: Você já ouviu falar a respeito da Tecnologia de Apoio, e da comunicação Aumentativa/Alternativa?

PEE: Com esse termo Tecnologia de Apoio não, mas como Tecnologia Assistiva sim, acho que seria a mesma coisa. E a comunicação Aumentativa/Alternativa sim, auxilia os desfavorecidos de comunicação.

12. - E: Sabe qual a função dos símbolos para um jovem que tem uma comunicação não compreendida?

PEE: Acho que para associar a escrita com os símbolos, ou o sinal em Libras com o símbolo para que haja a compreensão e assim estabeleça a comunicação.

13. - E: Acredita que os Símbolos possam favorecer a comunicação do jovem?

PEE: Sim com toda certeza.

14. - E: Apenas o trabalho do Professor Interlocutor é suficiente para o desenvolvimento do jovem com multideficiência?

PEE: Não, é um trabalho com todos os professores em sala de aula, com o apoio da Sala de Recursos de Deficiência Auditiva, todos tem seu papel para que esse desenvolvimento aconteça de forma plena na vida escolar e social deste aluno.

15. - E: O que você diz a respeito do comportamento social do jovem?

PEE: Na medida do possível é um jovem que está sempre em contato com outras pessoas, seja na família ou entres amigos da família, faz passeios com os pais, está sempre em contato com o meio em que vive.

16. - E: Ele interage adequadamente, participa, discrimina de situações em diferentes contextos?

PEE: Ele tem sua forma de interagir, gosta de participar mas acho que não discrimina com prioridade suas situações e seus contextos.

17. - E: Pensando em um meio de comunicação para pessoas com dificuldades de expressão verbal/oral. Gestual/LIBRAS. Acredita no sucesso da Comunicação Aumentativa Alternativa?

PEE: Sim, com certeza.

18. - E: A Comunicação Aumentativa/Alternativa destinada a atender pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem na comunicação e na sua habilidade de falar e/ou escrever, torna funcional a vida dos deficientes promovendo a sua inclusão social?

PEE: Sim, acho que sem comunicação não vamos inseri-los nesse contexto.

19. - E: O jovem pela sua Multideficiência, tem maior dificuldade para se apropriar da LIBRAS, que recurso você professor, utilizava para se comunicarem?

PEE: Ele tem dificuldades sim, mas compreende um de poucos sinais e os faz com muita dificuldade devido sua paralisia, eu usava alguns símbolos para fazer a associação quando queria que ele entendesse ou até mesmo avaliá-lo em alguns momentos.

20.-Perante essas dificuldades, quais as competências necessitaram de ser mais trabalhadas?

PEE: A comunicação

21.- Quais foram ou são as suas expectativas em relação ao jovem?

PEE: As minhas expectativas são que ele desenvolva o máximo suas competências para ser autônomo na sua vida pessoal e consiga ter uma profissão.

22.- Que estratégia utilizava para melhorar as competências do jovem?

PEE: Usei recursos visuais, imagens, recortes de revistas, computador...








23. - E: Você acredita que se for elaborado um material e trabalhar de forma diferenciada com jovem, ele poderá evoluir suas competências e habilidades? Explique.

PEE: Claro que sim, ele precisa de uma forma de comunicação e acredito que à partir do momento que isso for estabelecido e compreendido por ele sua aprendizagem se tornará mais fácil e seu convívio social também.

24. - E: Para as pessoas com Multideficiência, em específico o caso do jovem em estudo, em que a tecnologia favorece?

PEE: Acho que favorece o contato com o mundo, a comunicação, a troca com as pessoas que ele vai cruzar no decorrer de sua vida.

Obrigada por sua colaboração!

<b>Categorias</b>	<b>Cor</b>
Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	
Identificação profissional	
Caracterização do jovem	
Expectativas do Professora	
Estratégias pedagógicas usadas	
Dificuldades de comunicação	
Sugestão para melhoria da comunicação	

*Tabela 20; Legenda das cores atribuídas a cada categoria para efeito de análises de conteúdo à Professora de Educação Especial*

**Nota:** A Tabela acima apresenta um código de cores. Este código, a que cada Categoria da coluna esquerda corresponde uma Cor na coluna direita, permite identificar, no texto da transcrição da entrevista, as áreas temáticas que foram consideradas pertinentes abordar. Cada uma destas categorias está, também, presente e devidamente analisada na análise do conteúdo de cada uma das entrevistas.



Anexo 10 - Guião da Entrevista à Professora  
Interlocutora (intérprete de LIBRAS) - PIL

---

## Guião da Entrevista à Professora Interlocutora

<b>Blocos temáticos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>	<b>Notas</b>
Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tornar a entrevista interessante</li> <li>✓ Motivar o entrevistado</li> <li>✓ Garantir a confidencialidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Apresentação da entrevistadora;</li> <li>✓ Apresentação dos motivos e objetivos pretendidos com a entrevista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Entrevista semiestruturada</li> <li>✓ Utilização de linguagem acessível</li> <li>✓ Local de entrevista agradável</li> <li>✓ Solicitar para gravar a entrevista</li> </ul>
Identificação profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Caracterização da situação profissional e perfil do entrevistado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Quais são suas habilidades académicas?</li> <li>✓ Quantos anos de serviço têm?</li> <li>✓ Quais as funções que desempenha atualmente?</li> <li>✓ Você já ouviu falar da tecnologia de apoio e da comunicação Aumentativa/Alternativa?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tomar nota das reações do entrevistado</li> </ul>
Caracterização do jovem	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conhecer o jovem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Como caracteriza seu aluno?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estar alerta aos comportamentos não-verbais do entrevistado</li> </ul>
Aceitação do jovem pelo Professora	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Avaliar o grau de aceitação do jovem pelo interlocutor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A quanto tempo conhece jovem?</li> <li>✓ Quais as suas expectativas face ao mesmo?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estar atenta aos comportamentos não-verbais</li> </ul>
Aceitação do jovem pelos pares	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Avaliar o grau de aceitação do jovem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Acha que ele é aceito por seus pares?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estar alerta às reações do entrevistado</li> </ul>

