

## RELATÓRIO DO PROJETO:

# Adaptação de Obras Literárias Cabo-Verdianas em Multiformato: Um passo no combate à info-exclusão

Maria Teresa Mascarenhas dos Santos Pina

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Célia Sousa, ESECS - IPLeiria

e coorientação de

Professora Doutora Catarina Mangas

Leiria, outubro 2015

Mestrado em Comunicação Acessível

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA



## AGRADECIMENTOS

Em primeiro de tudo, agradeço a Deus pela oportunidade que me deu de crescer e que me fez acreditar nos meus sonhos, nunca permitindo que eu desista de sonhar e lutar para que eles se realizem.

Um trabalho desta natureza, apesar do seu carácter individual, implica a participação e a colaboração de diversas pessoas e instituições, sem as quais, a sua concretização se tornaria impossível. Deste modo, impõe-se deixar aqui – e agora! - registado, com muita gratidão, consideração e admiração que agradeço o carinho, o amor, a paciência, a confiança, a força, a serenidade que souberam me dar num momento que tanto precisei, para tornar realidade a realização pessoal e profissional nestes dois anos de curso.

Quero ainda deixar uma palavra de gratidão aos que mais diretamente estiveram ligados à realização deste trabalho, em especial, à colega Solange Freire e a Dra. Jaqueline Marques, pela força, colaboração e sugestões dadas ao longo deste percurso.

À equipa de Acarinhar, Crescer Especial, Escola de Ponta de d'Água, que desde sempre se disponibilizaram, criando todas as condições necessárias para a aplicação prática, assim como os técnicos e os dois professores da turma bilingue que participaram, ativamente, em todo esse processo, de uma forma livre e natural.

Às crianças e suas famílias, pedra basilar deste projeto, por acreditarem em nós e nos deram as suas valiosas contribuições, condições necessárias à concretização deste projeto.

Às Professoras orientadora e coorientadora, Doutoradas Célia Sousa e Catarina Mangas, que incansavelmente demonstraram as suas vontades de quererem nos ajudar, disponibilizando alguns documentos e todos os seus esforços, assim como pela forma e modo pedagógicos como procederam nesta longa caminhada, sempre atenciosas e pacientes.

À Presidência da República e à Comissão Nacional para os Direitos Humanos e Cidadania de Cabo Verde, pela autorização para a adaptação das suas obras.

À minha família, em particular aos meus pais, marido, filhos e netos, que sempre me apoiaram e sofreram com as minhas ausências para elaborar este projeto; a eles devo a minha formação!

Aos amigos, Sr. Alexandre Semedo, Sr. Marciano Moreira, Sra. Augusta Évora, Sra. Hermínia Curado, Sra. Gabriela Borges, Isa, Vanusa, Deolinda, Eviline Baessa, pela valiosa colaboração com sugestões e contribuições dadas.

A todos os Professores e colegas do Curso de MCA, pelos conhecimentos transmitidos e colaboração dada ao longo desta formação.

À Empresa Dikor, pelos trabalhos gráficos e ilustração de “Cidadon Pikinoti”

Por último – mas não de somenos importância! -, as lindas palavras de incentivo da Professora Doutora Josélia Neves, a mim dirigidas: “Vou gostar muito de a ver a terminar o seu Mestrado, com brilho e lantejoilas”! Força aí Teresa!”.

E é com esta força e determinação, que cá estou!

A todos, o meu sincero bem-haja...

## RESUMO

A literatura tem discutido a importância da leitura no desenvolvimento cognitivo e na interação social de um indivíduo. Em Cabo Verde, os profissionais das áreas da educação e da saúde têm argumentado a necessidade de adequar e adaptar os livros para crianças e jovens, para que todos possam ter oportunidades equitativas no processo de aprendizagem.

Nesta linha de pensamento, estruturou-se o presente projeto que teve como objetivo adaptar duas obras literárias infantojuvenis adotados pelo Ministério da Educação e Desporto de Cabo Verde (“Cidadão Pikinoti”, da autoria da Comissão Nacional para os Direitos Humanos e Cidadania e “Um País de Pernas para o Ar”, da autoria da Presidência da República de Cabo Verde) em dois formatos acessíveis - Crioulo e signos do Sistema Pictográfico para a Comunicação (SPC). Posteriormente seguiu-se um estudo exploratório do efeito dos livros adaptados em comparação com o seu formato original, nomeadamente no que diz respeito à reação comunicativa das crianças face aos livros. Participaram neste estudo oito crianças com paralisia cerebral e trinta e três alunos do segundo ano de escolaridade de uma turma bilingue de Ponta d’Água, na Cidade da Praia.

Os resultados obtidos evidenciaram que os livros adaptados foram estruturadores e facilitadores da comunicação, face aos livros na sua versão original. Esta constatação foi ainda mais evidente na aplicação prática junto das crianças com paralisia cerebral, já que aquando da leitura das histórias na sua versão original, as reações foram praticamente inexpressivas, contrastando com o envolvimento constante destas crianças no processo comunicativo decorrente das histórias em SPC.

Relativamente à reação comportamental das crianças da turma bilingue, face ao livro em Crioulo, também foi possível identificar uma maior participação e dinâmica dos alunos do que os que tiveram contacto com a sua versão em Português.

Face aos resultados obtidos, constata-se a necessidade urgente de adaptar os materiais didáticos existentes em Cabo Verde, adequando-os a uma intervenção que vá ao encontro das capacidades e necessidades de todas as crianças e jovens, de forma a melhorar o seu processo comunicativo e as aprendizagens que dele decorrem.

**Palavras-chave:** Inclusão, comunicação aumentativa e alternativa, livro adaptado, leitura inclusiva.



## ABSTRACT

Literature has discussed the importance of reading in cognitive development and social interaction of an individual. In Cabo Verde, the professionals in the fields of education and health have argued the need to tailor and adapt the books for children and young people, for everyone to have equal opportunities in the learning process.

In line with this, this project was structured, aiming to adapt two children literary works adopted by the Ministry of Education and Sport of Cabo Verde (*“Cidadão Pikinoti”* by the National Commission for Human Rights and Citizenship and *“Um País de Pernas para o Ar”*, by the Presidency of the Republic of Cabo Verde) in two accessible formats - Creole and signs of the Pictographic System for Communications (SPC). Subsequently an exploratory study of the effect of books adapted compared to its original format was carried out, in particular regarding the communicative reaction of children in relation to the books. Eight children with cerebral palsy and thirty-three students of the second grade of a bilingual class in Ponta d'Agua, in the city of Praia, participated in this study. The results showed that the books that were adapted have a structuring and facilitating effect on communication, compared to the books in their original form. This finding was even more evident in the practical application among children with cerebral palsy, for when the story was read in its original version the reactions were almost negligible in contrast to the continuing involvement of these children in the communicative process resulting from those stories in SPC. As far as the behavioral reaction of the children of the bilingual class with regards to the book in Creole is concerned, it was also possible to identify a greater participation and dynamic among these students than among those who had contact with the version in Portuguese.

Given the results obtained, there is an urgent need to adapt existing teaching materials in Cabo Verde, bringing them into line with an intervention that meets the capacities and needs of all children and young people in order to improve their communicative process and the learning derived from it.

**Keywords:** Inclusion, augmentative and alternative communication, adapted book, inclusive reading



# ÍNDICE GERAL

|  |      |
|--|------|
| Agradecimentos.....  | iii  |
| Resumo .....   | v    |
| Abstract .....   | vii  |
| Índice Geral.....  | ix   |
| Índice de Figuras.....   | xi   |
| Índice de Quadros.....   | xiii |
| Índice de Gráficos .....   | xv   |
| Abreviaturas, acrónimos e siglas .....                               | xvii |
| Introdução .....   | 1    |
| Capítulo I - Enquadramento Teórico .....                             | 5    |
| 1. Contextualização .....  | 5    |
| 1.1. Contextualização Geográfica e Socioeconómica de Cabo Verde..... | 5    |
| 1.2. Língua Cabo-Verdiana (Crioulo).....                             | 7    |
| 1.3. A Educação Inclusiva em Cabo Verde.....                         | 11   |
| 2. Comunicação Aumentativa/Alternativa .....                         | 25   |
| 2.1. Comunicação .....   | 25   |
| 2.2. Tipos de Comunicação.....                                       | 26   |
| 2.3. Comunicação Aumentativa/Alternativa .....                       | 29   |
| 2.4. Tipos de Sistemas .....   | 32   |
| 3. Adaptação de Livros em multiformato.....                          | 38   |
| 3.1. Os Livros Multiformato.....                                     | 38   |
| 3.2. Leitura Inclusiva .....   | 40   |
| 3.3. Sistemas Pictográficos para a Comunicação .....                 | 41   |
| Capítulo II - Metodologia .....                                      | 43   |
| 1. Questão de Investigação e Objetivos do Estudo .....               | 43   |
| 2. Opções Metodológicas .....  | 44   |
| 2.1 Investigação Qualitativa .....                                   | 44   |
| 2.2. Tipo de Estudo .....  | 45   |
| 3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados .....                 | 46   |
| 4. Técnicas e Instrumentos de Análises de Dados.....                 | 47   |

|  |     |
|--|-----|
| Capítulo III - Projeto.....  | 49  |
| 1. Livros Adaptados em SPC .....   | 49  |
| 1.1. Caracterização do Contexto e dos Participantes .....                        | 49  |
| 1.2. Procedimentos.....  | 51  |
| 1.3. Apresentação e Discussão de Resultados .....                                | 56  |
| 2. Livros Adaptados em Crioulo .....   | 63  |
| 2.1. Caracterização do Contexto e dos Participantes .....                        | 63  |
| 2.2. Procedimentos.....  | 64  |
| 2.3. Apresentação e Discussão dos Resultados.....                                | 66  |
| Conclusão.....   | 71  |
| Lista de Referências Bibliográficas .....  | 75  |
| APÊNDICES.....   | 1   |
| Apêndice 1: Carta Pedido de Autorização para Autores de Obras .....              | 1   |
| Apêndice 2: Pedido de Autorizações para a Implementação das Obras .....          | 3   |
| Apêndice 3: Autorização dos Pais das Crianças com Paralisia Cerebral.....        | 5   |
| Apêndice 4: Fotografias dos Materiais e Participantes da Implementação das obras | 7   |
| Apêndice 5: Guião de Perguntas para Aplicação Prática .....                      | 13  |
| Apêndice 6: Obra Cidadão Pikinoti Versão Adaptada em SPC .....                   | 15  |
| Apêndice 7: Obra Um País de Pernas para o AR Versão Adaptada em SPC.....         | 39  |
| Apêndice 8: Obra Cidadão Pikinoti Versão em Crioulo .....                        | 83  |
| Apêndice 9: Obra Um País de Pernas para o Ar Versão em Crioulo .....             | 127 |
| Apêndice 10: Alguns Desenhos das Crianças da Turma Bilingue .....                | 153 |
| ANEXOS.....  | 155 |
| Anexo 1. Autorizações para a Utilização das Obras .....                          | 155 |
| Anexo 2: Autorização para a Implementação das Obras .....                        | 158 |
| Anexo 3: Resolução ALUPEC.....   | 161 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Figura 1: Mapa de Cabo Verde, <a href="http://associacaodolixoaluxo.blogspot.pt/p/dados-sobre-cabo-verde-e-sua-populacao.html">http://associacaodolixoaluxo.blogspot.pt/p/dados-sobre-cabo-verde-e-sua-populacao.html</a> ..... | 5  |
| Figura 2: Sistema BLISS, Fonte: <a href="http://www.guiametbolica.org/sites/default/files/img_cons/saac_07_x500.png">http://www.guiametbolica.org/sites/default/files/img_cons/saac_07_x500.png</a> .....                       | 35 |
| Figura 3: Rebus, Fonte: <a href="http://www.symbolworld.org/articles/1252-The-Wise-Old-Man">http://www.symbolworld.org/articles/1252-The-Wise-Old-Man</a> .....   | 35 |
| Figura 4: Símbolos PIC, Fonte: Ferreira, Ponte e Azevedo (1999, p.25).....  | 36 |
| Figura 5: Sistema de Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC), Fonte: Própria feita através do software boardmaker .....   | 36 |



## ÍNDICE DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1: Sinopse das principais características das crianças com PC.....                     | 57 |
| Quadro 2: Resultado da avaliação da linguagem das crianças com PC .....                       | 59 |
| Quadro 3 - Comportamento individual durante a implementação das obras em SPC..                | 61 |
| Quadro 4 - Comportamento individual durante a implementação das obras na versão original..... | 62 |



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

|  |    |
|--|----|
| Gráfico 1: Caraterização das crianças com PC por sexo .....          | 50 |
| Gráfico 2: Caraterização das crianças com PC por faixa etária .....  | 51 |
| Gráfico 3: Caraterização dos alunos da turma Bilingue por sexo ..... | 64 |



## ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

ACARINHAR – Associação das Famílias e Amigos das Crianças com Paralisia Cerebral

ACD – Associação Cabo-Verdiana de Deficientes

ACS – Associação Cabo -Verdiana de Surdos

ADEVIC – Associação de Deficientes Visuais de Cabo Verde

ALUPEC - Alfabeto Unificado para a Escrita do Cabo-Verdiano

ANCV - Assembleia Nacional de Cabo Verde

BLISS - Sistema de Comunicação Bliss

CAA - Comunicação Aumentativa e Alternativa

CNDHC – Comissão Nacional de Direitos Humanos e Cidadania

DGEBS – Direção-Geral do Ensino Básico e Secundário

EBI – Ensino Básico Integrado

LCV - Língua Cabo-Verdiana

MED - Ministério de Educação e Desporto

NEE – Necessidades Educativas Especiais

ONG – Organização Não-Governamental

PC - Paralisia Cerebral

PIB - Produto Interno Bruto

PIC - Pictogramas

PNA-EPT - Plano Nacional de Ação de Educação Para Todos

SPC – Símbolos Pictográficos para a Comunicação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

BO- Boletim oficial

ECA-Estatuto cabo-verdiano de Criança e Adolescentes

CDPD - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

PEI – Plano educativo individual

ACA-EUA – Associação Cabo-verdiana Alumin dos Estados Unidos Cabo Verde

CNDC - Conselho Nacional da Condição do Deficiente

## INTRODUÇÃO

A comunicação e a necessidade de relacionamento são dois dos aspetos mais importantes do ser humano, assumindo a linguagem oral a forma mais privilegiada de expressão e de relacionamento com os outros. A fala, para a maioria dos indivíduos, surge como um dado adquirido, inato, através do qual, sem esforço, se comunicam sentimentos, conhecimentos, informações e intenções. A sua verdadeira dimensão é mais evidente quando, por alguma razão, se torna impossível ser utilizada por um número significativo da população.

A dificuldade em comunicar causa enormes constrangimentos no desenvolvimento e autonomia do indivíduo, assim como no relacionamento social, afetando as pessoas em todas as situações da vida e em qualquer idade. Daí a importância de proporcionarmos àqueles que apresentam problemas de comunicação os meios para se expressarem e se fazerem entender, melhorando a sua qualidade de vida, proporcionando-lhes um maior controlo sobre a sua vida e maior autoestima, dando-lhes, assim, oportunidades de se sentirem mais autónomos e mais incluídos.

Sendo a fala uma das formas de expressão mais utilizada na comunicação, é de extrema importância introduzir um sistema aumentativo e alternativo de comunicação na população onde esta capacidade se encontra comprometida, uma vez que a linguagem detém um papel fundamental no desenvolvimento dos seres humanos.

Cabo Verde manifesta um défice a nível de potencial humano com conhecimentos teórico-práticos necessários para a promoção da leitura inclusiva e materiais pedagógicos adaptados. Os primeiros passos estão a ser dados e alguns ganhos já foram obtidos, entre os quais podemos destacar: a capacitação dos professores, a criação de Salas de Recursos para o apoio às crianças com Necessidades Educativas Específicas (NEE), promoção de conferências e a existência de várias Organizações Não-Governamentais (ONG's), que atuam nesta área (Handicap Internacional, 2012). Todavia, ainda há muito a ser feito no sentido de garantir o direito ao acesso à informação e ao conhecimento, principalmente, àqueles que apresentam algumas limitações a nível da comunicação e da leitura.

A escolha do tema do projeto intitulado “Projeto de Adaptação de Obras Literárias Cabo-Verdianas em multiformato: um passo para o combate à info-exclusão” tem, neste sentido, como pilar três razões fundamentais, nomeadamente: a consciência de que a Cabo Verde, sendo um País signatário da Declaração de Salamanca – UNESCO (1994), à semelhança dos demais, é exigido criar condições que permitam o acesso à informação e conhecimentos a todos, independentemente das suas condições físicas, psíquicas, económicas e sociais; a necessidade de dar resposta individualizada e diferenciada aos indivíduos que apresentem dificuldades na comunicação oral; e tendo em conta o percurso da nossa atividade profissional, constatamos, por um lado, as dificuldades de comunicação em crianças com PC, desprovidas de determinados materiais adaptados, pois, os livros adaptados são escassos; por outro lado, verifica-se a insuficiência de técnicos com formação nesta área, que possam responder, adequadamente, às necessidades reais das crianças, como, também, das suas famílias e cuidadores; a língua Cabo-Verdiana é uma língua essencialmente oral, enquanto que o Português tem sido a língua privilegiada nas produções escritas.

Atualmente, mesmo com a introdução do projeto bilingue em algumas escolas do país, constata-se a inexistência de materiais didáticos e pedagógicos para o processo ensino-aprendizagem, e daí a real necessidade de produções de materiais adequados e que respondam às reais necessidades dos educandos.

Este facto muito nos sensibilizou, por ser algo que se enquadra na nossa forma de estar na vida, na nossa maneira de ser, e, acima de tudo, pela enorme vontade que sempre tivemos em poder dar um pouco de nós mesmos na melhoria da qualidade de vida das pessoas, em especial crianças e jovens com paralisia cerebral. A situação inquietou-nos e percebemos que não poderíamos ficar indiferentes e que algo deveria ser feito nesse sentido, para facilitar a vida dos que têm dificuldades na comunicação e alargar a possibilidade de leitura a outras pessoas que preferem outro tipo de leitura, ancorada nas linhas de orientação que vêm sendo veiculadas na literatura científica (Declaração de Salamanca - UNESCO, 1994; Convenção das Pessoas com Deficiência, ratificada por Cabo Verde, em 2011), que versa as práticas inclusivas e da Declaração Universal dos Direitos do Homem.

Foi pensando nesses propósitos que definimos os objetivos do projeto.

O projeto tem como objetivo geral a adaptação de livros infantojuvenis adotados pelo Ministério de Educação e Desporto, a vários formatos e suportes acessíveis, em Crioulo e com signos do Sistema Pictográfico de Comunicação, com vista a um estudo exploratório e comparativo do efeito dos livros no conjunto de participantes.

Para tanto, definiu-se como objetivos específicos, adaptar duas obras literárias infantojuvenis adotadas pelo Ministério da Educação e Desporto; analisar a reação comunicativa das crianças face ao livro na versão original e na versão adaptada; verificar se o livro adaptado, com signos do Sistema Pictográfico de Comunicação (SPC) e em Crioulo é estruturador e facilitador da comunicação, em comparação com o livro na versão original, procurando ainda aumentar a igualdade de oportunidades no acesso às obras literárias existentes nas bibliotecas cabo-verdianas.

Para a realização do referido projeto, baseamo-nos no pressuposto de que as crianças e jovens com algum tipo de limitação na comunicação poderão ter sucesso, caso tenham oportunidade de leitura através de obras adaptadas em função das suas necessidades.

Partindo destes pressupostos e em função dos objetivos definidos e apoiados na revisão dos escritos de vários autores, questionamos: Qual a reação comunicativa das crianças face ao livro adaptado e ao livro na sua versão original? Será o livro adaptado um elemento estruturador e facilitador da comunicação das pessoas com limitação a nível comunicativo? A adaptação de livros infantojuvenis em formatos e suportes acessíveis, em Crioulo e com signos do Sistema Pictográfico de Comunicação, pode promover a leitura inclusiva em Cabo Verde?

Ao longo da execução do projeto tentamos responder a estas questões, de forma a atingir os objetivos preconizados. E para tentar responder às questões e atingir os objetivos definidos, usamos uma metodologia predominantemente qualitativa, do tipo exploratório-descritivo, que se inicia com um referencial teórico, e prossegue com a parte empírica, na qual se fez a adaptação e a implementação de duas obras

infantojuvenis, e foram recolhidos dados através de vários instrumentos e técnicas como o questionamento direto às crianças/alunos e a observação com vídeo-gravação.

Para facilitar a compreensão dos assuntos, o projeto está organizado em três capítulos. Antes de entrarmos nos capítulos, fizemos uma introdução. O primeiro capítulo debruça-se sobre o enquadramento teórico, abrangendo a contextualização, comunicação aumentativa/alternativa e a adaptação de livros. O segundo está reservado à metodologia, onde apresentamos os dados do trabalho de adaptação e aplicação prática, instrumentos de recolha e análise dos dados, apresentação e discussão dos resultados. No terceiro capítulo debruçamo-nos sobre a parte empírica do projeto, onde se tenta mostrar os procedimentos e resultados das aplicações práticas do trabalho, com a formulação das conclusões, onde, também, foram incluídos os constrangimentos dos estudos e as recomendações.

Finalmente, apresentamos a lista ordenada das referências bibliográficas e eletrónicas dos documentos oficiais citados no trabalho. Em último lugar, incluímos os apêndices/anexos que poderão facilitar a compreensão de determinados aspetos abordados ao longo do trabalho.

# CAPITULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1. CONTEXTUALIZAÇÃO

### 1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO GEOGRÁFICA E SOCIOECONÓMICA DE CABO VERDE

O arquipélago de Cabo Verde, com 4.033 quilómetros quadrados (Km<sup>2</sup>) de superfície, situa-se a 450 Km da costa senegalesa, na parte ocidental de África. É constituído por dez ilhas (sendo nove habitadas) e oito ilhéus, que se dividem em dois grupos, segundo a sua posição ao vento dominante: Sotavento (Maio, Santiago, Fogo e Brava) e Barlavento (Santo Antão, São Vicente, Santa Luzia, São Nicolau, Sal e Boa Vista) (Brito & Semedo 1995), tal como se pode consultar na Figura 1:

Figura 1: Mapa de Cabo Verde, <http://associacaodolixoaoaluxo.blogspot.pt/p/dados-sobre-cabo-verde-e-sua-populacao.html>



As ilhas foram descobertas por navegadores portugueses, em maio de 1460, tendo indícios de presença humana anterior. Em 1462, deu-se o povoamento da ilha de Santiago, e, posteriormente, as outras ilhas. O arquipélago só se tornou num país independente a 5 de julho de 1975.

A economia cabo-verdiana caracteriza-se por poucos recursos. Os mais relevantes são a agricultura e a riqueza marinha do arquipélago, sendo que a agricultura é

prejudicada pela falta de chuvas regulares e está restrita a apenas quatro ilhas (Santiago, Santo Antão, Fogo e São Nicolau).

“A seca é uma constante do clima cabo-verdiano. A elevada frequência de anos de secas ou de reduzidas chuvas e a concentração das mesmas num curto período do ano põem em causa o desenvolvimento económico do país e marcam, profundamente, a cultura do povo das ilhas” (Brito & Semedo, 1995, p. 13).

Cabo Verde é um dos poucos países cujo número da população emigrada excede o da população residente. A economia é sustentada, em parte, pela ajuda externa e pela remessa dos emigrantes. No entanto, apesar da fraca competitividade dos seus produtos, devido aos fenómenos físicos e climáticos, aliás, refletida na incapacidade de gerar empregos, alguns fatores, como a estabilidade social e política, têm proporcionado um avanço significativo no plano de desenvolvimento económico desde a independência (1975). A evolução favorável dos principais indicadores sociais e macroeconómicos colocou o país no grupo dos países de “Desenvolvimento Humano Médio”, passando de 123º, em 1995, para o 105º lugar, em 2000, entre os 174 países analisados, com um Produto Interno Bruto (PIB), *per capita*, estimado em cerca de 1.319 USD (Plano Nacional de Ação de Educação Para Todos - PNA-EPT, Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos, 2002).

Segundo o último Censo Geral da População e Habitação de Cabo Verde, realizado no ano 2010, foram registados 491.683 habitantes, sendo 62% jovens com idade inferior a 25 anos, o que contribui para a forte pressão sobre os sistemas da Educação, Saúde, Formação Profissional e mercado de trabalho. Esta é uma das razões apontadas para que, atualmente, um dos assuntos mais discutidos no país seja a oficialização do Crioulo - a nossa língua materna, também denominada de língua cabo-verdiana e a questão da Educação Inclusiva, temáticas que aprofundaremos nos pontos seguintes.

## 1.2. LÍNGUA CABO-VERDIANA (CRIOULO)

O cabo-verdiano é uma língua crioula de base portuguesa, que se formou há algumas décadas após o início da ocupação do arquipélago de Cabo Verde. A língua cabo-verdiana é uma formalização do chamado dialeto Crioulo, que adaptou a influência do português, das línguas africanas e formou-se também como resultado do caldeamento cultural (Lopes, 2003). Segundo o mesmo autor chama-se Crioulo, por duas razões: uma, de carácter histórico; e outra, de carácter linguístico. No século XVI, usava-se a palavra Crioulo (originalmente “pequena cria”) para designar os escravos que se criavam nas terras “descobertas”, achadas e ocupadas pelos portugueses. O termo estendeu-se, depois, a todos os “naturais” dessas terras, nelas nascidas e, finalmente, passou a designar, também, as línguas por eles faladas.

Segundo Brito e Semedo (1995, p.76), “nos finais do século XVII, o Crioulo já era a língua veicular em Cabo Verde, falado, quer pelos naturais, quer por aqueles que vinham de Portugal”.

Durante séculos, embora em vão, como se pode ver pela vitalidade atual do Cabo-Verdiano, os governos portugueses tentaram erradicar o Crioulo e substituí-lo pela sua língua. Para muitos, o Crioulo era uma forma de falar desregrada, sem gramática, incapaz de transmitir ideias abstratas que, por isso, não se podia descrever, nem estudar, nem ensinar nas escolas. Chegou mesmo a ser proibido nos locais públicos. Deste modo, o Crioulo foi remetido para o espaço da casa, familiar, enquanto o português era a língua de ensino e da vida pública, única língua de acesso à literatura e aos bens sociais.

essas barreiras acabavam por ser artificiais pois, na prática, eram poucos os Cabo-verdianos que tinham acesso à escola ou que tinham oportunidades de adquirir o português e de o falar. Alguns, por outro lado, tentavam alterar o seu Crioulo, de modo a torná-lo o mais parecido possível com o português que sabiam. Criaram-se, assim, variedades de Crioulo a que os próprios falantes chamavam, e chamam ainda, mais *fundas* (mais afastadas do português) ou mais *leves* (mais próximas do português). Naturalmente que os falantes analfabetos, das zonas rurais, com pouco

contacto com o português, foram os que mais preservaram o chamado “Crioulo fundo”.

Com a Independência de Cabo Verde, em julho de 1975 (data em que o analfabetismo atingia cerca de 70% da população), houve uma mudança substancial na atitude para com o Crioulo. Este passou a ser considerado uma língua nacional prestigiada e prestigiante e passou a ser usada em todas as situações sociais, mesmo naquelas em que, por razões políticas, se esperava o uso da língua oficial.

Segundo Augusta Évora (2010), a situação em que se vive em Cabo Verde, atualmente, é a de duas línguas com estatuto diferente, com funções diferentes, com espaços diferentes, mas em contato e que se interpenetram.

A maior parte da sociedade crioula cabo-verdiana pode ser classificada de bilingue e diglósica, com dois temas linguísticos de pleno direito. Isto quer dizer que ela usa a língua materna em determinados contextos e funções; e a língua segunda, o português, em outros, com um estatuto mais elevado. Embora o bilinguismo esteja largamente espalhado em Cabo Verde, o cabo-verdiano não necessita do português para comunicar entre si no dia-a-dia. O português é apenas útil nas funções burocráticas e oficiais e para a comunicação com o exterior.” (Semedo, 1995, citado por Évora, 2010, p.58)

Segundo Trigueiros (2010, p.149), “o Crioulo constituiu e constitui principal veículo linguístico e cultural dos cabo-verdianos, a expressão máxima da sua identidade cultural e nacional”. No entanto, apesar do Crioulo ser a língua materna de todos os cabo-verdianos, por não ter sido estudada, nem ensinada, nem usada nos contextos oficiais, atrasou a sua oficialização.

Na Constituição da República, o português é a língua oficial e o Crioulo cabo-verdiano é a língua materna/nacional. Ainda antes da revisão ordinária da Constituição, feita em 1999, por meio do Decreto-Lei nº 67/98, de 31 de dezembro, o Governo aprova o Alfabeto Unificado para a Escrita do Cabo-Verdiano (ALUPEC), que foi resultado de uma consensualização entre os linguistas e outros estudiosos da Língua Cabo-Verdiana, partindo de várias propostas de escrita da língua materna, que foram surgindo desde o século XIX. Em 2015 o ALUPEC foi aprovado no conselho de Ministro no dia 26 de fevereiro de 2015 e saiu na resolução nº 32/2015 (B.O, 15 de abril de 2015). “O ALUPEC era um consenso que congregava posições entre os especialistas. É um alfabeto de base fonológica e foi aprovado, a título experimental, por cinco anos.”

(Évora, 2010, p.59). A presente resolução aprova as medidas conducentes à afirmação e valorização da língua cabo-verdiana.

Atualmente há uma forte discussão à volta da oficialização do Crioulo nomeadamente porque para que uma língua possa ser oficial é necessário que passe, previamente, por um processo de originalização e por um processo de instrumentalização. Este tema tem sido debatido em várias palestras, tem ocupado cada vez mais lugar no Parlamento, os deputados falam cada vez mais Crioulo no debate parlamentar e, nos órgãos de comunicação social, tem-se dado cada vez mais lugar ao Crioulo (nos programas e debates televisivos e radiofónicos). Tudo porque o Crioulo é a língua que os cabo-verdianos aprendem a falar desde criança, é a que usam no dia-a-dia, nas afeições, nas manifestações culturais e religiosas.

Em 2008-2009, uma equipa técnica multidisciplinar de especialistas cabo-verdianos e estrangeiros e outros usuários da língua escrita, como os meios de comunicação social, a Assembleia Nacional de Cabo Verde (ANCV), escritores, entre outros, avaliaram a aplicação do ALUPEC e a dos falantes comuns e teceram recomendações ao Governo, após dias de reflexão e discussão sobre alguns pontos, na altura, polémicos. Foi elaborado um documento oficial que incluía as recomendações havidas por mais convenientes. O Governo assumiu o Alfabeto como sendo oficial, com base nesse processo, e ainda continua na senda da promoção do bilinguismo e da oficialização da Língua Cabo-Verdiana (LCV).

No ano letivo 2013-2014, o Ministério de Educação e Desporto (MED) fez a apresentação de um Plano de Ensino Bilingue na Educação Básica. Um dos principais objetivos do projeto, ao introduzir a língua materna no Sistema de Ensino, é melhorar a aprendizagem do português. Além disso, o Plano insere-se num projeto mais amplo de valorização da Língua Nacional, que foi apresentado como um dos objetivos do Governo para esta Legislatura, que cobre 2011-2016 (Évora, 2010).

A experiência do ensino bilingue vem sendo empreendida, com sucesso, há alguns anos, em países como Portugal, França e os Estados Unidos da América, que possuem uma grande população de imigrantes, provenientes de Cabo Verde (Pereira, 2011). O

ensino bilingue foi a solução encontrada para evitar muitas dificuldades de aprendizagem dos filhos de imigrantes, por causa da barreira linguística.

O ensino na língua materna é uma necessidade urgente, porque em Cabo Verde, apesar do português ser a língua oficial do país ela é, para as crianças, uma segunda língua quando entram no sistema educacional. Como o Crioulo é a língua falada no dia-a-dia pelas famílias, muitas crianças (pequenas) chegam à escola sem qualquer conhecimento da Língua Portuguesa, que é a língua oficial de ensino. Na prática, os professores acabam por utilizar o Crioulo nas salas de aula, mas isso ainda não é o suficiente para resolver, completamente, os problemas de aprendizagem que surgem neste processo. Com o Plano e o uso sistemático do Crioulo nas escolas, por professores treinados, a expectativa é de que esta barreira para a aprendizagem seja, finalmente, removida.

O Primeiro-Ministro de Cabo Verde, Dr. José Maria Neves, também vê essa necessidade. Numa entrevista que deu ao Jornal “A Semana” (2015, Fevereiro, 21), defende a necessidade de se dar o salto na Educação do país e de se acelerar a introdução da Língua Cabo-Verdiana nas salas de aula, no contexto do ensino bilingue. O Chefe do Executivo de Cabo Verde não tem dúvidas de que isso traria muito mais afetividade e maior motivação para as crianças aprenderem na língua sobre a qual têm maior domínio. José Neves refletiu sobre a dificuldade das crianças cabo-verdianas, que aprendem o Crioulo em casa e, depois, são confrontadas “abruptamente” com a Língua Oficial, o português. Neste sentido, defende que seria benéfico terem como língua base de aprendizagem o Crioulo, em paridade com a língua portuguesa, isto para “o bom aprendizado do português e de outras matérias.”

É nesta ordem de ideias que, no ano letivo 2013/2014, se iniciou uma experiência-piloto no ensino do bilinguismo, em duas escolas do segundo ano do Ensino Básico Integrado (EBI), na ilha de Santiago - Ponta d’Água (na Praia) e de Flamengos (São Miguel), com o intuito de se debruçar sobre a pertinência e os melhores caminhos para o ensino bilingue e da Língua Cabo-Verdiana nas escolas. Segundo as informações obtidas junto da Gestora da Escola de Ponta d’Água, o projeto teve bons resultados no ano letivo 2014/2015 e, em face disso, alargou-se para mais duas escolas, em Tarrafal

de Santiago. O projeto, que no início tinha o nome “Si ka fila tudu ta fila um ponta” (“Se não for possível no total, consegue-se uma parte”) agora é “Dja fila um ponta!” (Conseguiu-se uma parte!).

As sucessivas discussões e as anunciadas alterações oficiais ao estatuto da língua Cabo-Verdiana, faz acreditar que o Crioulo poderá ser introduzido, progressivamente, nos sistemas de ensino em Cabo Verde.

### *1.3. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CABO VERDE*

Ao longo dos anos a Educação Especial, a nível mundial, tem passado por momentos de grandes mudanças, em parte graças às ações desenvolvidas pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, na Declaração de Salamanca - UNESCO, 1994), sobretudo quando declarou que as pessoas com deficiência tinham de participar na vida ativa da sua comunidade, e tinham, igualmente, o direito a uma educação adequada e de qualidade.

As iniciativas tomadas a nível mundial (Declaração de Salamanca – UNESCO, 1994, a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, Relatório de Warknock) a favor das pessoas com deficiência, têm contribuído para uma nova abordagem do fenómeno da inclusão, fazendo com que as pessoas com deficiência passassem de um ambiente de rejeição/exclusão, para o de segregação, de seguida para um ambiente de integração e, mais recentemente, para uma sociedade inclusiva e um processo de inclusão (Tavares, 2009). A luta pela inclusão das pessoas com deficiência é uma forma de garantir o direito de todos ao desenvolvimento e comunicação com a sociedade em que se está inserido e com o mundo. É oferecer a oportunidade de conhecer o novo e testar limites, desenvolvendo potencialidades e habilidades produtivas.

A Educação Inclusiva é uma abordagem que reconhece que cada criança é um aprendiz único e que as escolas regulares devem ser capazes de fornecer uma educação de qualidade acessível a todas as crianças em seu meio próprio, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. (Handicap Internacional, 2012, p.8).

Nesta linha de ideias, pode-se dizer que a inclusão é garantir a todos o acesso contínuo do espaço comum da vida em sociedade, orientada para o acolhimento e diversidade humana e pautada em ações coletivas, que visem a equiparação das oportunidades de desenvolvimento das dimensões humanas. A ruptura com a ideologia da exclusão visa a implementação de uma política de inclusão que vem sendo debatida em vários países.

Rodrigues & Magalhães (2007) apresentam-nos uma outra definição da educação inclusiva, que nos diz que aquela significa uma educação adequada e de qualidade para alunos, com qualquer tipo e grau de deficiência ou limitação na escola comum, isto é, na escola que o aluno frequentaria, caso não tivesse deficiência.

Em Cabo Verde, os dados do Censo (2000) apontam para 13.948 pessoas com deficiência no arquipélago (o que representa 3,2 % da população). Com o novo Censo, realizado em 2010, este número aumentou para 23.050. As deficiências estão caracterizadas em vários tipos: motora, visual, auditiva e intelectual.

A situação das pessoas com deficiência, de acordo com os dados do Censo 2010, caracteriza-se por dificuldade de acesso à educação, formação profissional e emprego, e, por vezes, aos cuidados de saúde adequados. O que se observa é que existe, também, dificuldades no que se refere à acessibilidade aos edifícios públicos, à informação e aos serviços especializados, principalmente, na área da saúde, devido à falta de técnicos especializados, nomeadamente, nos domínios da fala e da terapia ocupacional. Contudo, o Estado e as Organizações Não-Governamentais (ONG's) vêm juntando sinergias para que todos venham a ter acesso à educação. Aliás, "a ideia de inclusão de alunos com NEE é vista, de um modo geral, pelos cabo-verdianos, como um direito a ser respeitado, e, desde 1993, que, de um modo mais formal, se começou a abrir caminhos para a Educação Especial" (Alfama, 2013, p.60).

As dificuldades estão a ser minimizadas, já que o atendimento às pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, até os anos 1990 era praticamente inexistente. Desde que Cabo Verde adotou as políticas de inclusão, o número de crianças com deficiência que frequentam a escola é cada vez mais elevado.

“De acordo com a Direção Nacional do Ensino Básico e Secundário, no seu último Recenseamento Escolar, feito em 2012, cerca de 500 alunos foram referenciados com alguma deficiência” (Handicap Internacional, 2012, p.12). Segundo a Delegação da Praia do Ministério de Educação e Desporto no ano 2012/2013, foram registados 940 casos de crianças com NEE, nos três subsistemas (EBI, Ensino Secundário e Ensino Universitário).

É certo que a educação de crianças e jovens com NEE é hoje uma realidade incontornável, no mundo e em Cabo Verde. Na verdade, existem vários mecanismos legais em Cabo Verde que garantem o acesso das crianças com NEE à Educação, para além de algumas práticas que já estão a ser implementadas. No entanto, persistem, ainda, na prática, vários preconceitos na nossa sociedade, que restringem a participação ativa das pessoas com deficiência em igualdade com as demais pessoas.

### **1.3.1. Políticas Inclusivas**

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (Art.º 26.º) refere:

Toda a pessoa tem direito à Educação. A Educação deve ser gratuita, pelo menos no correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico deve ser generalizado. O acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos, em plena igualdade, em função do seu mérito.

É neste sentido que podemos afirmar com total convicção que a educação é reconhecida como um direito básico do ser humano. Ela é um instrumento poderoso na luta contra a pobreza global, na melhoria da saúde e de condições de vida da humanidade, ela mune as pessoas de conhecimentos para que possam desempenhar um papel completo e ativo na sociedade.

Cabo Verde tem estado a implementar medidas e políticas, em prol da Educação, criando infraestruturas no Ensino Básico, Secundário, Centros de Formação Profissional e Universidades, adotando políticas e mecanismos jurídicos que defendem a Educação para todos, incluindo crianças com deficiência.

O país encontra-se entre os seus pares africanos com melhor desempenho na Educação, apesar de os residentes rurais e as mulheres serem, ainda, afetados com algumas diferenças acentuadas. A taxa de alfabetização para pessoas com mais de 15 anos aumentou de 62,8%, em 1990, para 84,8% da população, em 2010 (Valverde, Jimenez, & Henriques, 2012, p.31).

O direito à Educação para todos está salvaguardado na Constituição da República de Cabo Verde, no seu artigo 69º. A questão dos direitos das pessoas com deficiência é integrada na Constituição da República (artigo 76º da versão revista), versando o seguinte:

1. As pessoas com deficiência têm direito à especial proteção da família, da sociedade e dos poderes públicos. 2. Para efeitos do número anterior, incumbe aos poderes públicos, designadamente: a) Promover a prevenção da deficiência, o tratamento, a reabilitação e a reintegração das pessoas com deficiência, bem como as condições económicas, sociais e culturais que facilitem a sua participação na vida ativa; b) Sensibilizar a sociedade quanto aos deveres de respeito e de solidariedade para com as pessoas com deficiência, fomentando e apoiando as respetivas organizações de solidariedade; c) Garantir as pessoas com deficiência prioridade no atendimento nos serviços públicos e a eliminação de barreiras arquitetónicas e outras no acesso às instalações públicas e a equipamento sociais.

Existem, em Cabo Verde, vários mecanismos jurídicos que defendem a inclusão das pessoas com deficiência, que passamos a apresentar:

1- Em 1990, o Governo, nomeadamente o Ministério de Educação, criou “A Lei de Bases do Sistema Educativo” – Lei 103/III/90 -, um mecanismo que contempla, nos artigos 36º e 37º, questões referentes à Educação Especial e à Educação de crianças com deficiência e, no artigo 38º, a Educação para as crianças sobredotadas, prevendo que estas possam ser integradas no ensino regular;

2- O Plano Estratégico da Educação, de 1991, constitui uma medida adotada em prol da inclusão. Este prevê medidas de política concernentes às Necessidades Educativas Específicas (NEE), políticas essas que incluem a formação de professores em matéria da deficiência; escolas adaptadas e equipadas para receber alunos com deficiência;

3- Em 1994, Cabo Verde participou na Conferência Mundial sobre “Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade”, realizada em Salamanca (Espanha), na

qual estiveram presentes mais de 300 representantes, de 88 governos e de 25 organizações internacionais.

