



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

**CONTRIBUTO DA UTILIZAÇÃO DE SÍMBOLOS TANGÍVEIS E DO CONTO
DE HISTÓRIAS NA REGULAÇÃO DO COMPORTAMENTO E NO
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS NUMA
CRIANÇA COM SÍNDROME DE JOUBERT**

Maria Joana Malaquias Bueno de Matos

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de Mestre em
Educação Especial- ramo Problemas de Cognição e Multideficiência

2017



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

**CONTRIBUTO DA UTILIZAÇÃO DE SÍMBOLOS TANGÍVEIS E DO CONTO
DE HISTÓRIAS NA REGULAÇÃO DO COMPORTAMENTO E NO
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS NUMA
CRIANÇA COM SÍNDROME DE JOUBERT**

Maria Joana Malaquias Bueno de Matos

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de Mestre em
Educação Especial- ramo Problemas de Cognição e Multideficiência

Orientadora: Prof. Doutora Clarisse Nunes

2017

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho de investigação não teria sido possível sem a participação, logicamente do D., mas também da colaboração dos pais, nomeadamente da Encarregada de Educação, que sempre se mostrou participativa e disponível. Aos três um muito obrigada por tudo, vocês são uma família muito especial para mim. A relação que estabeleci com o D. é sem dúvida única...e ele será sempre “o meu meninão”.

Muito obrigada também a todos os profissionais que trabalham diretamente com o D., e que tanto eu “chatee”. No meio de tanto trabalho que tinham, sempre arranjaram um “tempinho” para me facultarem todas as informações por mim solicitadas.

Certamente que a Professora Clarisse Nunes, minha orientadora do projeto de intervenção, foi uma peça chave na realização deste trabalho, por toda a paciência, disponibilidade, sabedoria, profissionalismo e empenho sempre visível em tudo o que faz, muito obrigada por tudo.

Por fim, fui abençoada pela família maravilhosa que tenho. Um marido que sempre me apoiou para realizar este sonho, uma sogra que esteve sempre disponível para ajudar na gestão familiar durante as inúmeras noites de mestrado e claro ... às princesinhas da minha vida, que tantas vezes pediram a minha atenção e que não me foi possível dar.

Muito obrigada, este trabalho também é fruto de todos vós.

RESUMO

O presente trabalho apresenta um estudo empírico decorrente da implementação de um projeto de intervenção, que durou quatro meses e teve como propósito compreender o contributo que a utilização de Símbolos Tangíveis (ST) e o conto de histórias pode ter na promoção do estabelecimento de uma relação de confiança entre a criança com Síndrome de Joubert (SJ) e o adulto, bem como no desenvolvimento das suas capacidades comunicativas e na melhoria do seu comportamento.

Esta pesquisa de natureza qualitativa definiu-se como um projeto de investigação-ação, desenvolvido em quatro fases: (i) caracterização inicial da situação e identificação da problemática; (ii) definição do plano de intervenção; (iii) implementação do plano de intervenção e (iv) avaliação do plano de intervenção. Durante este percurso procedeu-se à respetiva revisão da literatura.

O estudo envolveu a participação de uma criança com SJ, que à data do início do plano de intervenção tinha quatro anos de idade e apresentava atraso global no desenvolvimento psicomotor com hipotonia generalizada ao nível dos membros inferiores, tronco e membros superiores. Manifestava ainda dificuldade em se expressar e apresentava com frequência episódios de frustração, principalmente em ambientes imprevisíveis ou destrutturados. Participaram ainda no estudo o seu encarregado de educação, seis profissionais da instituição que trabalham diariamente com ela: três docentes, dois técnicos e um auxiliar de educação. Os dados foram recolhidos recorrendo às seguintes técnicas: pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas e observação.

O plano de intervenção focou-se na utilização de Símbolos Tangíveis como forma de promover o estabelecimento de uma relação de confiança entre a criança com SJ e o adulto, bem como o desenvolvimento das suas capacidades comunicativas e a melhoria do seu comportamento. Os Símbolos Tangíveis foram utilizados no sistema de calendário, na identificação de espaços, na identificação das pessoas e nas histórias adaptadas e multissensoriais.

Durante o período de intervenção a criança começou a apresentar mais comportamentos sociais positivos e a manifestar mais competências comunicativas, passando a usar alguma linguagem oral de forma mais eficiente, funcional e prazerosa. Conseguiu ainda apreender o significado dos 42 ST introduzidos, revelando facilidade em compreender, sobretudo, o significado dos Símbolos Tangíveis mais concretos.