<b>Blocos temáticos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>	<b>Notas</b>
Relação do jovem com o grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conhecer como o jovem se relaciona com o grupo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A comunicação com o grupo é eficaz?</li> <li>✓ De que forma ele interage com os colegas?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Prestar atenção ao comportamento do entrevistado</li> </ul>
Postura do Interlocutor (interprete)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Perceber qual a importância dada a comunicação e socialização</li> <li>✓ Perceber como o entrevistado se posiciona referente a problemática do jovem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Em sua perspectiva, qual é a importância da comunicação ao que se refere ao jovem do estudo?</li> <li>✓ Quais estratégias utiliza para desenvolver competências comunicativas com o mesmo?</li> <li>✓ Como você descreve o desenvolvimento das competências sociais e comunicativas dele?</li> <li>✓ Sabe qual a função dos símbolos para um jovem que tem uma comunicação não compreendida?</li> <li>✓ Estaria disponível para colaborar na implementação de novas estratégias de ação que promovam uma maior inclusão referido ao jovem, desenvolvendo suas competências comunicativas e sociais?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estar atenta ao comportamento do entrevistado</li> </ul>

*Tabela 21: Guião da entrevista à Professora Interlocutora (Intérprete de LIBRAS) – PIL*

Anexo 11 - Transcrição da Entrevista à Professora  
Interlocutora (intérprete de LIBRAS) - PIL

---

**Entrevistadora - E**

**Entrevistada – Professora (intérprete) em LIBRAS – PIL**

E: Sou Professora Interlocutora há 4 anos, e no sentido de desenvolver e aprofundar conhecimentos na área da Educação Especial, entre o ano de 2013/2014/2015/2016 ingressei-me no Mestrado em Educação Especial Domínio Cognitivo – Motor. Tendo em conta que o projeto final de investigação e ação deverá ser orientado para a resolução de uma situação-problema, e sabendo da existência que o jovem considerado NEE é seu aluno, gostaria de lhe fazer uma entrevista com vista a recolher informações que me permitam conhecer *“Que estratégias desenvolver para melhorar as competências comunicativas e sociais de um jovem com Multideficiência em diversos contextos?”*

É possível gravar a entrevista?

PIL: Sim

1. - E: Então vamos iniciar a entrevista. Começo por lhe perguntar quais são suas habilidades acadêmicas?

PIL: Sou formada em Pedagogia com Licenciatura Plena, Habilitada em Incapacidade intelectual e cursando Pós Graduação em LIBRAS.

2. - E: Quantos anos de serviço tem?

PIL: Atuo com Educação Especial 3 anos.

3. - E: Quais as funções pedagógicas que desempenha atualmente?

PIL: Atualmente trabalho como Professora Interprete em Libras com o jovem da sua pesquisa.

4.- Como caracteriza seu aluno?

PIL: Ele é um jovem com surdez profunda, com défice cognitivo associado, e deficiência física decorrentes a sequela de icterícia. Ele é um jovem que precisa de mais tempo para efetuar suas aprendizagens, sempre será necessário adequar o currículo às suas características. Ele não tem domínio sobre LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais, então recorre a gestos que as vezes não compreendemos, sua comunicação não é eficaz, mas já escreve palavras simples, com um pouco de dificuldade e seu vocabulário é muito restrito.

5. - E: A quanto tempo conhece jovem?

PIL: Eu o conhecia antes, uns 3 anos atrás trabalhei em uma escola que ele estudava, estou a atuar com ele este ano.

6. - E: Quais as suas expectativas face ao mesmo?

PIL: As minhas expectativas é que ele supere suas limitações e com ajuda da família desenvolver uma profissão futura com autonomia.

7. - E: De que forma ele interage com os colegas?

PIL: Ele gosta de brincar com os colegas, procura-os, provoca-os, insiste em se fazer pertencente ao grupo.

8.- A comunicação com o grupo é eficaz?

PIL: Não, mas é querido por alguns, e seus colegas vão por deduções.

9. - E: Acha que ele é aceito por seus pares?

PIL: Sim, por alguns ele é bem querido.

10. - E: Em sua perspectiva, qual é a importância da comunicação ao que se refere ao jovem do estudo?

PIL: É em todas as situações, por exemplo na aprendizagem acadêmica, na interação com o outro, tanto no compreender e se fazer compreendido na autonomia, na vida profissional...

11. - E: Quais estratégias utiliza para desenvolver competências comunicativas com o mesmo?

PIL: Quando eu o conheci, percebi que ele é capaz de compreender, o que muitos discordavam. Ele anseia por se fazer compreendido, e já utilizava algumas das suas formas de comunicação habitual, então fomos desenvolvendo algumas competências em LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais, um pouco de escrita, imagens como recorte de revistas..., sempre por tentativas e deduções.

12. - E: Como você descreve o desenvolvimento das competências sociais e comunicativas dele?

PIL: Algumas vezes ele impõe sua presença no grupo quando quer fazer parte de alguma brincadeira, usa da imitação para estar no grupo, tem brincadeiras infantilizadas. É muito carinhoso com os colegas, gosta de abraçar a todos e tentar se comunicar apontando para as coisas que quer.