Sabe-se que desta conferência surgiu a Declaração de Salamanca - UNESCO (1994), um marco importante na implementação e fusão de uma educação inclusiva. Pretende-se que as escolas valorizem e incluam todas as crianças, independentemente das suas condições, fomentando o sucesso de todos, mesmo os que apresentam graves problemas. É unânime que estes alunos sejam incluídos nas escolas destinadas à maioria;

4- Também em 1994, foi criado, em Cabo Verde, um Conselho Nacional da Condição do Deficiente (CNDC), órgão de consulta que promove, coordena e acompanha a execução da Política Nacional em matéria de habilitação, reabilitação e integração das pessoas com deficiência. Esse Conselho orienta-se pelo Plano Nacional de Ação para as Pessoas com Deficiência;

5 - Em 1993/1994, a nível da Direção-Geral do Ensino Básico e Secundário (DGEBS), foi criado o Sector da Educação Especial;

6 – A adoção da “Lei que estabelece as Bases Gerais da Prevenção, Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência” (Lei nº 122/V/2000, 12 de Junho 2000, I Série – B.O. n.º17) delineou um mandato nacional, claro e abrangente, para a eliminação da discriminação contra as pessoas com deficiência, a fim de gerar inclusão social e económica da sociedade cabo-verdiana;

7 - Em 2001, o Decreto-Lei 131/V/2001, de 22.01: Bases da Proteção Social, que se rege pela igualdade, oportunidade, concertação social e responsabilidade do Estado, de todos os que se encontram de alguma forma em situação de desvantagem;

8- O Plano Nacional de Educação para Todos (2002) fixa os grandes objetivos da Educação para Todos até 2015 e das opções políticas nacionais, que conferem à educação de base um papel fundamental na promoção do desenvolvimento e como instrumento de integração e inclusão social;

9- A aprovação, em 2004, do Plano Nacional de Ação para os Direitos Humanos e a Cidadania, veio reforçar o objetivo de promover os direitos e a eliminação de todas as formas de discriminação das pessoas com deficiência;

10- 2008: criação do Plano Nacional sobre a Deficiência (Resolução nº 23/2008 de 19 Maio, I Série – B.O, nº19);

11 – 2009: Decreto-Lei nº 62/2009, de 14 de Dezembro - Lei Orgânica do (então) Ministério do Trabalho, Família e Solidariedade Social –, define o quadro institucional para os assuntos das pessoas com deficiência, e estabelece o Conselho Nacional Para os Direitos da Pessoa com Deficiência e a adoção de um Plano Estratégico de Formação Profissional – para a promoção de oportunidades de acesso, frequência e aproveitamento nos cursos de formação profissional por parte das pessoas com deficiência;

12 - O alargamento da pensão social mínima (cinco mil escudos mensais- 5.000\$00) para adultos e crianças com deficiência (2010) foi outra aposta do Governo na melhoria da situação de vida das pessoas com deficiência. Atualmente, todas as pessoas - sejam elas crianças, jovens ou adultos com deficiência (dependentes de terceiros) - têm direito à pensão social mínima;

13 - Cabo Verde ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), em 2011. Conforme a Convenção, os Estados-Membros devem garantir um sistema de Ensino Inclusivo, para assegurar a inclusão escolar das crianças com deficiência, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

14 - O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado pela Lei nº 50/VII/2013, publicado no B.O. I Série, nº 70, de 26 de Dezembro, veio reforçar a ideia de que nenhuma criança deve ficar fora da Escola. O art.º 47 defende que a criança e o adolescente têm direito à escolaridade obrigatória e gratuita e o seu insucesso escolar não pode ser motivo de expulsão do sistema educativo, reforçado pelo art.º 48º que sustenta que é dever do Estado assegurar o ensino público, gratuitamente, às crianças e aos adolescentes de famílias sem recursos.

Relativamente à inclusão das crianças e dos adolescentes com deficiência, o ECA define, no seu artigo 56º, que o Estado deve assegurar-lhes um sistema educacional inclusivo, com o propósito de garantir o seu desenvolvimento integral e harmonioso;

15 - A Lei nº 40/VIII/2013, que Define as Bases-Gerais do Regime Jurídico da Prevenção, Habilitação, Reabilitação e Participação da Pessoa com Deficiência, no seu art.º 36º, garante às pessoas com deficiência o Direito à Educação e ao Ensino. Segundo esta lei, compete ao Estado adotar medidas específicas, necessárias para assegurar o acesso da pessoa com deficiência à Educação e ao Ensino Inclusivo, mediante, nomeadamente: afetação de recursos e instrumentos adequados à aprendizagem e à comunicação e à formação de recursos humanos na área do Ensino Especial. Compete, também, ao Estado, prover o acesso das pessoas com deficiência aos benefícios que resultam das novas tecnologias de informação e comunicação adaptada; e

16 - Cabo Verde é um dos países signatários da política da UNESCO e vem incorporando as orientações sobre a abordagem da Educação Inclusiva, cujo princípio é a flexibilização, (re) adaptação do Sistema de Ensino, de modo a que todas as crianças, inclusive as que apresentam necessidades específicas, possam ser escolarizadas no Sistema Regular.

Os mecanismos jurídicos acima mencionados garantem a criação e implementação de planos e programas específicos para as crianças com deficiência, permitindo-lhes o gozo efetivo do seu direito à educação e a sua inclusão nos estabelecimentos de ensino.

### **1.3.2 Boas práticas**

Boas práticas em Educação Inclusiva não são “as melhores práticas existentes”, nem a receita perfeita para todos os males. São os percursos trilhados pelas escolas na intenção de se tornarem mais inclusivas. Não há prática, nem Escola, nem Sociedade, nem Inclusão perfeitas. Há, sim, aquilo que de melhor as escolas podem (e sabem) fazer, diante das “barreiras” à aprendizagem e à participação que frequentam. (Lima-Rodrigues et al., 2007, p. 190)

Se a nível mundial o processo de inclusão de crianças e jovens com deficiência materializou-se por volta dos anos 70 (do século XX), em Cabo Verde é, sobretudo, a partir dos anos 1996/97 (também do século passado) que se deu início, efetivamente, ao processo de inclusão das crianças com deficiência no Ensino Público, tendo sido criado, a nível do Ministério da Educação, uma Unidade de Educação Especial, constituída por técnicos especializados.

Mas foi a partir dos meados dos anos 90, que começaram a surgir várias associações com o objetivo de lutar pelos direitos das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, cumprindo, assim, a Política de Educação para Todos. Além do Governo, as ONG's têm desempenhado um papel muito importante, cujo impacto é significativo no que se refere à inclusão das crianças com deficiência no Sistema Regular de Ensino em Cabo Verde.

Este trabalho vem sendo reconhecido por toda a sociedade cabo-verdiana. “É notório o trabalho abnegado e persistente desenvolvido pelas ONG's, nomeadamente, ADEVIC, ACD, ACS, ACARINHAR, entre outras.” (Alfama, 2013, p. 66).

Essas associações têm desempenhado um papel relevante e complementar ao do Ministério de Educação e Desporto (MED), fazendo o encaminhamento e acompanhamento e promovendo ações de sensibilização em prol da inclusão das crianças com deficiência.

O MED, em parceria com a Associação Cabo-verdiana de surdos (ACS), aposta na Educação das crianças surdas, a nível do Ensino Básico Integrado, com professores com formação em Língua Gestual Portuguesa, lecionando nessas turmas. No Ensino Secundário, criaram-se turmas compostas por metade de alunos surdos e metade sem deficiência. Os professores das diversas disciplinas são auxiliados por uma docente do MED, com formação de curta duração em Língua Gestual, em Portugal e no Senegal, que estabelece a ponte entre alunos e professores.

Antes do nascimento da ACARINHAR (Associação das famílias e amigos das crianças com paralisia cerebral) -, eram raras as crianças com PC que frequentavam uma escola, uma vez que eram vistas como incapazes. Em 2009, a ACARINHAR lançou uma campanha de sensibilização para a inclusão das crianças com paralisia cerebral, no

jardim-de-infância, denominada: “Em cada Jardim de Infância, uma Criança com Paralisia cerebral”.

Esta campanha abriu novos horizontes e novos desafios para a inclusão das pessoas com PC. Os jardins infantis e as escolas começaram a abrir as portas para as crianças com PC. As famílias começaram a consciencializar-se das reais potencialidades dos filhos.

A Associação de deficientes visual de Cabo Verde (ADEVIC), com o apoio do MED, aposta na alfabetização das pessoas cegas, criando uma sala na própria Associação, para o ensino do Braille, almejando reduzir a taxa de analfabetismo deste grupo-alvo. As crianças com deficiência visual frequentam o Sistema Regular do Ensino.

A Associação cabo Verdiana de deficientes (ACD) não se envolveu, diretamente, na criação de escolas especiais, mas a sua contribuição na Educação Inclusiva tem-se focado na intermediação para a obtenção de vagas e bolsas de estudos para alunos com NEE, na concessão de materiais didáticos e na emissão de pareceres ao Governo sobre a Educação Inclusiva.

Em Cabo Verde são notáveis as crescentes manifestações em prol da inclusão das crianças com deficiência no Sistema Regular do Ensino. Cabo Verde tem tido ganhos significativos no processo da Educação Inclusiva, sobretudo a partir do momento em que assumiu a realização dos Objetivos da Educação para Todos e os do Desenvolvimento do Milénio.

Embora as crianças com deficiência inseridas no Sistema Regular do Ensino não possuam todos os meios que lhes permitam uma Educação de qualidade, esforços estão a ser envidados para a sua inclusão escolar.

A criação de Núcleos Locais de Educação Inclusiva - em todas as Delegações do Ministério de Educação e Desporto (MED) - foi uma estratégia para que todos tenham acesso à Educação de qualidade.

De igual forma, destacamos a relevância da criação de nove Salas de Recursos Multifuncionais, que foi e é uma das grandes apostas na Educação Inclusiva em Cabo

Verde. Ela é uma estrutura de apoio pedagógico, destinada a toda a comunidade educativa e a crianças com Necessidades Educativas Especiais. Essas Salas de Apoio às Crianças com NEE, dispõem, em alguns casos, de uma equipa multidisciplinar, constituída por psicólogos, pedagogos e sociólogos, e propõem-se a promover a inclusão dos alunos com NEE, melhorar a qualidade do Ensino, apoiar os docentes na elaboração de um Projeto Educativo Individual (PEI), orientar famílias, enriquecer a resposta educativa e garantir Educação de qualidade para todos (Handicap Internacional, 2012).

Hoje esta estrutura já existe em quase todo o país (Tarrfal de São Nicolau, Praia e Santa Cruz - Santiago, Sal, São Vicente, São Filipe do Fogo, Porto Novo e Paul - Santo Antão e Boa Vista). Os alunos com NEE recebem reforço pedagógico e apoio psicológico no período pós-escolar. A frequência é diária e gratuita.

Estudos, reflexões e trabalhos de fim de curso já foram realizados no âmbito da Educação Especial em Cabo Verde. As universidades têm estado a implementar cursos na área da Educação Especial, nos cursos de Formação dos Professores, assim como estão a ser lecionadas disciplinas de Educação Especial.

A par de exemplos de estudos e jornadas de reflexão, temos:

1- Jornadas de Reflexão sobre a Educação Especial Integrada, organizada pelo Ministério de Educação de Cabo Verde, em 1994, nas quais se fez um diagnóstico da situação no país e se procurou traçar caminhos e respostas, no sentido de contribuir para a busca de soluções para a inclusão (Alfama, 2013);

2- A Conferência Nacional sobre a Educação Especial, realizada pela Associação Cabo-Verdiana Alumni dos Estados Unidos de América (ACA-EUA), em parceria com o Ministério de Educação e Desporto, em dezembro de 2013. Participaram neste evento especialistas dos Estados Unidos e de Cabo Verde;

3- A I Conferência Internacional sobre a Paralisia cerebral, realizada pelo Governo, em co-parceria com a ACARINHAR, Instituto Politécnico de Leiria e Federação das Associações Portuguesa de Paralisia Cerebral, no âmbito da comemoração do Ano de

Solidariedade para com as Pessoas com Paralisia cerebral (PC) de Cabo Verde. O Ano Solidário foi instituído pela resolução governamental nº 23/2014 e a Conferência contou com a presença de especialistas nacionais e estrangeiros, que apresentaram as comunicações relativas ao tema: Medicina; Educação; Reabilitação; Comunicação Aumentativa e Alternativa e Desporto para pessoas com paralisia cerebral; e

4- O I Congresso Cabo-Verdiano de Educação Inclusiva, sob o título “Desafiando os Caminhos da Educação Inclusiva em Cabo Verde”, realizado em 2014, pela Universidade Pública de Cabo Verde (Uni-CV), em parceria com a Universidade do Minho (Portugal) e o Instituto Superior da Educação (de Cabo Verde). O Congresso teve como objetivo principal a promoção de uma profunda e profícua troca de experiências e de momentos de debate informativo e reflexivo entre investigadores, pais, representantes políticos, ONG’s e profissionais de Educação da Comunidade Lusófona, com o intuito de melhorar a educação e a prestação de serviços para as crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais.

Entretanto, a existência de experiências de inclusão de crianças com deficiência, nos diferentes níveis de Ensino, demonstra que, não obstante as dificuldades e os desafios, é possível apostar numa Escola que seja lugar de todos e para todos. Atendendo a que a “inclusão escolar não é uma oportunidade de alguns, mas sim, uma exigência para todos, as escolas têm que se apetrechar com recursos humanos capazes de dar respostas positivas a esta exigência.” (Rodrigues, 2006, p.80).

De acordo com Alfama (2013, p.67), “existe algum sucesso de integração de pessoas com história de deficiência, mas muito se tem ainda a fazer. As atitudes dos professores e da própria sociedade são fundamentais para a realização das reformas que se projetam. Sem o apoio do professor, as disposições legais não passarão de ‘letra morta’.”

### 1.3.3 Fragilidades

Em Cabo Verde a inclusão é uma realidade, mas precisamos de reforçar essa vertente. Persistem, ainda, por parte de algumas famílias e professores, barreiras atitudinais, ou seja, atitudes sociais de exclusão educacional de pessoas com deficiência, porque consideram que as mesmas são incapazes de receber uma educação escolar, sendo que muitas são ainda marginalizadas e excluídas da sociedade.

Pelas conversas e pela experiência, constatamos que vários pais e/ou encarregados de educação acabam por desistir de colocar ou de manter os seus filhos nas escolas, porque consideram que a aprendizagem é nula ou quase nula. “Geralmente, a maioria no Ensino Básico Integrado (EBI), transita, não por ter adquirido competências, mas porque estão apegados aos seus professores” (Alfama, 2013, p.66)

Segundo Alfama (2013, p.66), “em Cabo Verde, infelizmente, persistem, ainda, formas de gestão e de organização das situações pedagógicas orientadas para o aluno-padrão, e, nas quais, a integração de um aluno diferente é vista, necessariamente, como perturbadora do original funcionamento do grupo/turma”.

Nos espaços académicos, existem poucos técnicos especializados para responder às demandas. Há necessidade de mais técnicos especializados, que possam fazer uma avaliação correta das limitações apresentadas pelas crianças, ter conhecimento das dificuldades e das potencialidades e que sejam capazes de fazer o planeamento das estratégias que garantam uma boa intervenção. Torna-se necessário e urgente uma intervenção adequada, de modo a que nenhuma criança com NEE fique fora desta avaliação, a par de um acompanhamento especializado. De facto, uma das grandes lacunas que existe é a falta de capacitação dos professores para trabalhar nesta área. A Handicap Internacional (2012), num estudo feito, diz-nos que é importante a formação/capacitação dos professores para poderem desenvolver modelos inclusivos, melhorados tanto a nível da formação inicial como da formação em exercício. Aqui, recomenda-se que se possam estabelecer parcerias entre as organizações provedoras de formação e as escolas, para que possa haver um acompanhamento e mesmo supervisão das práticas docentes em situação de inclusão.

Geralmente os alunos com NEE devem seguir o currículo comum, mas torna-se indispensável um programa individual, através de áreas curriculares específicas, que possam reforçar a sua autonomia, a sua qualidade de desempenho, um melhor domínio das suas competências e uma maior participação social.

“A Escola Inclusiva deve desempenhar um papel de relevo em todo o processo educativo desta população escolar.” (Mendonça et al., 2008, p. 7).

Em Cabo Verde existe carência de materiais didáticos adaptados a cada tipo de deficiência, para responder à demanda face às necessidades dessas crianças em particular. As pessoas com deficiência visual, por exemplo, têm enfrentado dificuldades em termos de leitura, escrita e acesso a novas tecnologias. Porém, existem algumas limitações, designadamente a falta e até a inexistência de materiais específicos e equipamentos especializados nas escolas regulares, que garantam um atendimento mais eficaz aos alunos cegos. “É preciso, pois, continuar a apostar em mais recursos para que o apoio seja cada vez mais um serviço disponibilizado pela escola e não uma opção ou uma ‘generosidade’” (Handicap Internacional, 2012, p.33).

As crianças com paralisia cerebral, em particular, cuja sequela está associada a múltiplas deficiências, também têm enfrentado muitos problemas nas escolas, devido, essencialmente, à falta de condições que garantam a eficácia na aprendizagem. Infelizmente, as Salas de Recursos não existem em todos os concelhos, de modo que, nem todas as crianças, que, eventualmente, precisam delas, têm acesso às mesmas. Nota-se, também, a inexistência de uma equipa multidisciplinar (terapeuta ocupacional, psicomotricista, fisioterapeuta, terapeuta da fala) nas Salas de Recurso, factos que se devem, sobretudo, à escassez de técnicos com essas especialidades em Cabo Verde.

No que se refere aos alunos com deficiência auditiva, a maior dificuldade enfrentada por eles é a inexistência de uma Língua Gestual Cabo-Verdiana. O que se usa é a Língua Gestual Portuguesa. De acordo com Tetzchner e Martinsen (2000) é sempre conveniente aderir a um sistema de comunicação padronizado e adaptado ao país pois as condições para introduzir um sistema de signos já estão, à partida, conseguidas: dispor de uma boa documentação sobre o sistema e de um estudo sobre a

equivalência dos símbolos à cultura desse país. É neste sentido que o Ministério da Educação e Desporto (MED), em parceria com a Cooperação Brasileira, no marco do “Projeto Escola de Todos”, pretende desenvolver, nos próximos tempos, a Língua Gestual Cabo-Verdiana, com vista à padronização de uma língua gestual no país. Esta parceria visa, igualmente, a recolha e a sistematização de gestos para a construção de um gestuário cabo-verdiano.

As escolas, em geral, carecem de mais acessibilidade para as crianças com deficiência, incluindo as formas acessíveis de comunicação, que são importantes desafios enfrentados. Diante disso, projetos de escola acessível, adaptação de espaços, e ambientes amigáveis para crianças devem ser promovidos (Handicap Internacional, 2012).

A resposta ainda não é a ideal, havendo ainda grandes lacunas a serem colmatadas para que possamos falar de uma verdadeira inclusão. De facto, as crianças com deficiência estão a frequentar as escolas e com o esforço dos professores estão a aprender e a apreender o ensinado. Afinal, “não são só os recursos que garantem um bom percurso inclusivo. É necessário rentabilizar os recursos existentes, para potencializar as Boas-Práticas” (Lima-Rodrigues et al., 2007, p.190).

## 2. COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA/ALTERNATIVA

### 2.1. COMUNICAÇÃO

Desde os tempos mais remotos, a comunicação fez parte da vida do Homem. Os Homens da antiguidade utilizavam a arte (pinturas rupestres ou desenhos feitos em cavernas, árvores e pedras) para expressar as suas emoções, alegrias, tristezas, ideias e o seu quotidiano.

A palavra comunicação deriva do latim “communicare” que significa “por em comum”, “entrar em relação com”. “Mas a comunicação pode manifestar de infinidades de formas” Sousa, 2011, p. 51

Segundo Bellacasa (1988, citado por Espírito Santo, 1998), comunicação é a transmissão de uma mensagem entre indivíduos, seja qual for o meio utilizado. É neste sentido que se pode dizer que a comunicação requer uma interação com o outro e pressupõe uma intenção para provocar algum efeito no outro, enquanto processo dinâmico.

Segundo Sousa (2011, p.52), “Comunicar é um processo que implica respeito, partilha e compreensão mútua. Sendo assim, podemos afirmar que a comunicação está relacionada com todas as áreas do seu desenvolvimento, pois, requer uma complexa ambição de Skills cognitivas, motoras, sensoriais e sociais”. Nunes (2002, citado por Zaporoszenko & Alencar, 2008), por sua vez, faz-nos acreditar que a comunicação é uma necessidade básica entre os homens e que a mesma faz-se necessária nas relações, constituindo-se num aspeto fundamental para a sobrevivência. A criança, desde o seu nascimento faz uso do choro e do riso para expressar as suas vontades. Aprende a falar, aos poucos, socorrendo-se de gestos e posturas, mantendo contato com os demais e tornando-se ativa no seu meio.

Duarte (2013) é da opinião de que a comunicação é um processo através do qual se dá a troca de informação entre dois ou mais intervenientes, envolvendo um código, a transmissão e a compreensão da mensagem. Isto quer dizer que o homem é um comunicador nato. Por mais que nos esforcemos em deixar de comunicar não o

conseguimos. Os gestos, as expressões do nosso corpo, as nossas ações, as palavras escritas e verbalizadas, contêm informação que é decodificada pelas pessoas que nos rodeiam. O ser humano não nasce a falar mas, em pouco tempo, adquire (pode também não adquirir) essa competência que é considerada das mais complexas. Neste sentido, Espírito Santo (1998) considera a comunicação um o processo segundo o qual o homem adquire a cultura envolvente, transmite informação e age com uma intenção precisa, visando influenciar o comportamento dos outros.

Na mesma linha de pensamento, Sousa (2012, p. 111) afirma que “a comunicação é um processo de interação, no qual partilhamos mensagens, ideias, sentimentos e emoções, podendo influenciar o comportamento das pessoas, que, por sua vez, reagem a partir das suas crenças, valores, história de vida e cultura”.

Silva (2012, p. 42), por sua vez, diz-nos que “a comunicação pode ser intencional ou não intencional, pode envolver símbolos convencionais ou não convencionais, pode assumir formas linguísticas ou não linguísticas, e pode ocorrer através de formas verbais ou outras”. Portanto, a comunicação nem sempre é possível através da expressão verbal ou da fala, sendo necessário recorrer a outros tipos de comunicação passíveis de serem produzidos por aqueles que se sentem impossibilitados de utilizar a fala como um veículo principal de comunicação. Isto faz-nos pensar num outro tipo de comunicação, que não seja comunicação verbal, mas sim, não-verbal.

## *2.2. TIPOS DE COMUNICAÇÃO*

Em todos os tempos, passado e presente, os grupos humanos constituídos recorreram e recorrem a modos de expressão verbais e não-verbais, que contemplam uma enorme variedade de linguagens que se constituem em sistemas sociais e históricos de representação do mundo.

A comunicação entre os homens é um processo que envolve a troca de informações e utiliza os sistemas simbólicos como suporte para este fim. Estão envolvidos neste processo uma infinidade de maneiras de comunicar: conversa face-a-face, gestos com

as mãos, mensagens enviadas utilizando a internet, a fala, a escrita que permitem interagir com as outras pessoas e efetuar algum tipo de troca informacional.

Estes modos de comunicar, são resumidos em duas vertentes: verbal e não-verbal.

A comunicação verbal é composta pela palavra. Esta comunicação tem duas formas de se realizar: a comunicação oral, onde predominam as ordens, os pedidos, as conversas, entre outras e a comunicação escrita: como é o caso das cartas, dos telegramas, dos cartazes, dos livros, jornais e/ou revistas, etc.

A linguagem oral (comunicação verbal) é a forma de expressão natural para os seres humanos. No entanto, a existência de linguagem oral não é sempre condição de comunicação pois alguns utilizadores usam a linguagem sem dominarem o significado do código que utilizam. Outros, estão impossibilitados de utilizar a fala de forma a expressarem todas as intenções comunicativas, enquanto outros, ainda, são incapazes de se expressarem através da fala. Por ser uma atividade basicamente neurofisiológica, a fala pode ser afetada por qualquer transtorno do sistema neuromuscular (Silva, 2012). “A fala é a forma de comunicação humana mais comum, contudo, nem todas as pessoas conseguem falar, sendo necessário recorrer a outras formas de comunicação” (Sousa, 2012, p.5), tal como acontece com a comunicação não-verbal. Pode-se perguntar, o que é então a comunicação não-verbal?

Segundo Martinet (1984) e Saussure (1986), citados por Espírito Santo (1998) a comunicação, na sua dimensão não-verbal, eventualmente traduzível por gestos ou vocalizações rudimentares, deriva de um impulso primordial, de uma herança filogenética, e pode, muitas vezes, realizar-se através de processos prioritariamente empáticos. Corraze (1982, citado por Sousa, 2012, p.132), por sua vez, é da opinião de que “o termo comunicações não-verbais é aplicado a gestos, a posturas, a orientações do corpo, a singularidades somáticas, naturais ou artificiais, e até a organizações de objetos, a relações de distâncias entre os indivíduos, graças aos quais uma informação é emitida”. Acrescenta ainda que “A comunicação não-verbal processa-se através dos gestos, das posturas, das expressões faciais (comunicação cinésica), das utilizações da voz e do silêncio (comunicação paralinguística), do vestuário, dos objetos de que nos

fazemos cercar, da relação que estabelecemos, quer com esses objetos, quer entre nós (comunicação proxémica)” (*ibidem*, p. 134).

Muitas vezes é dada maior relevância à comunicação verbal, expressa pela linguagem falada ou escrita, mas isso não inferioriza a comunicação não-verbal pois o *homo sapiens* sempre comunicou, mesmo que através de grunhidos e gestos. Segundo o antropólogo Birdwhistell (1985, citado por Silva, Brasil, Guimarães, Savonitti & Silva, 2000, s. p), “apenas 35% do significado social de qualquer interação corresponde às palavras pronunciadas, pois, o homem é um ser multissensorial, que, de vez em quando, verbaliza”.

Por outro lado, Sousa (2012, p.133) afirma que “o impacto de uma mensagem é composto apenas por 7% verbal (por meio de palavras) e os restantes 93% expressam-se através de comunicação não-verbal. Da qual, as expressões faciais (gestos e movimentos) representam 55%, e a entoação vocal (tom de voz, inflexões e outros sons), representam 38%.”.

Em indivíduos com problemas neuro-motores graves, por exemplo, a comunicação dá-se através dos movimentos corporais. A linguagem corporal é uma forma de comunicação não-verbal, onde o corpo “fala” através de gestos, expressões faciais e posturais. A linguagem corporal surgiu bastante antes da linguagem verbal e, ainda hoje, representa uma das mais importantes formas de comunicação do ser humano (Silva, 2012).

A postura dos braços, pernas, cabeça e a expressão facial podem transmitir o que, muitas vezes, não é verbalizado. Por exemplo: se uma pessoa não mantém contacto visual enquanto outra pessoa está a falar com ela, isso pode querer dizer que ela não está interessada na conversa ou na pessoa. Por outro lado, se o emissor está a desviar o olhar enquanto fala, isso pode querer dizer que está a mentir ou omitir e, ainda, pode estar sem certeza naquilo que diz. Quando uma pessoa está com os braços cruzados, essa postura pode ser considerada defensiva, revelando insegurança. A distância entre o locutor e interlocutor, também pode indicar tensão entre os dois.

Através do nosso rosto podemos, também, expressar as emoções que queremos transmitir. O nosso rosto pode representar as nossas alegrias e as nossas tristezas. O olhar, por sua vez, desempenha um papel essencial na comunicação interpessoal, uma vez que assinala uma preparação para comunicar. O nosso olhar mostram o nosso estado de espírito. De todas as partes do corpo humano utilizadas para transmitir informações, os olhos são considerados a de maior importância, pois, consegue transmitir as facetas mais subtis.

Para além dos movimentos corporais como formas de comunicação não-verbal, é importante salientar que a comunicação verbal e a não-verbal devem estar em sintonia, para que o ato comunicativo tenha sucesso junto do seu receptor, já que quando as palavras dizem uma coisa e o corpo diz outra, poderá não ser entendida corretamente a mensagem (Sousa, 2012).

Bitti e Zani (1997, citados por Sousa, 2012) afirmam, ainda, que a informação transmitida pela comunicação verbal é, por vezes, contrariada e/ou desmentida pelos sinais não-verbais que a acompanham e, quando não é possível a utilização da comunicação verbal, as informações são transmitidas por meio de sinais não-verbais.

No entanto, para indivíduos sem comunicação verbal, no sentido de atenuar as suas limitações, é preciso encontrarmos meios que permitam ampliar ou aumentar as capacidades existentes, o que nos leva a pensar no Sistema Aumentativo e Alternativo da Comunicação.

### *2.3. COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA/ALTERNATIVA*

A Organização Mundial de Saúde estima que cerca de 10% da população de qualquer país, em tempo de paz, tem algum tipo de deficiência. Desse grupo, “cerca de 0,5% é afetada por deficiências a nível comunicativo. Muitas pessoas não são capazes de comunicar através da fala” (Tetzchner & Martinsen, 2000, p.16), como é o caso dos indivíduos com paralisia cerebral associada a multideficiência.

Na impossibilidade de usar a fala como um veículo principal para a comunicação, será necessário introduzir um sistema alternativo ou aumentativo da comunicação para facilitar a comunicação e a interação e, conseqüentemente, melhorar a qualidade de vida desses indivíduos. Esta ideia também é realçada por Ferreira, Ponte e Azevedo (1999, p. 16) que mostram que “não podendo ser a fala o canal ou o veículo da linguagem, há que proporcionar à criança um sistema aumentativo e alternativo de comunicação, tão cedo quanto possível, dado o papel que a linguagem desempenha no desenvolvimento cognitivo e emocional”.

A comunicação aumentativa/alternativa teve o seu início na década de 1950 (do século passado), com o aparecimento dos primeiros quadros de comunicação (Lima & Fonseca, 2004). Era utilizada em indivíduos com severas dificuldades de comunicação, sendo considerada um meio que não inibe a fala.

De acordo com Glennem (1997, citado por Zaporoszenko e Alencar, 2008, p.5), o termo Comunicação Alternativa e Ampliada (C.A.A.), é definido por “outras formas de comunicação além da modalidade oral, como o uso de gestos, língua de sinais, expressões faciais, o uso de tabelas de alfabeto, símbolos pictográficos, uso de sistemas sofisticados de computador com voz sintetizada, dentre outros”. Entretanto, todas as pessoas usam técnicas aumentativas, tais como sorrisos, contacto ocular, expressões faciais ou mesmo a escrita, quando comunicam e interagem com outras pessoas. Os indivíduos gravemente afetados na fala, necessitam utilizar, para além destas técnicas aumentativas vulgares, outras técnicas aumentativas mais elaboradas, que se ajustem às suas necessidades comunicativas: quadros com palavras ou símbolos, sistemas com saída de voz, entre outros.

Espírito Santo (1998, p.44), diz-nos:

Na área da Educação Especial e da Reabilitação foi durante muito tempo utilizada a expressão Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação (SAAC) para designar metodologias que possibilitam um meio de comunicação quando a possibilidade de falar é inexistente ou muito reduzida, introduzindo-se uma diferenciação entre dois sistemas de comunicação (o aumentativo e o alternativo). Esta designação tende, hoje, a ser substituída pela de ‘Sistemas Aumentativos’, porque, de acordo com vários autores (Musselwhite & St. Louis, 1982; Basil, 1985; Vanderheiden & Lloyd, 1986; Soro et al., 1988), todos os indivíduos possuem, à partida, alguma capacidade de comunicação, ainda que mínima, pelo que, do que se trata - qualquer que seja o tipo

de ajuda ou de intervenção a realizar pelos técnicos - é de ampliar ou aumentar essas capacidades.

É neste sentido que Tetzchner e Martinsen (2000, p.22), fazem uma clara diferença entre a comunicação aumentativa e a alternativa. Para eles “a Comunicação Alternativa é qualquer forma de comunicação diferente da fala e usada por um indivíduo em contexto de comunicação frente-a-frente. Os signos gestuais e gráficos, o código Morse, a escrita, etc. são formas alternativas de comunicação para indivíduos que carecem da capacidade de falar”.

A comunicação aumentativa, por sua vez, é utilizada quando a comunicação de um indivíduo não é suficiente para se fazer compreender. Significa comunicação complementar e de apoio. Os autores supra mencionados ainda realçam que a palavra aumentativa salienta o facto de o ensino das formas alternativas de comunicação ter um duplo objetivo: promover e apoiar a fala e garantir uma forma de comunicação alternativa se a pessoa não aprender a falar.

Ferreira, Ponte e Azevedo (1999) consideram a comunicação alternativa e aumentativa todo tipo de comunicação que aumente ou suplemente a fala. Em suma, “a comunicação é considerada alternativa quando o indivíduo não apresenta outra forma de comunicação e é considerada ampliada/aumentativa quando o indivíduo possui alguma forma de comunicação, mas essa não é suficiente para manter os comunicativos e estabelecer trocas sociais” (Zaporoszenko & Alencar, 2008, p.6).

Segundo Tetzchner e Martinsen, (2000), os elementos que constituem os sistemas alternativos de comunicação são signos gestuais, gráficos e tangíveis. Os signos gráficos incluem todos os signos produzidos graficamente (BLISS, SPC, PIC, Rebus, etc). Os signos gestuais incluem língua gestual usada pela comunidade surda e outros signos realizados com as mãos. Enquanto os signos tangíveis, geralmente, são feitos em madeira ou plástico.

Zaporoszenko e Alencar (2008) dividem os sistemas de comunicação aumentativa e alternativa em dois grupos: de baixa e de alta tecnologia. Como exemplo de baixa tecnologia têm-se os signos gráficos, que constituem tabelas de comunicação em

papel. Já os recursos de alta tecnologia, são aqueles mediados por artefactos tecnológicos computadorizados.

Segundo Ferreira, Ponte e Azevedo (1999), os sistemas de comunicação alternativa e aumentativa assumem diferentes funções, consoante o indivíduo a quem se destinam, uma vez que:

- a) Podem ser meios de comunicação temporários, para servir indivíduos que passaram por situações traumáticas ou cirurgias que os impedem de usar a fala de forma temporária;
- b) Podem ser meios de comunicação facilitadores, que fomentem a capacidade da fala e suporte do desenvolvimento de competências cognitivas;
- c) Podem ser sistemas alternativos que permitam aos indivíduos despoletar a comunicação oral, até ao momento em que deixam de ser necessários; e
- d) Podem ser usados meios de comunicação, a longo prazo, quando os distúrbios motores justifiquem o seu uso.

“A escolha de um sistema alternativo de comunicação deve ser considerada numa perspetiva mais alargada, o sistema deve melhorar a vida quotidiana da pessoa que o utiliza e levá-la a sentir-se mais autónoma e mais apta a dominar os problemas da vida” (Tetzchner & Martinsen, 2000, p.17). Isto é, antes de escolher um sistema de CAA é necessário conhecer a pessoa, para seleccionar o sistema com base numa avaliação que identifique as necessidades do indivíduo para estabelecer elos comunicativos.

#### *2.4. TIPOS DE SISTEMAS*

Na segunda metade da década de 70, surgiram diferentes sistemas alternativos e/ou aumentativos de comunicação, na sua maioria sistemas gráficos.

Segundo Lima & Fonseca (2004, p. 282), “os sistemas podem ser definidos como um grupo de componentes integrados que operacionalizam a comunicação aumentativa e alternativa”.

Geralmente, os sistemas de comunicação aumentativa/alternativa, dividem-se em duas classes: sistemas de comunicação sem ajuda, e sistemas de comunicação com ajuda.

Sistema de comunicação sem ajuda ou sistemas que não precisam de ajudas externas, também denominados de sistemas sem tecnologias, compreendem as formas de comunicação nas quais quem comunica tem que criar as suas próprias expressões de linguagem. Ou seja, são sistemas que englobam formas de comunicação em que o indivíduo utiliza o próprio corpo, através de língua gestual, piscar de olhos, vocalizações, o apontar de dedos, a escrita e os gestos.

Segundo Basil e Bellacasa (1988, citados por Espírito Santo, 1998) os Sistemas de Comunicação Sem Ajuda desdobram-se em várias categorias:

- 1 - Gestos de uso comum;
- 2- Sistemas manuais para não ouvintes (e.g. Língua Gestual);
- 3 - Sistemas manuais pedagógicos (e. g . Borel Maisonny); e
- 4- Alfabeto manual.

Sistema de comunicação com ajuda ou sistemas que precisam de ajudas externas, denominados, também, de sistemas com ajudas técnicas para a comunicação, caracterizam-se pela utilização de diferentes auxílios ou recursos para transmitir e receber mensagens, tais como: sistemas gráficos, Braille, quadros de comunicação, listas de palavras, gravador de voz, máquina de escrever, comunicador ou computador utilizados segundo as necessidades do utilizador. Na mesma linha de pensamento, os autores Tetzchner e Martinsen (2000), mostram que a comunicação com ajuda compreende todas as formas de comunicação em que a expressão da linguagem exige o uso de qualquer instrumento exterior a utilizador.

Segundo Ferreira, Ponte e Azevedo (2000, citados por Sousa, 2011), podem-se encontrar as seguintes categorias de sistemas de comunicação com ajuda:

- 1) Sistemas de comunicação por objetos: são frequentemente utilizados numa fase inicial de comunicação, por pessoas com um baixo nível cognitivo e são constituídos por objetos de tamanho real, miniaturas ou partes de objetos, usados como símbolos comunicativos;
- 2) Sistemas de comunicação por imagens: são sistemas que utilizam fotografias e desenhos;
- 3) Sistemas de comunicação através de símbolos gráficos: são os baseados em desenhos, com maior ou menor estruturação e com diferentes níveis de simbolismo, acompanhados pela palavra escrita. Neste grupo, encontram-se os sistemas pictográficos, constituídos, essencialmente, por desenhos esquemáticos, com uma grande semelhança com aquilo que representam. Dentro destes sistemas, encontramos os Sistemas PIC, SPC, Rebus, Bliss, Sigsymbols, Picsyms, Oakland, sendo os mais conhecidos, entre nós, os sistemas PIC, SPC e Bliss:

- a) O sistema BLISS foi estudado por Charles Bliss e é composto por símbolos logográficos ou ideológicos, que são combinados entre si, de forma a comunicar ideias e formar novas palavras, como podemos observar na figura 2. Os símbolos são feitos de formas geométricas, com conceitos simples ou complexos. O significado da combinação varia de país para país. Tinha como objetivo ajudar crianças com deficiência motora, incapazes de falar e comunicar com os outros. É um sistema muito bom para quem tem dificuldades na fala, porém, falha se essas dificuldades se estenderem ao domínio cognitivo.

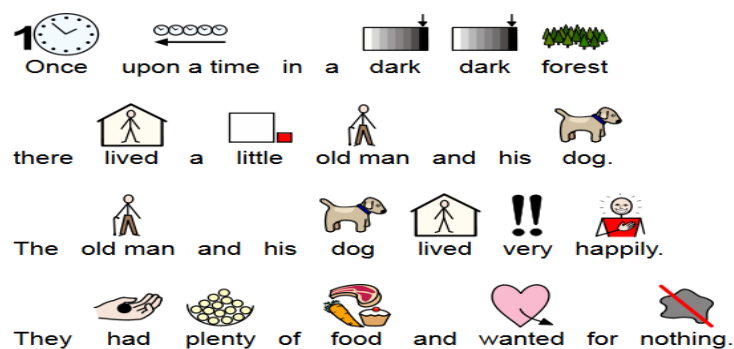
Figura 2: Sistema BLISS, Fonte:

[http://www.guiametabolica.org/sites/default/files/img\\_cons/saac\\_07\\_x500.png](http://www.guiametabolica.org/sites/default/files/img_cons/saac_07_x500.png)



- b) O sistema Rebus, criado em 1968, é composto por volta de 800 símbolos em preto e branco, diferentes, podendo ser simples ou complexo. O sistema simples faz uso de um pictograma para representar uma palavra ou parte dela, enquanto o sistema complexo combina pictogramas com letras, números, notas musicais, etc. Estes 800 símbolos podem formar até 2000 palavras. A figura 3 apresenta alguns símbolos Rebus:

Figura 3: Rebus, Fonte: <http://www.symbolworld.org/articles/1252-The-Wise-Old-Man>



- c) O sistema Pictogramas Ideogramas para a Comunicação (PIC), por sua vez, é um conjunto de silhuetas brancas estilizadas sobre um fundo preto (como se pode observar na figura 4). Estão organizados em quadros de comunicação, obedecendo a uma organização semântica. Os desenhos

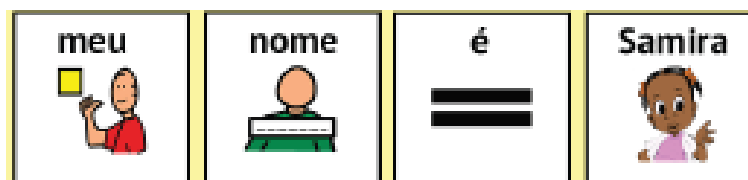
aparentam-se a sinais do ambiente comunitário. São indicados para crianças que apresentem dificuldades de visão, visto que o branco no preto cria um maior contraste. Apresenta limitações no facto de ainda ter um leque reduzido de símbolos.

Figura 4: Símbolos PIC, Fonte: Ferreira, Ponte e Azevedo (1999, p.25)



- d) O sistema de Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC) consiste em desenhos de linha simples, preta, sobre um fundo branco, com o significado escrito sobre o desenho (como podemos observar na figura 5), que pela sua grande quantidade de signos e por serem fáceis de copiar e de usar está a ser um êxito.

Figura 5: Sistema de Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC), Fonte: Própria feita através do software boardmaker



- 4) Sistemas combinados: são os que combinam símbolos gráficos com símbolos manuais, em que alguns, em simultâneo, utilizam a fala, como é o caso do sistema Makaton;
- 5) Sistemas com base na escrita: são os que utilizam, como elementos de representação, os símbolos do alfabeto para formar palavras ou frases, com intenção comunicativa. É o sistema de escrita como forma de comunicação não-oral, mais utilizado em todo o mundo;
- 6) Sistemas de comunicação por linguagens codificadas: são os mais conhecidos, que utilizam a linguagem codificada em Braille e Morse. O sistema Braille é composto por símbolos tácteis e, cada símbolo táctil, representa uma letra, um

algarismo ou um sinal de pontuação. O sistema Morse é composto por um código de pontos e traços, que correspondem a letras e a algarismos.

A escolha de qualquer um dos sistemas de comunicação aumentativa (acima mencionados) deve basear-se nas características motoras e perceptivas do indivíduo e deve, também, verificar-se se a pessoa necessita de uma forma de comunicação com ou sem ajuda.

O uso generalizado de um determinado sistema de símbolos pode, também, ser determinante na sua escolha, uma vez que os seus utilizadores mais facilmente poderão comunicar entre si e, por outro lado, para educadores e outros profissionais também se torna mais simples se dominarem bem o sistema de símbolos em questão. A capacidade para usar os braços e as mãos é também fator importante para a escolha da forma de comunicação mais adequada (Tetzchner & Martinsen, 2000).

Dentro desta linha, e segundo Carmem & Basil (1985, citados por Ferreira, Ponte e Azevedo, 1999), devemos elaborar um programa baseado numa perspetiva evolutiva, isto é, composto por objetivos que correspondam às necessidades comunicativas de cada criança em concreto, que seja compatível com o seu nível cognitivo, de acordo com as metas mais importantes do desenvolvimento linguístico e cognitivo original.

Se até aqui foram abordados os sistemas aumentativo e alternativo de comunicação, a partir daqui, iremos centrar-nos na abordagem sobre a adaptação de obras literárias Cabo-verdiana em multiformato como estratégia de implementação dos Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação e como instrumento que favoreça a autonomia, aumento de autoestima e interação social para todas as pessoas que preferem essa modalidade de leitura.

### 3. ADAPTAÇÃO DE LIVROS EM MULTIFORMATO

#### 3.1. *OS LIVROS MULTIFORMATO*

O livro, em si, é um objeto de descoberta, de prazer e de partilha. Através dele ocorre uma troca de interesses estabelecendo-se, simultaneamente, uma relação social, na comunicação dos sentimentos e ideias. Barbosa (2003) ainda nos mostra que o livro, em geral, é um objeto lúdico de descoberta do mundo e das pessoas, e um meio de enriquecimento da linguagem e da comunicação.

No que diz respeito, particularmente, ao livro adaptado, ele funciona como uma estratégia de implementação dos sistemas aumentativos e alternativos de comunicação, para que todas as crianças tenham acesso à leitura, sem exclusão de umas ou outras.

A adaptação de recursos (sejam elas quais forem) pode ser uma possibilidade para a real aprendizagem das crianças. A adaptação dos livros para que todas as crianças tenham acesso à leitura é essencial para que aquelas tenham uma real aprendizagem do mundo e das coisas que os rodeiam.

A literatura para as crianças é essencial, pois contribui não apenas para o desenvolvimento global, mas motiva a criatividade, a imaginação e a sensibilidade. A adaptação dos livros é importante para que os alunos se sintam realmente incluídos, além de promover o respeito pelas diferenças dentro das salas de aula, no convívio e na inclusão social.