A introdução de Símbolos Tangíveis na organização das rotinas e dos espaços, bem como na atividade de conto de histórias revelou-se uma estratégia útil à estabilização dos comportamentos da criança, inferindo-se que essa estratégia a ajudou a compreender melhor os contextos físicos e sociais que frequentava, tornando-se esta uma criança mais calma e tolerante, nomeadamente às mudanças de atividades e locais (onde revelava maiores episódios de desorganização).

Palavras-chave: síndrome de Joubert, símbolos tangíveis, competências comunicativas, organização de rotinas, histórias adaptadas e multissensoriais

ABSTRAC

The present work presents an empirical study following the implementation of an intervention project, which lasted four months and had. The main goal is understanding the contribution that the use of Tangible Symbols (TS) and the storytelling can have in promoting the settlement of a trust relationship between the child with Joubert Syndrome (JS) and the adult, as well as in the development of their communicative capacities and in the improvement of their behavior.

This is a qualitative research, defined as research-action project, and was developed in four phases: (i) initial description of the situation and identification of the question; (ii) definition of the intervention plan; (iii) implementation of the intervention plan, and (iv) evaluation of the intervention plan. During this time, we proceeded to the respective literature review.

The research involved the participation of a child with JS who, at the beginning of the intervention plan, was four years old and presented developmental delays with generalized hypertonia in the lower limbs, trunk and upper limbs. The child also presented difficulty to express itself and frequently presented episodes of frustration, especially in unpredictable or disrupted environments. His teacher head, three other teachers, two technicians and one education assistant are others participants in this study. The data were collected using the following techniques: documentary research, semi structured interviews and observation.

The intervention plan focused on the use of Tangible Symbols to promote the settlement of a relationship of trust between the child with JS and the adult, as well as the development of their communicative capacities and the improvement of their behavior. The Tangible Symbols were used in the calendar system, in the spaces' identification, in the people identification and in the storytelling moments with adapted stories and multi-sensory stories.

During the intervention the child began to present more positive social behaviors and to express more communicative skills, starting to use some oral language in a more efficient, functional and pleasant way. The child was also able to reach the meaning of the 42 Tangible Symbols introduced; specially the most concrete Tangible Symbols.

The introduction of Tangible Symbols in the routines and spaces as well as in the storytelling activity, evidenced to be a useful strategy to regulate the child's behavior, and support a better understanding of the physical and social contexts. The child becomes more tolerant to the changes of activities and places (where it showed greater episodes of disarrangement).

Keywords: Joubert syndrome, tangible symbols, communicative skills, routine organization, adapted and multisensorial stories

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS

RESUMO

ABSTRACT

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE FIGURAS

ÍNDICE DE TABELAS

LISTA DE ABREVIATURAS

INTRODUÇÃO.....	1
I PARTE: ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	5
Introdução	6
1º Capítulo. Características e necessidades das crianças com multideficiência.....	6
1.1. Características das crianças com multideficiência.....	6
1.2. Necessidades das crianças com multideficiência.....	8
1.3. A comunicação em crianças com multideficiência.....	9
2º Capítulo. Estratégias facilitadoras do desenvolvimento da comunicação em multideficiência .	11
2.1. Utilização de símbolos tangíveis.....	11
2.1.1. Explicação do conceito de símbolos tangíveis.....	11
2.1.2. Potencialidades do uso de símbolos tangíveis: resultados de investigação	14
2.2. Utilização de sistema de calendário.....	16
2.2.1. Explicação do conceito de sistema de calendário.....	16
2.2.2. Potencialidades do uso de sistema de calendário.....	17
2.2.3. Estratégias de introdução e uso de sistemas de calendário.....	18
2.3. Utilização do conto de histórias multissensoriais e adaptadas.....	19
2.3.1. Explicação dos conceitos: histórias multissensoriais e adaptadas	20
2.3.2. Potencialidades do uso de histórias: resultados de investigação	22
II PARTE: ESTUDO EMPÍRICO.....	25
Nota introdutória.....	26