13. - E: Você já ouviu falar a respeito da Tecnologia de Apoio e da comunicação Aumentativa/Alternativa?

PIL: Vagamente.

14. - E: Sabe qual a função dos símbolos para um jovem que tem uma comunicação não compreendida?

PIL: Acho que favorecer a compreensão e assim efetivar a comunicação.

15. - E: Estaria disponível para colaborar na implementação de novas estratégias de ação que promovam uma maior inclusão referido ao jovem, desenvolvendo suas competências comunicativas e sociais?

PIL: Sim. Partindo da ideia que sempre é possível melhorar respostas. Estarei disponível quando precisar.

Obrigada por sua colaboração!


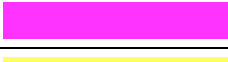

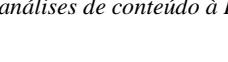
<b>Categorias</b>	<b>Cor</b>
Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	
Perfil do profissional	
Perfil do jovem	
Postura do interlocutor	
Aceitação do jovem considerado NEE no grupo	

Tabela 22: Legenda das cores atribuídas a cada categoria para efeito de análises de conteúdo à PIL

**Nota:** A Tabela acima apresenta um código de cores. Este código, a que cada Categoria da coluna esquerda corresponde uma Cor na coluna direita, permite identificar, no texto da transcrição da entrevista, as áreas temáticas que foram consideradas pertinentes abordar. Cada uma destas categorias está, também, presente e devidamente analisada na análise do conteúdo de cada uma das entrevistas.

## Anexo 12 – Grelhas de Observação Direta em Contexto Escolar (aula e receio), Domiciliário e de Lazer

---

**Grelhas de Observação Direta**  
**em contexto escolar (recreio e aula), domiciliário e de lazer.**

**Temática:** Observação no intervalo

**Duração:** 30 minutos

**Data:** 22-09-2014

**Horário:** 15h15 as 15h50

**Observadores:** Autora da investigação (M)

**Intervenientes:** SUJEITO e outros alunos da escola

**Objetivo da observação:** Observar os comportamentos de interações que o sujeito estabelece com os pares, em contexto de (recreio) intervalo.

Horas	Observador	Descrição de situações e comportamentos	Notas complementares e inferências
15:15	M	SUJEITO saiu da sala de aula para o refeitório da escola, sentou-se e comeu o lanche olhando para os lados e jogando beijos para os colegas. Depois de lanchar se aproximava dos colegas para abraça-los a força.	Mostrou-se alegre em poder ir de um lugar para o outro. Mas os colegas não lhe davam atenção
15:20		Foi até a caixa de eletricidade e insistia em abri-la. Em seguida foi até a cozinha e puxava a senhora para lhe mostrar a caixa de energia. A mesma fazia lhe gestos que não podia estar ali, mas ele insistia em querer abrir. A senhora o levou até o pátio para brincar.	
15: 25		SUJEITO passou a correr atrás de uma garoto e puxar lhe a camisa, o mesmo acenava que não queria brincar, Sujeito arrastou-o para caixa de energia e sorria descompassadamente	

<b>Horas</b>	<b>Observador</b>	<b>Descrição de situações e comportamentos</b>	<b>Notas complementares e inferências</b>
<b>15:30</b>		O colega conseguiu soltar-se e saiu correndo, SUJEITO correu atrás e logo parou ao olhar o céu. Ficou um tempo ali parado e depois correu atrás de um grupo de meninas que passaram a brincar com ele	Pareceu um pouco afetado pela recusa de atenção do colega, mas logo foi brincar
<b>15:35</b>		Um garoto segurou SUJEITO e mostrou-lhe uma menina que estava a conversar com outra, e lhe mostrava o gesto de abraçar. SUJEITO entendeu que era para abraçar a menina. Ela não gostou e mostrava que não queria SUJEITO abraçava-lhe insistentemente enquanto os meninos riam. A menina o empurrou e ele foi correr atrás do grupo de meninas anterior	
<b>15:40</b>		SUJEITO deixou o grupo de meninas, e entrou na secretaria abraçando a todos que encontrava, viu uma lista pregada no quadro de aviso e ficou a observar por um tempo a sorrir.	
<b>15:45</b>		Sujeito saiu correndo da secretaria e foi beber água, ele voltou para cozinha e gesticulava apontando para o pátio, a senhora olhava e não entendia o que queria, ele a puxou e a levou e a fez cumprimentar vários alunos com abraços.	

*Tabela 23: Grelhas de Observação Direta em contexto de Intervalo (Recreio)*

**Temática:** Observação no intervalo

**Duração:** 30 minutos

**Data:** 24-09-14

**Horário:** 15h15 as 15h50

**Observadores:** Autora da investigação (M)

**Intervenientes:** SUJEITO e outros alunos da escola e demais funcionários

**Objetivo da observação:** Observar os comportamentos de interações que o sujeito estabelece com os pares, em contexto de (recreio) intervalo.