Tomando Barbosa (2003) como referência podemos dizer que o livro adaptado é um livro com aspetos específicos que possam servir de suporte à construção de um discurso autónomo da criança, com algum tipo de limitação, sobre a narrativa. Isto é, este permite não só facilitar a literacia de crianças e jovens, com limitações cognitivas acentuadas e problemas de comunicação, como também de todas as crianças que tenham um comprometimento no acesso à leitura, por razões de ordem social e/ou económica ou que, simplesmente, preferem essa modalidade.

Existem vários tipos de formatos alternativos para a adaptação de livros:

- a) Audiolivro – versão áudio da obra feita, através de leitura expressiva, acompanhada de efeitos sonoros e música.
- b) Vídeo-livro em Língua Gestual – reconto da história em LG, sendo produzido por movimentos das mãos, do corpo e por expressões faciais, sendo a sua receção visual. Tem uma gramática e vocabulário próprios;
- c) Versão Pictográfica SPC (Símbolos Pictográficos para Comunicação) – história recontada, através de imagens simples (pictogramas), acompanhados por frases escritas;
- d) Versão em Braille – utiliza o processo de escrita em relevo, para leitura tátil, inventado por Luís Braille (1809-1852). É um código composto por 63 sinais, formados com base numa matriz de seis pontos organizados como numa caixa de ovos. Para a criação deste formato, é necessário “*software*” dedicado (ex. winbraille) e uma impressora específica;
- e) Ilustrações para impressão em relevo - as ilustrações em relevo são preparadas para impressão em papel específico para impressoras de relevo. Poderão também ser utilizadas como desenhos para colorir;
- f) Descrição de ilustrações – descrição detalhada das ilustrações do livro Esta descrição encontra-se, geralmente, disponível em formato [.wif], para impressão a Braille, e em formato (.pdf) acessível para leitor de ecrã.

g) Escrita Simples – Reescrita do original com simplificação da linguagem, mantendo ao máximo o original trabalho de simplificação ao nível da sintaxe e escolha de vocabulário (<http://iact.ipleiria.pt/files/2011/06/Kit-multiformato.pdf>)

Estes livros transformam-se num instrumento inclusivo e essencial para desenvolver atividades de leitura com crianças com NEE, ou com crianças em idade pré-escolar. Esta adaptação tem como objetivo promover a participação ativa da criança, tornando-a mais eficaz, com a utilização de quadros de comunicação, incluídos nestas versões.

Para todas as crianças, principalmente as que possuem limitações a nível de comunicação, o livro adaptado poderá ser um instrumento útil para o desenvolvimento da linguagem e comunicação com o outro. Com o suporte das

ilustrações, o livro faz com que haja uma maior motivação e entendimento da história, do vocabulário, da estruturação frásica.

Para o ensino acadêmico, a adaptação de recursos pedagógicos, principalmente a adaptação do livro, torna-se um elemento essencial e indispensável para o processo ensino-aprendizagem. Pode ser, também, uma possibilidade para a real aprendizagem dos alunos com deficiência e com limitações na comunicação. Para as pessoas com deficiência, a adaptação de materiais torna-se essencial para o real desenvolvimento das suas capacidades.

Em Cabo Verde, a literatura a respeito de referências quanto à adaptação, de livros de literatura infantil adaptados às necessidades das pessoas com deficiência, é escassa, dificultando, assim, o processo da inclusão. Há necessidade de adaptação de livros infantis em multiformato para estimular a leitura inclusiva desde tenra idade.

### *3.2. LEITURA INCLUSIVA*

A leitura é uma atividade que faz parte do cotidiano da criança ou, pelo menos, deveria fazer, seja como atividade educacional ou de lazer. A importância da leitura é indiscutível. Segundo Soares (2000, p.19), ela “é uma forma de prazer, de aquisição de conhecimento e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação”. A leitura estimula a imaginação e o raciocínio criativo, processos fundamentais para a construção intelectual das crianças. Aliás, as crianças brincam com o mundo que descobrem, a sua curiosidade é ilimitada e os livros (e as histórias) infantis são um dos alimentos. Por isso, deve ser acessível a todos, sem exceção.

A leitura é fundamentalmente um ato cognitivo, o que significa que a percepção que se tem da tarefa de ler e dos seus objetivos desempenha um papel determinante, pois é esta compreensão que vai tornar operacionais e eficazes as outras competências. Como ler é decodificar, extrair o significado da escrita, a leitura é vista como um processo interativo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo.

A leitura ajuda a criança a construir a sua identidade, a sua relação com o mundo e a tornar-se num ser ativo e tolerante. Neste sentido, é fundamental estimular e promover a prática da leitura (Borges, Assagra & Alda, 2010).

Mediante o apelo ao imaginário, a leitura permite à criança fazer a transposição de universos, a vivência de outros modos de ser, a resolução de conflitos interiores e de problemas de ordem psicossocial. É, por isso mesmo, um fator decisivo na maturidade da criança e do adolescente, no seu equilíbrio afetivo, na sua inserção no coletivo da escola e da comunidade em geral. Todas as pessoas têm o direito de apropriar-se desse poderoso instrumento.

Contudo, nem todas as crianças conseguem aceder à leitura através do “livro original”, devido às suas diferentes capacidades. Nesse sentido, é necessário proceder à adaptação/ tradução dos referidos livros, de modo a que todos os públicos possam ter acesso à leitura. Independentemente da sua finalidade, para que esta seja uma atividade ativa para todos, são necessárias adaptações. É essencial que, muito cedo, sejam proporcionados às criança e às pessoas que a rodeiam, meios de comunicação que supram e/ou complementem uma expressão oral insuficiente. Os livros adaptados em SPC, são um dos exemplos de livro acessível.

### *3.3. SISTEMAS PICTOGRÁFICOS PARA A COMUNICAÇÃO*

Os “Sistemas Pictográficos para a Comunicação são um dos sistemas em que a maior parte dos símbolos são iconográficos, sendo representados a negro, sobre o fundo branco, tendo sido, especificamente, desenhados para serem utilizados por usuários de comunicação aumentativa” (Johnson., n.d., p.1).

O Sistema SPC (Símbolos Pictográficos para a Comunicação) foi concebido por Roxana Mayer Johnson, de origem americana, em 1981. Está traduzido em 12 línguas diferentes. Em português europeu existem 4545 signos, agrupados em seis categorias e estruturados com a chave de Fitzgerald, baseada num código de cores, com o

objetivo de se compreender melhor a importância da ordenação das palavras na frase e a implicação de qualquer alteração no significado.

Assim temos: pessoas (amarelo), verbos (verde), adjetivos (azul), substantivos (laranja), diversos (branco) e sociais (a cor-de-rosa) (Ferreira, Ponte & Azevedo, 1999).

O SPC possui como características: desenhos simples e claros, de fácil reconhecimento e adequados para usuários de qualquer idade, facilmente combináveis com outras figuras e fotografias para a criação de recursos de comunicação individualizados, extremamente úteis para atividades educacionais.

Ferreira et al. (1999 citados por Barbosa, 2003 p.13) consideram que o SPC “pode ser utilizado tanto por pessoas com uma linguagem simples (necessitando de utilizar frases curtas), como por utilizadores que necessitam de recorrer a um vocabulário mais diversificado e a frases de maior complexidade”. O SPC é de tal modo flexível, que pode evoluir, acompanhando as necessidades comunicativas do seu utilizador.

De entre os sistemas gráficos de comunicação, o SPC transformou-se, atualmente, num dos sistemas mais utilizados pelos utilizadores da Comunicação Aumentativa, em todo o mundo, tendo demonstrado ser muito útil para as pessoas que apresentam diversas deficiências incluindo afasias, apraxias, autismo, atraso mental ou paralisia cerebral.

## CAPÍTULO II - METODOLOGIA

### 1. QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS DO ESTUDO

Para a efetivação deste projeto, foi elaborado um conjunto de questões de investigações, em função dos objetivos definidos, que ora vamos apresentar.

#### **Questões de Investigação**

Qual a reação comunicativa das crianças face ao livro adaptado e ao livro na sua versão original?

Será o livro adaptado é um elemento estruturador e facilitador da comunicação das pessoas com limitação a nível comunicativo?

A adaptação de livros infantojuvenil em formatos e suportes acessíveis, em Crioulo e com signos do Sistema Pictográfico para a Comunicação, pode promover a leitura inclusiva em Cabo Verde?

Tendo por base estas questões, foram formulados objetivos:

Objetivo geral: adaptar livros infantojuvenil, a formatos e suportes acessíveis, em Crioulo e com signos do Sistema Pictográfico para a Comunicação, com vista a um estudo exploratório e comparativo do efeito dos livros no conjunto de participantes;

Objetivos específicos:

- Adaptar duas obras literárias infanto-juvenis adotados pelo Ministério da Educação e Desporto de Cabo Verde;
- Analisar a reação comunicativa das crianças face ao livro na versão original e na versão adaptada;
- Verificar se o livro adaptado, com signos do Sistema Pictográfico para a Comunicação (SPC) e em Crioulo, é estruturador e facilitador da comunicação, em comparação com o livro na versão original/original;
- Aumentar a igualdade de oportunidades no acesso às obras literárias existentes nas bibliotecas cabo-verdianas.

## 2. OPÇÕES METODOLÓGICAS

A metodologia que adotámos foi pautada por uma abordagem predominantemente qualitativa. Esse processo iniciou-se com um referencial teórico, que versa a questão da problemática da inclusão e conceitos relacionados com a leitura inclusiva e prossegue com a parte empírica, na qual se fez a adaptação e a implementação de duas obras infantojuvenil. Com vista à recolha de dados, foram realizadas observações diretas com registo escrito e indiretas com recurso à vídeo-gravação.

### 2.1 INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

A investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), surgiu no final do século XIX e início do século XX, atingindo o seu apogeu nas décadas de 1960 e 1970, por via de novos estudos e sua divulgação. Clem e Kemp (1995, p. 111) referem, também, que, nos anos 50 (do século passado), a Escola de Gestão e Administração de Harvard (nos Estados Unidos da América) começou por definir o estudo de caso, apenas como uma forma de relatório descritivo. Contudo, a partir dos anos 1970, tem vindo a ser reabilitado como um meio metódico de organização e tratamento de dados de investigação.

Segundo Bogdan & Biklen (1994) na investigação qualitativa, os acontecimentos devem ser estudados numa situação natural em que o investigador é um instrumento-chave da recolha de dados. A sua preocupação prioritária deve ser a de descrever, primeiro e só posteriormente analisar os dados. A questão fundamental é todo o processo, bem como o produto e o resultado final, devendo os dados ser analisados indutivamente, penetrando nos detalhes e aspetos específicos dos dados para descobrir categorias, dimensões e inter-relações importantes, pois, segundo os autores referidos, “as questões desenvolvidas para orientar um estudo qualitativo devem ser de natureza mais aberta, devendo revelar mais preocupação pelo processo e significado, e não pelas suas causas e efeitos.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 209)

Consideramos que a metodologia utilizada nesse estudo versa uma investigação predominantemente qualitativa, por seguir os parâmetros estabelecidos pelos pensadores acima referidos.

## *2.2. TIPO DE ESTUDO*

O tipo de estudo que se realizou neste projeto é um estudo exploratório- descritivo, já que se pretendeu proporcionar maior familiaridade com a problemática da leitura inclusiva em Cabo Verde, adaptando livros em SPC e em Crioulo, buscar maiores informações e comparar efeitos dos livros adaptados com o original. Neste sentido, procurou-se uma familiaridade na percepção do fenómeno, descobrindo novas ideias ou as relações existentes entre os elementos componentes do fenómeno.

Na opinião de Mattar (1996) este tipo de estudo também pode ser usado como passo inicial de um processo contínuo da pesquisa. Malhotra (2001), por sua vez, mostra que a pesquisa exploratória pode auxiliar a formulação de um problema ou defini-lo com maior precisão, desenvolver hipóteses, isolar variáveis e relações-chave para exame posterior; obter critérios para desenvolver uma abordagem do problema e estabelecer prioridades para pesquisas posteriores. Vergara (2005) refere, ainda, que a pesquisa exploratória pretende atingir uma área, na qual há pouco conhecimento acumulado, permitindo aumentar o conhecimento sobre o fenómeno que deseja investigar e esclarecer conceitos.

A componente descritiva do estudo pretende, essencialmente, descrever as características, propriedades ou relações existentes no fenómeno investigado, favorecendo a formulação clara do problema na tentativa de encontrar uma solução. Para Andrade (2002), na pesquisa descritiva, os fatos são observados, registados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles. Na mesma linha de pensamento, encontramos Gil (1999) que é da opinião de que a pesquisa descritiva tem como objetivo descrever as características de determinado grupo de pessoas ou fenómeno com a utilização de técnicas padronizadas de recolha de dados.

### 3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Para recolher as informações estiveram envolvidas várias técnicas e instrumentos, nomeadamente: vídeo-gravação (filmagens) e captura de imagens em fotografia, observação direta com caderno de registo e análise documental, tendo em conta que, desta forma, ficámos com maior segurança e com maior perceção dos resultados da implementação do projeto realizado.

Foram realizadas filmagens e fotografias. Com a filmagem, pode-se reproduzir a fluência do processo pesquisado, ver aspetos do que foi ensinado e apreendido, observar pontos que muitas vezes não são percebidos. O vídeo, também, permite a ampliação, a transformação das qualidades, das características e particularidades do objeto observado. A imagem (filmada ou fotografada) oferece à prática de observação e descrição, um suporte a mais, um novo olhar (Mauad, 2004).

A evolução dos recursos tecnológicos permitiu uma melhoria no processo de observação, pois, houve um registo completo dos dados por meio da vídeo-gravação. E é nesta mesma linha de ideias que Pinheiro, Kakehashi e Angelo (2005), opinam sobre esse assunto, dizendo que a filmagem passou a captar sons e imagens que reduzem muitos aspetos que podem interferir na fidedignidade da recolha dos dados observados. Kenski (2003) mostra, ainda, que a principal vantagem deste método é que outros pesquisadores ou colaboradores, também podem fazer uso do material coletado. Torna-se possível analisar todo o material de pesquisa e manter a neutralidade dos dados. Sendo assim, o uso do vídeo permite um certo grau de exatidão na recolha de informações, uma vantagem frente aos tradicionais registos que podem ser influenciados pela subjetividade da pesquisa qualitativa.

Fazendo um paralelo com a técnica de observação ao vivo (que também se utilizou), verifica-se que quando se observa algo, pela primeira vez, inicialmente, são retidos os aspetos mais impressionantes do observado. Se o comportamento não for visto outras vezes, pontos mais detalhados poderão passar despercebidos. Com o uso do vídeo, há um exame aprofundado do processo analisado, pois ele permite ver quantas vezes

forem necessárias (Reyna, 1997 citada por por Belej, Gimenez-Paschoal, Nascimento & Matsumoto, 2008).

Além da filmagem e observação foi utilizado o caderno de registo, com o intuito de compreender e detalhar o ambiente de pesquisa. Segundo Zanelli (2002) o caderno de registo é indispensável, pois as anotações que são feitas no momento da observação parecem, de imediato, menos importantes, embora possam tornar-se significativas à medida que se desenrola a pesquisa.

#### 4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE ANÁLISES DE DADOS

O ciclo de pesquisa, segundo Minayo (1994), compõe-se de três momentos: fase exploratória da pesquisa, trabalho de campo e tratamento do material. Após a recolha de dados, a fase seguinte da pesquisa é, portanto, a da análise e interpretação. Estes dois processos, apesar de conceitualmente distintos, estão estreitamente relacionados: “A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados, de tal forma, que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação. Já a interpretação, tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante a sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos” (Gil, 1999, p. 168).

Dentre as várias técnicas de análise de dados na pesquisa qualitativa, Merriam (1998) destaca: a análise etnográfica, a análise narrativa, a análise fenomenológica, o método comparativo constante, a análise de conteúdo e a indução analítica.

As pesquisas de natureza tipicamente qualitativa geram um enorme volume de dados, que precisam ser organizados e compreendidos. O conjunto destas técnicas vem sendo denominado análise de conteúdo, expressão mais comumente usada para representar o tratamento dos dados de uma pesquisa deste tipo (Minayo, 1994). Esta foi, portanto, a análise escolhida para o projeto.

Entende-se por análise de conteúdo “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do

conteúdo das mensagens-indicadores, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.” (Bardin, 2009, p. 44).

Na realidade, como refere Flick (2009, citado por Mozzato & Grzybovski, 2011), a pesquisa qualitativa é recente e ocorreu, concomitantemente em diversas áreas, tendo-se cada uma delas caracterizado por um embasamento teórico específico, por conceitos de realidades específicas e pelo facto de ter os seus próprios programas metodológicos.

Qualquer técnica de análise de dados, em última instância, significa uma metodologia de interpretação. Como tal, possui procedimentos peculiares, envolvendo a preparação dos dados para a análise, visto que esse processo “consiste em extrair sentido dos dados de texto e imagem” (Creswell, 2007, p. 194). Contudo, entre as diferentes estratégias analíticas, os processos e os termos diferem, e a análise de conteúdo também apresenta peculiaridades.

Em relação à escolha do procedimento de análise de dados, a descodificação de um documento pode utilizar-se de diferentes procedimentos para alcançar o significado profundo das comunicações nele cifradas. “A escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador” (Chizzotti, 2006, citado por Mozzato & Grzybovski 2011, p.98).

Neste sentido, quando a análise de conteúdo é escolhida como procedimento de análise mais adequado, como em qualquer técnica de análise de dados, os dados em si constituem apenas dados brutos, que só terão sentido ao serem trabalhados de acordo com uma técnica de análise apropriada.

Para Flick (2009, citado por Mozzato & Grzybovski, 2011), a análise de conteúdo, além de realizar a interpretação após a coleta dos dados, desenvolve-se por meio de técnicas mais ou menos refinadas.

## CAPÍTULO III - PROJETO

O projeto que ora se pretende apresentar consistiu na adaptação de duas obras intituladas Cidadão Pikinoti da autoria da Comissão Nacional de Direitos Humanos e Cidadania e Um País de Pernas para o Ar da autoria da Presidência da República adotadas pelo Ministério da Educação e Desporto. As duas obras foram adaptadas em Sistemas Pictográficos de Comunicação (SPC) e na Língua Crioula a língua Cabo-verdiana. O projeto ainda constou em aplicação das obras em SPC num conjunto de 4 crianças com PC e comparando com um outro grupo de 4 crianças com a mesma patologia que ouviram as histórias através das obras no formato original. Relativamente as obras em crioulo fez-se os mesmos procedimentos em conjunto de 33 alunos do 2º ano de uma turma de bilingue que foram divididos em dois grupos.

### 1. LIVROS ADAPTADOS EM SPC

#### *1. 1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DOS PARTICIPANTES*

O contexto onde decorreu a aplicação do livro em SPC foi no Centro de Intervenção Precoce e Reabilitação 'Crescer Especial', situado na cidade da Praia, capital de Cabo Verde.

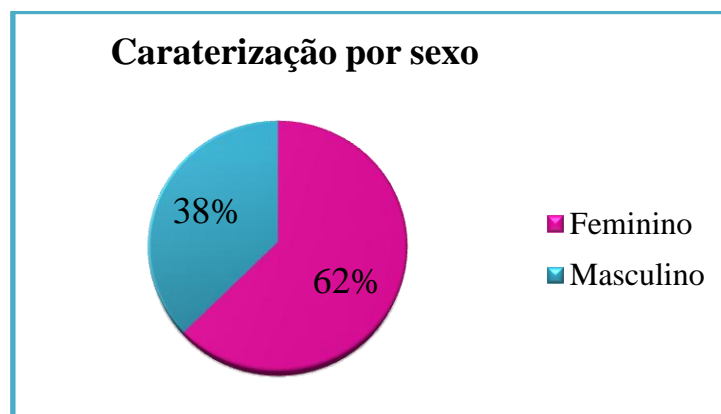
As crianças com PC tiveram contacto com as obras na sua versão original e versão adaptada, com os símbolos SPC, no 'Crescer Especial' por ser o local onde, habitualmente, as crianças com NEE realizam reabilitação funcional e estimulação pedagógica. Este tem como objetivo desenvolver a medida de apoio integrado, centrado na criança e na família, mediante ações de natureza preventiva e (re)habilitativa, designadamente no âmbito da educação, saúde e setor social, através de uma equipa multidisciplinar (fisioterapeuta, psicomotricista, neuropsicóloga e professora de Educação Especial).

Relativamente à caracterização dos participantes, importa referir que esta decorreu da necessidade de determinar com cuidado a população do estudo, devido à sua

importância no sucesso do projeto (De Ketele & Roegiers,1999). É neste sentido que a seleção das crianças com PC teve em conta os seguintes critérios: crianças com idades aproximadas, com o mesmo tipo de paralisia cerebral e que se encontram integradas num processo de reabilitação.

A partir da seleção efetuada foi possível incluir no estudo oito crianças com PC, sendo cinco (62%) do sexo feminino e três (38%) do sexo masculino. O gráfico que ora se apresenta evidencia as percentagens referidas.

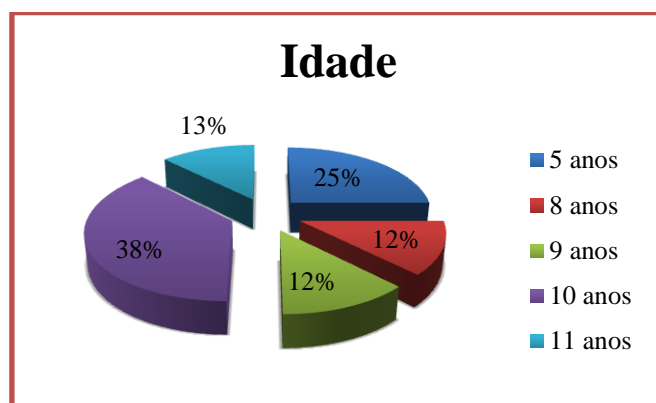
Gráfico 1: Caraterização das crianças com PC por sexo



Fonte: Elaboração própria

Como a seguir nos mostra o gráfico, das crianças participantes: duas (25%) têm cinco anos, uma (12%) de oito anos, uma (12%) de nove, três de dez (38%) e uma (12%) de 11 anos.

Gráfico 2: Caracterização das crianças com PC por faixa etária



Fonte: Elaboração própria.

Quatro crianças deste estudo frequentam o ensino regular e as restantes não, indo todas, três vezes por semana, ao Centro 'Crescer Especial', para fazerem reabilitação, nas seguintes especialidades: Neuropsicologia, Psicomotricidade, Fisioterapia e Apoio Pedagógico.

As crianças com paralisia cerebral que participaram neste estudo, nunca tiveram o contato com livros adaptados, tendo esse privilégio pela primeira vez através do projeto.

## 1.2. PROCEDIMENTOS

### 1.2.1. Adaptações de obras em SPC

O primeiro passo dado para a adaptação das obras foi a seleção/aquisição das mesmas, dos materiais e equipamentos e, neste sentido, fomos à Biblioteca Nacional, onde escolhemos cinco obras infantojuvenis.

Foi pensando nos diferentes modos de comunicar, de todas as crianças e partindo da nossa experiência, que optámos pela adaptação dos dois livros infantis intitulados:

- “Cidadão Pikinoti”, da autoria da Comissão Nacional para os Direitos Humanos e Cidadania; e

- “Um País de Pernas para o Ar”, da autoria da Presidência da República de Cabo Verde.

Nessa seleção, privilegiámos as duas obras, por serem aquelas com maior abrangência (crianças e adolescentes) e, por outro lado, por abordarem a cidadania (Direitos e Deveres das Crianças: saúde, alimentação, proteção do meio ambiente, etc). Esta escolha foi ao encontro das palavras de Ferreira, Ponte & Azevedo (1999, p. 134) quando afirmam que “as histórias devem ser escolhidas de acordo com temas que tenham a ver com os interesses da criança, devem relacionar-se com experiências já vivenciadas e facilitar a compressão da criança”.

Neste sentido, podemos dizer que são obras seleccionadas com temáticas idênticas, focalizadas na construção da cidadania, na formação de valores éticos e numa postura socialmente responsável centrada nos direitos e deveres das crianças mas, também, com orientações claras sobre as boas maneiras que as crianças devem ter, como cidadãos “pikinotis”, no desenvolvimento de um país saudável, duradouro e feliz.

Outras características das obras incluem: a sua capacidade de motivar para a leitura, através de formatos adaptados para pessoas com incapacidade intelectual ou limitações de outra natureza; o seu potencial para incitar novas leituras, a adequação das obras às expectativas do público infantil e a própria possibilidade de ampliação das referências do universo infantojuvenil.

Com os livros já seleccionados foram feitos contactos prévios, via correspondência (apêndice 1) e telefone e, posteriormente, o contacto pessoal, mediante uma audiência com os respetivos autores (institucionais) das obras. As instituições deram um parecer favorável por escrito (ver a carta em Anexo 1) à adaptação das obras e, de seguida, procedeu-se à simplificação da história, procurando não perder a sua originalidade. A par disso, foram feitas aquisições de materiais e equipamentos necessários ao processo da adaptação.

Para a adaptação do livro em SPC, foi necessária a aquisição do “Software Boardmaker”, que é um programa de computador desenvolvido, especificamente, para a criação de quadros e recursos de comunicação aumentativa e alternativa. Com

o computador e outros materiais adquiridos, iniciou-se, de imediato, o processo de adaptação.

As histórias foram recontadas através de imagens, em pictogramas, acompanhadas por frases escritas. Tendo os textos adaptados em formato SPC, foram enviados a uma gráfica para a ilustração e paginação. Os livros já concebidos foram impressos em folhas a cores, no formato A4, posição horizontal, plastificado, de modo a prevenir o controlo deficitário da baba, e encadernados com espiral metálica.

### **1.2.2 Implementação das obras – formato Original e em SPC**

Para a implementação das obras, foram realizadas quatro etapas principais:

Num primeiro momento fez-se o contato presencial e via carta com o ‘Crescer Especial’ (apêndice 2, pedido de autorização 1), local onde se pretendia aplicar os livros - original e em signos SPC -, de forma a viabilizar o projeto. A instituição deu um parecer favorável à implementação e à recolha de dados como podemos ver no anexo 2 autorização 1.

No segundo momento, foi feita a seleção das crianças que iriam participar no estudo. Para a seleção das crianças com PC, levou-se em consideração a faixa etária (5 a 11 anos) e a capacidade percetiva, cognitiva e comunicativa (o mais próximo possível). Após ter as crianças selecionadas pediu-se também uma autorização por escrita onde os pais afirmam consentir a participação dos filhos no projeto (Ver autorização para os pais no Apêndice 3).

No terceiro momento, houve a preparação dos materiais (ilustrações nas fotografias do Apêndice 4, fig. 1, 2 e 3) para a aplicação prática, nomeadamente:

- Preparação e adaptação de bonecos de panos (Apêndice 4, figura 1), com características idênticas aos das personagens da obra “Cidadão Pikinoti” (Samira e Miguel) e alguns objetos para ilustrar um país desorganizado (Apêndice 4, figura 2), como conta a história da obra “Um País de Pernas para o Ar”. Os bonecos

(personagens do livro), em formato sensorialmente adaptado, respeitam a ilustração original, mantendo-se fieis ao conto que serve de base ao projeto.

- Construção de quatro quadros temáticos em SPC (Apêndice 4, figura 3), com os cartões para as atividades interativas, com figuras que permitem a comunicação das temáticas: alimentação, higiene, boas-maneiras e meio ambiente. Atrás de cada cartão e no quadro A4, em cima de cada figura, foi colocado velcro, o que permite fazer a respetiva associação às imagens.

Por outro lado, a introdução de elementos do ambiente, personagens e cenários, através da utilização de estímulos e das componentes lúdicas inerentes, possibilita que crianças com comprometimento motor e sensorial possam explorar, da melhor forma possível, os livros. Pois, segundo Lima e Fonseca (2004, p. 288), “os profissionais envolvidos na implementação dos recursos de comunicação aumentativos e alternativos devem ser criativos no sentido de garantirem materiais diversificados, acessíveis, motivadores e efetivos”

A par da pesquisa bibliográfica foram, também, construídos os instrumentos de recolha de dados, nomeadamente, o guião de perguntas para a aplicação prática (ver Apêndice 5) e a preparação de uma câmara para registo dos episódios interativos.

No quarto momento, foram feitas aplicações práticas. Preferiu-se que o contar da história fosse aplicado pelos técnicos que trabalham com as crianças com PC, para que a atividade surgisse num contexto original e evitar que as crianças-alvo sentissem quaisquer constrangimentos na realização das tarefas.

Antes das aplicações das obras, tivemos o cuidado de preparar o espaço, o mais confortável possível, colocando todos os materiais necessários ao nosso alcance, as máquinas de filmar posicionadas no local certo, levando em consideração a iluminação da sala, as portas e o ângulo e posicionamento das crianças. A posição que se preferiu para o contar da história para as crianças com PC, foi a circular, com a contadora da história a ficar num lugar estratégico (no meio), a fim de interagir com todos os participantes.

Para cada obra, foi preparado um cenário diferente, de acordo com o conteúdo da mesma. Para o contar da história do “Cidadão Pikinoti” fez-se um cenário com bonecos ilustrativos, que representasse as duas personagens: “Samira e Miguel”, enquanto para “Um País de Pernas para o Ar” fez-se um cenário de um local muito desarrumado, sem nenhuma ordem e cheio de lixo.

A leitura do livro começava por solicitar a atenção das crianças para a história que iriam ouvir, apresentação das personagens do texto, “Samira e Miguel” (no caso da obra “Cidadão Pikinoti”), fazendo a comparação das personagens com as crianças que faziam parte do grupo, a diferenciação da cor da pele da Samira com a do Miguel, assim como do sexo e, por fim, os óculos que o Miguel usava e a Samira não.

Para a obra “Um país de Pernas para o Ar” fez-se, repetidas vezes, o apontar para o cenário para fazer compreender que as pessoas daquele país viviam dessa forma.

As leituras das histórias foram acompanhadas com mímica e com diversas entoações de voz: falar baixinho, para suscitar a atenção das crianças e pôr a emoção na voz, para simular os sentimentos das personagens.

Esteve presente, na aplicação, um total de oito crianças com PC (três rapazes e cinco meninas), e fez-se a divisão em dois subgrupos de quatro crianças como podemos observar nas fotografias do Apêndice 4, figura 4 e 5.

Os livros foram mostrados às crianças em grupo, na companhia de algum familiar ou pessoa da sua confiança: mãe, pai, irmã, neuropsicóloga, fisioterapeuta e educadora, dizendo-lhes que iriam ouvir duas histórias bem interessantes.

Tanto num grupo como no outro, depois da apresentação informal em que se explicava às crianças que iriam ouvir uma história muito interessante, a sessão tinha início com o posicionamento das crianças à volta de uma mesa, a pessoa de apoio colocava-se ao lado da criança e, em alguns casos, as crianças sentaram-se no colo da mãe, devido à dificuldade no sentar e à falta de cadeiras e mesas adaptadas. Um grupo ouviu as histórias na sua versão original e outro grupo ouviu a história na sua versão adaptada em SPC.

Perante o contar da história na sua versão adaptada em SPC, a educadora apontava para os símbolos, bonecos ilustrativos e/ou cenário, enquanto contava as histórias, fazendo, também, o uso dos símbolos para reforçar os conceitos das histórias. E para testar o grau da compreensão das histórias, com o apoio de um guião, previamente elaborado, fez-se algumas perguntas às crianças (ver guião em Apêndice 5). Para finalizar, foram aplicados exercícios de associação de imagens relativas ao conteúdo das obras. O exercício foi realizado com quadros de comunicação aumentativa (SPC), onde as crianças comparavam os símbolos. Segundo Ferreira, Ponte e Azevedo (1999) a possibilidade de interagir nas histórias, através da utilização de técnicas aumentativas de comunicação, é fundamental.

As crianças com PC que ouviram a história na sua versão original utilizaram, também, cenários e mímicas. Para testar o grau de compreensão das histórias, com o apoio de um guião, previamente elaborado, fizeram-se também algumas perguntas (Ver guião no Apêndice 5, guião nº 1 e 2) tal como aconteceu com o grupo de crianças que teve contacto com as obras em SPC. Para melhor compreensão facilitamos as imagens das obras adaptadas em SPC no apêndice 6 e 7.

### *1.3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS*

Após apresentar os procedimentos é chegada a vez de incidir na apresentação de dados e discussão de resultados, por forma a tirar conclusões acerca da implementação das obras. Para a apresentação dos resultados, seguiu-se uma metodologia descritiva, assente no paradigma qualitativo. Pretendeu-se, com esse estudo, valorizar o conhecimento e a experiência prática. Passamos, agora, a apresentar os resultados das aplicações feitas às crianças com paralisia cerebral, começando com a apresentação de uma pequena sinopse das principais características das crianças com PC, como podem observar no quadro que se segue.

**Quadro 1: Sinopse das principais características das crianças com PC**

| <b>Nº</b> | <b>Participantes</b> | <b>Sexo</b> | <b>Idade</b> | <b>Diagnóstico/Tipo</b>   |
|-----------|----------------------|-------------|--------------|---------------------------|
| 1         | RM                   | F           | 5 anos       | PC - Diparesia espásticas |
| 2         | RA                   | M           | 5 anos       | PC - Diparesia espásticas |
| 3         | CS                   | F           | 8 anos       | PC - Diparesia espásticas |
| 4         | ET                   | F           | 9 anos       | PC - Diparesia espásticas |
| 5         | AM                   | M           | 10 anos      | PC - Diparesia espásticas |
| 6         | RV                   | M           | 10 anos      | PC - Diparesia espásticas |
| 7         | DA                   | F           | 10 anos      | PC - Diparesia espásticas |
| 8         | DM                   | F           | 11 anos      | PC - Diparesia espásticas |

Fonte: Elaboração própria

O quadro está organizado por faixa etária das crianças, por ordem crescente, os nomes estão representados pelas iniciais do primeiro nome e do apelido, a fim de proteger a identidade da criança. Fez parte do Grupo 1: CS, RM, ET, RV, e do Grupo 2: DM, AM, RA, DA. Para melhor compreender os resultados do nosso estudo apresentamos o quadro 1, onde constam as informações recolhidas pela neuropsicóloga. Este permitiu-nos perceber que todas as crianças têm paralisia cerebral do tipo diparesia espásticas, que se caracteriza pela presença da espasticidade, a qual indica um sinal de existência de lesões no sistema piramidal (Souza & Ferrareto, 1998). Este sistema encarrega-se da realização dos movimentos involuntários e a sua alteração, provoca a perda de movimentos voluntários e o aumento do tônus muscular, inclusivamente quando a criança está em repouso.

Segundo Andrada et al. (2005) nos casos de PC, a deficiência motora é mais evidente, mas coexistem, frequentemente, défices percetivos, perturbações sensoriais, nomeadamente na visão e audição, défice na linguagem e fala, dificuldades nos processos cognitivos e na aprendizagem, epilepsia e alterações comportamentais.

Segundo Ferreira, Ponte & Azevedo (1999) a avaliação é uma fase fundamental no plano de intervenção, que consiste num processo de recolha de informação que permite tomar decisões, identificar as necessidades e, posteriormente, avaliar o

sucesso da intervenção. Desta forma, por se tratar de crianças com paralisia cerebral, que aia um déficit na linguagem e na fala, procurámos recolher informações que nos elucidassem acerca da sua capacidade de comunicar (Quadro 2).

**Quadro 2: Resultado da avaliação da linguagem das crianças com PC**

| Nº | Participantes | Compreensão  | Expressão  |
|----|---------------|--|--|
| 1  | RM            | Não apresenta dificuldades na compreensão de tarefas, mas não consegue expressar verbalmente.                    | Verifica-se dificuldades significativas, não sabe falar, porém emite raras palavras soltas como água e chama a mãe pelo apelido que ela arranhou.                      |
| 2  | RA            | Não apresenta nenhuma dificuldade a nível da compreensão, demonstra com gestos simples.                          | Não tem a linguagem verbal, isto é não sabe falar, comunica com alguns gestos, emite ruídos e gritos. A capacidade de expressão está afetada significativamente.       |
| 3  | CS            | Revela dificuldades a nível da discriminação de sons mas na compreensão de palavras o desempenho é satisfatório. | A linguagem expressiva está comprometida. Não articula bem as palavras e frases, apresenta um discurso não fluente, as vezes entra em mutismo por não saber expressar. |
| 4  | ET            | Consegue nomear os objetos e cumprimento das ordens, as vezes incompreensíveis. Apresenta disartria grave.       | Apresenta dificuldades significativas, linguagem verbal ausente – emite sons vocálicos (algumas palavras) com alguns gestos.   |
| 5  | AM            | A capacidade de compreensão de palavras está mantida, compreende as frases simples e complexas.                  | A linguagem expressiva, encontra-se afetada, não articula corretamente as palavras, apresenta um discurso não fluente, disartria grave, com algumas parafasias.        |
| 6  | RV            | A descodificação da mensagem está alterada de palavras, frases simples e estruturada.                            | Linguagem expressiva encontra-se prejudicada, apresenta disartria profunda, com parafasias, prosódia mantida. Consegue nomear nome de alguns dos objetos.              |
| 7  | DM            | A compreensão de palavras, frases simples e ainda estruturada é correta.   | Linguagem expressiva encontra-se prejudicada, apresenta disartria moderada a grave. Consegue dizer o nome de alguns objetos.   |
| 8  | DA            | A linguagem compreensiva encontra-se afetada.  | Apresenta grandes dificuldades, comunica através do olhar e choro e este último quando está com fome e desconforto.  |

Fonte: Dados recolhidos junto da neuropsicóloga

A avaliação da linguagem, que foi ilustrada no Quadro 2, foi realizada pela neuropsicóloga que assiste as crianças no Centro de Reabilitação, e que teria realizado o teste de memória de dígitos, Raven, memória de interferência, materiais didáticos, teste de nomeação e repetição, identificação do cumprimento de ordens, dependendo da criança avaliada. Junto dos profissionais de Neuropsicologia e Fisioterapia foram compilados os resultados de uma avaliação psicológica heterogênea, pela própria natureza dos casos.

De modo geral, o que se verificou, a nível da comunicação das crianças com PC que participaram na implementação do projeto, foram dificuldades em dar resposta às perguntas sobre os acontecimentos de uma imagem/história ou em relatar experiências imediatas. Verificaram-se, ainda, dificuldades na produção correta dos fonemas (sons), tornando o seu discurso incompreensível. Isto remete-nos à afirmação de Ferreira, Ponte e Azevedo (1999) que dizem que as crianças com paralisia cerebral estão muitas vezes impedidas de comunicar através da fala, devido à impossibilidade de exercerem um controlo correto sobre o seu aparelho fonador. No entanto, os autores são da opinião que as crianças com PC podem possuir capacidades e necessidades comunicativas, se as lesões cerebrais que inibem o mecanismo da fala, não as afetaram do ponto de vista cognitivo. Assim como alguns pensadores como Ferreira, Ponte e Azevedo (1999), Tetzchener e Martinsen (2000), somos da opinião de que se estas crianças apresentam dificuldades na fala, não sendo este o canal ou veículo principal do seu processo comunicativo, será necessário proporcionar-lhes, tão cedo quanto possível, um sistema aumentativo/alternativo de comunicação.

No entanto, fazendo uma analogia com a teoria piagetiana, podemos constatar que a maior parte das crianças participantes está no estágio sensório-motor, visto que elas apresentam diversas características dessa etapa, como a ausência da linguagem, algumas têm dificuldades da perceção temporal e limitam-se, exclusivamente, às perceções sensoriais. Para a melhor compreensão das reações comunicativas, podemos observar o Quadro 3 que, sucintamente, nos mostra as reações de cada criança durante a implementação das obras.

Quadro 3 - Comportamento individual durante a implementação das obras em SPC

| Nº | Participantes | Comportamento  |
|----|---------------|--|
| 1  | RM            | Ficou mais interessada no quadro comunicativo do que no próprio livro. Aponta e faz gestos para interagir com a história.  |
| 2  | CS            | Aponta, pede para responder verbalizando algumas palavras e fazendo gestos para se fazer compreender, persiste em virar a página, porém com muitas dificuldades.   |
| 3  | ET            | Vira a página para ver outras imagens, faz associação de símbolos SPC, responde as perguntas auxiliando no símbolo SPC.  |
| 4  | RV            | Toda a atenção estava virada para o boneco que representava um dos personagens - o Miguel, ao mesmo tempo estava a acompanhar o contar e o desenrolar da história. |

Fonte: Própria de acordo com observação, registos e filmagens

O quadro acima faz um pequeno resumo do comportamento individual das crianças durante a apresentação do livro adaptado em SPC. O grupo em si, ficou mais interessado pelas imagens, apontando para os símbolos e, servindo-se deles para responder às perguntas que lhes foram impostas. Ficaram extremamente interessados com o quadro de comunicação que lhes serviu para interagir com a história, o que foi constatado devido ao olhar mais duradouro que depositaram no quadro e persistência em pegar nele. Segundo Ferreira, Ponte e Azevedo (1999, p.125), “quando uma criança indica realmente uma preferência através de um olhar prolongado ou apontando para um objeto ou atividade deverá ter o reforço imediato ao receber o objeto desejado”.

Com os quadros de comunicação, conseguiam responder às perguntas, através do apontar das imagens e conseguiam fazer exercícios associativos e óculo-manuais. Como a fala não constitui um veículo principal de comunicação, o quadro de comunicação usado após a implementação dos livros deu-lhes a oportunidade de escolher e ter uma reação comunicativa mais compreensível pois, tal como defendem Ferreira, Ponte e Azevedo (1999), devemos assegurar para essas crianças a oportunidade de escolha que exerça uma atração ou repulsa.

A euforia era tanta que não queriam parar de exercitar. Todos queriam folhear e manusear, o único livro, ao mesmo tempo. Adoraram as imagens e, no final, não queriam regressar a casa.

Para melhor entender o comportamento das crianças durante a implementação da obras originais, ilustramos com o Quadro 4, que a seguir se apresenta:

Quadro 4 - Comportamento individual durante a implementação das obras na versão original.

| <b>Nº</b> | <b>Participantes</b> | <b>Descrição de comportamentos</b>   |
|-----------|----------------------|--|
| 1         | AM                   | Mostrou interesse durante o contar da história, mas não deu nenhum feedback sobre o que compreendeu.   |
| 2         | RA                   | Ficava sempre a sorrir durante o contar da história. Mas não conseguia responder as questões.  |
| 3         | DA                   | Mostrou pouco interesse e estava muito distante e não respondia ao estímulo. Infelizmente nesse dia estava triste e sem interesse em participar em nenhuma atividades desenvolvidas no centro. |
| 4         | DM                   | Mostrou muito interesse durante o contar da história; verbalizando algumas palavras soltas, por isso foi a única que conseguiu dar algum feedback sobre a história.                            |

Fonte: Registros da observação direta e filmagens

O quadro acima ilustra alguns comportamentos básicos das crianças que ouviram as histórias na sua versão original. Fazendo uma análise comparativa com o grupo que ouviu a história em versão SPC, este coletivo mostrou pouco interesse durante o contar da história. Quando se aplicou a obra “Um País de Pernas para o Ar”, com poucas ilustrações coloridas, o comportamento foi ainda pior.

O comportamento permitiu evidenciar a real necessidade de introdução de sistemas aumentativas e alternativas de comunicação em crianças com limitações a nível comunicativo. Em grupos que utilizaram SPC, deparámo-nos com maior interesse, mais interação e um comportamento comunicativo de todos os elementos totalmente diferente do que se verificou no outro grupo.