1º Capítulo. Fase 1 – Caracterização inicial da situação e identificação da problemática	28
1.1. Métodos e técnicas de recolha e análise de dados.....	28
1.2. Caracterização dos participantes nesta fase do projeto de intervenção	30
1.2.1. Criança com Síndrome de Joubert	30
1.2.2. Encarregada de educação.....	32
1.2.3. Profissionais.....	33
1.3. Caracterização inicial da situação: Apresentação e discussão dos dados recolhidos	34
1.3.1. Interação adulto-criança.....	34
1.3.2. Estratégias usadas pelos adultos	35
1.3.3. Dificuldades e necessidades identificadas	36
1.4. Identificação da problemática.....	37
2º Capítulo. Fase 2 – Definição do plano de intervenção e sua implementação	38
2.1. Questões de investigação e objetivos do plano de intervenção	38
2.2. Descrição do plano de intervenção.....	39
2.3. Implementação do plano de intervenção	42
2.3.1. Utilização de Símbolos Tangíveis no Jardim de Infância.....	43
2.3.1.1. Sistema de Calendário.....	43
2.3.1.2. Identificação dos espaços e atividades	47
2.3.1.3. Identificação das pessoas.....	51
2.3.1.4. Conto de histórias.....	53
2.3.2. Utilização de ST no espaço familiar.....	61
3º Capítulo. Apresentação dos resultados e avaliação do plano de intervenção	63
3.1. Métodos e técnicas de recolha e análise de dados.....	63
3.2. Resultados relativos à implementação e avaliação do plano de intervenção.....	66
3.2.1. Organização de rotinas e do espaço educativo com recurso a Símbolos Tangíveis ...	66
3.2.1.1. Resultados relativos aos comportamentos da criança.....	67
3.2.1.1.1. Atitudes face aos ST.....	67
3.2.1.1.2. Competências comunicativas manifestadas.....	69
3.2.1.1.3. Comportamento social exibido	71
3.2.1.1.4. Envolvimento com o adulto.....	73
3.2.1.2. Resultados relativos aos comportamentos do adulto.....	74
3.2.1.2.1. Estratégias usadas para interagir com a criança.....	75
3.2.1.2.2. Estratégias usadas com os ST.....	75

3.2.2. Conto de histórias adaptadas e multissensoriais e desenvolvimento de competências comunicativas da criança com a SJ.....	76
3.2.2.1. Resultados relativos aos comportamentos da criança.....	77
3.2.2.1.1. Reação aos ST usados nas histórias.....	78
3.2.2.1.2. Competências comunicativas manifestadas.....	78
3.2.2.1.3. Envolvimento com as histórias.....	79
3.2.2.1.4. Envolvimento com o contador de histórias.....	80
3.2.2.2. Resultados relativos aos comportamentos do adulto.....	81
3.2.2.2.1. Estratégias usadas para contar as histórias.....	81
3.2.2.2.2. Estratégias usadas para interagir com a criança.....	82
3.3. Avaliação dos resultados obtidos.....	83
4º Capítulo. Conclusões.....	86
4.1. Hipóteses de ação e objetivos do projeto.....	86
4.2. Considerações finais.....	87
4.3. Limitações do estudo.....	91
REFERÊNCIAS.....	92
ANEXOS	97
Anexo A. Relatório da Terapeuta da Fala do início do estudo.....	98
Anexo B. Guião da primeira entrevista.....	100
Anexo C. Transcrição da primeira entrevista realizada à Encarregada de Educação	103
Anexo D. Transcrição da primeira entrevista realizada à Terapeuta da Fala.....	108
Anexo E. Grelha de análise de conteúdo da primeira entrevista à Encarregada de Educação	112
1. 1ª fase.....	113
2. 2ª fase.....	116
Anexo F. Grelha de análise de conteúdo da primeira entrevista à Terapeuta da Fala	118
1. 1ª fase.....	119
2. 2ª fase.....	123
Anexo G. Síntese da análise de conteúdo das entrevistas iniciais.....	126
Anexo H. Avaliação do terceiro período (2015/16).....	132
1. Educadora de Infância	133
2. Terapeuta da Fala.....	136
3. Terapeuta Ocupacional.....	141
4. Professor de Música	145

	5. Professora de Inglês	147
Anexo I.	Registo e análise das observações em vídeo.....	149
	1. Sistema de Calendário	150
	2. Conto de Histórias	154
	3. Símbolos Tangíveis do espaço.....	161
	4. Símbolos Tangíveis das pessoas.....	164
Anexo J.	Tabela do Sistema de Calendário Semanal.....	169
Anexo K.	Storyboard das Histórias Multissensoriais.....	171
	1. “Eduardo um menino crescido”.....	172
	2. “O cheiro e o toque das cores”.....	180
Anexo L.	Avaliação do primeiro período (2016/17).....	187
	1. Educadora de Infância	188
	2. Terapeuta da Fala	191
	3. Terapeuta Ocupacional.....	197
	4. Tutora.....	200
Anexo M.	Grelha de incidentes críticos.....	204
Anexo N.	Tabela dos registos dos vídeos realizados durante o projeto de intervenção	206
Anexo O.	Relatório da Terapeuta da Fala do fim do estudo.....	209
Anexo P.	Guião da segunda entrevista.....	214
Anexo Q.	Transcrição da segunda entrevista realizada à Encarregada de Educação	217
Anexo R.	Transcrição da segunda entrevista realizada à Terapeuta da Fala.....	222
Anexo S.	Classificação dos ST introduzidos na rotina do D.....	225
Anexo T.	Requerimento para autorização do estudo à escola.....	228
Anexo U.	Declaração de consentimento informado à Encarregada de Educação para autorização de participação do seu Educando no estudo.....	231
Anexo V.	Declaração de consentimento informado à Encarregada de Educação para realização das entrevistas.....	233
Anexo W.	Declaração de consentimento informado para realização das entrevistas aos profissionais.....	235
Anexo X.	Registo dos vídeos analisados durante o projeto de intervenção no SC, histórias, ST espaços e ST pessoas.....	237
Anexo Y.	Grelha de análise de conteúdo da segunda entrevista à Encarregada de Educação	242