Horas	Observador	Descrição de situações e comportamentos	Notas complementares e inferências
15:15	M	SUJEITO saiu da sala de aula para o refeitório da escola e foi direto para cozinha abraçar as cozinheiras e abriu as portas dos armários, a senhora mostrou que não podia estar ali dentro e o levou para o refeitório, sentou se ao lado dele dizendo-lhe para ficar ali a esperar. SUJEITO sorria e passava as mãos sobre o cabelo euforicamente as gargalhadas. A senhora foi-lhe servir o lanche. SUJEITO apontava-lhe algo mas ela não o compreendia, ele levantou se esbarrando na mesa e segurou lhe o braço e a levou a cozinha lhe mostrando a banana. Ela deu-lhe e mostrou que ele deveria voltar para a mesa. SUJEITO comeu seu lanche e observava o movimento dos funcionários pelo pátio.	
15:20		SUJEITO começou a gritar eufórico e a pular feliz, pois chegara uma colega do ano anterior no intervalo. Que atualmente estuda no período da manhã. Ele abraçou-a e lhe puxou para cumprimentar todos os funcionários que ali estavam. Ela pedia-lhe calma e era muito atenciosa com ele.	Sujeito parece demonstrar afetos pela aluna da turma da manhã
15:25		SUJEITO levou-a para a secretaria e ela tentava-lhe dizer que precisava ir a biblioteca, mas enquanto ela não cumprimentou a todos ele não a deixou ir. Depois foi correr no pátio sozinho.	

<b>Horas</b>	<b>Observador</b>	<b>Descrição de situações e comportamentos</b>	<b>Notas complementares e inferências</b>
<b>15:30</b>		SUJEITO foi ao banheiro e demorou-se por lá. Alguns meninos saíam de lá sorrindo e olhando para trás, um garotinho chamou o agente pois SUJEITO não conseguia abotoar as calças.	
<b>15:35</b>		SUJEITO saiu do banheiro aos gritos e passou a correr atrás das meninas que também gritavam com a brincadeira. SUJEITO parou de correr e ficou mexendo no dedo polegar (coçar) pois o ano anterior ele machucou o dedo e ficava a tirar a casquinha e tornou-se obsessivo com o machucado. Então foi até a sala dos professores mostrar o dedo e gargalhava. O agente o buscou e o levou para o pátio para brincar com as crianças	
<b>15:40</b>		SUJEITO voltou a correr e parou frente a um grupo de meninos para cumprimentar, os meninos não o queriam ali, e mandavam-lhe ir para outro local. SUJEITO insistia em ficar ali e começou abraça-los, um destes lhe empurrou. Os outros riam da situação e SUJEITO também ria e passou a empurrar o garoto. O menino inervado deu lhe um empurrão mais forte. SUJEITO sorria e alguns meninos mediarão a situação com o outro colega.	SUJEITO não discerne quando não é bem-vindo. Achava que era brincadeira
<b>15:45</b>		Um garotinho levou SUJEITO até o banco e mostrou-lhe que era para sentar, e saiu correndo. SUJEITO ficou ali em pé olhando o banco e o menino que saiu a correr. SUJEITO mostrou ao agente que passava por ali no momento, o banco, e este não o compreendia. SUJEITO gargalhava e pulava. O agente saiu e SUJEITO o acompanhou.	SUJEITO parece não ter compreendido a mensagem do colega

*Tabela 24; Grelhas de Observação Direta em contexto de intervalo (recreio)*

**Temática:** Observação no intervalo

**Duração:** 30 minutos

**Data:** 26-09-14

**Horário:** 15h15 as 15h50

**Observadores:** Autora da investigação (M)

**Intervenientes:** SUJEITO e outros alunos da escola e demais funcionários

**Objetivo da observação:** Observar os comportamentos de interações que o sujeito estabelece com os pares, em contexto de (recreio) intervalo.

Horas	Observador	Descrição de situações e comportamentos	Notas complementares e inferências
15:15	M	SUJEITO saiu da sala de aula para o refeitório da escola, sentou e debruçou-se sobre a mesa a esperar seu lanche. Quando foi servido, levantou se e foi para o balcão cumprimentar o agente, em seguida tentou abrir a caixa de energia. O agente mostrava que não podia estar ali, e o levou para mesa, para comer seu lanche. SUJEITO sorria e apontava para a caixa de energia. A senhora da cozinha foi ate SUJEITO e dizia para comer. SUJEITO insistia em apontar para a caixa de energia.	
15:20		Quando SUJEITO terminou seu lanche, foi ter com os outros alunos, mas poucos lhe davam atenção, um garoto mostrava lhe o gestos de soco e apontava para o colega do lado, SUJEITO sorria e socava o colega, as crianças riam-se, mas o garoto a ser socado passou a revidar fortemente, SUJEITO ria-se mas era perceptivo que sentia dores... algumas crianças diziam para parar mas SUJEITO continuava e o outro estava irritado com SUJEITO e os colegas. SUJEITO não compreendia que devia parar, pois via outros colegas a sorrir e queria continuar.	SUJEITO não discerne entre o bem e o mal

<b>Horas</b>	<b>Observador</b>	<b>Descrição de situações e comportamentos</b>	<b>Notas complementares e inferências</b>
<b>15:25</b>		Uma criança chamou a professora para terminar com aquela situação. A professora mostrava que não podia brincar daquela forma, com socos nos colegas... SUJEITO sorria e passava a mão no braço para suavizar a dor que sentia.	SUJEITO quer ser aceito entre os garotos.
<b>15:30</b>		A professora afastou SUJEITO daqueles colegas, e voltou para conversar com eles. SUJEITO ficou de longe a observar, depois ficou vagueando pelo pátio, observando as outras crianças. Uma menina foi ter com ele, e dizia que não podia brigar com gestos, SUJEITO sorria e fazia-lhe cosquinhas, ela correu e ele foi atrás perseguindo-a por um bom tempo a brincar.	
<b>15:35</b>		SUJEITO foi a cozinha mostrar a senhora que socou o colega, mas ela não o compreendia, passou por ali uma professora e SUJEITO tentou-lhe contar o ocorrido, mas ela também não lhe percebia, ele a puxou pelo braço e a levou até o garoto que lhe revidou os socos. O garoto não queria conversa, mas um de seus colegas contou o ocorrido. A professora deu bronca nos que instigaram a brincadeira e mostrou-se brava com a situação, mostrando ao SUJEITO que não pode brigar.	SUJEITO mostrou-se frustrado ou impaciente por não se fazer compreendido
<b>15:40</b>		Ela fez ambos darem-se as mãos e levou SUJEITO para brincar no pátio, SUJEITO passou a correr atrás dos meninos para dar-lhes soquinhos. E passaram a brincar de soquinhos... SUJEITO foi dar soquinhos também nas meninas, que não aceitaram e foram chamar o agente, enquanto isso os meninos mandavam-lhe abraçar as outras meninas, e estas saíam a correr e a gritar.	