Tetzchner e Martinsen (2000, p. 17) já haviam apresentado relatos sobre este tipo de situações referindo que “o fato de proporcionar uma forma de comunicação alternativa às pessoas que não podem expressar-se através da fala tem como consequência melhorar a sua qualidade de vida, proporcionando-lhes um maior controlo sobre a sua vida e maior auto-estima, dando-lhes oportunidades de sentirem maior igualdade na sociedade”.

As crianças com PC, em particular as que participaram no estudo, têm, portanto, a chance de desenvolverem as habilidades comunicativas e de melhorarem a qualidade de vida se continuarem a utilizar o SPC. Com isso, podemos dizer que é possível promover uma leitura acessível às crianças com PC sendo, no entanto, necessário criar oportunidades e promover a igualdade, adaptando livros acessíveis e que permitam desenvolver as suas potencialidades.

## 2. LIVROS ADAPTADOS EM CRIOULO

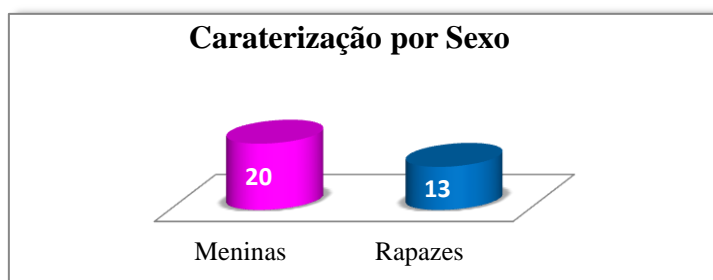
### 2.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DOS PARTICIPANTES

A escola onde foi feita a aplicação dos livros, traduzidos em Crioulo, é um estabelecimento público de Ensino Básico Integrado, da Cidade da Praia, na localidade de Ponta d'Água, um dos bairros periféricos da urbe Capital de Cabo Verde.

O Pólo III de Ponta d'Água tem um total de mil e vinte alunos, do 1º ao 6º ano de escolaridade, distribuídos por 30 turmas, contando com cinco turmas por cada classe, incluindo a bilingue. A escola possui um corpo docente formado por 34 professores: 31 com turmas, um na recuperação de alunos com dificuldades na aprendizagem e outro na Secretaria, todos dirigidos por uma gestora.

A turma onde foi implementado o livro em Crioulo é composta por 33 alunos (ver a fotografia no Apêndice 4, fig. 6) e o número de meninas supera a dos rapazes (20 meninas e 13 rapazes), todos com idades compreendidas entre os sete e oito anos, como podem observar no gráfico 3 que a seguir se apresenta.

Gráfico 3: Caracterização dos alunos da turma Bilingue por sexo



É de realçar que a turma acima referida é bilingue, iniciada no ano letivo 2013/2014, estando no 2º ano de experiência-piloto. Funciona com dois professores, sendo um que ministra o currículo na Língua Materna (o Crioulo), enquanto a outra trata dos mesmos assuntos, mas em Língua Portuguesa. Todos os conteúdos são lecionados nas duas línguas, com horários bem definidos: 50% - 50%.

Segundo as informações obtidas junto da gestora, a Sra. Filomena Vaz, a implementação do projeto-bilingue passou por algumas dificuldades mas, graças aos materiais didáticos produzidos pelos professores, aliada à formação recebida, ao envolvimento dos pais e/ou encarregados de educação e ao acompanhamento feito pela equipa responsável, estas foram diminuindo.

## 2.2. PROCEDIMENTOS

### 2.2. 1. Adaptação das obras

Os procedimentos iniciais (seleção e autorização para adaptação), são os mesmos utilizados na adaptação em SPC, tendo em conta que os livros são os mesmos. Para a sua adaptação, baseamo-nos no Alfabeto Unificado para a Escrita do Cabo-Verdiano – ALUPEC (ver B.O da Resolução em Anexo 3) e contamos com a colaboração de uma linguista/professora da Universidade de Cabo Verde e do Professor de Crioulo da sobredita escola em que foi implementado o livro, assessorada por um jornalista. É importante realçar que, na adaptação, tivemos a preocupação de manter a originalidade e a fidelidade relativamente aos livros originais. Como prova disso podemos observar as obras nos apêndices 8 e 9.

Optámos por fazer algumas alterações nas ilustrações da obra “Um País de Pernas para Ar”, tendo sempre em vista a originalidade do livro. O motivo das alterações consiste no facto de entendermos que se tratavam de imagens escuras, que não chamavam muito a atenção das crianças. Tendo as obras traduzidas, partimos para as impressões e encadernações.

### 2.2.2. Implementação das obras em Crioulo e português

Assim como na aplicação dos livros adaptados em SPC, para a implementação das obras em crioulo e Português com as crianças da turma bilingue, fez-se o contato presencial e via carta (ver o apêndice 2, pedido de autorização 2), local onde se pretendia aplicar os livros - original e em signos SPC -, de forma a viabilizar o projeto. A escola deu um parecer favorável à implementação e à recolha de dados como podemos ver no anexo 2, autorização 2.

Com os alunos da escola do EBI, a história foi aplicada pelos seus professores titulares das aulas de Língua Portuguesa e de Crioulo, na sala original (ambiente natural), seguindo as instruções que lhes foram fornecidas. A turma de trinta e três alunos foi dividida em dois subgrupos (ver as fotografias no Apêndice 4, fig. 7 e 8), de forma o mais equitativa possível quanto ao número e sexo, tendo em cada coletivo dez meninas e, num dos grupos, seis, e, no outro, sete rapazes, como podemos observar no Quadro 5.

Quadro 5 - Divisão da Turma por grupo de trabalho

| <b>Grupos</b>          |                |                  |              |
|------------------------|----------------|------------------|--------------|
|                        | <b>Crioulo</b> | <b>Português</b> | <b>Total</b> |
| <b>Meninas</b>         | 10             | 10               | 13           |
| <b>Rapazes</b>         | 7              | 6                | 20           |
| <b>Total de alunos</b> |                |                  | <b>33</b>    |

Fonte: Própria de acordo com os dados obtidos na observação

Os professores, em salas separadas, leram as histórias das já mencionadas obras: “Cidadão Pikinoti” (primeira obra a ser apresentada) e “Um País de Pernas para o Ar” - em Crioulo e em Português. Foi utilizado o mesmo cenário no momento de implementação das obras que foi usado aquando da aplicação com crianças com PC.

Assim como na aplicação com as crianças com PC, procedeu-se a algumas recomendações, como o facto das leituras serem acompanhadas com mímica e com diversas entoações de voz: falar baixinho, para suscitar a atenção das crianças, e pôr a emoção e entoação na voz, para simular os sentimentos das personagens.

Após o contar da história, com o apoio de um guião (o mesmo que se aplicou com as crianças com PC), previamente elaborado, testou-se o grau de compreensão da história. Isto é, os alunos foram estimulados a interagir, através de perguntas e respostas. No final, foi pedido às crianças para reproduzirem um desenho sobre a história contada (apêndice 10), com o objetivo de averiguar o grau da compreensão do conto.

### *2.3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS*

Da análise feita das filmagens e dos registos das observações, durante a aplicação prática dos livros, foi possível verificar, antes de mais, que são alunos interativos, dinâmicos e bem educados; cumprimentam as pessoas estranhas, com muito respeito e educação, pedem sempre licença e dizem “por favor” e “obrigado”, exatamente como lhes ensina o livro “Cidadão Pikinoti”.

Durante a leitura da história houve o interesse em ambos os grupos; todas as crianças ficaram atentas. Os alunos perceberam e interagiram muito bem com a história.

Fazendo uma análise relativamente à reação comunicativa entre os dois grupos, percebemos que apesar de todos mostrarem que compreenderam a história, o grupo que ouviu a história em Português ficou mais inibido em responder a algumas perguntas.

Dos dois grupos (Crioulo e Português), verificámos que o coletivo que ouviu a história em Crioulo não teve receio de responder às questões colocadas sobre o conteúdo das histórias e, muitas vezes, foram além do que lhes foi perguntado, associando as situações a conhecimentos anteriormente experienciados. Este coletivo teve uma participação em massa: todos queriam falar, levando a que o professor fizesse a mediação, para que todos tivessem vez e voz.

O artigo 23º da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos - UNESCO (n/d) refere: “O ensino deve contribuir para o desenvolvimento da capacidade de livre expressão linguística e cultural da comunidade linguística no território onde é oferecido”.

Na nossa opinião, a desvalorização da nossa língua materna tem dificultado a aquisição de conhecimentos em Língua Portuguesa, pondo em causa a sua integração e o seu sucesso escolar.

Os alunos que ouviram a história em Português, também perceberam a história e responderam às questões colocadas, fizeram perguntas e acrescentaram algo mas com menos vocabulário, de uma forma mais inibida e com mais limitações. Quase sempre, foram as mesmas crianças a prontificarem-se a responder às questões colocadas pela professora. A maioria ficou em silêncio. Tais constatações mostram que, realmente, é como nos diz a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos - UNESCO (n/d), a qualidade do ensino depende da língua em que é ministrada, conforme o domínio que dela têm os aprendentes.

Em Cabo Verde, a língua materna não está normalmente contemplada no processo ensino/aprendizagem e, muitas vezes, por medo de se falar um mau Português, acaba por não haver expressão oral. Por outro lado, acreditamos, tal como Sim-Sim (1998, citada por Cardoso, 2005), que se a criança crescer num ambiente em que desde sempre contacta com as duas línguas, no mesmo contexto, desenvolverá um bilinguismo de raiz. Ou seja, esteve exposta e adquiriu, em simultâneo, as duas línguas.

Se, por outro lado, a criança inicia a sua socialização estando exposta apenas a uma língua e, numa fase posterior, quando inicia a sua vida escolar, é exposta à segunda língua, desenvolve um bilinguismo compósito. Por outras palavras,: a criança aprende

as duas línguas de forma sucessiva ou sequencial, uma vez que quando inicia a aprendizagem da segunda língua, já possui um vasto repertório linguístico na primeira língua, o que pode dificultar a aprendizagem

Segundo o artigo 27º da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos - UNESCO (n/d), “todas as comunidades linguísticas têm o direito a um ensino que permita aos seus membros adquirir um conhecimento das línguas veiculadas às suas próprias tradições culturais, como as línguas literárias ou sagradas, usadas antigamente como línguas habituais da comunidade”. Isto é, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos - UNESCO (s.d.), recomenda que o ensino deve ser iniciado e/ou realizado na língua materna e não em outras línguas que, “a priori”, lhes são estranhas. Estes direitos têm sido negados às crianças cabo-verdianas, cuja língua materna não é aquela que a escola veicula.

Do diálogo estabelecido com a gestora da escola e com o professor de Crioulo, obtivemos a informação de que os alunos da turma-bilingue, em comparação com as outras turmas de controlo, são os mais motivados e participativos, têm melhor domínio da Língua portuguesa e melhores resultados em outras matérias.

Segundo o professor de crioulo, o ensino-bilingue é uma experiência que está a valer a pena e começa-se a ver sinais que encorajam. Há um conjunto de resultados que são bastante satisfatórios, a começar pela motivação, pela qualidade da participação dos alunos na sala de aula e, mesmo, pela qualidade dos textos que os alunos criam.

Pois, é como refere Gomes (1998, p. 42, citado por Cardoso, 2005, p. 50): “...com o Crioulo realiza-se a integração no todo nacional da cultura, tradição, imaginário coletivo, família, sociedade e mentalidade histórica.” Esta afirmação não diminui a importância da Língua Portuguesa no sistema de ensino em Cabo Verde. Concordamos, neste sentido, com Veiga (2001) quando afirma que, tanto a Língua Portuguesa como a Língua Cabo-Verdiana (o Crioulo), encontram-se em fase de construção em Cabo Verde, embora em níveis diferentes.

Enquanto a Língua Portuguesa necessita de rigor pedagógico, alargamento do ensino formal e de implementação do estatuto informal, a Língua Cabo-Verdiana precisa da

implementação do ensino formal, do reconhecimento do estatuto oficial e do alargamento do seu uso em situações formais.

Assim como Veiga (2001), muitos estudiosos/investigadores cabo-verdianos (i.e.: Tomé Varela, Jorge Barbosa, David Hopffer Almada, Manuel d'Novas, Artur Vieira) discutem muito a questão da oficialização do Crioulo e a sua implementação nos sistemas de ensino.

No entanto, o que observamos, na própria turma onde está a ser implementado o projeto bilingue, é que os livros didáticos continuam a ser os da Língua Portuguesa. Conclusão: existe uma escassez de livros em Crioulo. Por isso, para a implementação do Projeto Bilingue, mais concretamente do ensino do Crioulo nos sistemas de ensino - a nível nacional -, torna-se necessária a produção de materiais didáticos apropriados (em Crioulo).

Na mesma linha de pensamento, Veiga (2001, s.p) é da opinião de que Cabo Verde só se tornará num país verdadeiramente bilingue, onde o Português e o Cabo-Verdiano beneficiam do mesmo estatuto linguístico, se se fizer, com urgência, a “assunção descomplexada do bilinguismo, através de uma política linguística, sem concorrência desleal, sem discriminação, sem tentativas glotofagistas, sem a prática da diglossia”.

Existem dicionários e obras literárias em Crioulo mas, se pensarmos na implementação do Crioulo nos sistemas de ensino, é indispensável apostar numa pedagogia de sucesso, adaptando livros didáticos, reconhecendo a sua importância como instrumento de comunicação, para que o ensino não se torne deficitário. Na nossa avaliação, com a adaptação das duas obras em Crioulo, acreditamos que demos um passo para uma sociedade mais justa e mais igualitária.



## CONCLUSÃO

Toda a potencialidade de desenvolvimento do ser humano reside na oportunidade em comunicar e em interagir com outros seres da sua espécie, desde os primeiros momentos de vida. A qualidade e a quantidade das interações proporcionadas a uma criança vão ser determinantes no seu desenvolvimento social e emocional e vão influenciar todo o seu funcionamento cognitivo.

Neste sentido, podemos concluir que é essencial o recurso a instrumentos de comunicação aumentativa/alternativa em crianças com algum tipo de limitação, como forma de as auxiliar a comunicar, mesmo que a linguagem oral e/ou escrita pareça, à partida, um entrave ao seu desenvolvimento comunicativo. As estratégias de comunicação aumentativa mostraram-se eficientes para o estabelecimento de elos comunicativos. No entanto, constatou-se que a implementação dos recursos de comunicação aumentativa requer o apoio de profissionais especializados, em várias áreas, nomeadamente, da Comunicação Aumentativa e Alternativa, Saúde, Educação e da Cultura.

É importante realçar-se que este sistema pode ser, igualmente, utilizado por pessoas sem qualquer tipo de limitação, na medida em que se torna um método de leitura mais interativo e estimulante podendo, assim, tornar-se mais atrativo para o indivíduo.

Em decorrência do longo processo da nossa aplicação prática, principalmente junto das crianças com PC, não temos dúvidas quanto à eficácia dos livros adaptados. Ao revermos a análise dos resultados nos atos comunicativos, observamos que crianças que não falam têm a oportunidade de comunicar, de “ler” as imagens, de apontar os signos, de olhar, de sorrir e de comunicar de um modo que lhes é possível. Ou seja: é impossível não comunicar. Sem os recursos utilizados, constatam-se inexpressivas interlocuções no processo comunicativo, durante a leitura da história, uma vez que dessa forma não são dadas grandes oportunidades às crianças de se envolverem, diretamente, com a história contada, com as personagens, mensagem e tudo o que esta envolve.

Na fase mais dinâmica da aplicação prática do livro em SPC (quando as crianças com PC tiveram a oportunidade de folhear o livro) e na fase das associações de imagens através de quadros, foi possível comprovar a real importância dos sistemas aumentativos/alternativos de comunicação.

As crianças com PC, ao utilizarem o livro adaptado com símbolos SPC, tiveram um comportamento que nos surpreendeu (pela positiva!), uma vez que queriam tanto explorar o livro, apontar para as imagens e, no final, não queriam regressar às suas casas.

Relativamente à reação comportamental das crianças da turma bilingue, face ao livro em Crioulo, foi uma reação formidável, uma vez que houve mais participação e dinâmica dos alunos que interagiram com a história em Crioulo do que os que tiveram contacto com a história em Português.

Estas atitudes levam-nos a inferir o quanto o livro adaptado é estruturador e facilitador da comunicação. Com isso, podemos afirmar com convicção - e sem sombra de dúvidas! - que os resultados obtidos ultrapassaram as nossas expectativas. O empenho dos grupos que utilizaram os livros adaptados aumenta a responsabilidade dos técnicos nas suas intervenções e apela à urgente necessidade de uma intervenção com materiais adequados às capacidades/necessidades das crianças. De igual modo, há uma extrema necessidade de produção de livros didáticos, em Crioulo, de ordem a que as crianças cabo-verdianas comecem a aprender na sua língua materna.

Ao longo deste projeto sentimos algumas dificuldades, umas decorrentes do facto de ser a primeira experiência na adaptação de obras, principalmente, para o SPC. Este fator tornou-se mais evidente quando procurámos algumas respostas, e sentimos uma grande carência desta especialidade em Cabo Verde. No que se refere à aplicação prática, sentimos maiores entraves com as crianças com PC, uma vez que nunca tinham contactado este sistema, sendo uma novidade para todos nós, crianças e técnicos, a implementação do mesmo. Contudo, todas estas dificuldades foram promotoras de uma maior vontade de continuar e reforçar esta experiência, quer na instituição Acarinhar, quer a nível nacional, ao nos confrontarmos com a falta de respostas a este nível.

Este projeto surge integrado na prática do Curso de Mestrado em Comunicação Acessível, e exige aprofundamento, socialização e continuidade. Pretende-se, com esta experiência, lançar sementes para a leitura inclusiva em Cabo Verde, para dar respostas às necessidades das pessoas com dificuldades na comunicação, permitindo-lhes melhorar a sua qualidade de vida e/ou dar oportunidades de escolha aos que simplesmente preferem outras modalidades de leitura.

Parece que estas sementes começam a dar alguns frutos já que se tem verificado o interesse pelo projeto de várias entidades. Podemos contar com o programa televisivo “Nha Terra Nha Cretcheu” (<http://www.rtp.pt/play/p1440/nha-terra-nha-cretcheu>), para a divulgação das ações, conseguindo apoios para, num futuro não muito longínquo, se proceder à edição das obras e, assim, será possível garantir a chegada desta mensagem a todas as ilhas, permitindo a continuidade deste projeto.

Não se pode esperar que os direitos da criança fiquem salvaguardados apenas pela emissão de decretos que preveem a inclusão das pessoas com deficiência. Impõe-se uma necessidade de se providenciar ofertas de condições que permitam uma plena e efetiva inclusão das pessoas.



## LISTA DE REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A Semana (2015, fevereiro, 21). *É urgente avançar com o bilinguismo nas escolas*, acessido em Maio, 17, 2015, em <http://www.asemana.publ.cv/spip.php?article107646&ak=1>.

Alfama, Z. (2013). *Escola Inclusiva em Cabo Verde – (in) diferente, eu?* Praia: Edições Social.

Andrada, M.G. et al. (2005). *Estudo europeu da etiologia da paralisia cerebral Região Lisboa: estudo multicêntrico europeu*, Lisboa: Edições APPC

Andrade, M. M. (2002). *Como Preparar trabalhos para cursos de pós graduação: noções praticas*, São Paulo: Edições Atlas

B.O., 15 de Abril de 2015, I serie, nº 25, República de Cabo Verde,

Barbosa M. P. (2003), *O Livro instrumento de comunicação em crianças com necessidades educativas especiais*, Dissertação de Mestrado em Psicologia do desenvolvimento e da educação da criança, na especialidade de Intervenção precoce. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto: Porto, Portugal.

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Belei R. A., Gimenez-Paschoal, S. R., Nascimento, E. N., & Matsumoto, P. R., (2008). *O Uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa: cadernos de educação* | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas, acessido 2015, Julho, 03 em <http://www.unisc.br/>

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*, Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Borges, A.G.S., Assagra A. G., & Alda, C.G.L. (2010). *Leitura: o mundo além das palavras*. Curitiba: Instituição RPC.

Brito, A. & Semedo, J. (1995). *Nossa terra, Nossa gente- introdução a geografia de Cabo Verde*. Praia: Edição PFIE.

Cabral, I. & Santos M. E. (2000). *Um laboratório expedito para uma sociedade crioula*. Praia: edição: Agencia Española de Cooperación Internacional com a colaboração do Ministério de Cultura de Cabo Verde

Cardoso, A. J. G., (2005). *As interferências linguísticas do cabo-verdiano no processo de aprendizagem do português*. Mestrado em relações interculturais Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.

Clem, A., & Kemp, A. (1995) *Introdução à Investigação em Educação Musical*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.

Comissão Nacional para os Direitos Humanos e Cidadania - CNDHC (2013). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Praia: CNDHC

*Constituição da República de Cabo Verde* (2015), Praia: Edição presidência da República

Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*, Porto Alegre: Artmed.

Danna, M. F., & Matos, M. A. (2006). *Aprendendo a observar*. São Paulo: Edicon.

De ketele , J. & Roegiers, X. (1999) *Metodologia da recolha de dados – Fundamentos dos métodos de observações de questionários de entrevistas e de estudos de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Decreto-Lei nº 67/98, de 31 de dezembro, Boletim Oficial , I Serie Nº 25 República de Cabo Verde, Praia

Duarte, M. G., (2013). *A importância dos sistemas aumentativos e alternativos da comunicação (SAAC), como estímulo da linguagem da criança no jardim-de-infância*, Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Espirito Santo, A. (1998). *Avaliação da Componente Pragmática da Comunicação Aumentativa em Pessoas com Deficiência Neuromotora Severa*, Dissertação de mestrado em educação especial. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.

Évora, A. (2010). *Autoria e Construção de Identidade Cabo-verdiana: Diálogos entre a obra de Germano Almeida e o Discurso Parlamentar*. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal Fluminense Instituto de Letras – PPGL,

Fagundes, A. M. (1983) *Descrição, definição e registro de comportamento*. São Paulo: Edicon.

Ferreira., M., Ponte., M., & Azevedo L., (1999), *Inovação curricular na implementação de meios alternativos de comunicação em crianças com deficiência Neuromotora Grave*, Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas. Lisboa: Secretariado Nacional para Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Fujisawa, D. S. (2000). *Utilização de jogos e brincadeiras como recurso no atendimento fisioterapêutico de criança: implicações na formação do fisioterapeuta*. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

Gil A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisas em ciências sociais*. São Paulo: Atlas

Governo de Cabo Verde, (2013), *Estatuto da criança e do adolescente – ECA*. Praia: ICCA.

Handicap Internacional (2012). *Boas práticas da educação inclusiva em Cabo Verde*. Cabo Verde: Praia.

<http://iact.ipleiria.pt/files/2011/06/KIT-MULTIFORMATO.pdf>, acedido setembro, 19, 2015

<http://www.minedu.gov.cv/index.php/o-sistema-educativo/87-med/o-sistema-educativo/102-educacao-especial> acedido Março, 07, 2015 .

<http://www.unesco.org>, acessado junho, 24, 2015

Instituto Nacional de Estatística de Cabo Verde (2010) Censo Geral da População e Habitação de Cabo Verde, Praia: INE

Instituto Nacional de Estatística de Cabo Verde, Censo (2000), IV Recenseamento Geral da População e de Habitação, Praia: INE

Johnson, M. (s.d.), *Símbolos Pictográficos para a comunicação* (traduzido e adaptado por: Margarida Nunes da Ponte e Luís Azevedo). Lisboa: ANDITEC;

Kenski, V. M. (2003.) *Aprendizagem mediada pela tecnologia. Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56.

Kreppner, K. (2001). Sobre a maneira de produzir dados no estudo de interação social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17(2), 97-107

Lima, C. L. A., & Fonseca, L. F. (2004). *Paralisia Cerebral: neurologia, ortopedia e reabilitação*. Editora: Guanabara Koogan.

Lima-Rodrigues, et al. (2007), *Percurso da educação inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Lisboa: Edição Fórum de Estudo de Educação Inclusiva, Faculdade da Motricidade Humana;

Lopes, J. (2003). *Introdução à Cultura Cabo-verdiana*. Praia: Instituto Superior de Educação – ISE.

Malhatra, N. (2001) Pesquisa de marketing. 3.ed. Porto Alegre: Bookman.

Manzini, E.J. (2003). *Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel.

Mattar, F. N. (1996) Pesquisa de marketing, São Paulo: Atlas.

Mauad, A. M. (2004). *Fotografia e história: possibilidades de análise*. In: A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação. São Paulo: Cortez;

Mendonça, A., et. al. (2008). *Os alunos cegos e com baixa visão-orientações curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação.

Merriam, S. B., (1998) *Qualitative research and case study applications in education*. São Francisco (CA): Jossey-Bass.

Minayo, M. C. S. et al. (1994) *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.

Minayo, M.C. (1992). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC/ ABRASCO.

Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos (2002). *Plano Nacional de Ação de Educação para Todos (PNA – EPT)*. Praia: República de Cabo Verde.

Mozzato, A. R., & Grzybovski D. (2011). *Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios*. Curitiba, acessado Setembro, 07, 2015 em <http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4.pdf>

Organização das Nações Unidas, (2006), *Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência*, versão revista em 2011, Praia: edição Handicap internacional/Ministério de Juventude e Desenvolvimento dos Recursos Humanos;

Pereira, J. (2011). *Alfabetização das crianças cabo-verdiana na língua materna entrevista dada ao sapo noticia*, acessado maio, 06, 2015 em <http://noticias.sapo.cv/info/artigo/1131432.html>

Pinheiro, E. M. Kakehashi, T. Y. & Angelo, M. (2005) *O uso de filmagem em pesquisas qualitativas*. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto.

Ramos, V. P. (2009), *Políticas e Estratégias de Atendimento Educacional para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Município do Rio de Janeiro, Brasil, suas Implicações para o Desenvolvimento da Educação Inclusiva em Cabo Verde*, Dissertação de Pós- Graduação em Educação Especial, Brasil.

Resolução n.º 48/2005, de 14 de Novembro, *Alupec* acedido a Janeiro, 17, 2015 em <http://alupec.kauberdi.org/resolucao-48-2005.html>

Rodrigues, D. & Magalhães, M. (2007), *Aprender Juntos para Aprender Melhor, Fórum de Estudos Inclusiva*. Lisboa: Universidade de Técnica de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana.

Rodrigues, D. (2006). *Investigação em educação Inclusiva*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana Serviço de Edições.

Silva, A. F. M. (2012). *Promover a comunicação: projeto de intervenção, Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Domínio Cognitivo-Motor*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Silva, L. G. Brasil, V. V., Guimarães, H. B., Savonitti B. H. & Silva, M. P., (2000). *Comunicação não-verbal: Expressão acerca da linguagem corporal*, Revista Latino-Americano de Enfermagem. vol 8, nº 4, Ribeirão Preto, acedido Maio 06, 2015 em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-11692000000400008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692000000400008)

Soares, M. (2000). *As Condições Sociais de Leitura: uma reflexão em contraponto*, In R. Zilberman & E.T Silva (Org). *Leitura: Perspetivas disciplinares*. São Paulo: Ática

Sousa, C. (2011). *A comunicação aumentativa e as tecnologias de apoio*. In: A Acessibilidade de Recursos Educativos Digitais, pp. 51-63. Caderno VI SACAUSEF. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Sousa, C. (2012). *O Conhecimento que os professores manifestam sobre a metacognição da comunicação não-verbal na escola inclusiva: respostas aos alunos com NEE*, Tesis doctoral, Universidade de Extremadura, Facultad de Educación, Departamento de Ciências de la Educación;

Sousa, C. (coord.) (2012) *Comunicação aumentativa*, Leiria: Edição Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – IPLeia.

Souza, Â. M.; Ferrareto. (1998). *Associação Brasileira de Paralisia cerebral: paralisia cerebral aspetos práticos*. São Paulo: Memnon.

Tavares, F. A. C. (2009). *Percurso escolar das pessoas cegas da cidade da praia*, tese de Mestrado na universidade de Cabo verde em parceria com a Escola Superior de Educação, Cabo Verde.

Tetzchner S, & Martinsen, H; (2000), *Introdução à comunicação aumentativa e alternativa*, Porto: Porto editora.

Trigueiros, M., S. (2010). *Ensino/aprendizagem da língua inglesa em Cabo Verde- Um contributo para a história da educação no arquipélago*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional do Livro.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca*. Espanha: UNESCO

UNESCO (s.d.), *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Lisboa: UNESCO

Valverde, F., D., Jimenez, J, P. & Henriques, J. B. (2012). *A proteção Social em Cabo Verde: Situação e Desafios, Organização Internacional do Trabalho (OIT), Projeto STEP/Portugal*;

Veiga, M. (2001). *A Língua Cabo-verdiana: Porquê Ensinar e Como Ensinar*, III Seminário para a Edificação do IILP, Centro Cultural de Belém;

Vergara, S. C. (2005). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 6.ed. São Paulo: Atlas.

Zanelli, J.C. (2002). *Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. Estudos de Psicologia*. Natal, v. 7 n. esp,

Zaporoszenko, A. & Alencar, G. A. R. (2008). *Educação especial comunicação alternativa e paralisia cerebral: recursos didáticos e de expressão secretaria de estado da educação superintendência da educação*. Universidade estadual de maringá, Programa de Desenvolvimento Educacional.



# APÊNDICES

## APÊNDICE 1: CARTA PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA AUTORES DE OBRAS

Exmo (a). Senhor (a)

Cidade da Praia, 03 de Maio de 2015

**Assunto:** Pedido de Autorização para adaptação da obra Cidadão Pikinoti/Um País de Pernas para o Ar.

**Maria Teresa Mascarenhas dos Santos Pina**, Fisioterapeuta e Presidente da Associação ACARINHAR, residente em Palmarejo, Mestranda em Comunicação Acessível, administrado pelo Instituto Politécnico de Leiria- Portugal, vem solicitar autorização adaptação da obra \_\_\_\_\_ cuja autoria é da Vossa Excia.

A adaptação será feita com base nos recursos de Sistema pitograficos de Comunicação e na língua crioulo, no âmbito do trabalho Mestrado subordinado ao Tema: Adaptação de Obras Literárias Cabo-Verdianas em multiformato: Um passo no combate à info-exclusão.

Acredito que Vossa Excia. acolherá com carinho mais um projeto inovador que merece o apoio e a colaboração de TODOS.

Com os melhores cumprimentos,

Maria Teresa Mascarenhas dos Santos Pina

Contato: 9917191 ou 2628949

Email: mascarenhas.pina@hotmail.com



## APÊNDICE 2: PEDIDO DE AUTORIZAÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS OBRAS

### **Carta Pedido de Autorização 1 – Crescer Especial**

Exma. Senhora

Diretora do Crescer Especial

Cidade da Praia, 17 de junho de 2015

**Assunto:** Pedido de Autorização para aplicação de duas obras em SPC junto das crianças com PC

**Maria Teresa Mascarenhas dos Santos Pina**, Fisioterapeuta e Presidente da Associação ACARINHAR, residente em Palmarejo, Mestranda em Comunicação Acessível, administrado pelo Instituto Politécnico de Leiria- Portugal, vem solicitar autorização para aplicação de duas obras infantis “ Um País de Pernas para o Ar, propriedade da Presidência da Republica de Cabo Verde e o “Cidadão Pikinoti”, Edição da Comissão Nacional para os Direitos Humanos e Cidadania, junto das crianças com Paralisia Cerebral/crianças do Segundo Ano da Turma Bilingue.

A recolha será feita em vídeo e registo das observações, tendo por base a leitura das duas obras, alternando com o livro original e adaptadas em sistemas pictográficos de comunicação com o intuito de desenvolver o trabalho de dissertação subordinado ao Tema: Adaptação de Obras Literárias Cabo-Verdianas em multi-formato: Um passo no combate à info-exclusão.

Acredito que Vossa Excia. acolherá com carinho mais um projeto inovador que merece o apoio e a colaboração de TODOS.

Com os melhores cumprimentos,

Maria Teresa Mascarenhas dos Santos Pina

Contato: 9917191 ou 2628949 ,Email: mascarenhas.pina@hotmail.com

## **Carta de pedido de autorização 2 – Escola de Ponta d' água**

Exma. Senhora

Gestora Escola de Ponta d' Água

Cidade da Praia, 17 de junho de 2015

**Assunto:** Pedido de Autorização para aplicação de duas obras em Crioulo Junto crianças da turma Biligue

**Maria Teresa Mascarenhas dos Santos Pina**, Fisioterapeuta e Presidente da Associação ACARINHAR, residente em Palmarejo, Mestranda em Comunicação Acessível, administrado pelo Instituto Politécnico de Leiria- Portugal, vem solicitar autorização para aplicação de duas obras infantis “ Um País de Pernas para o Ar, propriedade da Presidência da Republica de Cabo Verde e o “Cidadão Pikinoti”, Edição da Comissão Nacional para os Direitos Humanos e Cidadania, junto das crianças com Paralisia Cerebral/crianças do Segundo Ano da Turma Bilingue.

A recolha será feita em vídeo e registo das observações, tendo por base a leitura das duas obras, alternando com o livro original e adaptadas em Crioulo com o intuito de desenvolver o trabalho de dissertação subordinado ao Tema: Adaptação de Obras Literárias Cabo-Verdianas em multi-formato: Um passo no combate à info-exclusão.

Acredito que Vossa Excia. acolherá com carinho mais um projeto inovador que merece o apoio e a colaboração de TODOS.

Com os melhores cumprimentos,

Maria Teresa Mascarenhas dos Santos Pina

Contato: 9917191 ou 2628949 ,Email: mascarenhas.pina@hotmail.com

### APÊNDICE 3: AUTORIZAÇÃO DOS PAIS DAS CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL

#### **Pedido de Autorização**

Maria Teresa Mascarenhas dos Santos Pina, Fisioterapeuta e Presidente de Associação ACARINHAR, está a realizar um trabalho de investigação inserido no Mestrado em Comunicação Acessível, administrado pelo Instituto Politécnico de Leiria, sobre o Tema: "Leitura Inclusiva, adaptação de Obras Infantojuvenis".

Após o exposto vimos pedir a participação de \_\_\_\_\_ neste estudo, permitindo-nos avaliar a diferença da compreensão da leitura de um livro adaptado e um livro num formato normal - assim como gravar em vídeo, a participação deles durante a leitura.

Os resultados do teste e das gravações serão usados unicamente para a investigação, podendo ser facultados aos pais se o desejarem.

Por último, se permitem a participação do vosso filho no estudo, assine por favor.

Pais: (Mãe ou Pai)

---

Um muito obrigado

Cidade da Praia, Cabo Verde 08 de Julho de 2015

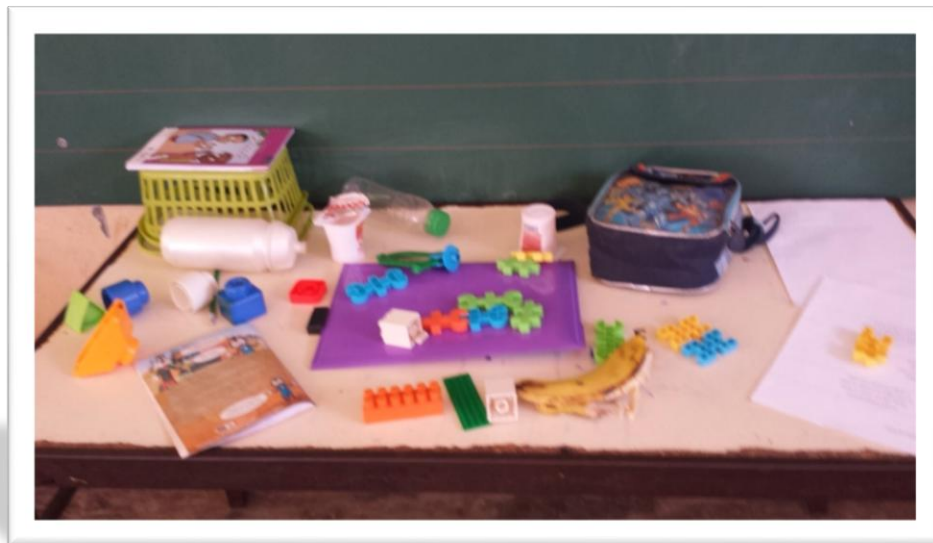


APÊNDICE 4: FOTOGRAFIAS DOS MATERIAIS E PARTICIPANTES DA IMPLEMENTAÇÃO DAS OBRAS

**Fig. 1** – Bonecos Ilustrativos (Samira e Miguel)



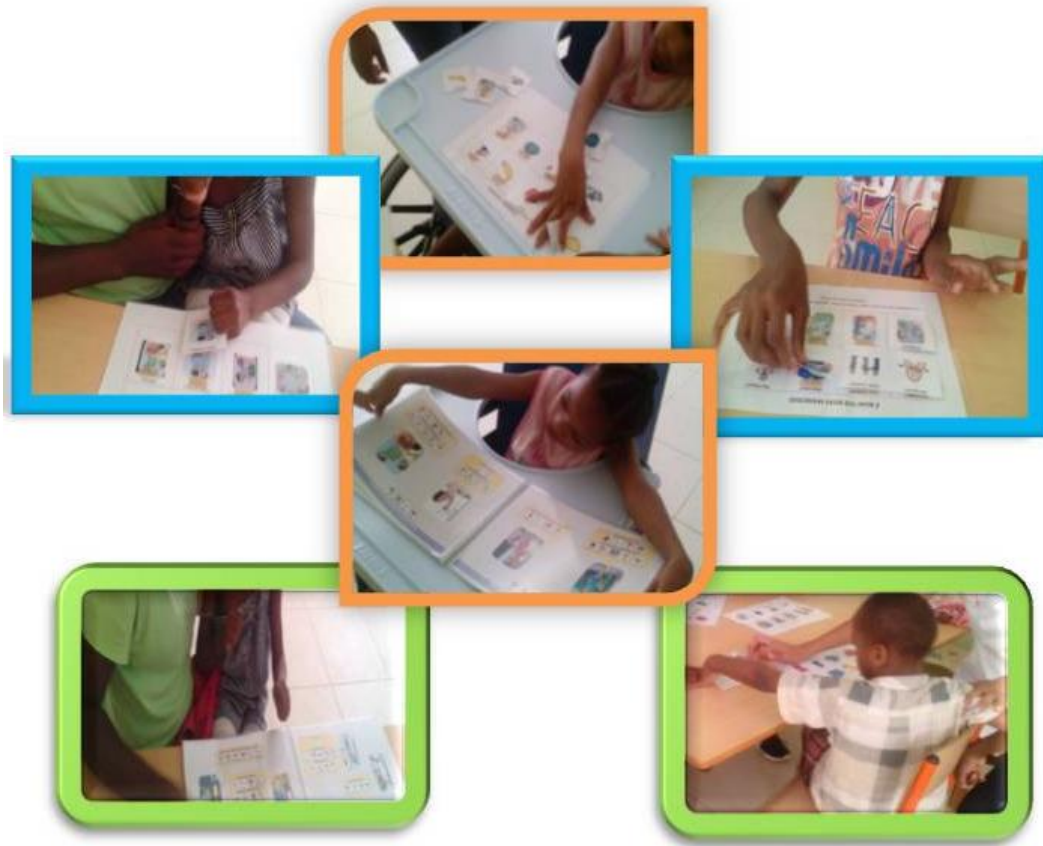
**Fig. 2** Cenário para a Obra: Um País de Pernas para o Ar



**Fig. 3** Quadros Comunicativos



**Fig. 4** Aplicação em SPC – Crianças com PC



**Fig.5** Aplicação Livro original - Crianças com PC



**Fig.6** Os Alunos da Turma Bilingue e os seus Professores



**Fig. 7** Os Alunos que Ouviram a História em Crioulo



**Fig.8** Alunos que Ouviram a História em Português





## APÊNDICE 5: GUIÃO DE PERGUNTAS PARA APLICAÇÃO PRÁTICA

### **Guião 1 - Turma de Bilingue – Ponta d'Água**

#### **Livro: Um País de Pernas para o Ar**

Gostaram da história?

O que acham da história em Crioulo/português?

Quais são os comportamentos que devemos ter para que o nosso país ficasse feliz?

Porquê que o país estava de pernas para o ar?

Como é que o mundo podia ser feliz?

Que tipo de comportamento deve ter?

### **Guião 2 – turma Bilingue- Escola de Ponta d'Água**

#### **Livro: Cidadão pikinoti**

Qual é a diferença entre a Samira e o Miguel?

Quais os deveres do cidadão pikinoti? O quê que um cidadão pikinoti deve fazer?

Quais os direitos de um cidadão pikinoti? O quê que faz um cidadão pikinoti ser feliz?

Como eu posso/devo ajudar/brincar com os meus amigos?

Que cuidados devo ter para estar seguro?

Quais as regras de boa educação?

Como podemos cuidar do ambiente?

Como posso cuidar da minha saúde?

### **Guião 3 -Para Crianças com PC – Cidadão Pikinoti**

Quem é menino? Porquê que é menino?

Quem é menina? Porquê que é menina?

Onde se deve pôr o lixo?

Como é que eu fico quando tocar nesse (tomada, num objeto quente) objeto? Fico triste ou contente? Porquê?

Quando aleijo o meu amigo como eu devo fazer? Pedir desculpas, dar um abraço, fazer miminho... agradecer,

Para ter saúde ou ficar forte o quê que deve fazer? Depois de comer o quê que deve fazer?

Conclusão

Então nesta historia o quê que um menino bem comportado deve fazer:

- 1- Magoar ou respeitar o outro?
- 2- Deitar o lixo para o chão ou para o balde?
- 3- Esperar pela nossa vez, agradecer, pedir desculpas.

### **Guião 4: Crianças com PC -Livro: Um País de Pernas para o Ar**

Gostaram da história?

O que acham da história?

Quais são os comportamentos que devemos ter para que o nosso país ficasse feliz?

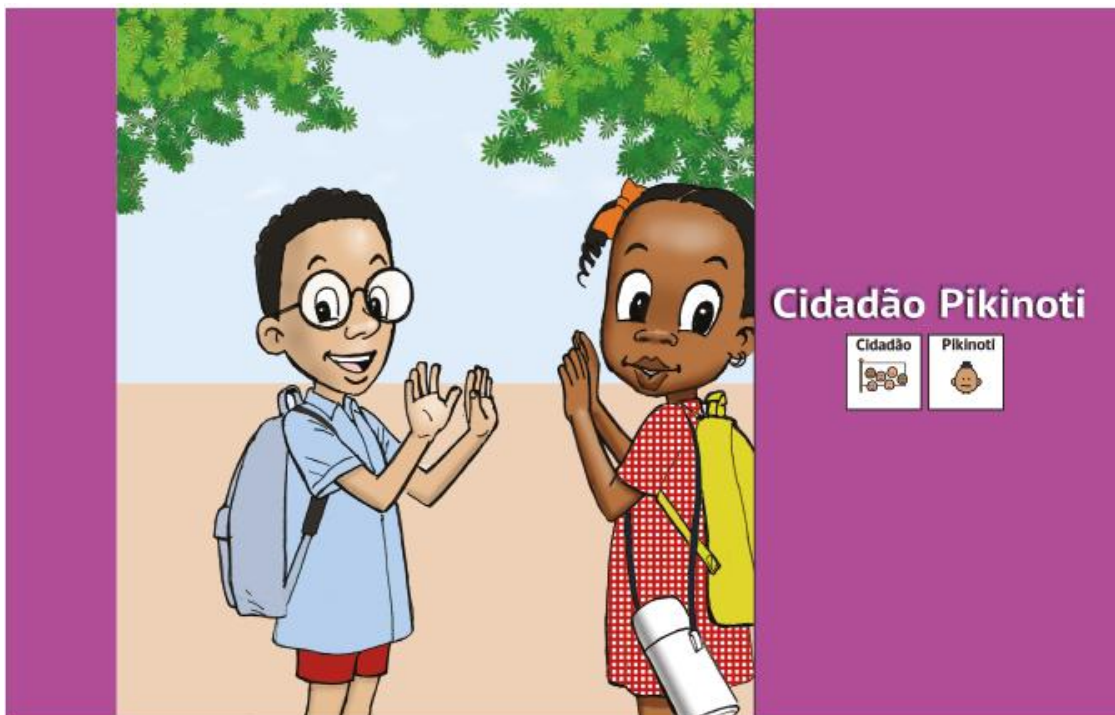
O país estava de pernas para o ar, porque:

Comportam bem ou mal?

Como é que o mundo podia ser feliz?

Que tipo de comportamento deve ter?

APÊNDICE 6: OBRA CIDADÃO PIKINOTI VERSÃO ADAPTADA EM SPC



Cabo Verde 2015



COMISSÃO NACIONAL  
PARA OS DIREITOS HUMANOS  
E A CIDADANIA



IPL  
Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento



**Cidadão Pikinoti**



2015

## Ficha Técnica

Título: **Cidadão Pikinoti**

Edição e Propriedade: **Comissão Nacional para os Direitos Humanos e a Cidadania**

Tradução e adaptação para pictogramas (SPC): **María Teresa Mascarenhas dos Santos Pina**

Desing e Paginação: **Dikor, Impressão e Sinalética**

Revisão e Validação: **Célia Sousa e Catarina Mangas**

Communication Symbols, 1981-2002, Mayer-Johnson, Inc. All rights reserved. Used with permission.

Mayer-Johnson, Inc. PO Box 1579 Solana Beach, CA 92075 USA

Ph: 858-550-0084 Fax: 858-550-0449

[www.mayer-johnson.com](http://www.mayer-johnson.com)

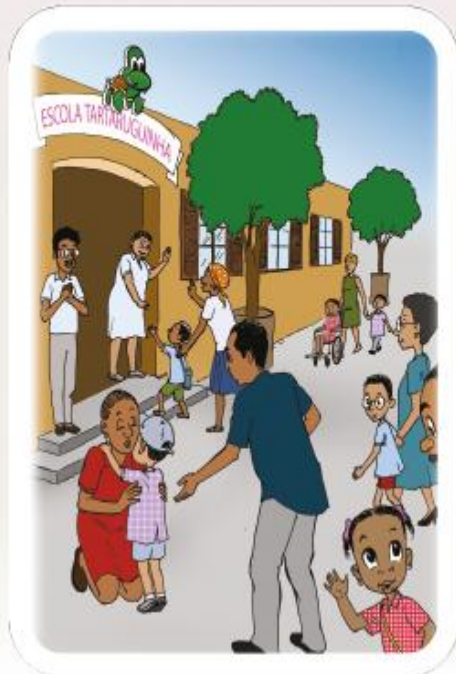
[mayerj@johnson.com](mailto:mayerj@johnson.com)



Projeto realizado no âmbito do  
Mestrado em Comunicação Acessível do Instituto Politécnico de Leiria.

3

## CRIANÇA CIDADÃ



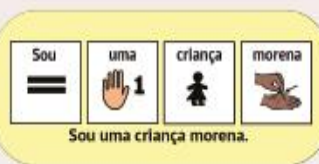
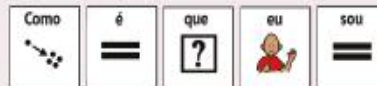
## Quem sou eu?

4



5

## Como é que eu sou?



## Os meus afectos e as minhas emoções

6



Eu amo a minha família



e os meus amigos. Fico contente



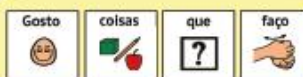
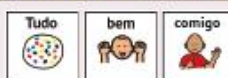
quando estou com eles.



Igualmente. Quando tenho saudades, fico triste e choro.

7

## Tudo bem comigo?



Gosto das coisas que faço.



Eu igualmente. E procuro fazer tudo

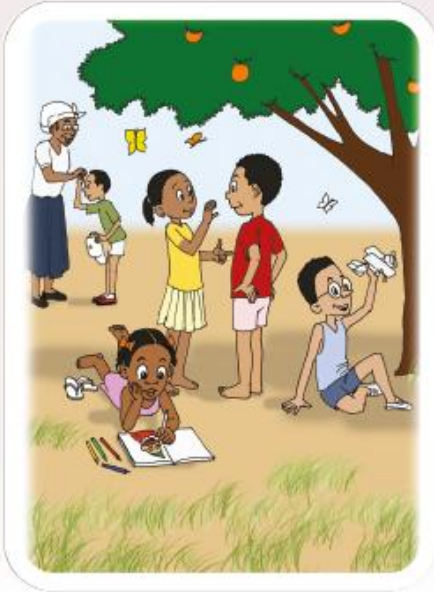


direitinho, porque receber elogios



é muito bom.





|              |             |             |
|--------------|-------------|-------------|
| Direitos<br> | deveres<br> | criança<br> |
|--------------|-------------|-------------|

Sou um cidadão pikinoti

|          |         |             |              |
|----------|---------|-------------|--------------|
| Sou<br>= | um<br>1 | cidadão<br> | pikinoti<br> |
|----------|---------|-------------|--------------|



|          |         |             |              |
|----------|---------|-------------|--------------|
| Sou<br>= | um<br>1 | cidadão<br> | pikinoti<br> |
|----------|---------|-------------|--------------|

Sou um cidadão Pikinoti.

|           |            |              |             |
|-----------|------------|--------------|-------------|
| Tenho<br> | multos<br> | direitos<br> | deveres<br> |
|-----------|------------|--------------|-------------|

Tenho muitos direitos e deveres.



|        |             |          |          |            |
|--------|-------------|----------|----------|------------|
| É<br>= | verdade<br> | Sou<br>= | uma<br>1 | cidadã<br> |
|--------|-------------|----------|----------|------------|

É verdade. Sou uma cidadã

|              |            |          |             |
|--------------|------------|----------|-------------|
| pikinoti<br> | cumpro<br> | meus<br> | deveres<br> |
|--------------|------------|----------|-------------|

pikinoti e cumpro os meus deveres.

# Os meus direitos de criança

10



Canção: Direitos da criança



Eu sou criança e quero ser feliz



Eu sou criança e tenho meus direitos



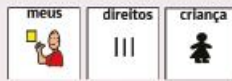
Direito a um nome, direito a uma família,



direito de ir à escola, direito de brincar

11

# Os meus direitos de criança



Eu sou criança e tenho meus direitos



Direito a um nome, direito a uma família,



direito de ir à escola, direito de brincar



## Tenho direito a um nome e a uma família

12



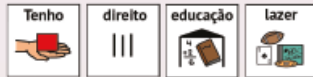
13

## Tenho direito ao amor e à protecção



## Tenho direito à educação e ao lazer

14



|        |     |         |        |
|--------|-----|---------|--------|
| coisas | que | aprendo | escola |
|        |     |         |        |

As coisas que aprendo na escola

|        |         |
|--------|---------|
| ajudam | crescer |
|        |         |

ajudam-me a crescer.

|    |         |        |       |           |
|----|---------|--------|-------|-----------|
| Eu | aprendo | coisas | novas | brincando |
|    |         |        |       |           |

Eu aprendo coisas novas brincando

|     |      |        |        |        |
|-----|------|--------|--------|--------|
| com | meus | amigos | minhas | amigas |
|     |      |        |        |        |

com os meus amigos e as minhas amigas

15

## Tenho direito à saúde e à alimentação



|      |         |     |         |
|------|---------|-----|---------|
| Toda | criança | têm | direito |
|      |         |     |         |

Toda a criança têm direito

|         |     |       |
|---------|-----|-------|
| crescer | com | saúde |
|         |     |       |

a crescer com saúde.

|   |         |      |     |       |
|---|---------|------|-----|-------|
| É | verdade | para | ter | saúde |
|   |         |      |     |       |

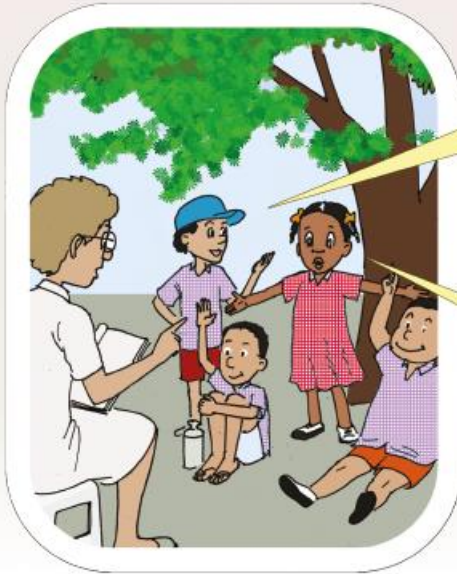
É verdade. Mas, para ter saúde,

|          |     |           |     |
|----------|-----|-----------|-----|
| crianças | têm | alimentar | bem |
|          |     |           |     |

as crianças têm de se alimentar bem.

## Tenho direito à liberdade de opinião

16



As crianças têm direito de dizer o que

pensam



pensam?



Sim, mas sem magoar o outro.

17

## Tenho direito à igualdade



Na minha escola, a professora dá



a mesma atenção a mim e aos meus colegas.



É isso mesmo. Todas as crianças têm



direito a serem tratadas com igualdade.

## O meu dever à obediência

18



Eu devo ser obediente



em casa e na escola.



O meu papá ensinou-me



a cumprir os horários de estudar, de brincar e de dormir.

19

## O meu dever de participar



Eu participo sempre.



Na escola colaboro na arrumação dos brinquedos.



E eu ajudo a cuidar da minha irmã

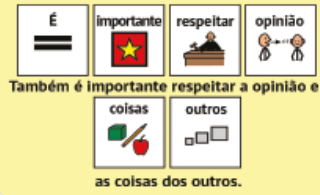


quando brinco com ela.



## O dever de respeitar o outro

20



21

## O dever de contribuir para a paz



## O dever de cuidar da minha segurança

22



Cuido da minha segurança porque tenho atenção



os símbolos e não brinco com as coisas perigosas.



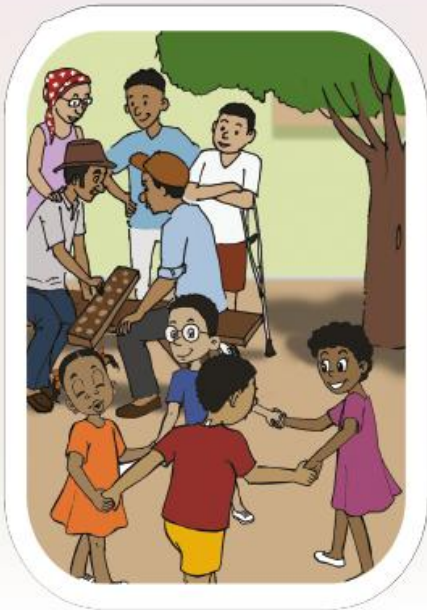
Eu não falo com estranhos.



Presto atenção ao atravessar a rua.

23

## VIVER EM GRUPO



Vivo com outro



Tenho muitos amigos e amigas. São diferentes.

uns outros isto é fantástico.

uns dos outros e isto é fantástico.

É muito bom conviver com outras pessoas.

com outras pessoas.

com outras pessoas.

É bom escutar com atenção

É bom escutar com atenção



Devemos escutar as pessoas quando falam conosco.

Devemos escutar as pessoas quando falam conosco.

Sim! Mas, para isso, é importante

ficar em silêncio e ouvir com atenção.

ficar em silêncio e ouvir com atenção.

## É bom ter educação

26

É bom ter educação



Obrigado  
Obrigado!



Com Licença  
Com Licença!



Desculpa  
Desculpa!



Por Favor!  
Por Favor!

Um cidadão pikinoti deve saber saudar, agradecer, pedir desculpa, pedir licença e pedir por favor.

27

## É bom partilhar

É bom partilhar



Eu fico feliz quando os meus

colegas deixam brincar com os seus brinquedos.

colegas me deixam brincar com os seus brinquedos.



Partilhar é muito bom

Partilhar é muito bom

Eu gosto de contar à minha mãe

Eu gosto de contar à minha mãe

estórias que aprendo na escola.

as estórias que aprendo na escola.

# É bom ser solidário

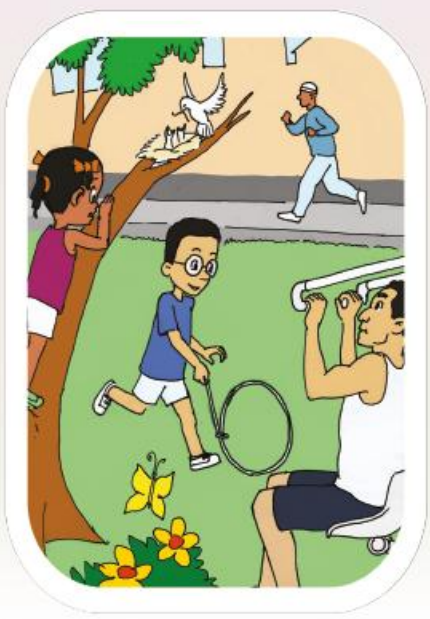
É bom ser solidário



Sinto bem quando sou solidário.  
Sinto-me bem quando sou solidário.

Eu ajudo as pessoas quando precisam de mim.  
Eu ajudo as pessoas quando precisam de mim.

# VIVER COM SAÚDE E EM AMBIENTE SAUDÁVEL



Viver com saúde ambiente saudável

## O ambiente é a nossa casa

30



O ambiente é a casa de todos nós.



É mesmo!

Tudo o que está



à nossa volta faz parte do ambiente.

31

## Sou amigo do ambiente



O amigo do ambiente respeita a natureza e conserva tudo o que é construído para deixar o mundo



melhor.

Ser amigo do ambiente é bom para mim, para ti e para todas as pessoas

## Eu mantenho limpo o ambiente

32



|      |     |    |          |          |         |
|------|-----|----|----------|----------|---------|
| Para | ter | um | ambiente | saudável | procuro |
| ≡    | 👉   | 1  | 🌿        | 💡        | 🔍       |

Para ter um ambiente saudável, procuro

|     |       |      |        |     |        |
|-----|-------|------|--------|-----|--------|
| não | sujar | ruas | pralas | não | gritar |
| ✗   | 👉     | 🏠    | 🌊      | ✗   | 🗣️     |

não sujar as ruas, as pralas... e não gritar

|       |          |       |   |       |
|-------|----------|-------|---|-------|
| Estar | ambiente | limpo | é | muito |
| ≡     | 🌿        | 💡     | ≡ | 🌡️    |

Estar num ambiente limpo é muito

|           |   |     |      |       |
|-----------|---|-----|------|-------|
| agradável | é | bom | para | saúde |
| 😊         | ≡ | 😊   | 👉    | 🩺     |

agradável e é bom para a saúde.

33

## Para ter saúde, cuido da minha higiene pessoal



|      |     |       |            |
|------|-----|-------|------------|
| Para | ter | saúde | tomo banho |
| ≡    | 👉   | 🩺     | 🛀          |

Para ter saúde tomo banho

|       |      |
|-------|------|
| todos | dias |
| 🕒     | 🗓️   |

todos os dias.

|    |              |               |
|----|--------------|---------------|
| Eu | lavo as mãos | escovo dentes |
| 👤  | 🧼            | 🦷             |

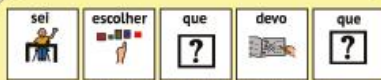
Eu lavo as mãos, escovo os dentes

|        |       |       |     |             |
|--------|-------|-------|-----|-------------|
| minhas | unhas | estão | bem | cortadinhas |
| 👤      | 👤     | ≡     | 😊   | ✂️          |

as minhas unhas estão sempre bem cortadinhas.

## Sei escolher o que comer

34



Já sei escolher o que devo e o que



não devo comer.



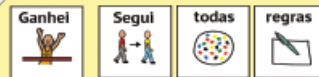
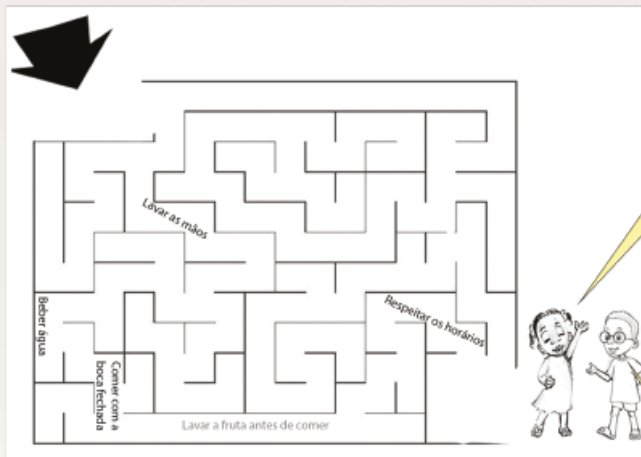
Um cidadão pikinoti alimenta-se bem e



Não desperdiça os alimentos.

35

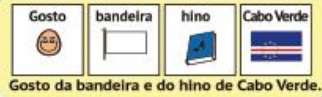
## Respeito as regras da alimentação



Ganhei! Segui todas as regras.

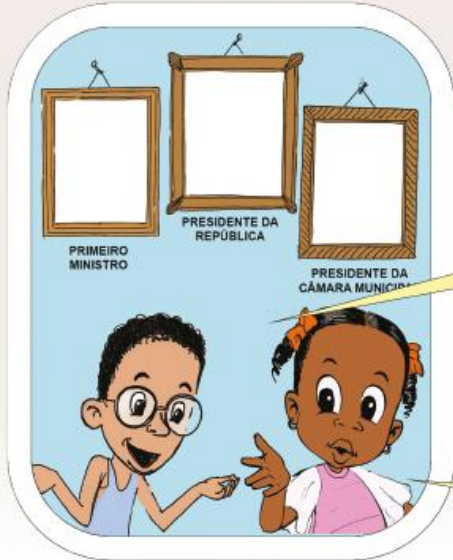


Parabéns. Eu também já aprendi.



## Conheço os governantes do meu país

38



Olá Samira! Tu sabes quem



são os governantes do nosso país?



Sei sim. Vamos desenhá-los nas molduras?

39

## Respeito quem cuida da minha segurança



pedir apoio à polícia.



O trabalho da polícia é muito



importante para a nossa segurança.

## Vamos recordar

40



Lengalengas do Cidadão Pikinoti

|                                    |        |         |          |         |
|------------------------------------|--------|---------|----------|---------|
| Sou                                | um     | cidadão | pikinoti |         |
| =                                  | 1      |         |          |         |
| Sou um cidadão pikinoti            |        |         |          |         |
| com                                | muito  | para    | aprender |         |
|                                    |        |         |          |         |
| com muito para aprender.           |        |         |          |         |
| São                                | multos | meus    | direitos | deveres |
| =                                  |        |         |          |         |
| São multos meus direitos e deveres |        |         |          |         |
| nenhum                             | me     | quero   | esquecer |         |
|                                    |        |         |          |         |
| E de nenhum me quero esquecer!     |        |         |          |         |

|                                 |       |          |     |       |
|---------------------------------|-------|----------|-----|-------|
| Quando                          | para  | escola   | vou |       |
|                                 |       |          |     |       |
| Quando para a escola vou        |       |          |     |       |
| Professores                     | devo  | ter      |     |       |
|                                 |       |          |     |       |
| Professores dedicados devo ter. |       |          |     |       |
| Que                             | me    | ajude    | ser | feliz |
|                                 |       |          | =   |       |
| Que me ajudem a ser feliz       |       |          |     |       |
| coisas                          | novas | aprender |     |       |
|                                 |       |          |     |       |
| e a coisas novas aprender!      |       |          |     |       |

41

## Vamos recordar



|                               |        |              |     |       |
|-------------------------------|--------|--------------|-----|-------|
| Para                          | além   | estudar      |     |       |
|                               |        |              |     |       |
| Para além de estudar          |        |              |     |       |
| Amigos                        | para   | vida         | vou | fazer |
|                               |        |              |     |       |
| Amigos para a vida vou fazer. |        |              |     |       |
| Serão                         | amigos | brincadeiras |     |       |
| =                             |        |              |     |       |
| Serão amigos de brincadeiras  |        |              |     |       |
| juntos                        | vamos  | crescer      |     |       |
|                               |        |              |     |       |
| E juntos vamos crescer!       |        |              |     |       |

|   |            |           |         |         |
|---|------------|-----------|---------|---------|
| pikinoti                                  | aprendemos |           |         |         |
|   |            |           |         |         |
| Desde Pikinotis aprendemos                |            |           |         |         |
| ouvir                                     | outros     | com       | atenção |         |
|   |            |           |         |         |
| A ouvir os outros com atenção.            |            |           |         |         |
| quando                                    | nos        | dão       | palavra |         |
|   |            |           |         |         |
| Mas quando nos dão palavra                |            |           |         |         |
| Temos                                     | saber      | expressar | nossa   | opinião |
|   |            |           |         |         |
| Temos de saber expressar a nossa opinião! |            |           |         |         |

## Vamos recordar

42



|  |          |           |                                   |          |          |
|--|----------|-----------|-----------------------------------|----------|----------|
| escola   | rua      | casa      | Boas maneiras                     | devemos  | manter   |
| Na escola, na rua ou em casa                               |          |           | Boas maneiras devemos manter.     |          |          |
| Obrigada   | desculpa | por favor | São                               | palavras | dizer    |
| Obrigada, desculpa e por favor                             |          |           | São algumas das palavras a dizer! |          |          |
| alguém   | precisar | ajuda     | Não                               | vou      | deixar   |
| Se alguém precisar de ajuda                                |          |           | Não vou deixar de                 |          |          |
| apoiar   | É        | bom       | ser                               | um       | pikinoti |
| apoiar.  |          |           | É bom ser um Pikinoti             |          |          |
| solidário  | rua      | escola    | casa                              | lugar    |          |
| solidário. Na rua, na escola, em casa e em qualquer lugar! |          |           |                                   |          |          |

|  |             |          |       |         |
|--|-------------|----------|-------|---------|
| amigo                                      | ambiente    |          |       |         |
| O amigo do ambiente                        |             |          |       |         |
| respeita                                   | seres vivos | natureza |       |         |
| respeita os seres vivos e a natureza.      |             |          |       |         |
| Não  | deixa       | lixo     | chão  |         |
| Não deixa lixo no chão                     |             |          |       |         |
| mantém                                     | todos       | locais   | maior | limpeza |
| e mantém todos os locais na maior limpeza! |             |          |       |         |

43

## Vamos recordar



|                                       |          |           |           |
|---------------------------------------|----------|-----------|-----------|
| Para                                  | vivermos | mundo     | paz       |
| Para vivermos num mundo de paz        |          |           |           |
| um                                    | longo    | percorrer |           |
| Há um longo caminho a percorrer.      |          |           |           |
| Respeitar                             | regras   | saber     | partilhar |
| Respeitar as regras e saber partilhar |          |           |           |
| São                                   | algumas  | atitudes  | ter       |
| São algumas atitudes a ter!           |          |           |           |

|                                       |          |          |           |     |
|---------------------------------------|----------|----------|-----------|-----|
| nossa                                 | cartilha |          |           |     |
| Ao longo da nossa cartilha            |          |          |           |     |
| Muito                                 | pudemos  | aprender |           |     |
| Muito pudemos aprender.               |          |          |           |     |
| que                                   | ser      | cidadão  | piquinote |     |
| O que é ser cidadão Pikinoti          |          |          |           |     |
| que                                   | direitos | deveres  | devemos   | ter |
| E que direitos e deveres devemos ter! |          |          |           |     |

Chegamos   fim   nossa   cartilha   valeu a pena  






Chegamos ao fim da nossa cartilha e valeu a pena!



sabemos   que   é   ser   uma  






Agora sabemos o que é ser uma

cidadã   um   cidadão   pikinoti  





cidadã e um cidadão pikinoti.





## FICHA DA VERSÃO SPC

### **Título**

Um País de Pernas para o Ar

### **Texto**

Martlene Pereira

### **Ilustrações**

Renato Athayde

Adaptação Stusio VIS

### **Edição**

Presidência da República

### **Tradução e Adaptação para Pictogramas (SPC)**

Maria Teresa Mascarenhas dos Santos Pina

### **Revisão e Validação**

Célia Sousa e Catarina Mangas

**Projeto realizado no âmbito do Mestrado em Comunicação Acessível -IPLEIRIA**

Communication Symbols, 1981-2002

Mayer-Johnson, Inc.

All rights reserved. Used with permission.

Mayer-Johnson, Inc.

PO Box 1579 Solana Beach, CA 92075

USA Ph: 858-550-0084 Fax: 858-550-0449

[www.mayer-johnson.com](http://www.mayer-johnson.com)

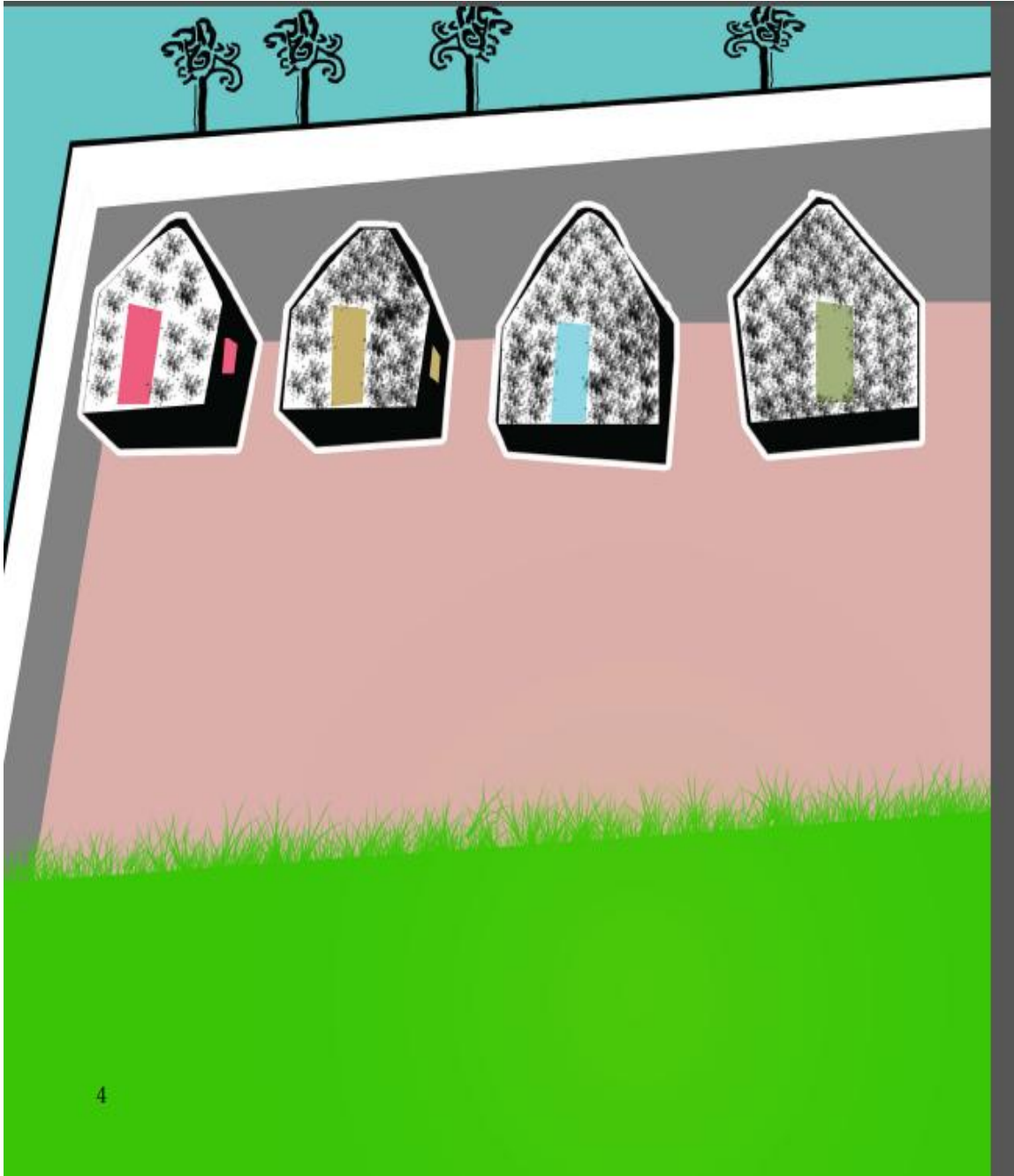
[mayerj@johnson.com](mailto:mayerj@johnson.com)



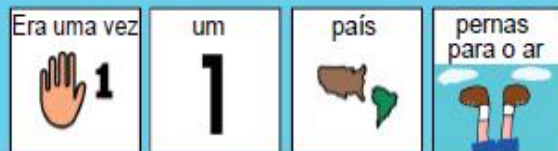


UM PAÍS DE PERNAS PARA O AR

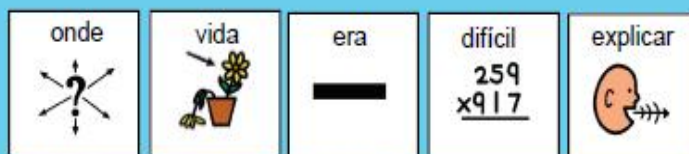




4



Era uma vez um país de pernas para o ar



onde a vida era difícil de explicar



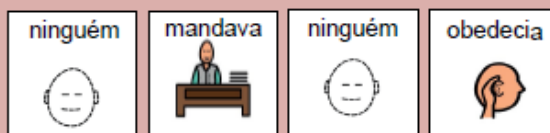
Ali todo o mundo entrava e saía,



e ninguém podia reclamar



Nesse país todo mundo fazia o que queria,



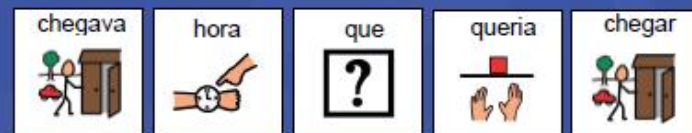
ninguém mandava ninguém obedecia.



Lá nem o relógio tinha que funcionar

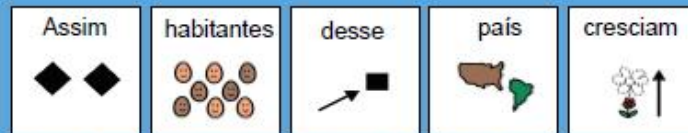


pois quem saía ou chegava

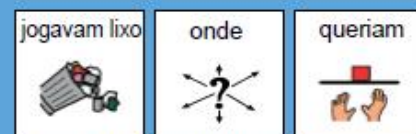


chegava na hora que queria chegar

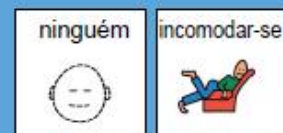




E assim os habitantes desse país cresciam,

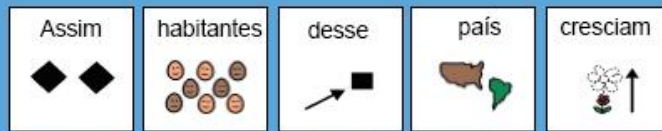


jogavam lixo onde queriam

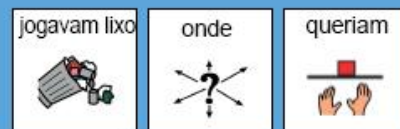


ninguém parecia incomodar-se.

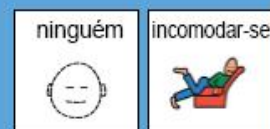




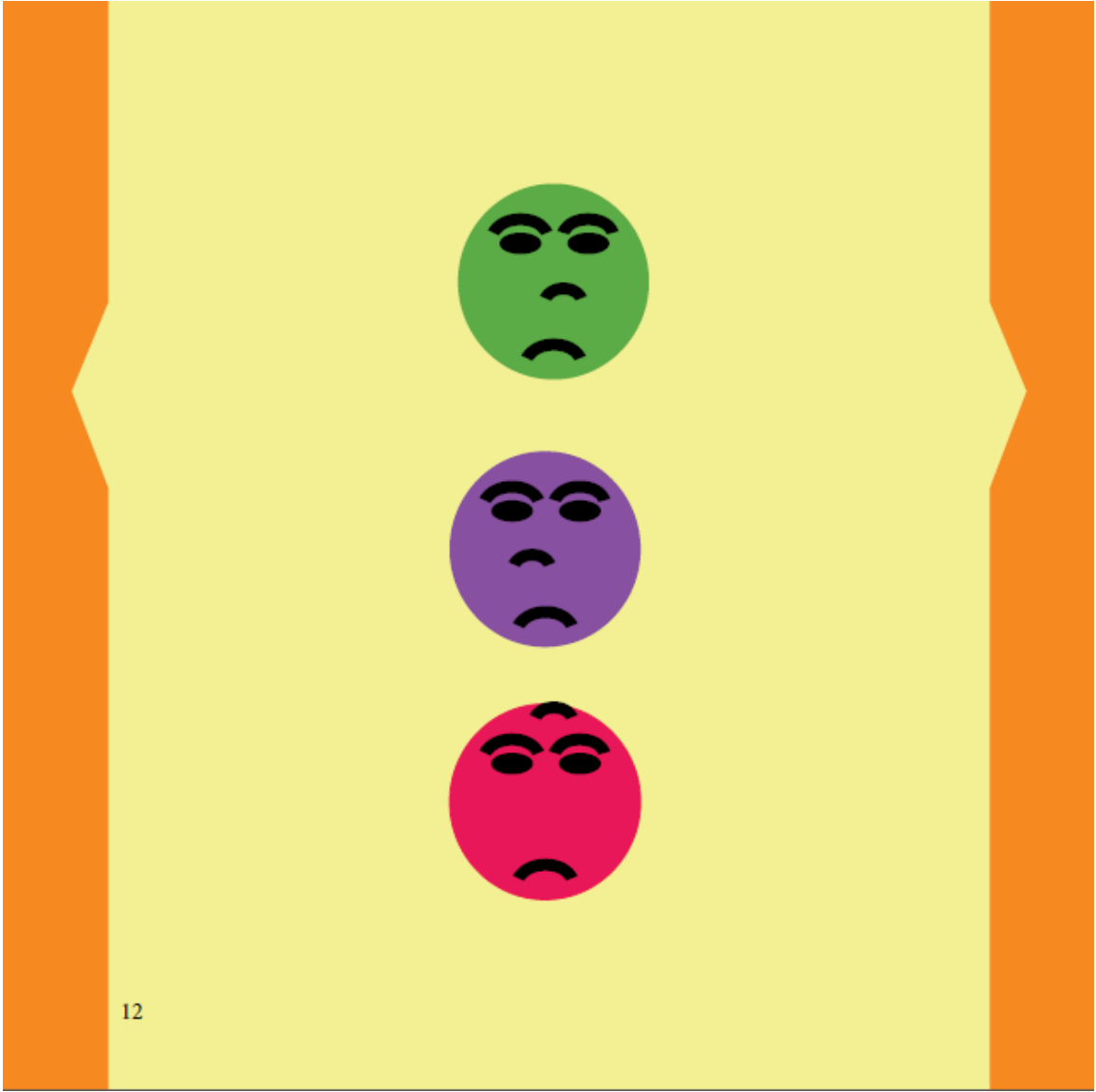
E assim os habitantes desse país cresciam,

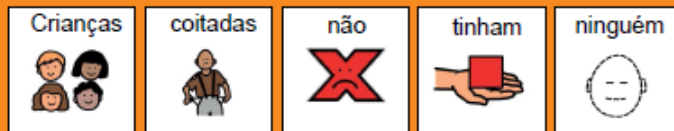


jogavam lixo onde queriam

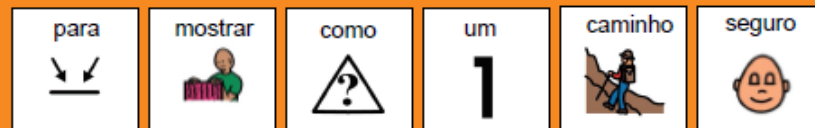


ninguém parecia incomodar-se.





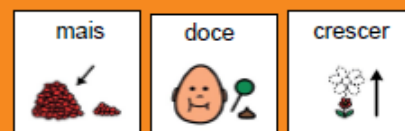
As crianças, coitadas, não tinham ninguém



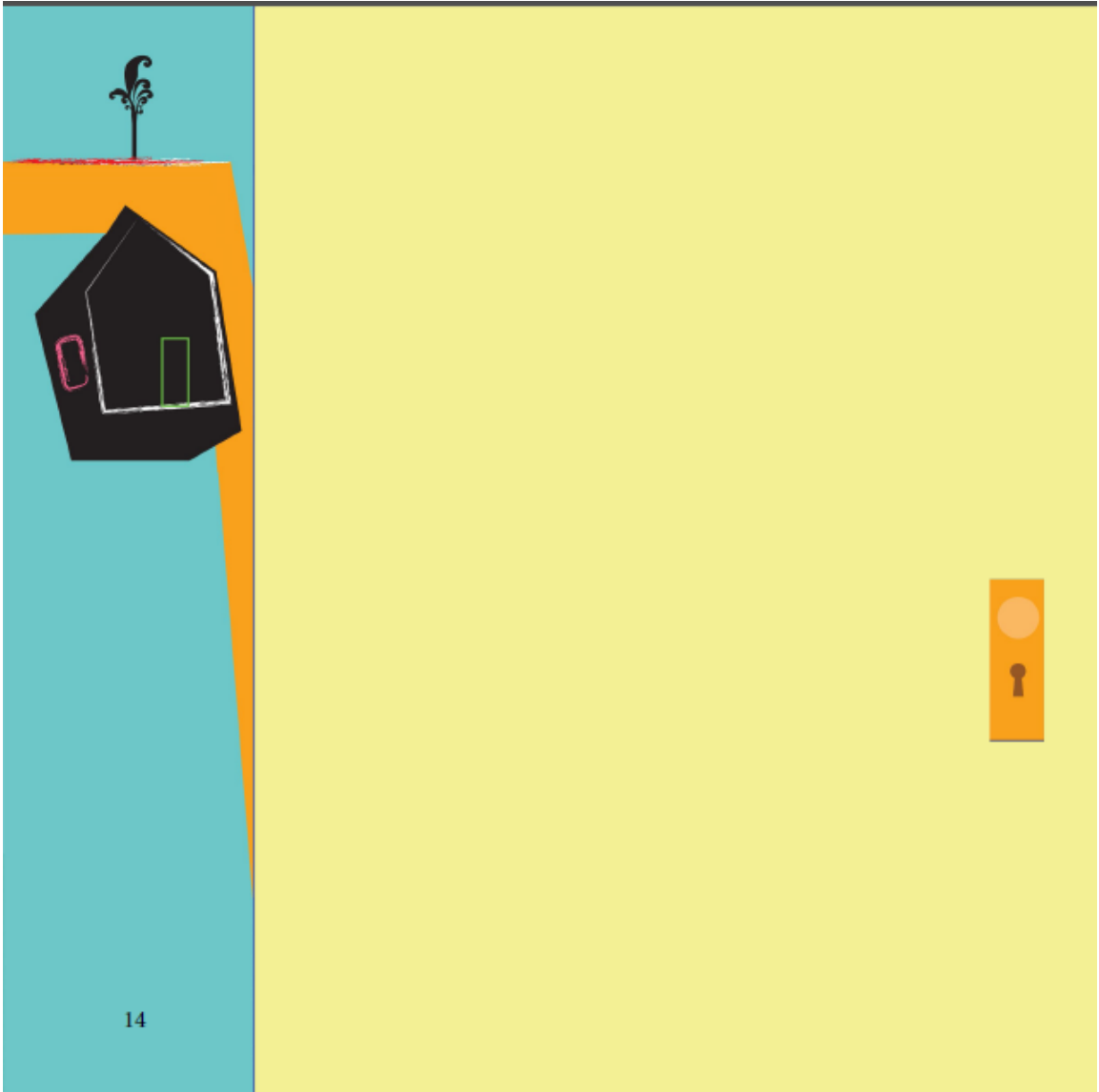
para lhes mostrar como um caminho seguro



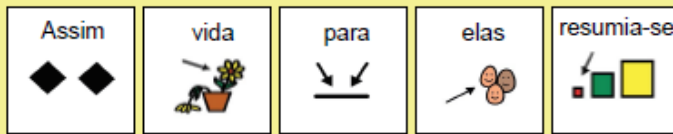
escolher e uma forma



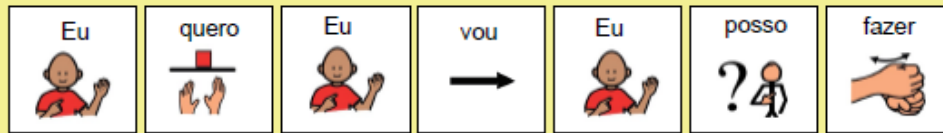
mais doce de crescer



14



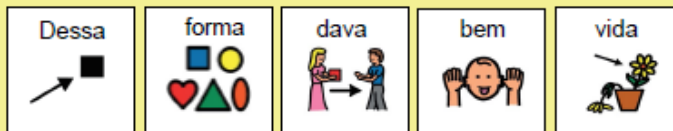
Assim, a vida para elas, resumia-se em:



Eu quero! Eu vou! Eu posso fazer!



Azar é do outro se não me entender

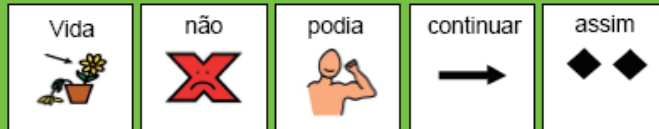


Dessa forma, se dava bem na vida,

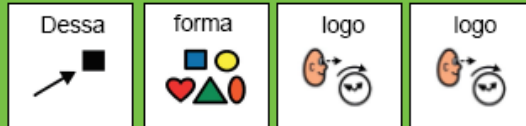


quem tinha mais poder.