Horas	Observador	Descrição de situações e comportamentos	Notas complementares e inferências
15:45		SUJEITO sorria euforicamente e corria atrás das meninas para abraçá-las. Parou de persegui-las e seguiu caminho ao banheiro já desabotoando as calças pelo caminho.	

*Tabela 25: Grelhas de Observação Direta em contexto de intervalo (recreio)*

**Temática:** Observação Domiciliar

**Duração:** 30 minutos

**Data:** 04-10-14

**Horário:** 16h00 as 16h35

**Observadores:** Autora da investigação (M)

**Intervenientes:** SUJEITO e seus familiares

**Objetivo da observação:** Observar os comportamentos de interações que o sujeito estabelece com os pares, em contexto domiciliar.

Horas	Observador	Descrição de situações e comportamentos	Notas complementares e inferências
16:00	M	SUJEITO ao ver-me a entrar em sua casa, mostrou se muito eufórico, abraçou-me e fez-me cumprimentar todos os integrantes da família que estavam na sala. Sentamo-nos na poltrona e ele gargalhava e esfregava a cabeça. Em seguida foi ao quarto buscar seu caderno e deu-me. Deixou a sala e passou a bater forte na porta do quarto de sua irmã, sua mãe chamou a garota, pois ele insistia para ela sair do quarto para cumprimentar-me. Logo voltou a sentar ao meu lado e folear o caderno a sorrir. Enquanto eu conversava com sua mãe, ele assistia TV e logo passou a mudar os canais. Com gestos avisei-lhe que estava a ir embora, ele acenava exageradamente e mandava beijinhos desesperadamente.	SUJEITO parecia alegre e orgulhoso em seu espaço com seus familiares.

Tabela 26: Tabela 13: Grelhas de Observação Direta em contexto domiciliário

**Temática:** Observação no intervalo

**Duração:** 30 minutos

**Data:** 08-10-14

**Horário:** 15h15 as 15h45

**Observadores:** Autora da investigação (M)

**Intervenientes:** SUJEITO e outros alunos da escola e demais funcionários

**Objetivo da observação:** Observar os comportamentos de interações que o sujeito estabelece com os pares, em contexto de (recreio) intervalo.

Horas	Observador	Descrição de situações e comportamentos	Notas complementares e inferências
15:15	M	No intervalo, enquanto SUJEITO comia seu lanche, o agente, chegou por trás e tampou lhe os olhos. SUJEITO ria e se divertiu com a brincadeira, Logo quis fazer o mesmo, tampar os olhos das pessoas mas não controla sua força e nem equilíbrio. As pessoas riam, mas SUJEITO não sabe que depois de um momento a brincadeira acaba, e ele queria tampar os olhos de todos	SUJEITO gosta de estar com os funcionários da escola.
15:20		Poucos aceitavam a brincadeira. Em seguida o agente levou SUJEITO para o pátio para brincar com as crianças à apanhada. SUJEITO foi para sala do diretor cumprimentá-lo e então percebeu a caixinha de alarme, e quis mexer. Foi retirado da sala e levado ao pátio.	
15:25		SUJEITO sentou-se no banco e observava seus colegas correrem, logo passou a correr atrás de todos, tentando agarrá-los.	

<b>Horas</b>	<b>Observador</b>	<b>Descrição de situações e comportamentos</b>	<b>Notas complementares e inferências</b>
<b>15:30</b>		SUJEITO foi beber água e ficou por alguns segundos observando a água sair da torneira então sorria e sair disparado a correr.	
<b>15:35</b>		SUJEITO ao perceber que as crianças voltavam para sala de aula, foi até a sala dos professores busca-los.	SUJEITO tem uma boa relação com os professores

*Tabela 27: Grelhas de Observação Direta em contexto de intervalo (recreio)..*

**Temática:** Observação sala de aula

**Duração:** 50 minutos

**Data:** 15-10-14

**Horário:** 13h00 as 13h55

**Observadores:** Autora da investigação (M)

**Intervenientes:** SUJEITO, seus pares

**Objetivo da observação:** Observar os comportamentos de interações que o sujeito estabelece com os pares, em contexto público

Horas	Observador	Descrição de situações e comportamentos	Notas complementares e inferências
13:00	M	SUJEITO chegou na sala de aula e cumprimentou os alunos que ali estavam, foi de carteira em carteira alguns lhe sorriam outros não. SUJEITO foi para sua carteira e arrastou-a para próximo da parede, sentou se e organizou seu material sobre a mesa. A professora chegou e SUJEITO levantou-se e foi cumprimentá-la e abraçá-la. Ela apontou sua mesa para ele sentar, mas ele foi cumprimentar todos os alunos novamente, de carteira em carteira. Sua intérprete foi até ele e mostrou-lhe seu lugar para sentar. SUJEITO sentou-se entusiasmado abrindo o caderno, ao ver a lousa já preenchida pela atividade proposta pela professora ele, SUJEITO começou a esbravejar e apontar. A interprete não conseguia compreendê-lo, ele levantou se e foi até a professora regente e apontava para lousa, então tanto a professora quanto a interprete deduziam o que ele queria. Um aluno disse que ele não queria fazer a atividade, a intérprete gesticulava para ele sentar, pois a professora precisava dar continuidade a aula. SUJEITO foi até a bolsa da professora procurar algo, a professora levou-o até sua mesa e apontou lhe o caderno e a lousa, para ele copiar.	