Mas a vida não podia continuar assim



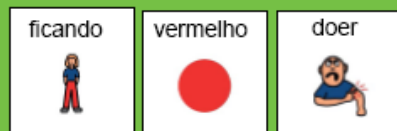
Dessa forma, logo, logo,



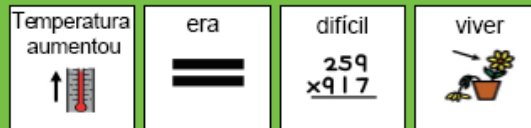
o país teria um fim



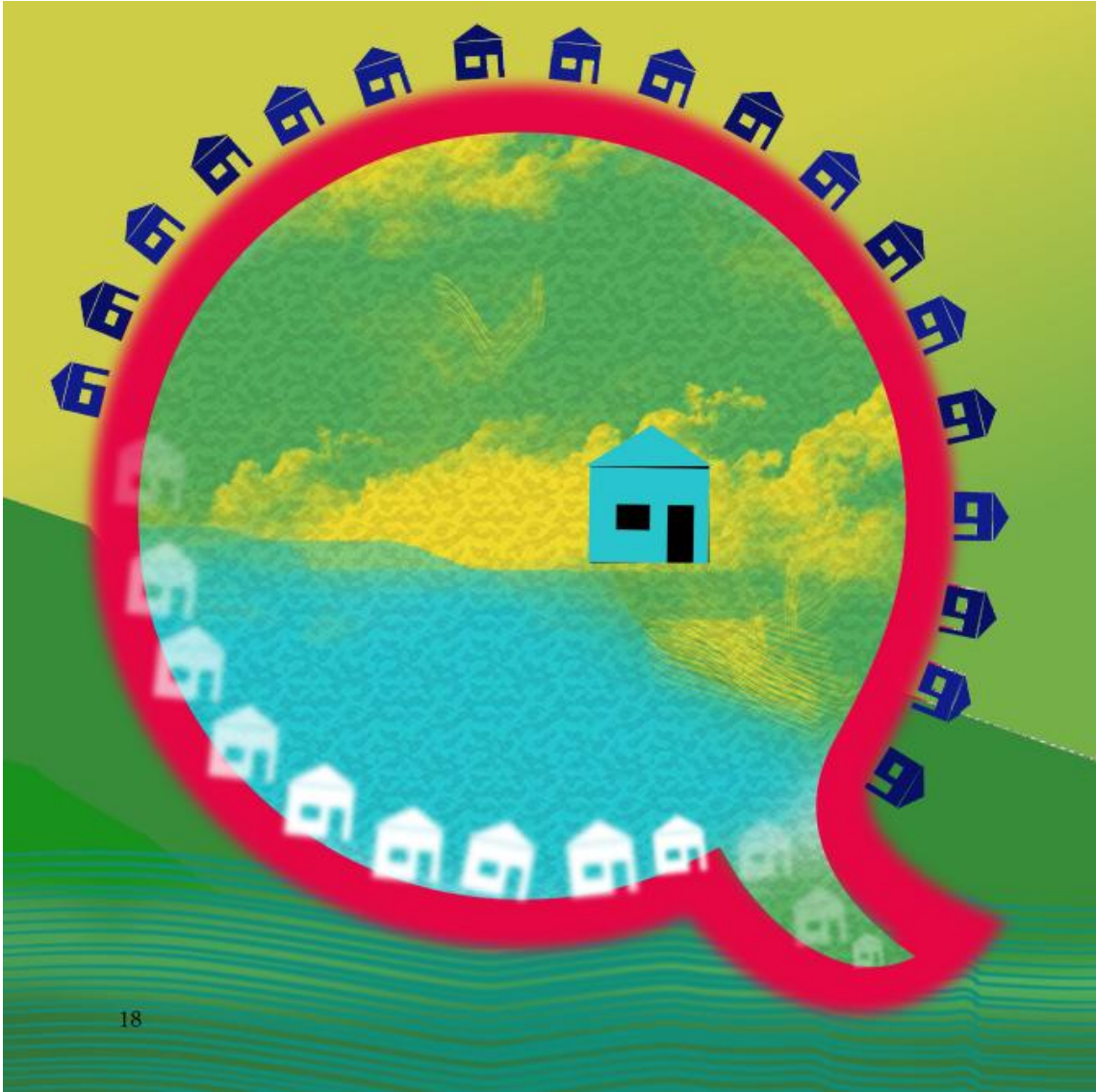
Os sinais começaram a aparecer o país foi inchando



e ficando vermelho de doer



A temperatura aumentou e ali já era difícil de viver



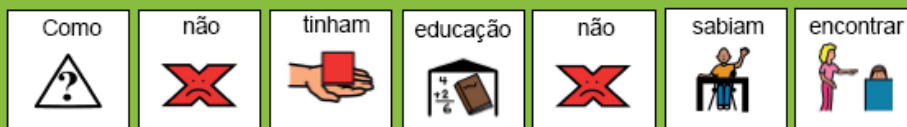
18



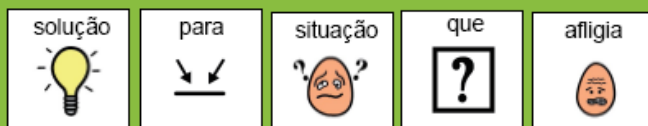
Para o problema que se vivia cada um tinha



uma teoria muita gente falava, pouco ou nada se fazia.

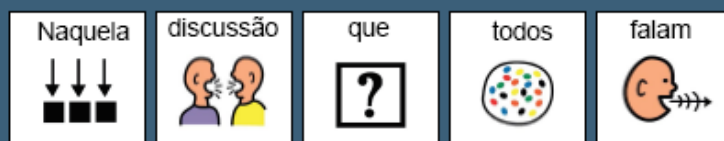


Como não tinham educação, não sabiam encontrar



solução para a situação que os afligia.





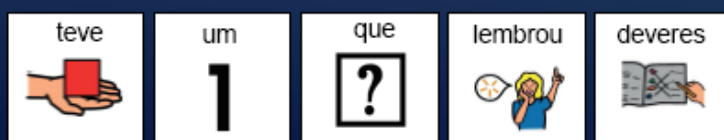
Naquela discussão, em que todos falam



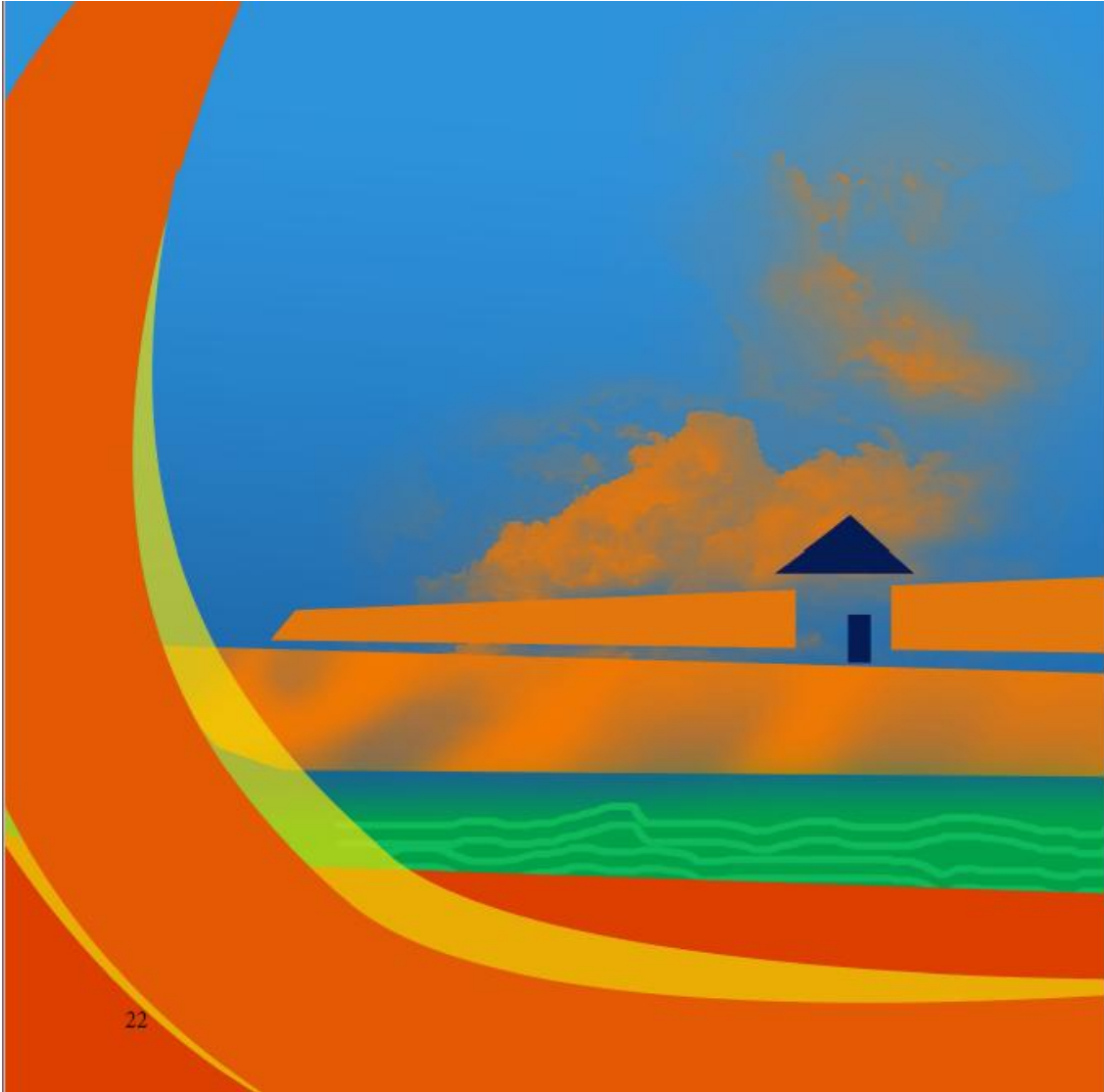
ninguém se entende, alguém falou em ordem,

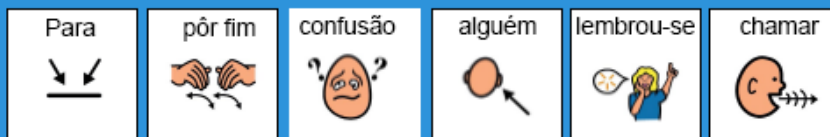


outro em respeito um terceiro em direito

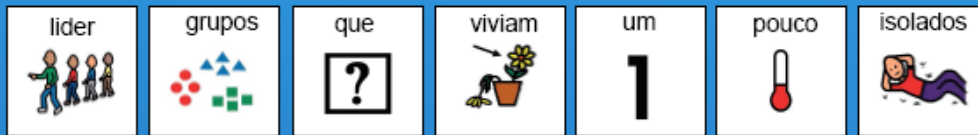


e teve um que se lembrou dos deveres





Para pôr fim à confusão, alguém lembrou-se de chamar



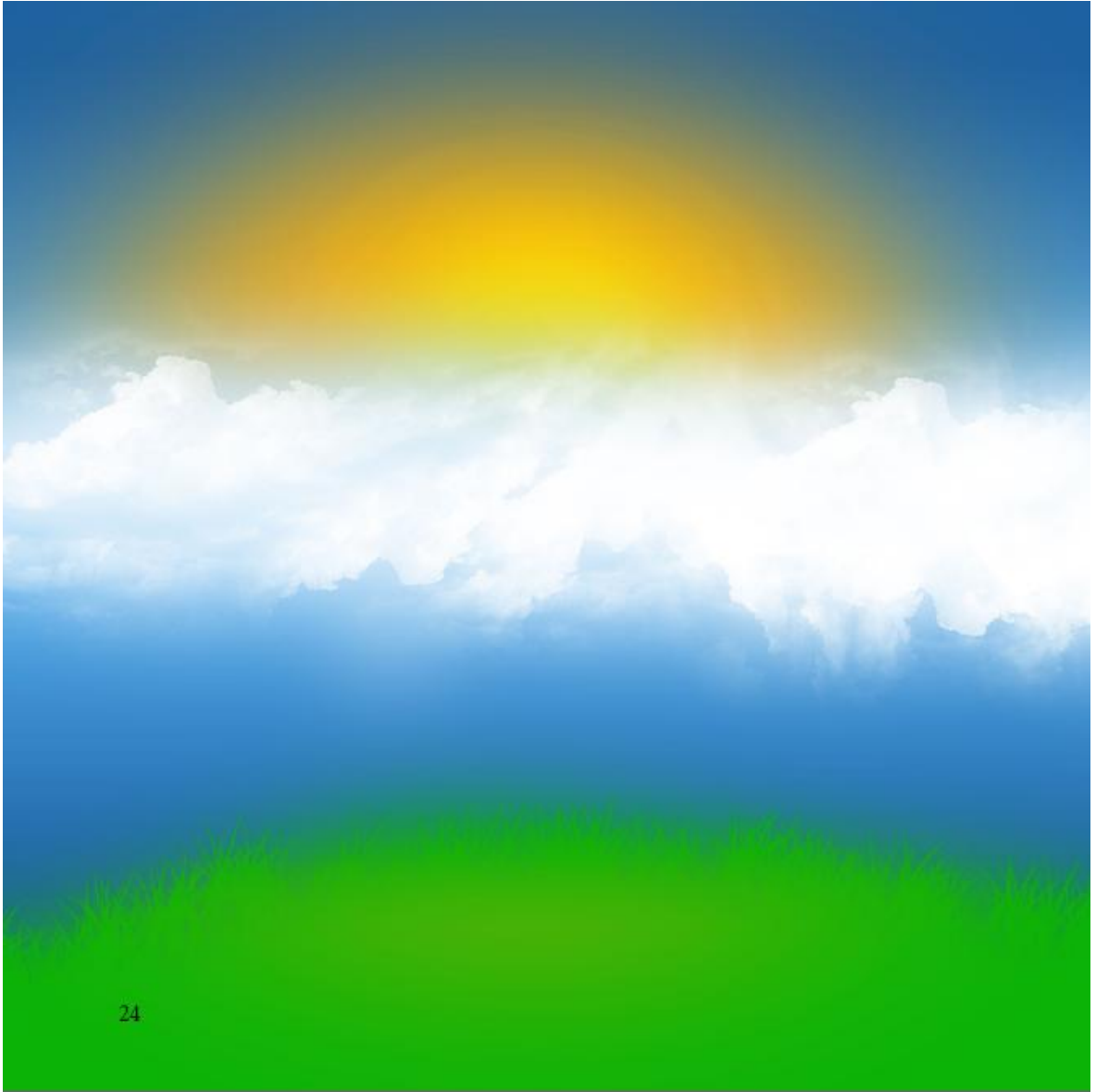
lider de grupos que viviam um pouco isolados



Vítimas de preconceito e, por isto, não tinham sido contaminados



por antigas posturas desregradas.

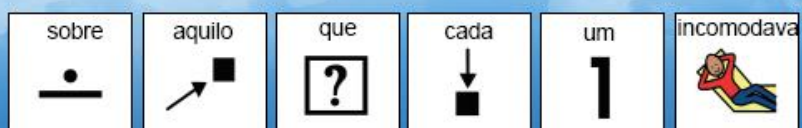




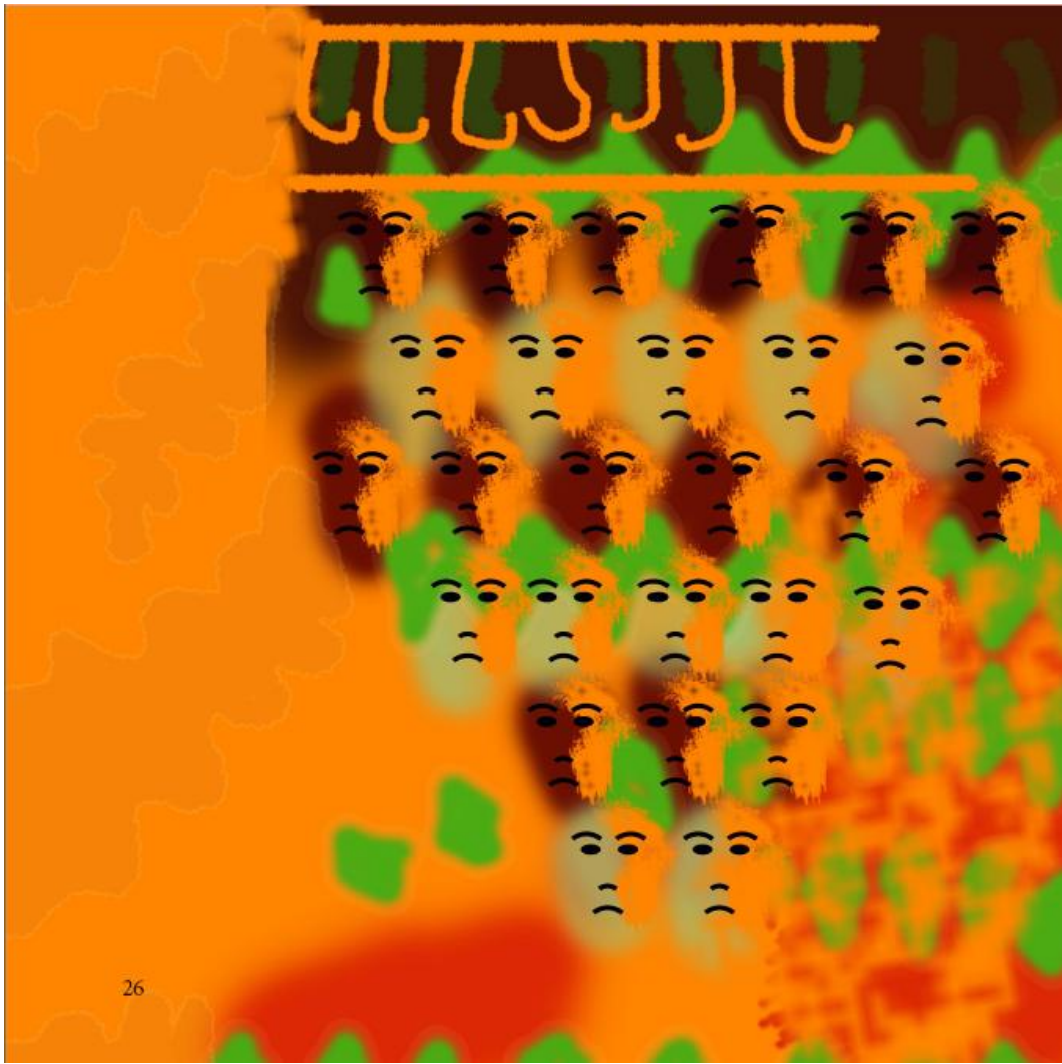
Com a sua chegada, pediu-se silêncio total



para ouvir um a um,

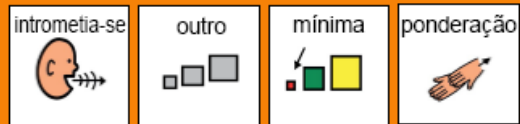


sobre aquilo que a cada um incomodava.





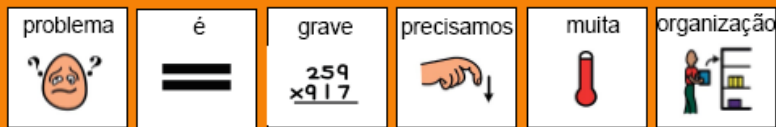
Falta educação, dizia um, as crianças não têm proteção,



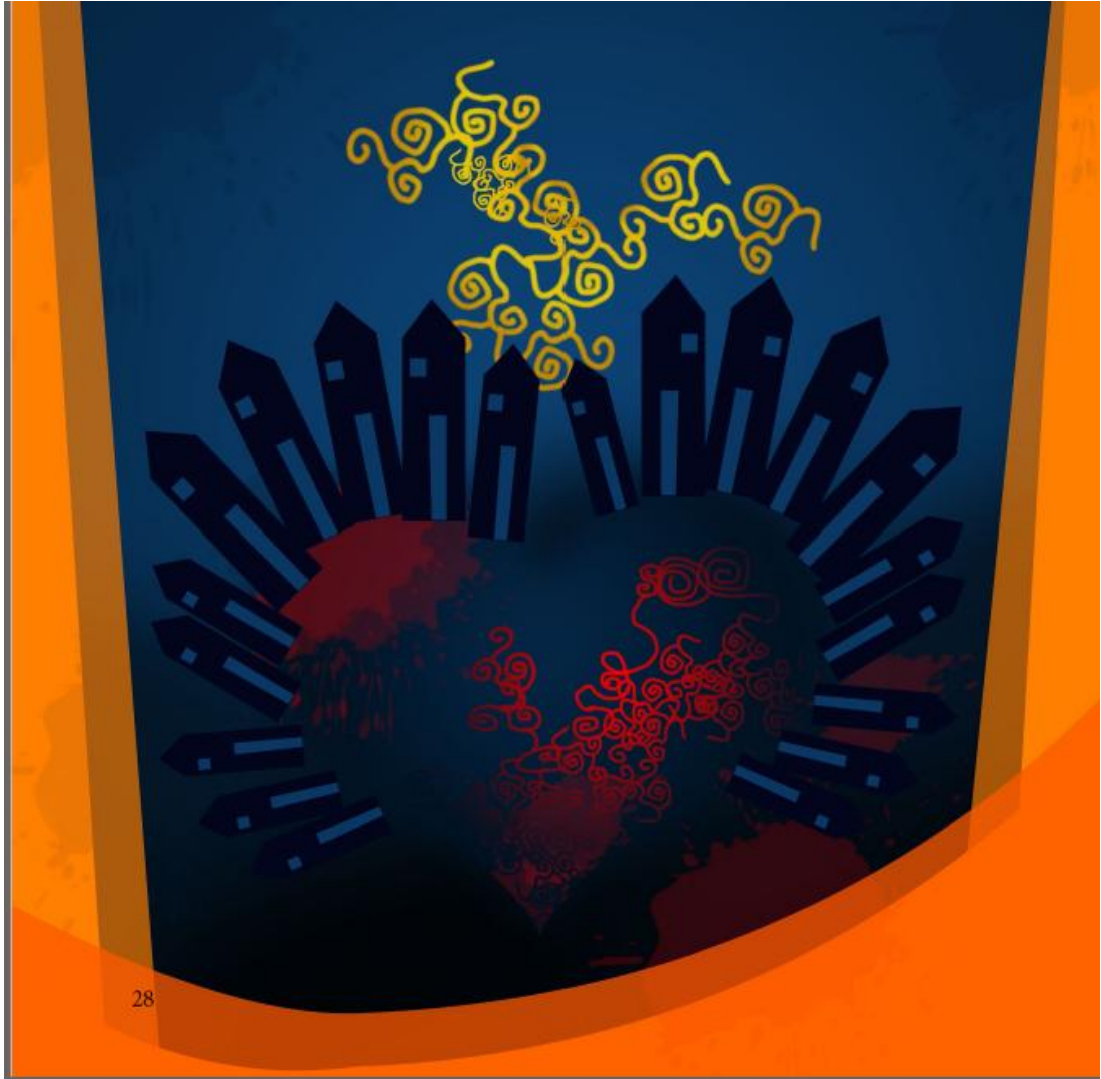
intrumetia-se outro, sem a mínima de ponderação.



Silêncio total, pedia o responsável de alterar a situação.



"O problema é grave, precisamos de muita organização."





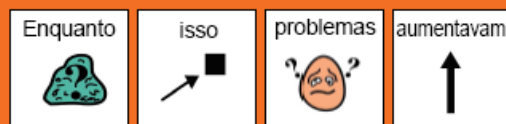
Entre interrupções, gritos e cotoveladas,



de uma gente que com ordem não estava acostumada,



lá se foi avançando com a empreitada.



Enquanto isso os problemas aumentavam.

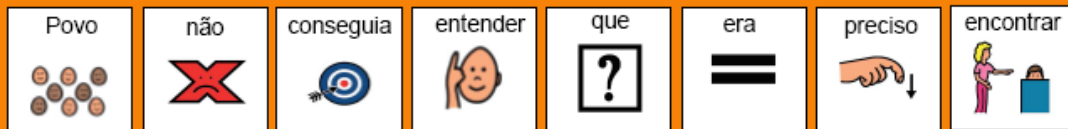




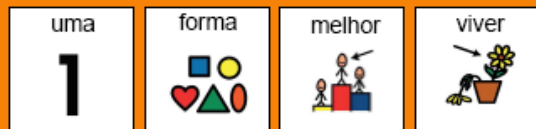
Foram dias e dias de muita tensão



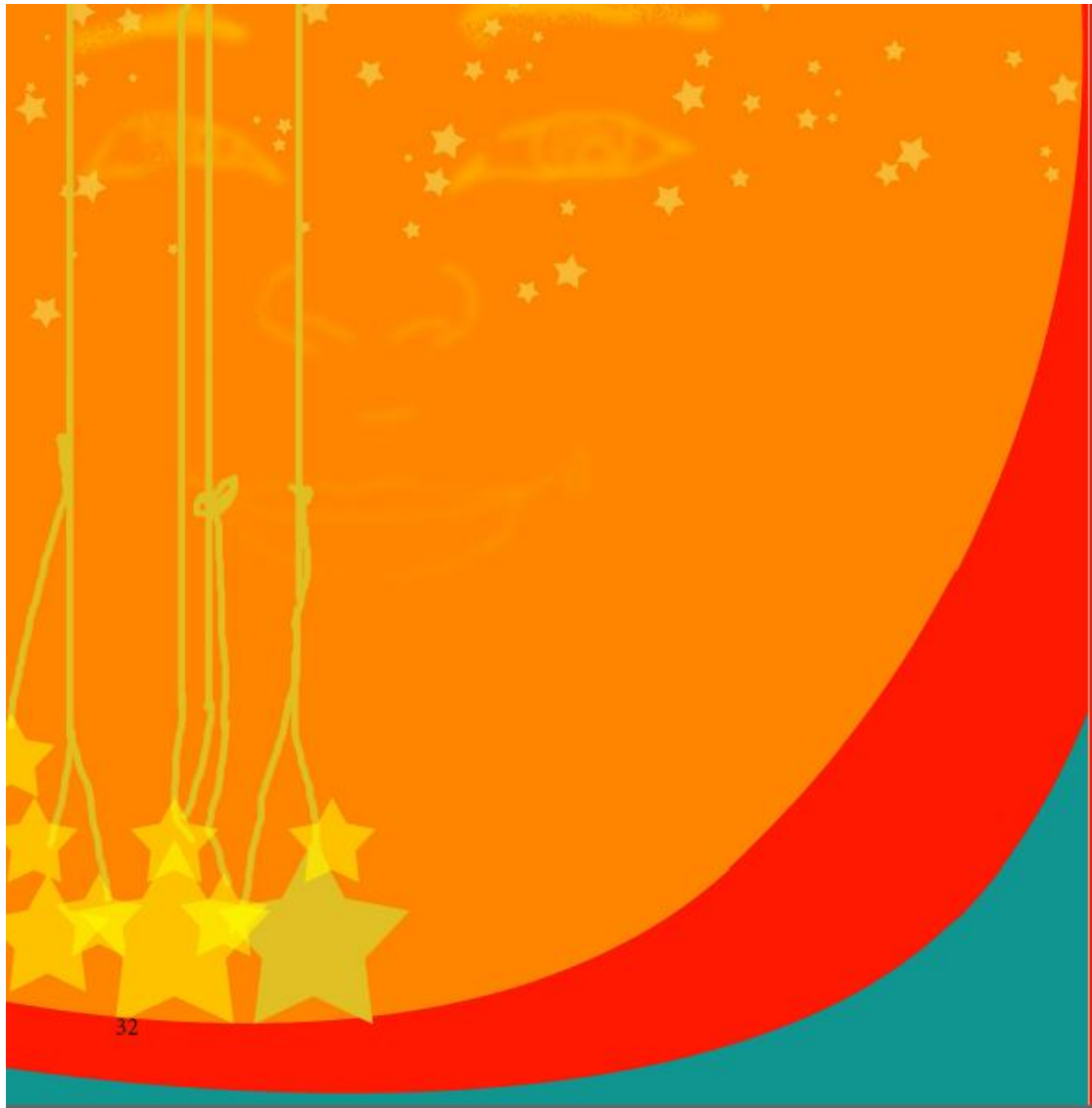
por todo o lado armava-se confusão.

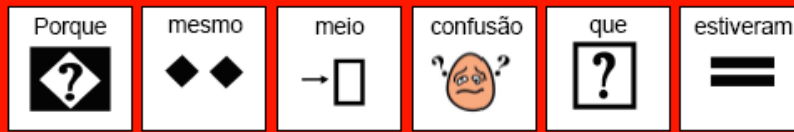


O povo ainda não conseguia entender que era preciso encontrar



uma forma melhor de viver





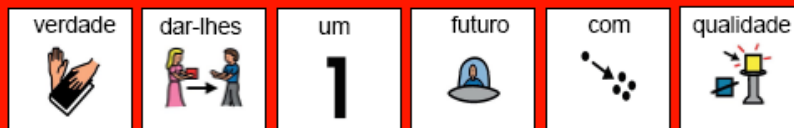
E porque, mesmo no meio da confusão em que estiveram



tanto tempo medidos, sabiam que eram os pequenos



o futuro de qualquer Nação, decidiram construir um país



de verdade, dar-lhes um futuro com qualidade.



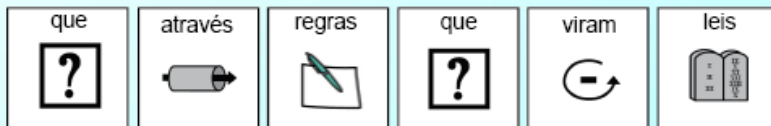
34



E as crianças daquele país, que também viviam de pernas para o ar



descobriram que todo mundo podia ser feliz

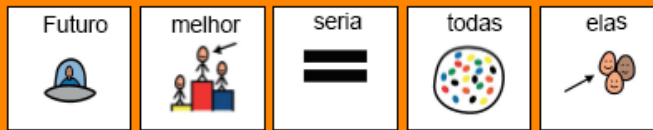


que através de regras que viram leis,



elas podiam muito mais que sonhar.

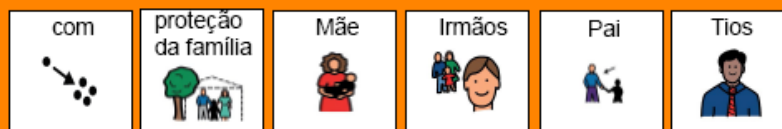




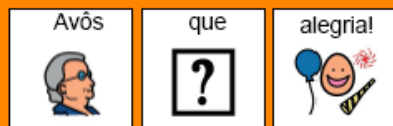
O futuro melhor seria para todas elas



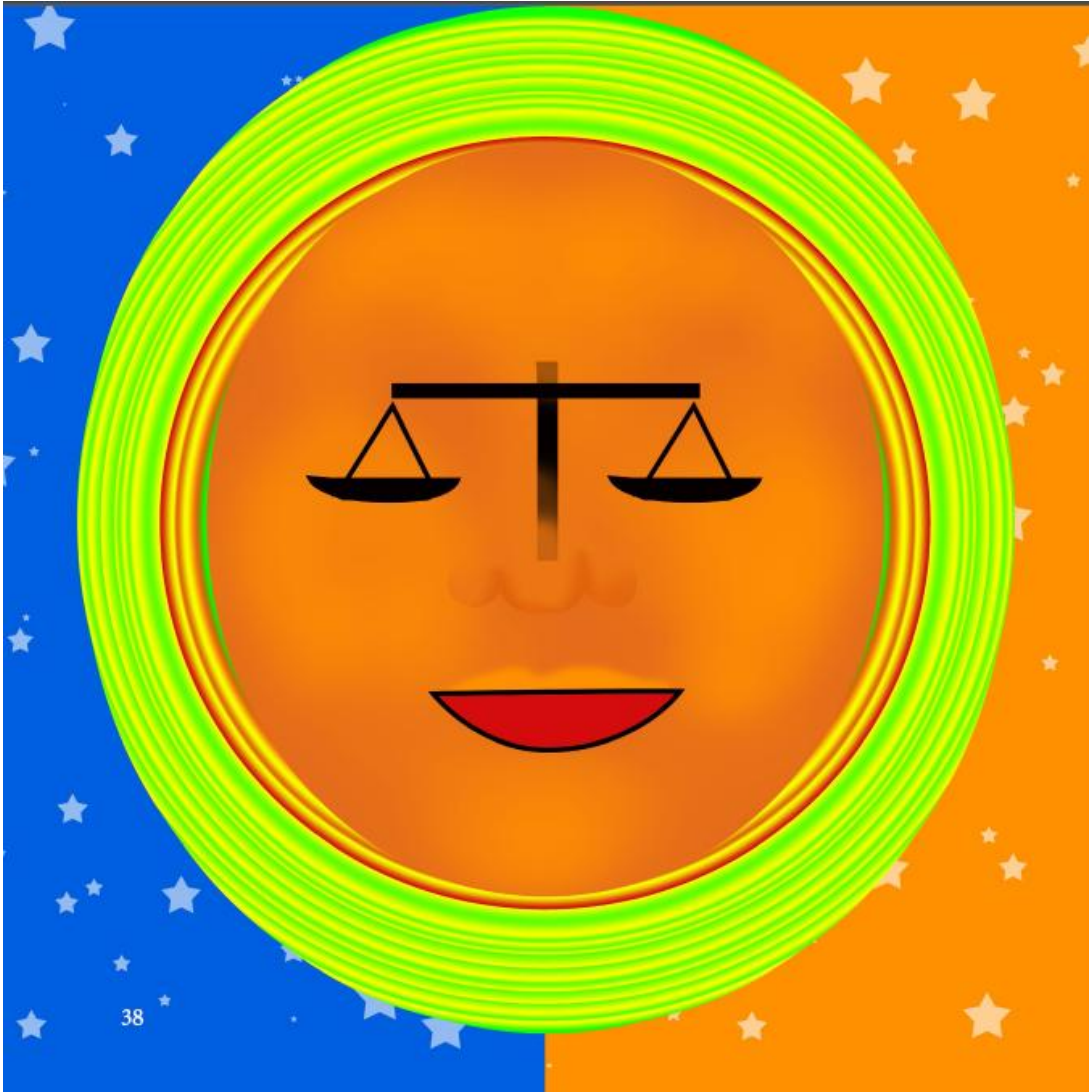
não importava se eram brancas, negras ou amarelas,



com proteção da família, Mãe, Irmãos, Pai, Tios,



Avós, que alegria!





Descobriram, também, que a cada direito corresponde um dever



que respeitar os direitos... dos outros

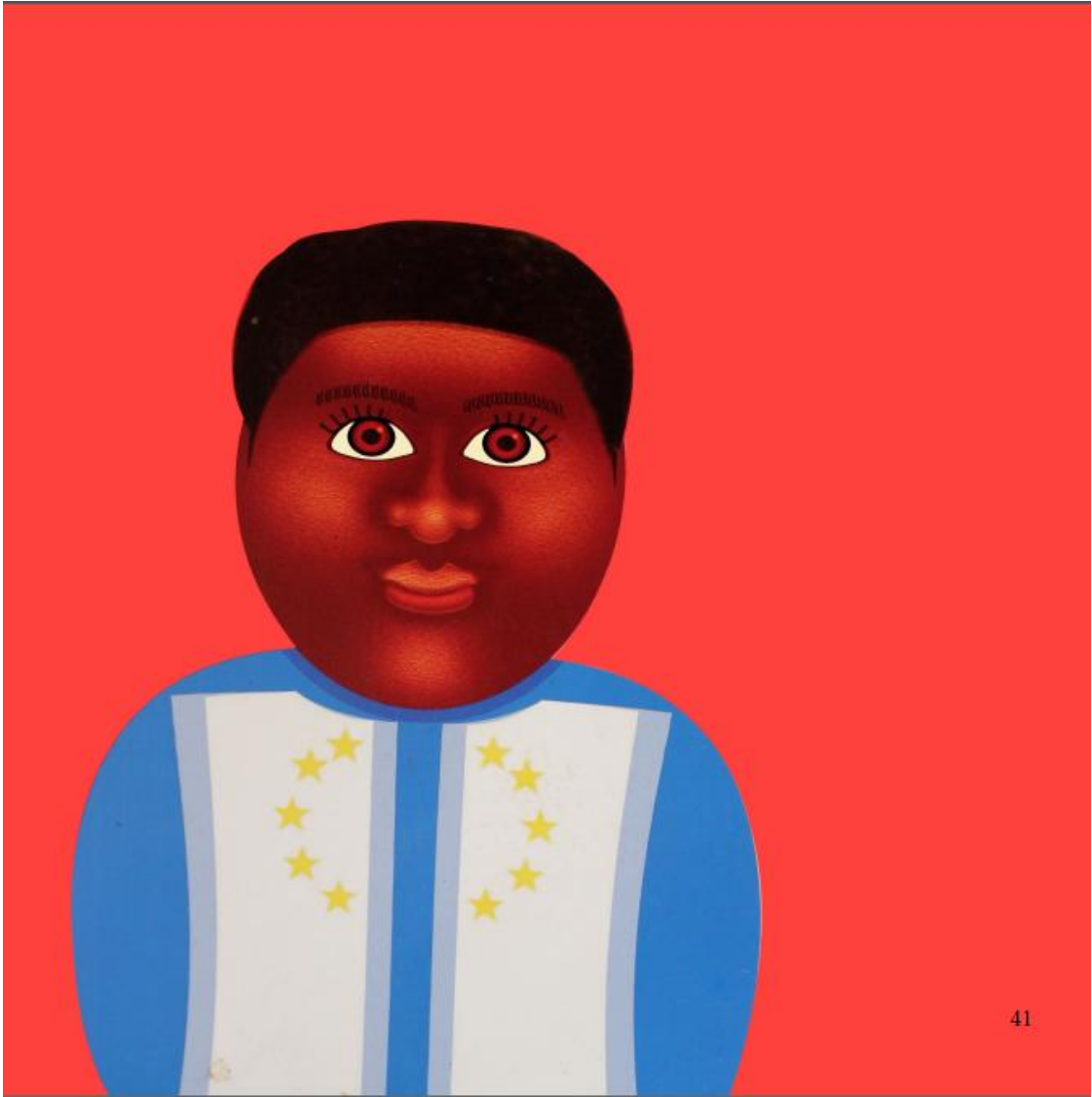


é a melhor forma de se viver e que respeitar os país



é o nosso primeiro dever



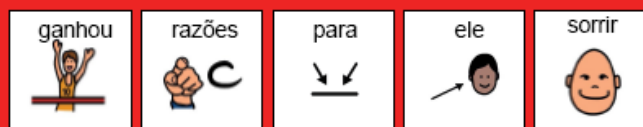




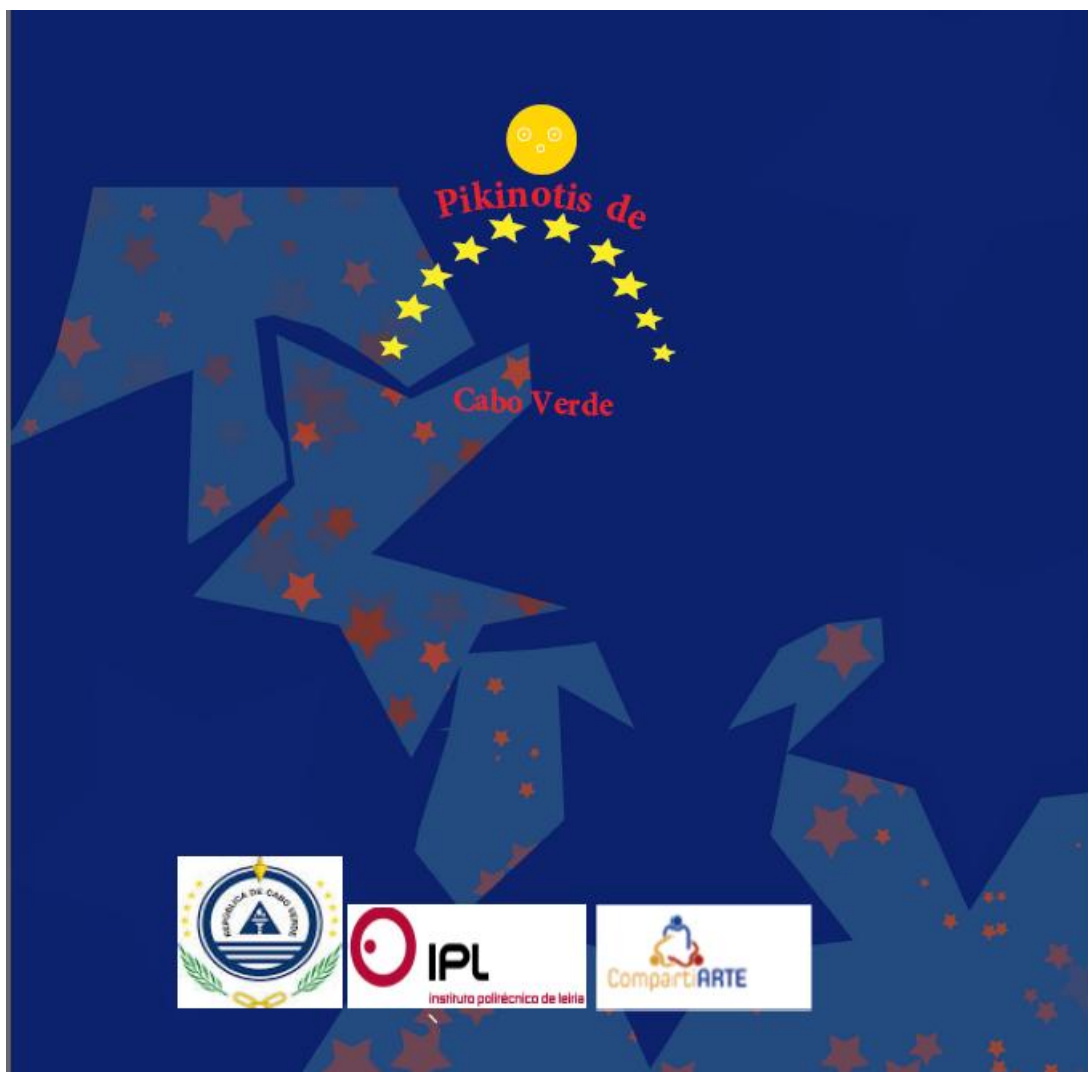
Sem ninguém sentir toda gente foi mudando



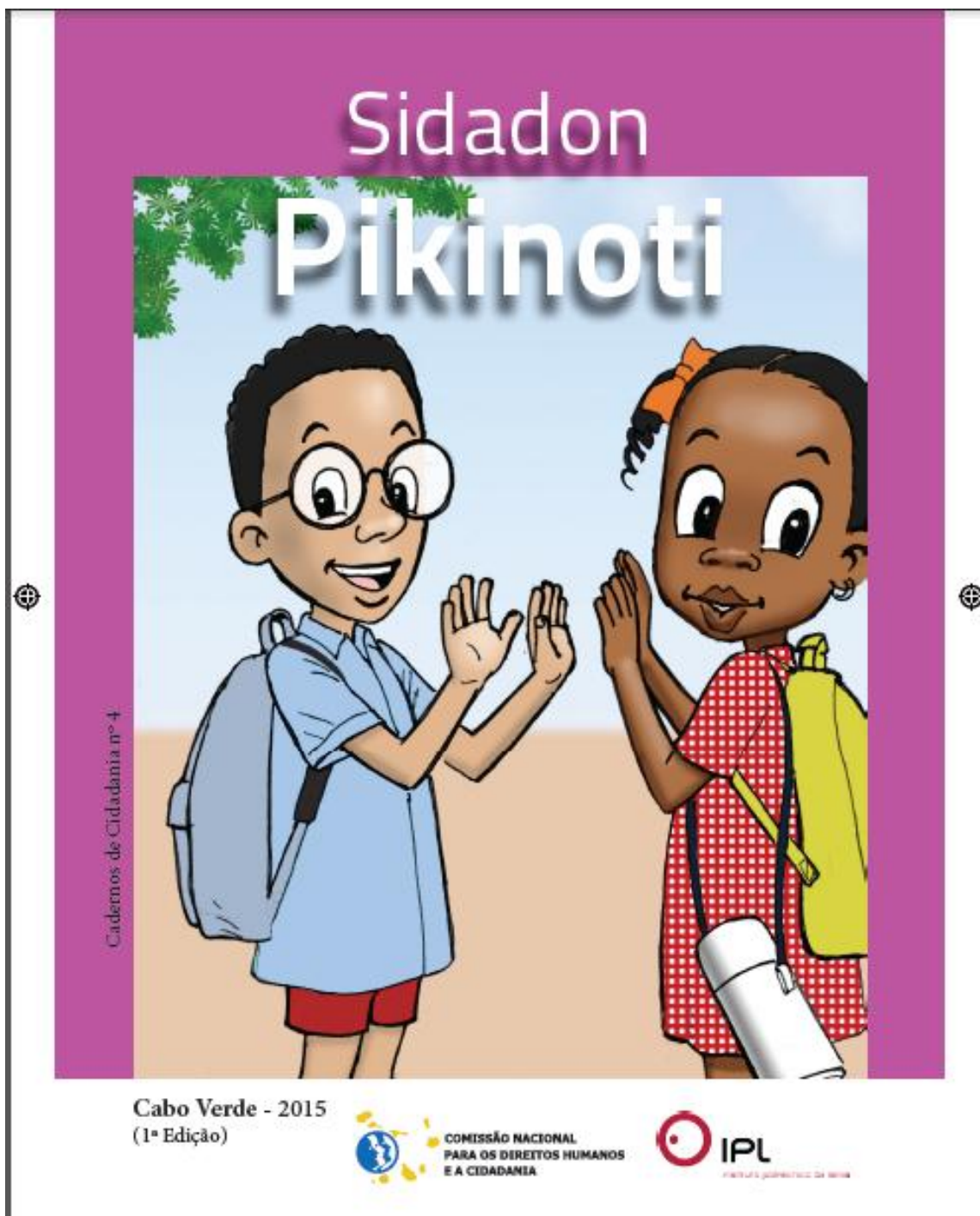
e o país desinchando, desavermelhando,



ganhou razões para, ele também, sorrir!