<b>Horas</b>	<b>Observador</b>	<b>Descrição de situações e comportamentos</b>	<b>Notas complementares e inferências</b>
<b>13:30</b>		SUJEITO gargalhava e levantou se novamente, saiu da sala de aula, foi à casa de banho. Ao retornar à sala, acompanhado da intérprete, ele tentava expressar-se para a professora, que nada entendia, então ela foi à sua mesa e fez um desenho para ele pintar.	SUJEITO não sabe Língua Gestual, então fica mais difícil de se fazer compreender.
<b>13:50</b>		SUJEITO pintou o desenho com muita força, que o lado verso da folha ficou em alto-relevo. A intérprete lhe explicava sobre a próxima atividade e SUJEITO lhe sorria, depois lhe abraçou. Voltou a terminar de pintar o desenho.	

*Tabela 28: Grelhas de Observação Direta em contexto de sala de aula*

**Temática:** Observação Domiciliar

**Duração:** 30 minutos

**Data:** 25-10-14

**Horário:** 10h00 as 10h35

**Observadores:** Autora da investigação (M)

**Intervenientes:** SUJEITO e seus familiares

**Objetivo da observação:** Observar os comportamentos de interações que o sujeito estabelece com os pares, em contexto domiciliar.

Horas	Observador	Descrição de situações e comportamentos	Notas complementares e inferências
10:00	M	SUJEITO estava tomando seu pequeno-almoço quando cheguei, já vestido para sair. Enquanto sua mãe estava a dar banho na bebezinha, na casa só estavam os três. SUJEITO estava ansioso pois era o dia dele ir para casa do seu pai, olhava a hora constantemente por várias vezes foi até o portão para averiguar se o pai chegara. A mãe o chamou para terminar de comer. SUJEITO sorria constantemente e foi abraçar a irmãzinha que retribuía o sorriso. Ele é muito carinhoso com a irmãzinha, mas requer cuidado por ela ser bebezinha e ele não ter noção de sua força. Pedi em gestos para ver seu quarto, SUJEITO muito entusiasmado segurou firme meu braço e guiou-me até lá.	
10:30		No seu quarto tinha uma folha escrita o nome de todos que ele nutre afeto, inclusive o da intérprete, ele sorria ao ver que eu observava sua folha. SUJEITO puxou-me para sala e buscou sua calopsita (espécie de caturra ou papagaio) e colocou-a sobre meu ombro. Logo em seguida ligou a TV e ficou em pé frente à TV por alguns minutos e depois foi até ao portão ver se o pai chegara.  Levantei-me e mostrei-lhe que estava a ir embora, ele acenava com a mão rapidamente e jogava beijos.	

Tabela 29: Grelhas de Observação Direta em contexto domiciliário

**Temática:** Observação sala de aula

**Duração:** 50 minutos

**Data:** 28-10-14

**Horário:** 13h00 as 13h55

**Observadores:** Autora da investigação (M)

**Intervenientes:** SUJEITO, seus pares

**Objetivo da observação:** Observar os comportamentos de interações que o sujeito estabelece com os pares, em contexto público

<b>Horas</b>	<b>Observador</b>	<b>Descrição de situações e comportamentos</b>	<b>Notas complementares e inferências</b>
<b>13:00</b>	M	SUJEITO chegou na sala de aula atrasado, chegou eufórico esbarrando nas carteiras dos colegas e foi direto para mesa da professora a lhe abraçar, ela apontou seu lugar ao lado da intérprete. SUJEITO sentou-se e tirou todo material da mochila e mostrou para intérprete o seu lanche a dar gargalhadas. A intérprete lhe sorriu e pediu para ver seus cadernos. Ela mostrou a professora e apontou aos cadernos, SUJEITO mostrou o caderno de ciências, ela bateu palmas mostrando que ele acertara. SUJEITO levantou-se e foi à professora mostrar o caderno de sua disciplina. Ela pegou seu caderno, levou até sua mesa e carimbou com a data, SUJEITO passou a dar pulos pela sala a sorrir eufórico, pois a professora foi lhe atenciosa. A intérprete buscou-o e mostrou lhe a atividade que deveria fazer.	

Horas	Observador	Descrição de situações e comportamentos	Notas complementares e inferências
13:50		<p>As atividades do SUJEITO eram adaptadas e ele observava o caderno do colega ao lado e sorria descompassadamente.</p> <p>SUJEITO levantou se e saiu da sala, a intérprete o acompanhou, ele entrou na sala ao lado para cumprimentar o professor e os demais alunos, a intérprete ficou desconcertada, mas os professores são muito simpáticos com SUJEITO. A interprete levou o de volta para sala e mostrou-lhe a atividade para concluir. SUJEITO segurou a mão dela e passou por cima de seu ombro, fazendo-a abraçar-lhe.</p> <p>Enquanto ela ficava com o braço em torno de seu ombro ele concluía a atividade de forma calma e bem perfeccionista, pois o traçado de sua escrita era repetida várias vezes até a folha ficar marcada, depois de cada palavra concluída, ele passa o dedo sobre a palavra e fica por alguns segundos se deliciando com o efeito e a textura de sua escrita.</p>	<p>As atividades do sujeito são diferenciadas, pois ele não acompanha o currículo da sala, ele está sendo alfabetizado e é perfeccionista com sua escrita.</p>

Tabela 30: Grelhas de Observação Direta em contexto de sala de aula

**Temática:** Observação no intervalo

**Duração:** 30 minutos

**Data:** 03-11-14

**Horário:** 15h15 às 15h50

**Observadores:** Autora da investigação (M)

**Intervenientes:** SUJEITO e outros alunos da escola e demais funcionários

**Objetivo da observação:** Observar os comportamentos de interações que o sujeito estabelece com os pares, em contexto de (recreio) intervalo.

Horas	Observador	Descrição de situações e comportamentos	Notas complementares e inferências
15:15	M	SUJEITO ao sair da sala de aula para ir ao refeitório deparou-se com as moças da limpeza e quis conversar com elas, ele segurou no rosto de uma delas e gargalhava, a intérprete o chamou para mesa, ele se despediu da moça com acenos rápidos e jogava vários beijinhos. Ao sentar-se a mesa tinha alunos da sala de recurso ele tentou contato, quis comunicar-se mas ninguém o entendeu e o ignoraram. A intérprete levou-lhe o lanche e sentou se ao seu lado.	SUJEITO integra-se e é atencioso para todos. As pessoas que não
15:20		Enquanto SUJEITO comia, gargalhava ao mostrar os outros alunos, levantou se e foi abraça-los, alguns retribuíram, SUJEITO voltou ao seu lugar para comer. Logo apos ele saiu a correr e foi a sala dos professores cumprimentou todos e puxou uma professora para o refeitório a mostrar os alunos. Ela perguntava o que ele queria a respeito e ele sorria. Ela beijou-o na testa e voltou para sala.	

<b>Horas</b>	<b>Observador</b>	<b>Descrição de situações e comportamentos</b>	<b>Notas complementares e inferências</b>
<b>15:25</b>		SUJEITO puxou um dos meninos para brincar, este se fez imóvel, permaneceu sentado. SUJEITO saiu correndo pelo pátio a gargalhar, encontrou com uma coleguinha e a puxou até o garoto que permanecia sentado ao refeitório, fez ela cumprimenta-lo e saiu novamente aos risos.	
<b>15:30</b>		SUJEITO encontrou-se com o agente no pátio e lhe mostrou o relógio e apontou para o corredor. O agente concordava com a cabeça, SUJEITO arrastou o agente ao corredor e mostrou ao longe o garoto que permanecia sentado. Levou o agente e o fez cumprimenta-lo.	Acredito que SUJEITO estava preocupado com o garoto, pois todos brincavam e ele permanecia só, no mesmo local.
<b>13:35</b>		SUJEITO saiu em direção a secretaria e ficou ali parado a observar até o fim do recreio.	
<b>15:40</b>		Ao ver as crianças se deslocarem para suas salas, passou a gargalhar, o agente o levou para sua sala.	

*Tabela 31: Grelhas de Observação Direta em contexto de sala de aula*

**Temática:** Observação Domiciliar

**Duração:** 40 minutos

**Data:** 22-11-14

**Horário:** 14h00 as 14h45

**Observadores:** Autora da investigação (M)

**Intervenientes:** SUJEITO e seus familiares

**Objetivo da observação:** Observar os comportamentos de interações que o sujeito estabelece com os pares, em contexto domiciliar.

Horas	Observador	Descrição de situações e comportamentos	Notas complementares e inferências
14:00	M	SUJEITO recebeu me como sempre muito feliz, e puxou me direto para sala onde estava a bebezinha, ele queria que eu a pegasse ao colo, assim fiz. Ele sorria e fazia brincadeiras para ela sorrir. Ele tentou pega-la, a mãe mostrou que ele deveria sentar-se e então colocou a bebe em seu colo. SUJEITO logo se levantou e a mãe pegou a bebê. O padrasto chegou em casa e SUJEITO todo empolgado abraçou-o e puxou até a mim para cumprimentar-me. SUJEITO foi buscar o cão para cumprimentar-me também.	
14:40		A mãe mostrou ao SUJEITO a louça que ele usou, ele foi para pia lava-la a sorrir, mas não concluiu, sai e foi ao portão. Puxou um vizinho para dentro de casa e o fez cumprimentar a todos. O vizinho conversou um pouco com os adultos da casa e logo foi se embora, SUJEITO brincava com a bebê. Ao despedir-me, ele acompanhou me até o carro com a mãe, jogou vários beijos e entrou correndo para casa.	SUJEITO mostra-se muito carinhoso com a irmãzinha e ela o adora.

Tabela 32: Grelhas de Observação Direta em contexto de intervalo (recreio)

**Temática:** Observação sala de aula

**Duração:** 50 minutos

**Data:** 24-02-15

**Horário:** 13h00 as 13h55

**Observadores:** Autora da investigação (M)

**Intervenientes:** SUJEITO, seus pares

**Objetivo da observação:** Observar os comportamentos de interações que o sujeito estabelece com os pares, em contexto público