# Sidadon Pikinoti

2015  
1ª Edição

# Fixa Tékinika

Títulu : **Sidadon pikinoti**

Koleson: **kadernos de sidadania n° 4**

Idison e propriedade: **komison Nasional pa direitu humanu e Sidadania**

Textu: **Filomena Oliveira  
Louisette Canuto  
Zelinda Cohen**

Ilustrason: **César Silva**

Design e Paginason: **Dikor, impressão e Sinalética**

Traduson pa crioulo: **Maria Teresa Mascarenhas dos S. Pina**

Colaborason: **Augusta Évora, Marciano Moreira e  
Fernando Jorge**



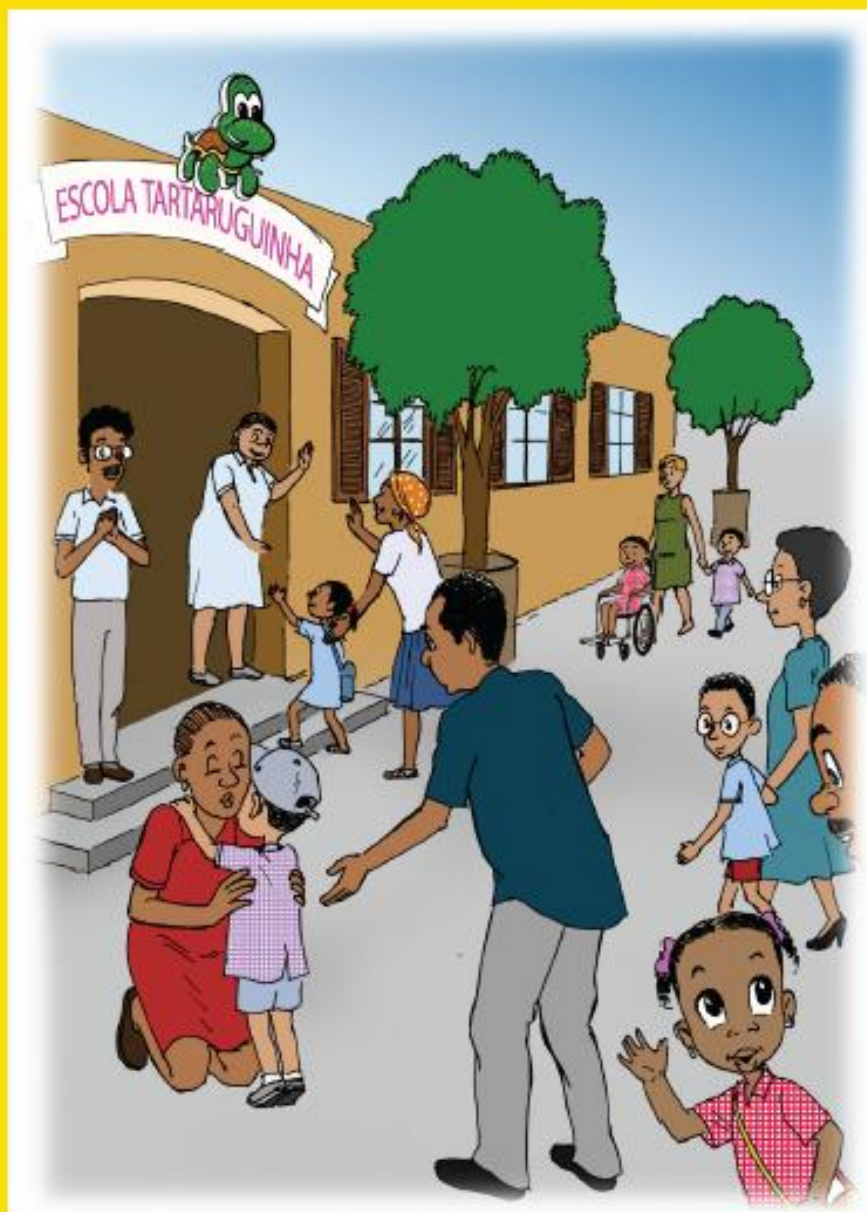
Projeto realizado no âmbito do Mestrado em  
Comunicação Acessível do Instituto Politécnico de Leiria.

# Índise

|  |    |
|--|----|
| Kapitulu 1 – kriansa sidadon .....                   | 6  |
| Kapitulu 2 – Direitus e diveris di kriansa .....     | 11 |
| Kapitulu 3 – Modi k nu ta vivi na Grupo .....        | 25 |
| Kapitulu 4 – Vive ku Saudi na Ambienti Saudavel..... | 31 |
| Kapitulu 5 – Nta Ama Nha País.....                   | 38 |
| Nu racorda .....                                     | 42 |

# SIDADON PIKINOTI

6



## Ami e kenha ?



Ami e un mininha.  
Nha nomi e Samira.

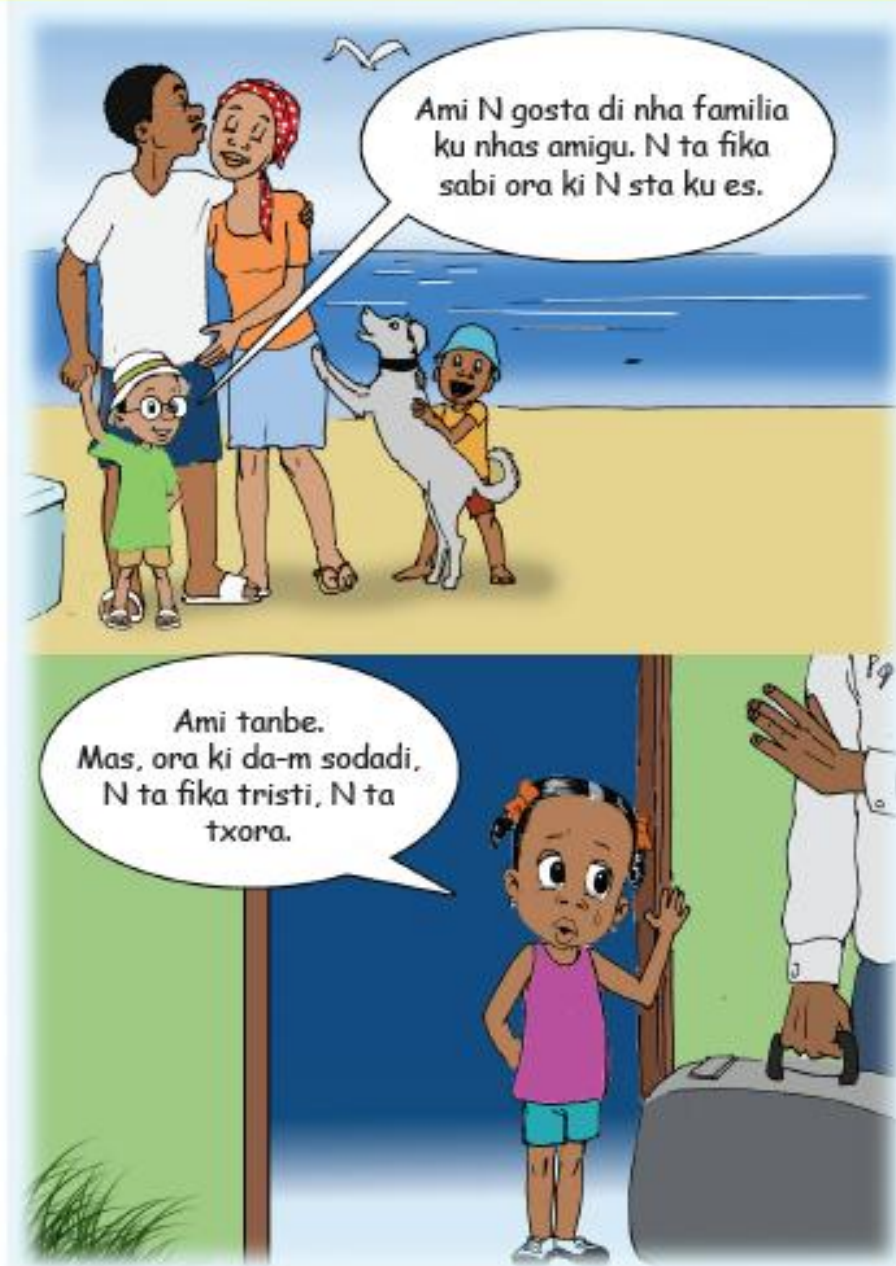
Ami e un rapazinho  
y nha nomi e Miguel.  
Nos tudu nos e  
kriansa.



# Modi ki mi e?



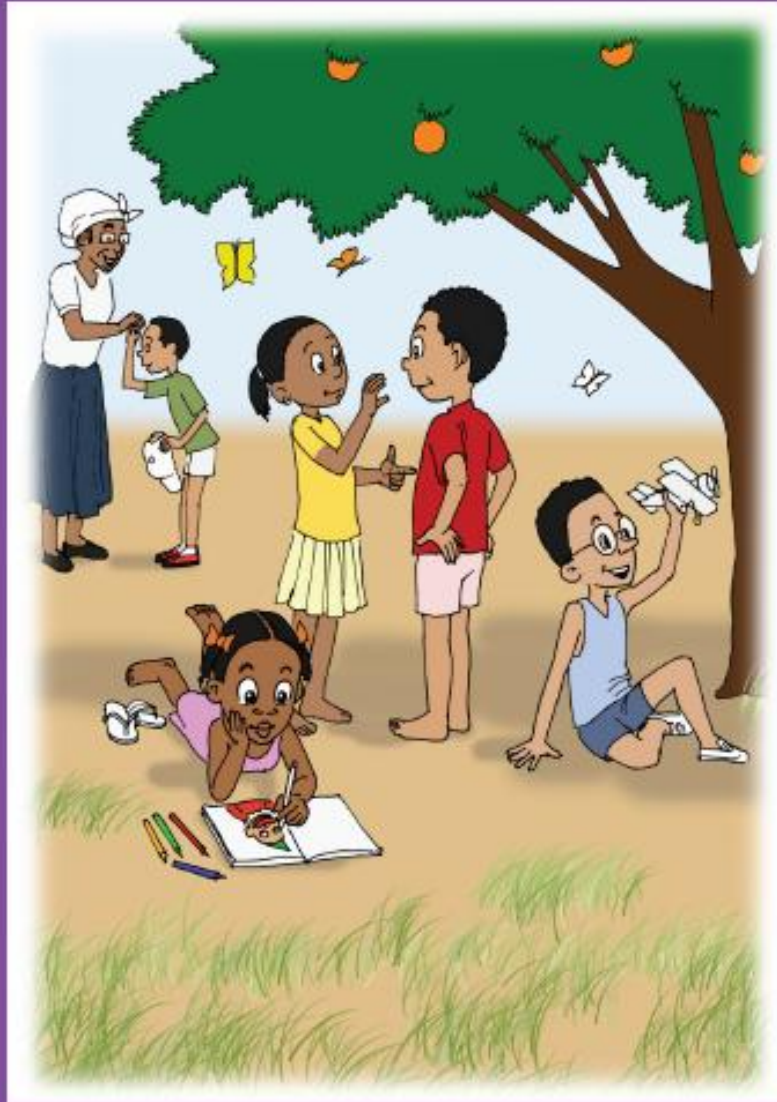
## Kuzas ki n gosta ku kuzas ki ta imosiona-m



# Sta tudu dretu ku mi?



# DIRETUS KU DIVERIS DI KRIANSA



# Ami e un sidadon pikinoti

12



# Nhas direitu di kriansa

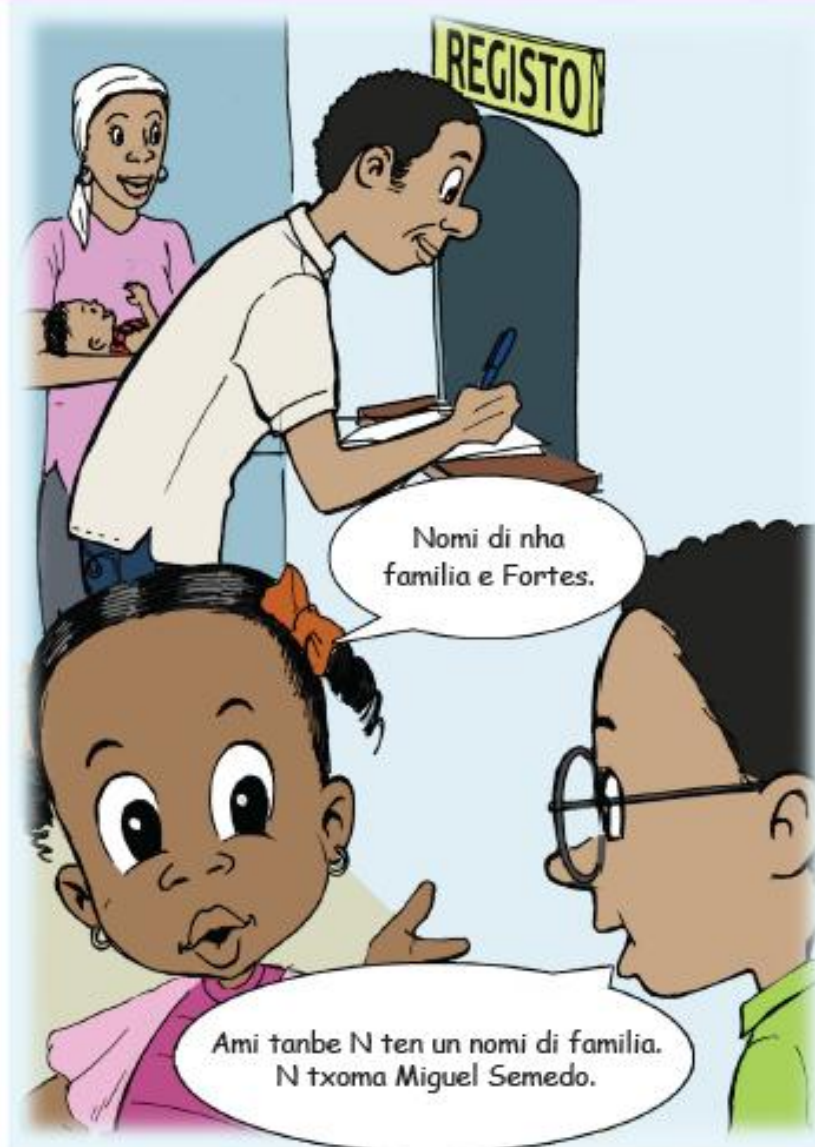
Kantiga: Direitus di kriansa

Ami e kriansa, N kre ser filis /  
 Ami e kriansa, N ten nhas direitu  
 Direitu di ten un nomi / direitu di ten  
 un familia direitu di bai skola / direitu  
 di brinka

Ami e kriansa, N ten nhas direitu  
 Ami e kriansa, N kre ser filis  
 Direitu di ten un nomi / direitu di ten  
 un familia direitu di bai skola / direitu  
 di brinka



## Ami N ten direitu di ten un nomi ku un familia



15

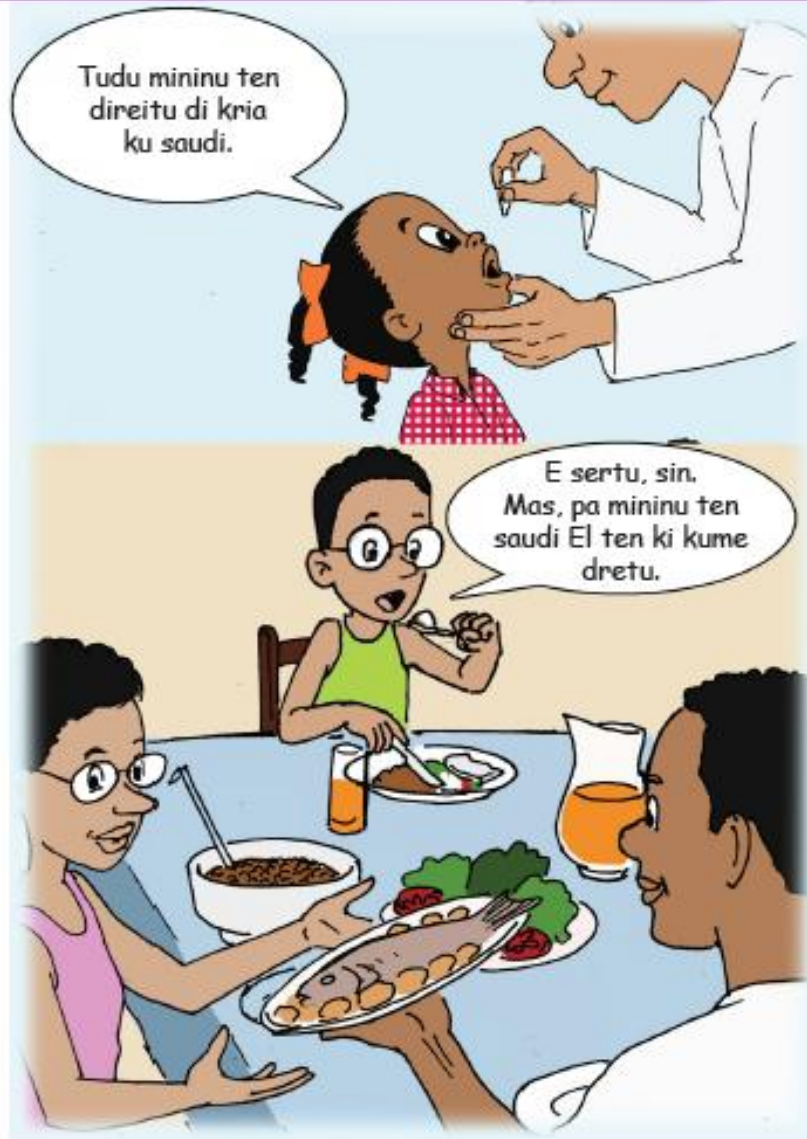
## N ten direitu di dadu amor ku proteson



# N ten direitu di ba skola, N ten direitu di brinka



## N ten direitu di ten saudi y di kume dretu



# N ten direitu di fla kuze ki n ta pensa



## N ten direitu a igualdadi



# Nha diver di obedese



## Nha diver di partisipa



## Diver di ruspeta otu algen



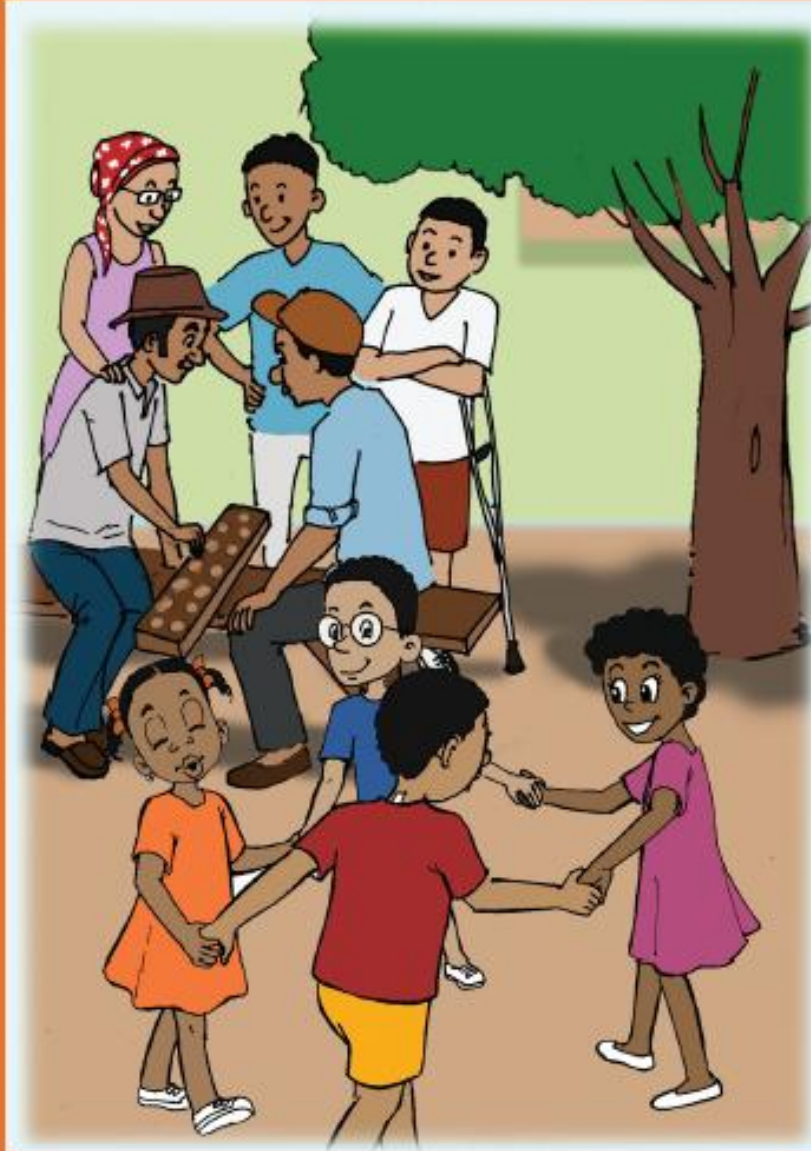
## Diver di kontribui pa pas



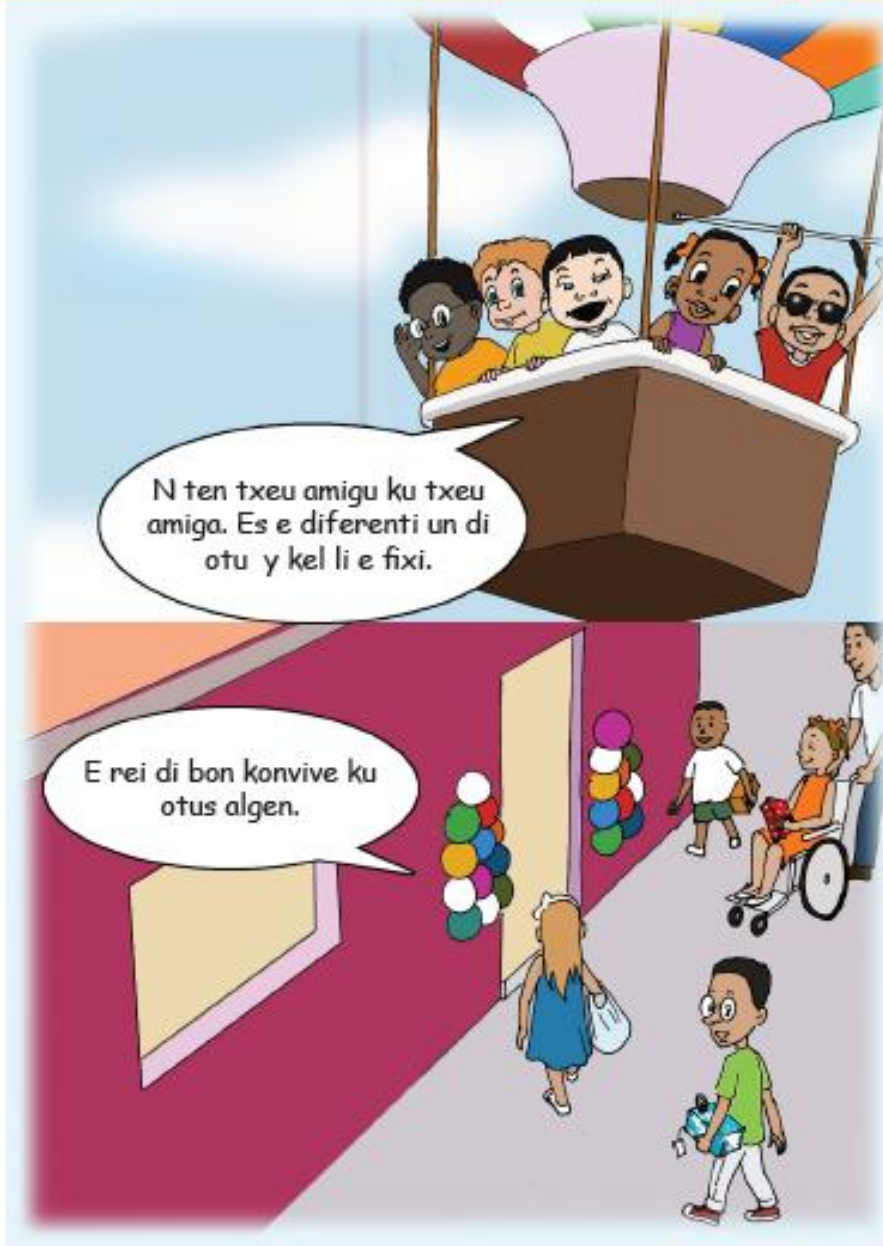
## Diver di kuida di nha siguransa



# MODI KI NU TA VIVE NA GRUPU



# Modi ki n ta vive ku otu algen



## E bon sakuta ku atenson




## E bon ten bons manera




Un sidadon pikinoti debe sabe kunprimenta, agradise, pidi diskulpa, pidi lisensa y pidi di favor.

## E bon dividi kuzas



Ami N ta fika filis ora ki nhas kolega ta dexa-m brinka ku sis brinkedu.



Dividi kuzas e sabi N gosta di konta nha mai storias ki N ta prende na skola.

# E bon djuda kunpanheru

30



# VIVE KU SAUDI NA ANBIENTI SAUDAVEL



# Anbienti e nos kaza



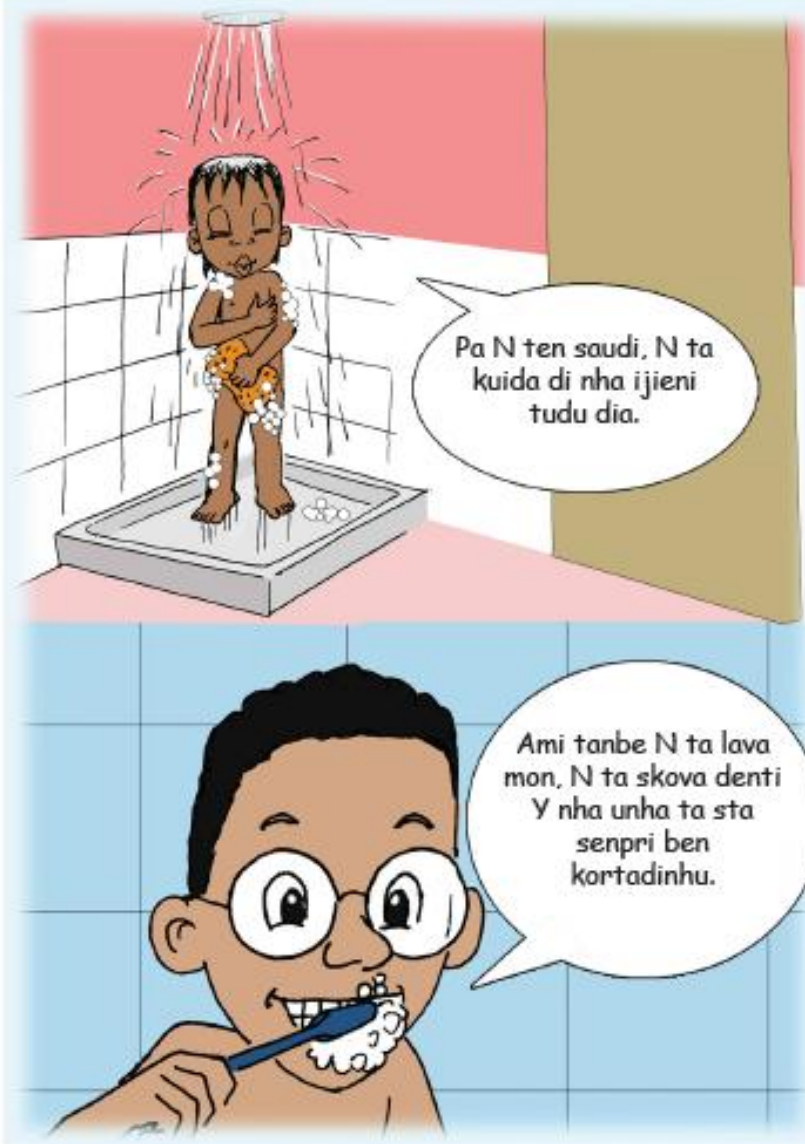
## Ami e amigu di ambienti



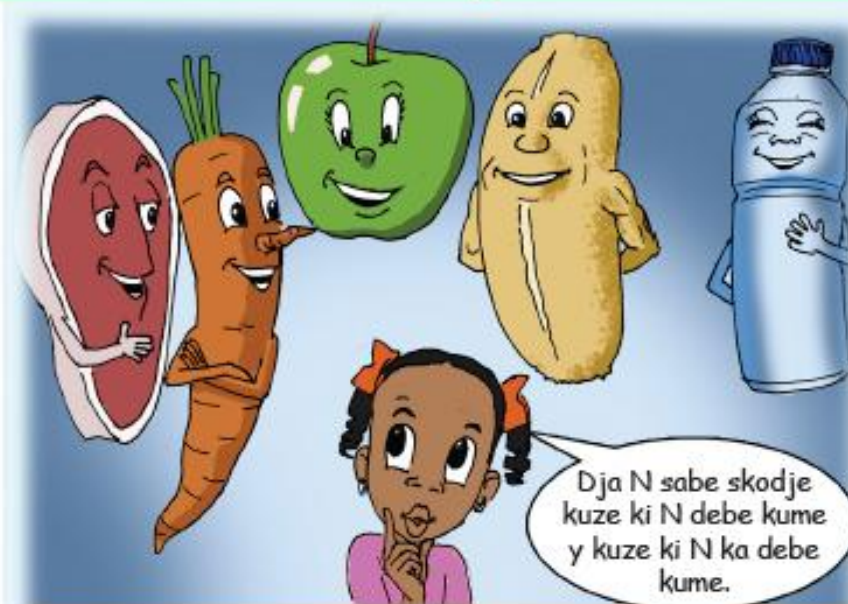
## Ami n ta mante ambientes linpu



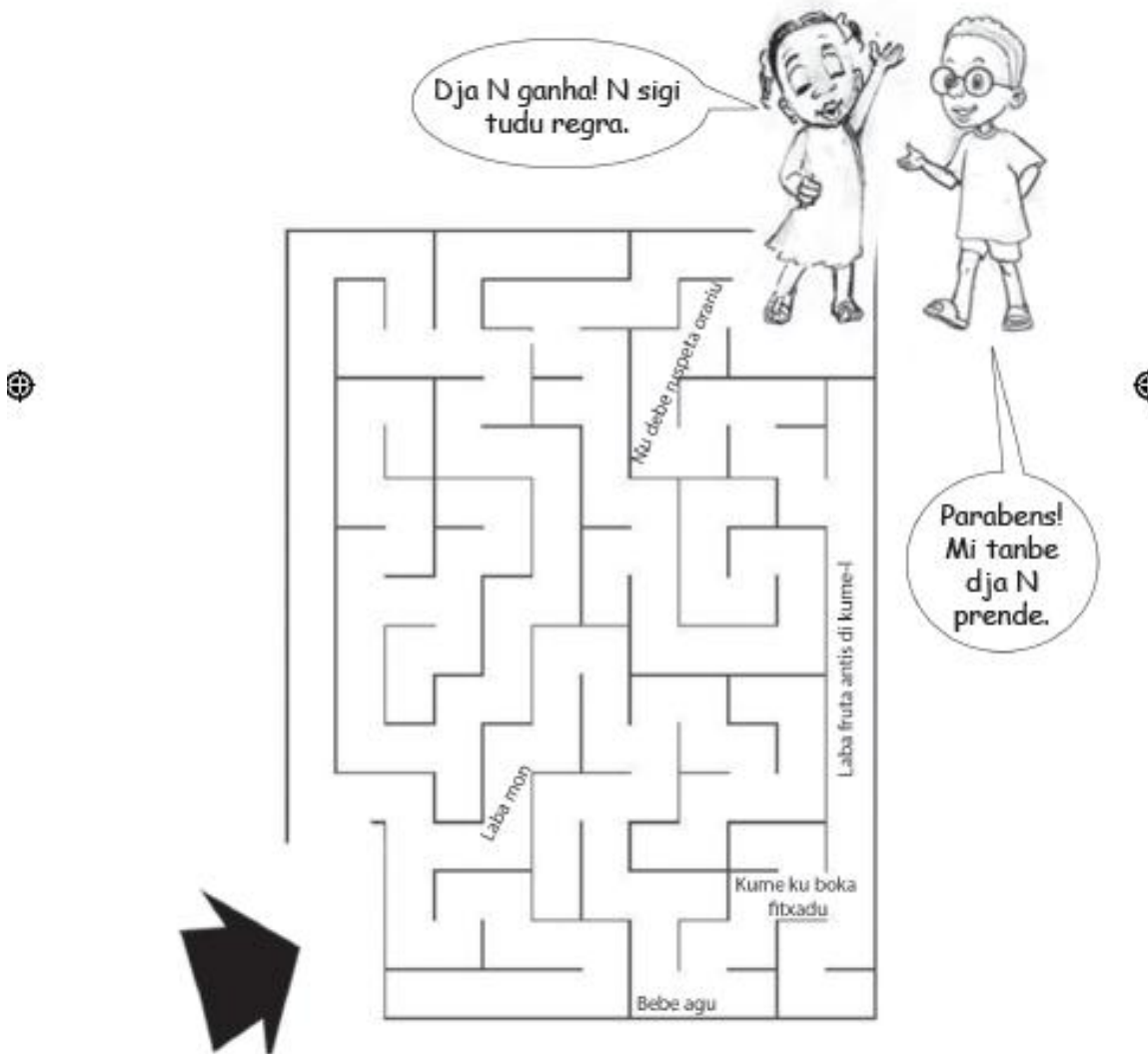
## Pa n ten saudi, n ta kuida di nha ijieni pesual



## N sabe skodje kumida



# Ruspetu pa regras di alimentason



# N TA AMA NHA PAÍS



# N ta ruspeta sinbulus di nha país



N gosta di  
bandera ku inu di  
Kabu Verdi.

# N konxe governantis di nha país



## N ta ruspeta kenha ki ta kuida di nha siguransa



# Nu rakorda

Ami e un sidadon pikinoti  
 Inda N ten txeu ki prende  
 N ten txeu direitu, nenhun N ka kre skese

Ora ki N ba skola  
 N debe ten prusoris dedikadu  
 Pa djuda-m ser filis  
 Pa djuda-m prende kuzas novu

N ta ba skola pa N ba studa, mas tanbe pa  
 N faze amizadis pa tudu nha vida  
 Es ta ser nha kunpanheru di brinkadera  
 Y nu ta ba ta kria djuntu

Desdi pikinoti nu ta prende  
 obi kunpanheru ku atenson  
 Mas, ora ki nu dadu palavra  
 Nu ten ki sabe spresa nos opinion!

Na skola, na rua o na kaza  
 Obrigadu, diskulpa y di favor  
 E alguns palavra ki nu debe uza!

# Nu rekorda

Si algen meste algun ajuda  
 N ten ki apoia-l  
 E bon ser un pikinoti solidariu  
 Na rua, na skola, na kaza y na kualker lugar!

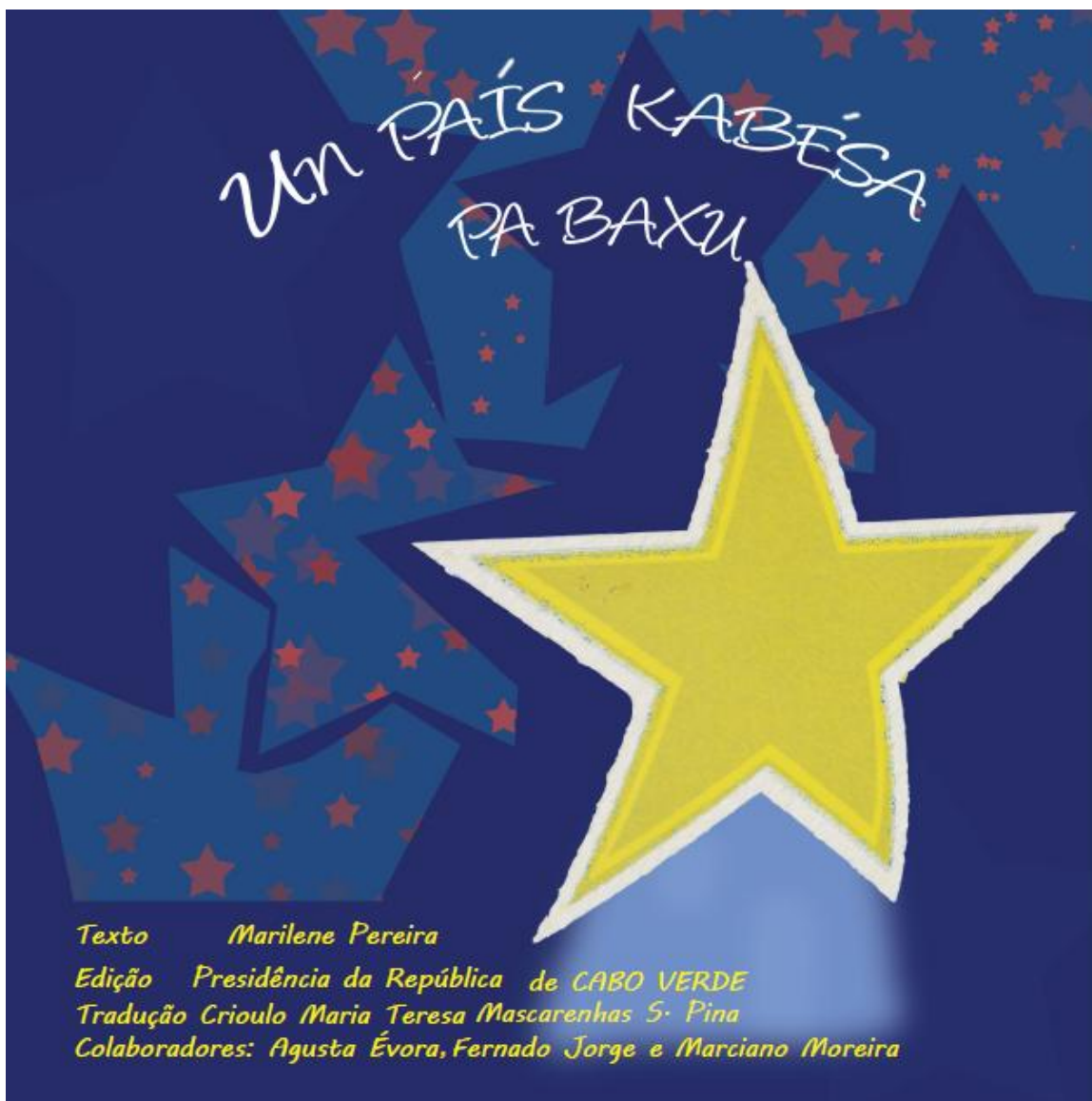
Kriansa amigu di ambiente  
 Ta respeta seris vivu y natureza.  
 Ka ta dexa lixu na txon y  
 ta dexa tudu lugar senpri linpu!

Pa nos tudu vive na un mundu di pas  
 Nu tene un kaminhu lonji pa nu anda.  
 Ruspeta regras y sabe partilha  
 E alguns konportamentu ki nu debe ten!

Nos kartilha mostra ma  
 Nu pode prende txeu  
 Kuze ki e ser sidadon pikinoti  
 Y ki direitus ku diveris ki nu debe ten!