Horas	Observador	Descrição de situações e comportamentos	Notas complementares e inferências
13:00	M	SUJEITO entrou na sala de aula abraçado com um colega, cumprimentou a todos com abraços e sentou se em seu lugar, a professora chegou e foi até à mesa do SUJEITO com atividades diferenciadas, SUJEITO abraçou-a e dava pulos de alegria. Sentou se, e com orientação da intérprete fez as atividades com muito capricho e detalhes. A escrita do SUJEITO é muito forte, pois ele contorna a mesma letra várias vezes ao ponto de furar a folha, por isso leva tanto tempo em concluir as copias, e sua pintura é muito forte que o verso da folha chega a ficar em alto-relevo. Ele é muito detalhista na pintura.	
13:50		O lápis do SUJEITO quebrou a ponta, a intérprete o acompanhou ao lixinho e mostrou-lhe que deveria apontar o lápis, ele ao voltar para seu lugar, cumprimentou novamente os colegas. Quando terminou a atividade foi a mesa da professora para receber o ponto positivo e o carimbo no caderno, SUJEITO estava muito feliz e mostrou seu caderno para todos os colegas da sala, alguns parabeniza vá-o com palminhas, sorrisos e outros não lhe davam atenção.	SUJEITO estava satisfeito com a concretização de sua atividade e queria compartilhar com todos o seu sucesso.

Tabela 33: Grelhas de Observação Direta em contexto de sala de aula

**Temática:** Observação sala de aula

**Duração:** 50 minutos

**Data:** 27-02-15

**Horário:** 13h00 as 13h55

**Observadores:** Autora da investigação (M)

**Intervenientes:** SUJEITO, seus pares

**Objetivo da observação:** Observar os comportamentos de interações que o sujeito estabelece com os pares, em contexto público.

Horas	Observador	Descrição de situações e comportamentos	Notas complementares e inferências
13:00	M	<p>SUJEITO já estava sentado no seu lugar na sala de aula e com alguns arranhões no braço e rosto, cada colega que chegava ele ia mostra-lhes, alguns perguntavam mas ele apenas apontava o local. Quando a intérprete chegou ele a abraçou e mostrou os arranhões e todos que viam, ficavam curiosos, mas SUJEITO não sabia explicar o ocorrido. Quando a aula começou a intérprete ao lhe explicar a atividade proposta do professor e mostrar que deveria abrir o caderno, ela viu um recadinho escrito pela mãe, referente aos arranhões do sujeito, pois ele e a irmã haviam brigado.</p> <p>A intérprete usa como recurso desenhos, quando os professores não levam nada para SUJEITO, Ela desenhou em uma folha de caderno a ideia principal do conteúdo que o professor estava a explicar. Depois pedia para SUJEITO desenhar o que entendeu no caderno</p>	<p>SUJEITO mostrou o ocorrido, mas não soube se expressar sobre, uma vez que não tem LIBRAS (Língua Gestual) e nem domina a escrita.</p>
13:50		<p>Apos terminar o desenho a interprete felicitou o e chamou o professor para ver sua atividade, o professor não entendeu e ela explicou, o professor sorriu e deu um visto em seu caderno. SUJEITO ficou feliz e levantou se para mostrar aos colegas, a intérprete disse que não podia, pois estavam ocupados em gestos. SUJEITO saiu da sala e foi ao banheiro, quando voltou já era outro professor em sala de aula.</p>	<p>A intérprete usa outros recursos para explicar o conteúdo da aula, pois SUJEITO não domina a Língua Gestual e está no processo (fase) de alfabetização.</p> <p>SUJEITO é um rapaz alto, de 17 anos numa turma de alunos de 13 anos.</p>

Tabela 34: Grelhas de Observação Direta em contexto de sala de aula

**Temática:** Observação Lazer: Festa entre amigos

**Duração:** 1 hora

**Data:** 07-03-15

**Horário:** 21:00 às 22:00

**Observadores:** Autora da investigação (M)

**Intervenientes:** SUJEITO e seus

**Objetivo da observação:** Observar os comportamentos de interações que o sujeito estabelece com os pares, em contexto de lazer.

Horas	Observador	Descrição de situações e comportamentos	Notas complementares e inferências
21:00	M	<p>Acompanhei a família numa festa de amigos. SUJEITO cumprimentou todos e sentou-se na mesa com a família. No mesmo espaço numa mesa separada havia rapazes da mesma faixa-etária que SUJEITO que os observava inquieto, sua mãe foi até a mesa deles, cumprimentou um rapaz e perguntou se o SUJEITO poderia sentar-se um pouco com eles, o rapaz dono da casa, foi buscar o SUJEITO que ficou bem satisfeito.</p> <p>O SUJEITO feliz, tentava se comunicar, alguns riam, outros lhe davam atenção mesmo sem entendê-lo, percebíamos que alguns se sentiam incomodados com as suas abordagens. Entre eles, um foi mais simpático com o SUJEITO, chegando a ir a mesa da mãe, perguntando sobre forma de se comunicar com o SUJEITO, se existia um local que ensinava, pois tinha vizinhos surdos e gostaria de aprender. O SUJEITO voltou para a mesa de sua família a pedido da mãe e permaneceu inquieto, querendo ir à mesa de todos. Ao cantarmos parabéns, ele ficou eufórico mas tentava se conter.</p> <p>É perceptível a angústia que ele sente, em tentar interagir com os demais. Suas gargalhadas parecem-me estratégias para chamar a atenção do próximo, como uma primeira abordagem ainda que regrada pela mãe que está ao seu lado. Para conter o som, ele transfere sua euforia do som que emite para pernas e pés (balançando)</p>	<p>SUJEITO anseia em se fazer entender por terceiros e sua maior alegria é perceber quando consegue demonstrar sua vontade, é possível perceber como ele gosta de estar entre pessoas, apesar de todas as barreiras naturais que lhe são impostas, principalmente no que diz respeito a comunicação.</p>

Tabela 35: Grelhas de Observação Direta em contexto de lazer.