“ES KONTU É DEDICADU  
PA PIKINOTIS  
FUTURU DI KUALKER NASON”

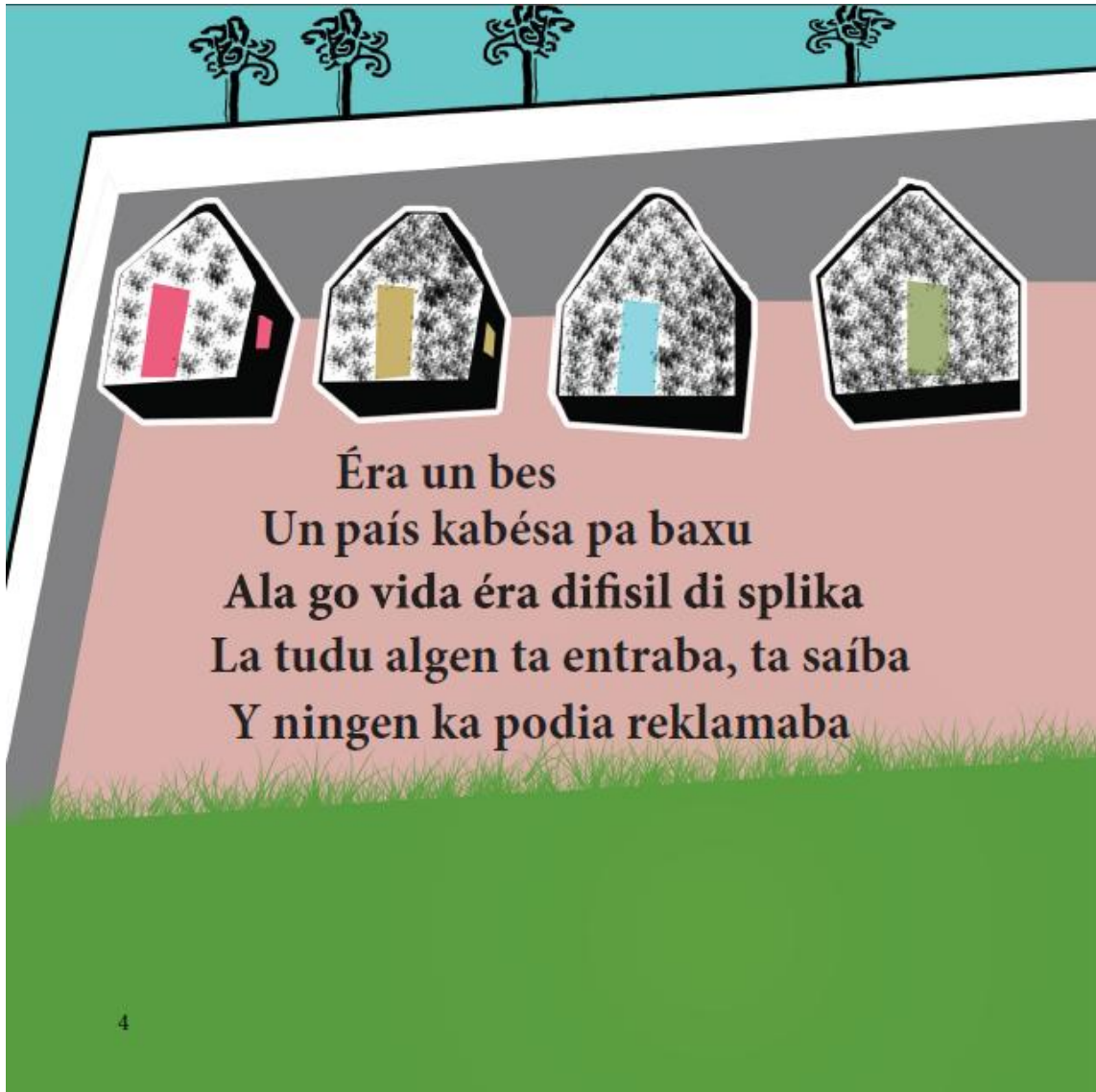


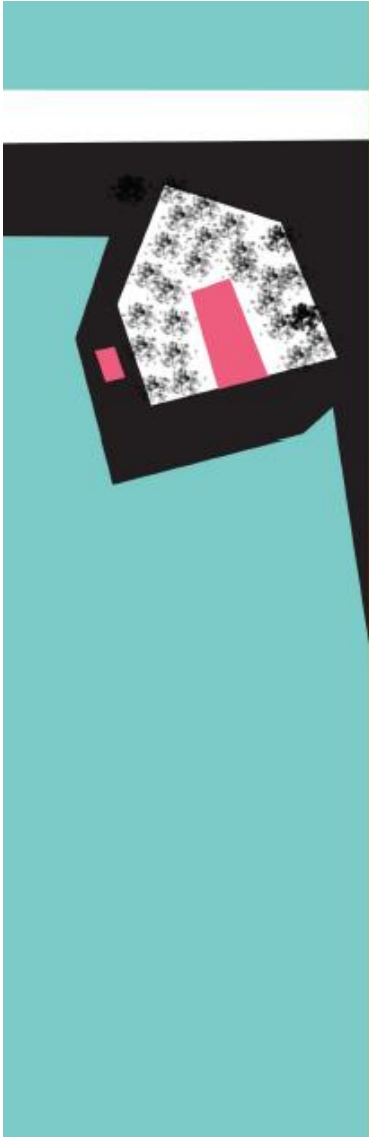
*Pikinotis di Cabo Verde*



UN PAÍS KABEÇA  
PA BAXU







Na kel téra,tudu algen  
ta fazeba kuza ki es kreba  
Ningen ka ta mandaba,  
ningen ka ta obedeseba



**La nen relójiu ka tinha ki funksionaba  
Pamodi: ken ki saíba ô ken ki txigaba  
Ta txigaba na óra ki el Kreba.**

A stylized illustration on a blue background. Two figures are depicted with white outlines. The figure on the left has a large, multi-pointed body shape. The figure on the right has a more rectangular body shape with a small rectangular opening at the bottom, resembling a doorway. Both figures have heads composed of three concentric, glowing spiral patterns. The text is centered between the two figures.

**Y, asi gentis di kel téra bá ta kirsi.  
Es ta fuliaba lixu undi ki es kreba  
éra sima ki ningen ka ta ligaba**



**Minis di kel téra éra koitadu  
es ka tinha ningen  
pa mostraba-es  
Mó ki es ta skodje  
un kaminhu suguru  
y un fóрма más dósi  
di krese.**



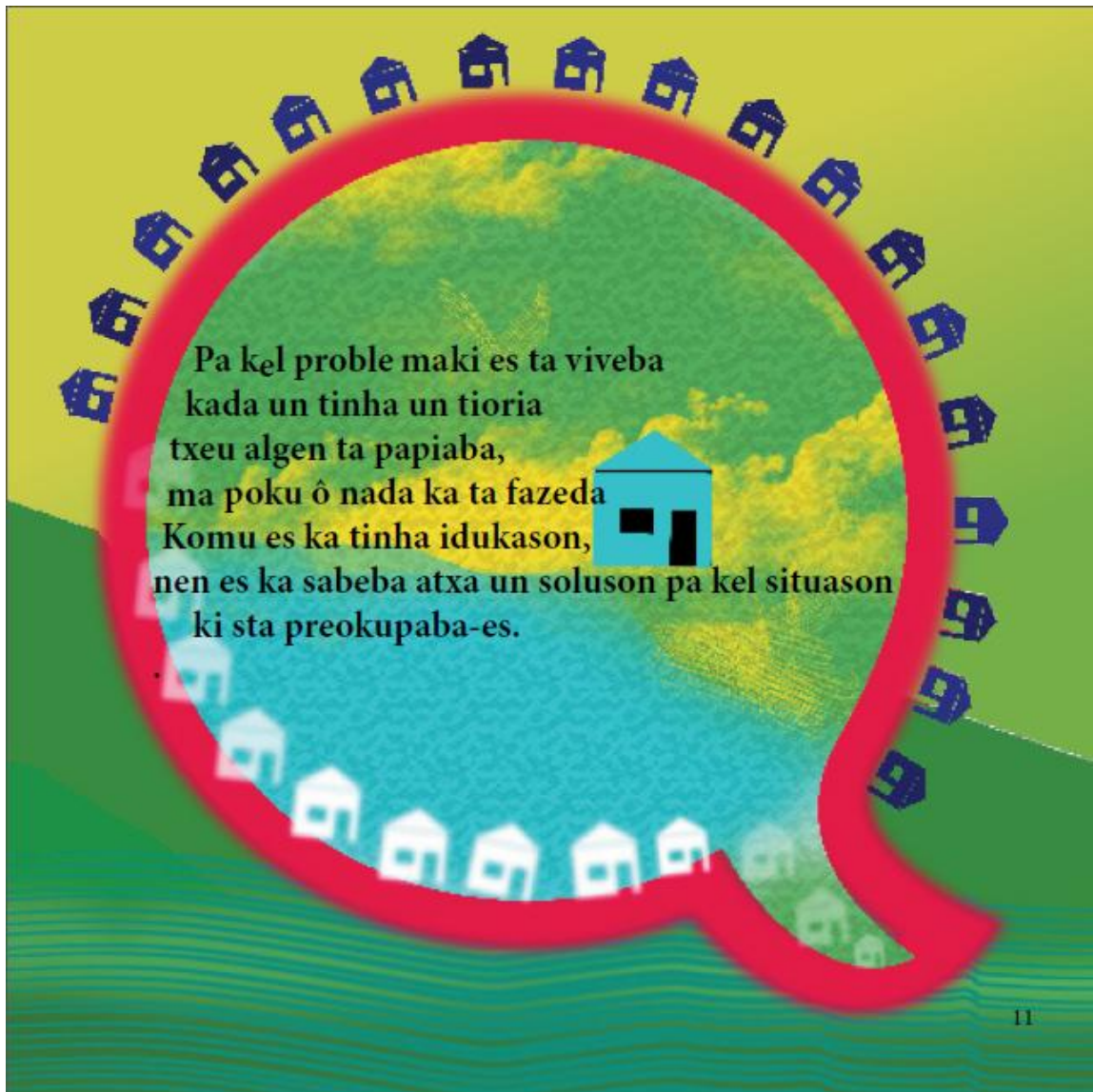


**Di manera ki ses vida ta rezumiba na kel li:  
Ami N krê, N ta bai, N pode faze  
Azar é di kenha ki ka intende-m  
D'es manera kenha ki ta pasaba sábi  
éra kenha ki tinha más poder.**



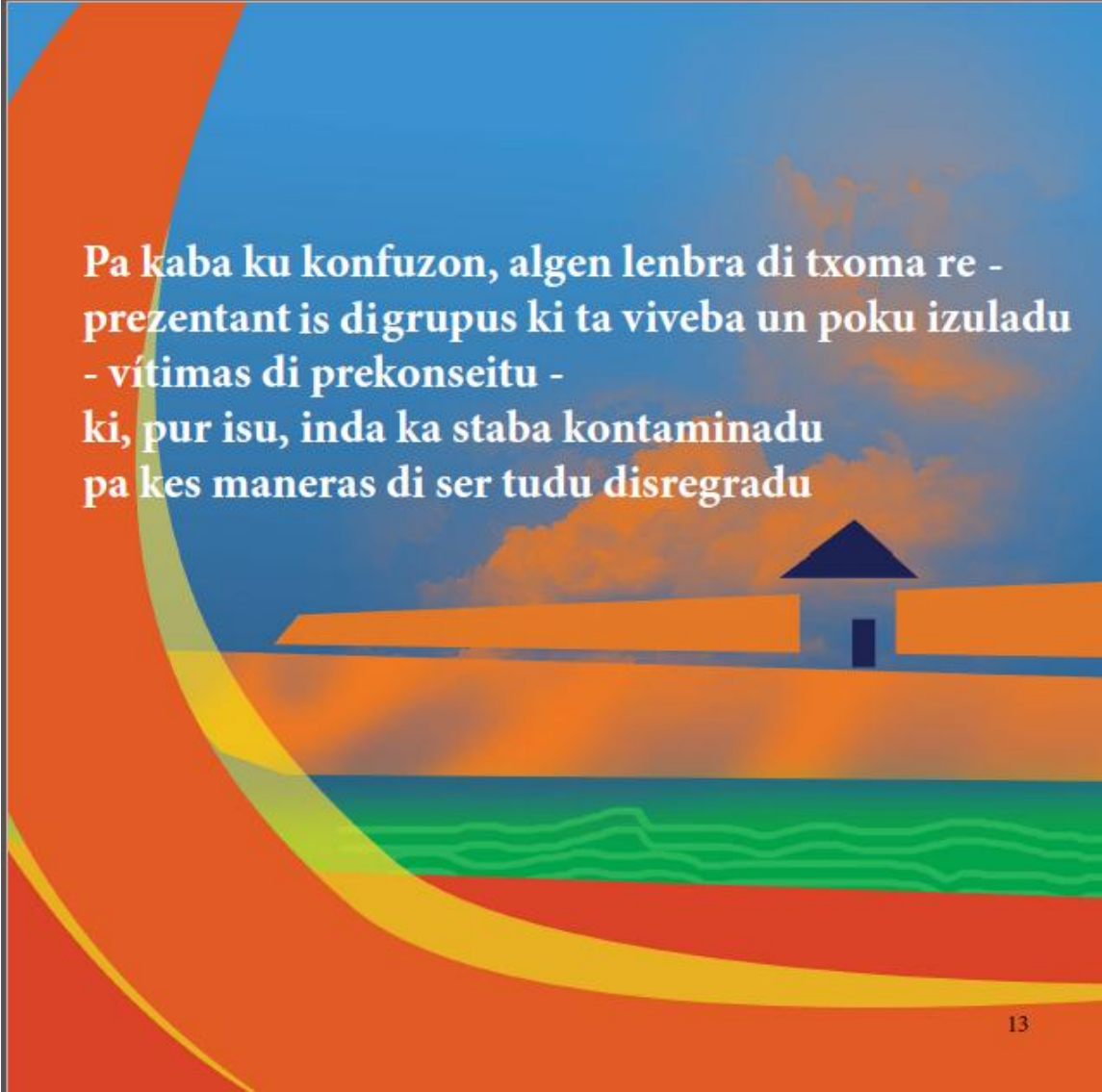
Mas, vida  
ka pode  
kontinuaba si  
Pamodi asi,  
logu logu,  
kel país ta txigaba fin.  
Sinais dja komesa  
parseba  
País komesa  
ta intxa, ta fika vermelhu

**Kalor**  
Komesa ta omenta y  
dja staba difísil  
vive la.

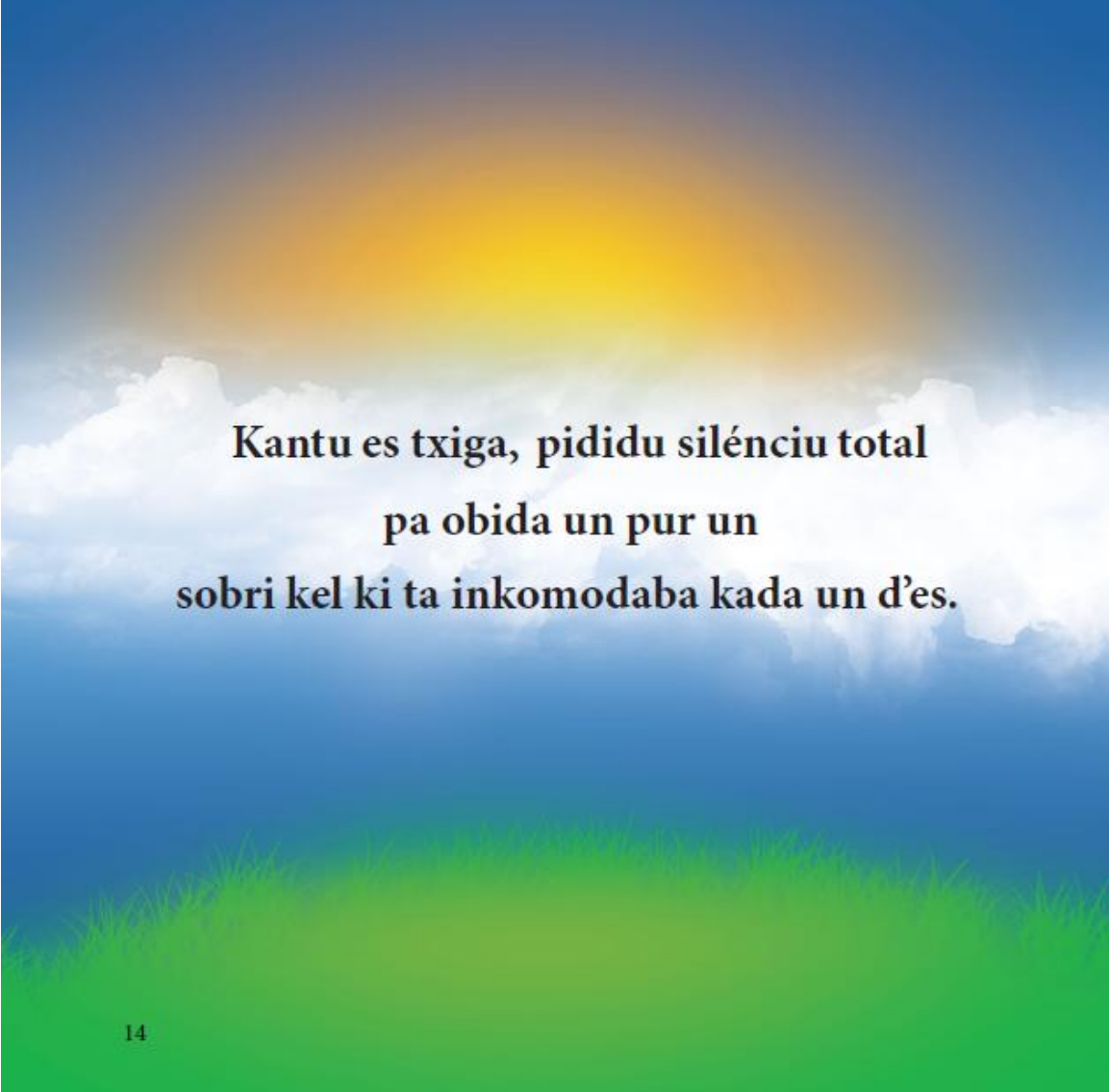


Pa kel proble maki es ta viveba  
kada un tinha un tioria  
txeu algen ta papiaba,  
ma poku ô nada ka ta fazeda  
Komu es ka tinha idukason,  
nen es ka sabeba atxa un soluson pa kel situason  
ki sta preokupaba-es.

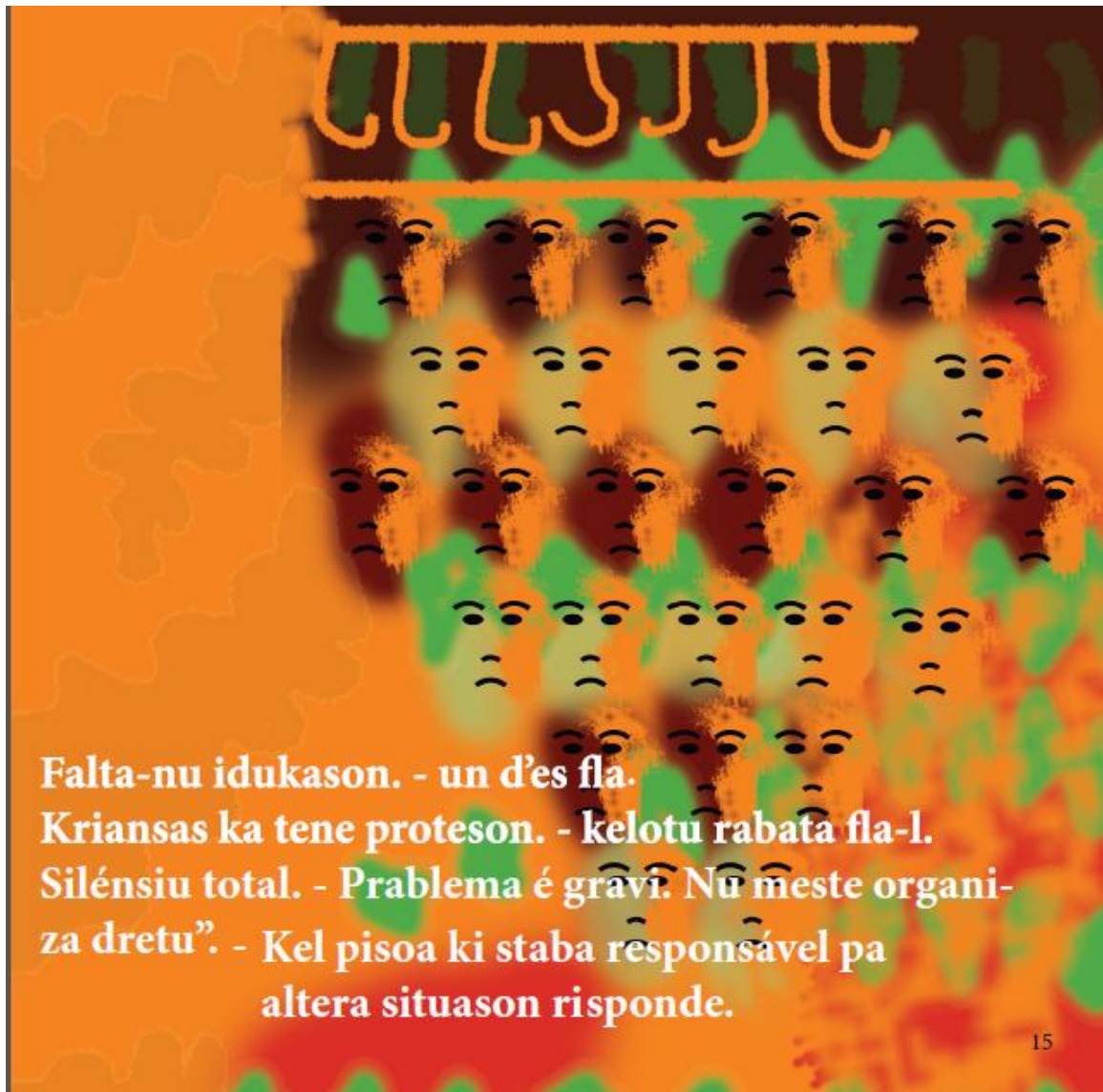
**Na kel diskuson  
ki tudu algen ta pãpia,  
y ningen ka ta intende Kunpanheru  
un algen fala na órdi, otu fala na ruspetu  
kelotu algen fala na direitu  
y parse un otu algen ki lenbra di diveris.**

The illustration features a stylized landscape. On the left, a large, curved orange shape overlaps the scene. The sky is blue with orange and white clouds. In the middle ground, there is a simple house with a dark blue roof and a dark blue door. Below the house is a green body of water with wavy lines. The foreground is a solid orange color. The text is positioned in the upper left quadrant of the image.

**Pa kaba ku konfuzon, algen lenbra di txoma re -  
presentant is digrupus ki ta viveba un poku izuladu  
- vítimas di prekonseitu -  
ki, pur isu, inda ka staba kontaminadu  
pa kes maneras di ser tudu disregradu**



**Kantu es txiga, pididu silénciu total  
pa obida un pur un  
sobri kel ki ta inkomodaba kada un d'es.**



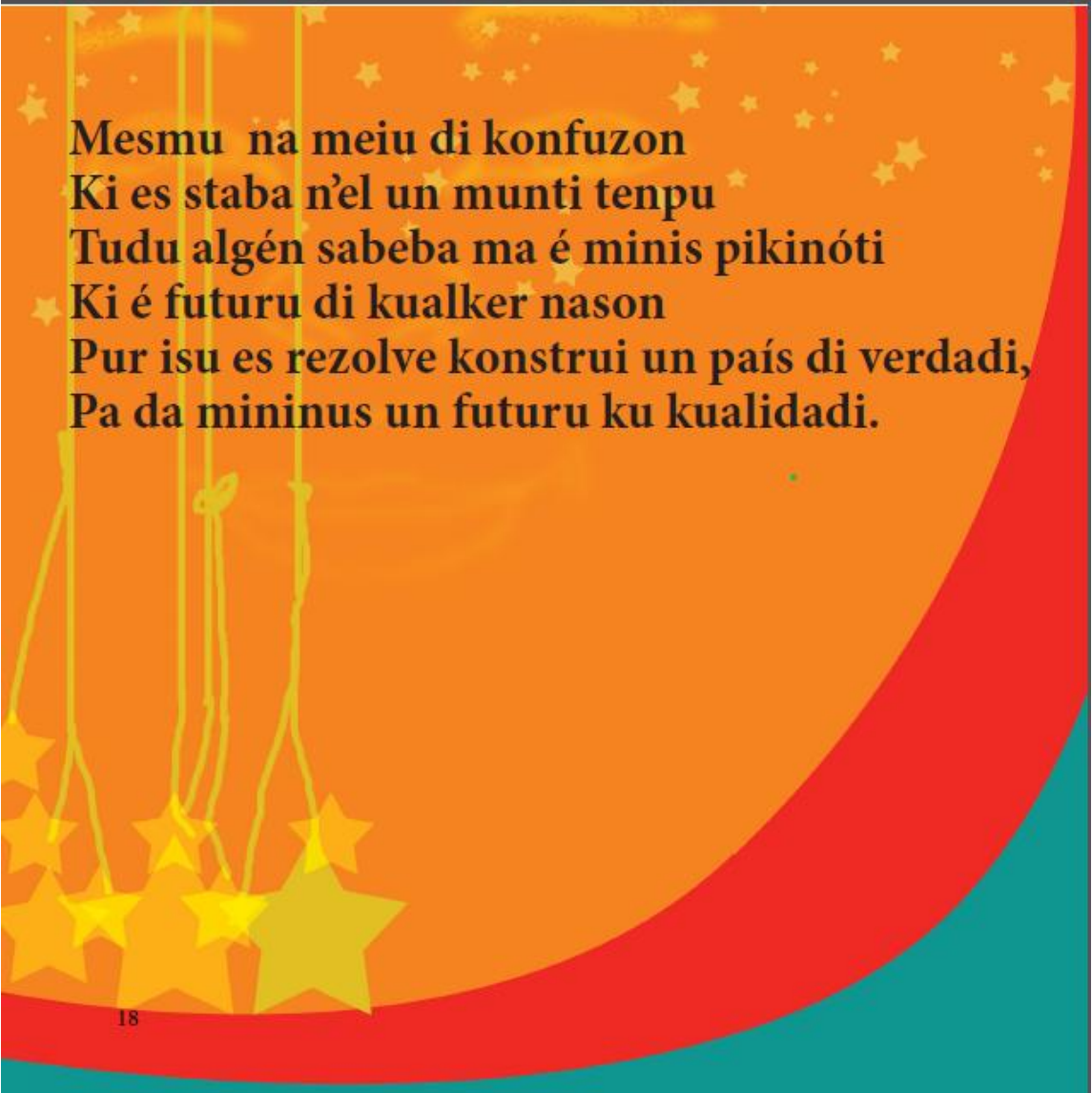
Falta-nu idukason. - un d'es fla.  
Kriansas ka tene proteson. - kelotu rabata fla-l.  
Silénsiu total. - Poblema é grávi. Nū meste organi-  
za dretu". - Kel pisoa ki staba rēponsável pa  
altera situason risponde.



**Na meiu di gritu, kutubelada y trapadjason  
Di gentis ki ka staba kustumadu ku órdi,  
es tenta sigi ses jornada.  
Enkuantu isu,  
prublema ba ta omenta manenti.**



**Pasa un munti dia di tenson.  
Konfuzon fika pa tudu ladu.  
Povu inda ka ta konsigi intende ba  
Ma es tinha ki atxaba  
Un manera más dretu di vive.**



**Mesmu na meiu di konfuzon  
Ki es staba n'el un munti tenpu  
Tudu algén sabeba ma é minis pikinóti  
Ki é futuru di kualker nason  
Pur isu es rezolve konstrui un país di verdadi,  
Pa da mininus un futuru ku kualidadi.**



Y kriansas di kel país  
Ki també ta viveba di kualker  
manera  
es diskubri ma tudu algen pode  
ser filis.  
ma si kunpridu régra y si régra  
ruspetadu sima lei  
kriansas pode sunha y mutu  
más.



**Futuru midjor é pa es tudu  
mesmu si es é branku, pretu o amarelu  
ku proteson di família sima  
Mai ku pai ku irmãus, ku tius, ku avós.  
Fórti alegria!**





sen ningen xinti,  
tudu algen bá ta muda  
y kel país bá ta dizintxa,  
disburmedja  
el tanbê e atxa motivu  
pa ser feliz  
El atxa motivu  
pa suri.



## FIXA TEKINIKA

### **Títulu**

Un País Kabésa pa Baxu

### **Textu**

Marilene Pereira

### **Ilustrason**

Renato Athayde  
Alteração Stusio VIS

### **Edison**

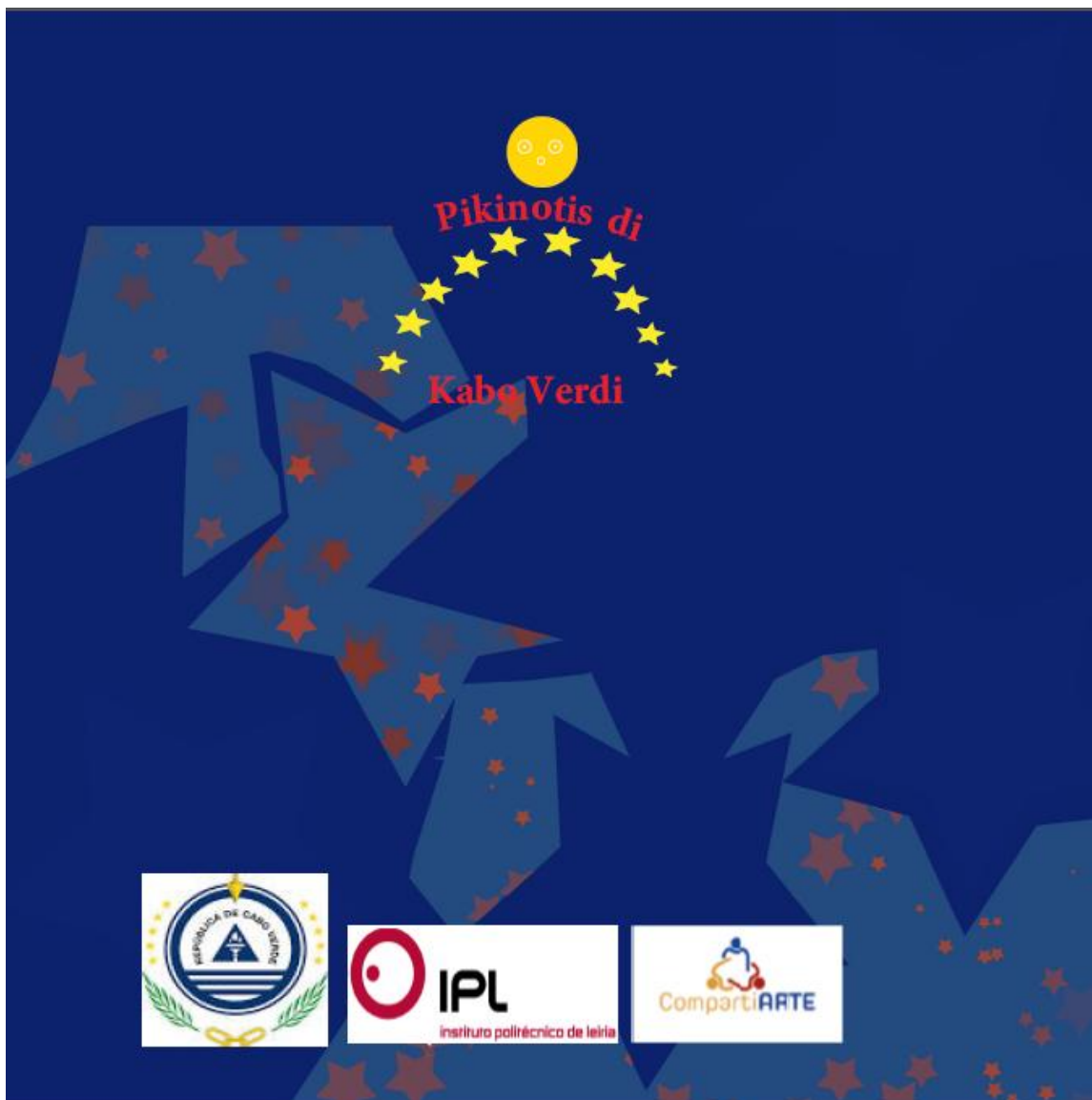
Presidência da República

### **Traduson Crioulo**

Maria Teresa Mascarenhas dos Santos Pina

**Colaboradores:** Augusta Évora, Fernando Jorge e Marciano Morreira

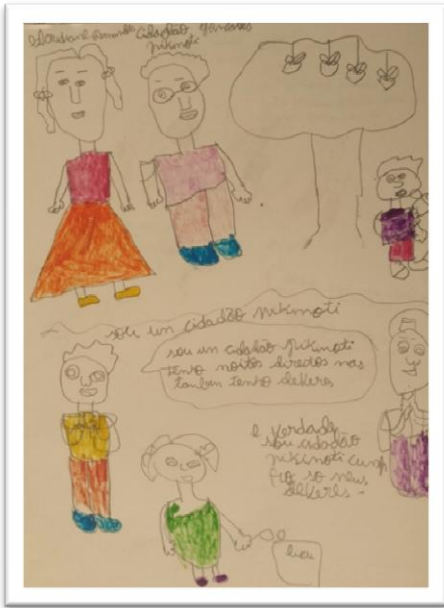
**Projetu** realisadu na ambitu di Mestradu na Comunicason Acessivel na Institutu Politekiniku di Leiria





APÊNDICE 10: ALGUNS DESENHOS DAS CRIANÇAS DA TURMA BILINGUE

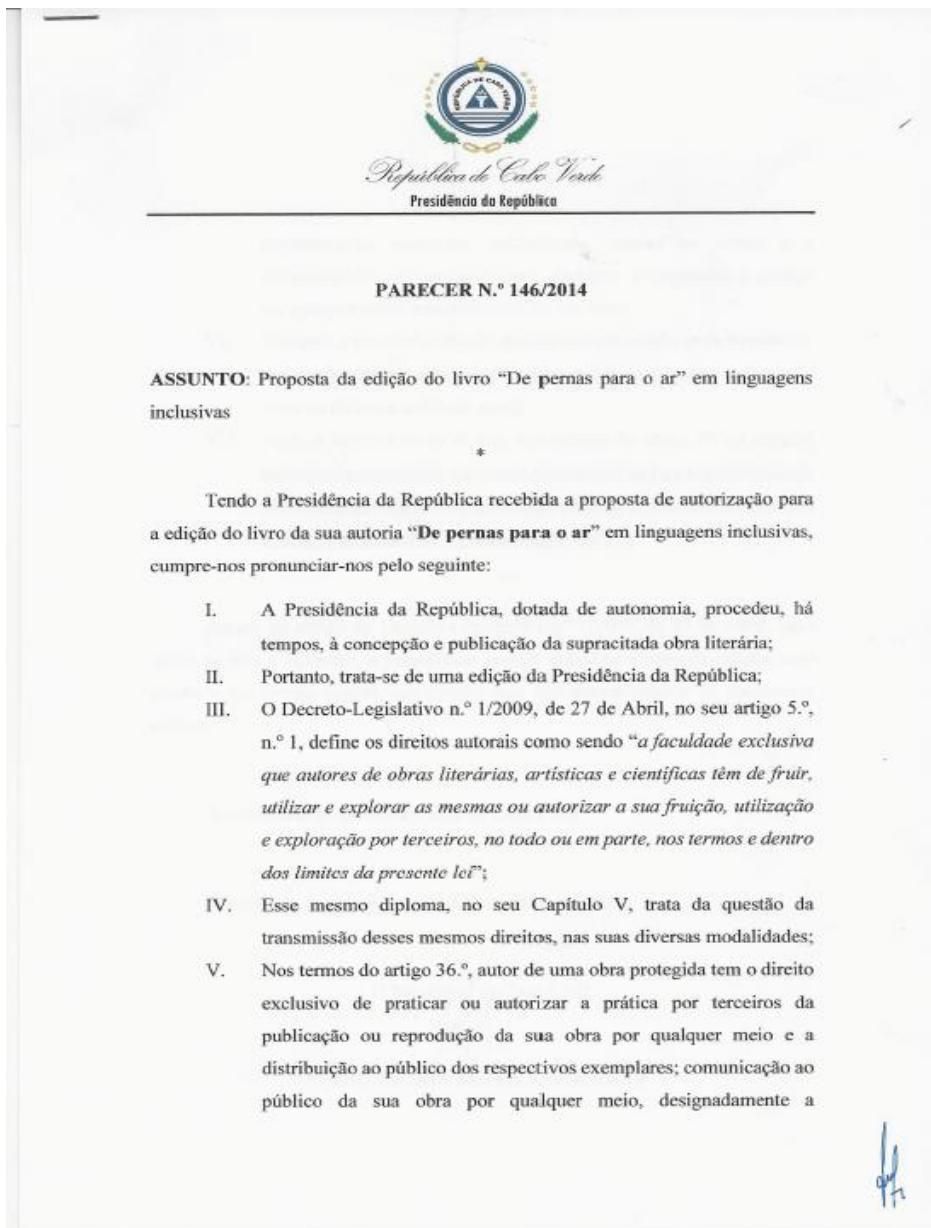




# ANEXOS

## ANEXO 1. AUTORIZAÇÕES PARA A UTILIZAÇÃO DAS OBRAS

### Autorização 1 – Presidência da República





*República de Cabo Verde*  
Presidência da República

representação, execução, radiodifusão, sonora ou visual, e a retransmissão, por qualquer meio; tradução, a adaptação, o arranjo ou qualquer outra transformação da sua obra;

- VI. Portanto, a possível cedência, por parte da Presidência da República, dos direitos autorais do livro "De pernas para o ar" tem o seu suporte legal no diploma indicado supra;
- VII. Mais se informa ainda de que, nos termos do artigo 39.º, a simples autorização concedida a terceiros para a utilização e a exploração da obra não implica a transmissão, total ou parcial, dos direitos relativos à obra e deve constar de documento escrito.

♦♦

Assim, ao abrigo do Decreto-Legislativo n.º 1/2009, de 27 de Abril, caso assim se vier a entender, a Presidência poderá autorizar a referida edição, sem perder o seu direito autoral, autorização essa que deverá constar de documento escrito.

À consideração de S.E. o Chefe da Casa Civil.

Presidência da República, 16 de Dezembro de 2014.

O Secretário da Casa Civil,

  
/HEIDMILSON AGUES FREDERICO/

## Autorização 2 – Comissão Nacional Direitos Humanos e Cidadania



COMISSÃO NACIONAL PARA OS DIREITOS HUMANOS E A CIDADANIA

- Gabinete da Presidente -

### AUTORIZAÇÃO

A Comissão Nacional para os Direitos Humanos e a Cidadania (CNDHC) declara, para os devidos efeitos que, salvaguardando os direitos autorais, autoriza a **Dra. Teresa Mascarenhas** a utilizar o **Cidadão Pikinoti** – publicação da CNDHC, que constitui o nº 5 da série “Cadernos de Cidadania da CNDHC”, podendo a mesma adaptá-la, nos termos que entender convenientes, ao trabalho que está a desenvolver para a sua dissertação de Mestrado em Comunicação Acessível no Instituto Politécnico de Leiria – Portugal, e que tem como tema a adaptação de conteúdos pedagógicos, já elaborados e publicados, a crianças com necessidades especiais.

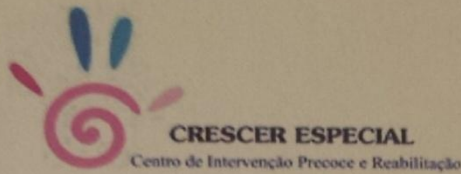
Praia, 23 de setembro de 2015.

A Presidente da CNDHC

Zelinda Cohen

## Anexo 2: Autorização para a Implementação das Obras

Autorização 1- Crescer Especial



O Centro de Intervenção Precoce e Reabilitação - Crescer Especial, autoriza a Sra. **Maria Teresa Mascarenhas dos Santos Pina**, a aplicação prática junto das crianças com paralisia cerebral que frequentam o referido Centro, dos livros adaptados, no âmbito do curso de Mestrado em Comunicação Acessível, administrado pelo Instituto Politécnico de Leiria-Portugal.

Praia, 20 de Agosto de 2015.

Carla Pina  
CRESCER ESPECIAL

Directora do Crescer Especial

Centro de Intervenção Precoce e Reabilitação – CRESCER ESPECIAL  
Sede: Palmarejo Baixo Contacto: 2629299/9526039  
email: [crescerespecial@hotmail.com](mailto:crescerespecial@hotmail.com)



Polo Educativo n.º III, de Ponta d'Água - A

#### Autorização

Na qualidade de gestora e representante legal do Pólo n.º III de Ponta d'Água, autorizo a Sra. **Maria Teresa Mascarenhas dos Santos Pina**, a aplicação prática de dois livros traduzido em crioulo e em versão original português junto dos alunos de segundo ano da turma bilingue, no âmbito do curso de Mestrado em Comunicação Acessível, administrado pelo Instituto Politécnico de Leiria- Portugal.

Praia 03 de Junho de 2015.

Filomena Vaz

**Resolução n.º 32/2015**

de 15 de Abril

A presente Resolução enquadra-se no âmbito da estratégia de valorização da Língua Cabo-verdiana, concebida pelo Governo, em sintonia com as transformações em curso no presente século XXI.

O estabelecimento e a construção progressiva de um real bilinguismo corporizam estratégias visando o objetivo maior de conceder um estatuto digno para a língua nacional, na linha do que estipula a Constituição da República, que incumbe fundamentalmente ao Estado: preservar, valorizar e promover o desenvolvimento da Língua Materna, as condições de e para sua oficialização, bem como incentivar o seu uso na comunicação escrita.

Tais propósitos, inscritos nos Programas dos Governos das sucessivas legislaturas, encontram-se plasmados em vários instrumentos jurídicos, tendo motivado iniciativas políticas e culturais, desde os finais dos anos 70 do século passado, assinalando-se, na segunda metade da década de 80, passos importantes, nomeadamente a aprovação do ALUPEC, através do Decreto-lei n.º 67/78, de 31 de dezembro, e, nos anos subsequentes, os Fóruns Parlamentares de 2002 e 2013 e a Resolução n.º 48/2005, de 14 de novembro, que traça as estratégias de afirmação e valorização da língua cabo-verdiana.

Faça à dinâmica que vem sendo imposta ao processo de promoção da língua cabo-verdiana, entende o Governo da VIII Legislatura traçar novas metas e orientações, com vista à aceleração da construção de um bilinguismo social efetivo, na linha da consecução progressiva da paridade entre as duas línguas de Cabo Verde, a culminar com a oficialização da língua materna, como previsto pela Constituição da República.

Assim,

Nos termos do n.º 2 do artigo 265.º da Constituição, o Governo aprova a seguinte Resolução:

**Artigo 1.º****Objeto**

A presente Resolução aprova as medidas conducentes à afirmação e valorização da língua cabo-verdiana, que se publicam em anexo e dela fazem parte integrante.

**Artigo 2.º****Revogação**

É revogada a Resolução n.º 48/2005, de 14 de Novembro.

**Artigo 3.º****Entrada em vigor**

A presente Resolução entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação.

Aprovada em Conselho de Ministros de 26 de fevereiro de 2015.

O Primeiro-ministro, *José Maria Pereira Neves*

**ANEXO**

(a que se refere o artigo 1.º)

**Medidas conducentes à afirmação e valorização da língua cabo-verdiana**

1. Apoio e incentivo a estudos e experiências, visando a introdução do ensino da e na língua materna no sistema

de ensino, do pré-escolar ao superior, bem como à institucionalização de um modelo de ensino bilingue mais adequado ao contexto do país;

2. Encorajamento à conceção da disciplina de Didática da Língua Cabo-verdiana, tendo em vista a sua introdução no curso de licenciatura em Educação Básica;

3. Reedição do Mestrado em Crioulística e lançamento do Doutoramento na mesma área, bem como noutras disciplinas linguísticas, visando entre outros o desenvolvimento e a consolidação uma capacidade científica nas áreas relevantes do saber;

4. Apoio e promoção de estudos sobre a padronização da língua, em parceria com universidades estrangeiras, criando condições para o tratamento computacional da língua e como base para incentivar a produção de softwares aplicados à língua, tais como programas de tradução "cabo-verdiano/português"; "cabo-verdiano/inglês"; "cabo-verdiano/francês", etc.;

5. Incentivos e apoios a instituições de ensino e de investigação, na conceção e realização de programas inovadores sobre a língua cabo-verdiana, bem como aos órgãos de imprensa, na implementação de iniciativas visando a promoção da língua cabo-verdiana;

6. Instalação de uma entidade académica independente, com competências a nível científico, metodológico e técnico, incumbida de investigar nas áreas cultural e linguística, visando, entre outros, o estudo da língua cabo-verdiana nos diversos campos.

7. Incentivo e apoio ao ensino da língua cabo-verdiana a nacionais residentes no estrangeiro e a estrangeiros residentes no país.

8. Os departamentos do Governo responsáveis pela aplicação das medidas integrantes da presente Resolução, devem apresentar, em Julho de cada ano, ao Conselho de Ministros, em função das respetivas responsabilidades, o relatório sobre o estado de aplicação da presente Resolução.

9. O conteúdo do relatório será tornado público.

O Primeiro-ministro, *José Maria Pereira Neves*

— o ão —

**CHEFIA DO GOVERNO****Secretaria-Geral do Governo****Retificação:**

Por ter saído de forma inexacta a resolução n.º 27/2015 que atribui pensão ou complemento de pensão de reforma ou de aposentação aos cidadãos referidos na tabela constante do anexo I, publicada no *Boletim Oficial* n.º 21, I Série de 27 de Março de 2015, retifica-se:

Onde se lê:

«... Jorge Adalberto Brito ...»

Deve ler-se:

«... Jorge Alberto Brito ...»

Secretaria-Geral do Governo, aos 17 de março de 2015. — A Secretária-Geral do Governo, *Vera Helena Pires Almeida*