	1. 1ª fase.....	243
	2. 2ª fase.....	248
Anexo Z.	Grelha de análise de conteúdo da segunda entrevista à Terapeuta da Fala	251
	1. 1ª fase.....	252
	2. 2ª fase.....	255
Anexo AA	Síntese da análise de conteúdo das entrevistas finais.....	257

ÍNDICE DAS FIGURAS

Figura 1. Fases do projeto de intervenção desenvolvido.....	27
Figura 2. Áreas em que os Símbolos Tangíveis foram introduzidos.....	42
Figura 3. Símbolos Tangíveis etiquetados e expostos em tabelas de Sistema de Calendário.....	43
Figura 4. Sistema de Calendário relativo ao período de uma das manhãs.....	46
Figura 5. Sistema de Calendário de uma Segunda-feira.....	46
Figura 6. Mapa das presenças e símbolo tangível representativo de uma semana no mapa das presenças	48
Figura 7. Boneco Brailin	53

ÍNDICE DAS TABELAS

Tabela 1.	Plano de intervenção definido inicialmente.....	40
Tabela 2.	Descrição dos Símbolos Tangíveis definidos para representar atividades e espaços	44
Tabela 3.	Descrição dos Símbolos Tangíveis definidos para alguns espaços da sala de atividades.....	47
Tabela 4.	Descrição dos Símbolos Tangíveis definidos para as representar atividades da sala de atividades	49
Tabela 5.	Formas geométricas.....	51
Tabela 6.	Descrição dos Símbolos Tangíveis definidos para as pessoas.....	52
Tabela 7.	Descrição das histórias contadas e lidas durante a implementação do plano de intervenção	54
Tabela 8.	Descrição dos Símbolos Tangíveis definidos para os espaços em casa	61
Tabela 9.	Descrição dos registos de vídeo efetuados durante a implementação do projeto de intervenção	64
Tabela 10.	Descrição dos registos de vídeo analisados durante a implementação do projeto de intervenção.....	65
Tabela 11.	Características dos Símbolos Tangíveis introduzidos durante o plano de intervenção	66
Tabela 12.	Número de histórias lidas e contadas.....	77

LISTA DE ABREVIATURAS

SJ	Síndrome de Joubert
I.P.S.S.	Instituição Particular de Solidariedade Social
N.E.E.	Necessidades Educativas Especiais
MD	Multideficiência
T.F.	Terapeuta da Fala
T.O	Terapeuta Ocupacional
EE	Encarregada de Educação
DV	Deficiência Visual
ST	Símbolos Tangíveis
SC	Sistema de Calendário
EI	Educadora de Infância
Prof.	Professor
EF	Educação Física
HCO	História com Objetos
HAT	História Adaptada Tatilmente
HACO	História Adaptada com Objetos
HMS	Histórias Multissensoriais
JI	Jardim de Infância

INTRODUÇÃO

Este estudo intitulado “Contributo da utilização de símbolos tangíveis e do conto de histórias na regulação do comportamento e no desenvolvimento de competências comunicativas numa criança com Síndrome de Joubert” foi desenvolvido para obtenção do grau de mestre em Educação Especial, no Ramo de Problemas de Cognição e Multideficiência.

O interesse pela temática do estudo surgiu quando recebermos na instituição onde se trabalha uma criança com Síndrome de Joubert de quatro anos de idade, que manifestava muitas dificuldades no seu processo comunicativo e, por vezes, comportamentos sociais pouco ajustados ao contexto, entre outras dificuldades.

Sabemos como ser capaz de comunicar nos diversos contextos de vida é importante para a vida de qualquer ser humano. Como nos dizem Stoner et al., (citados por Ali, McFarland & Umbreit, 2011) “Através da comunicação, as pessoas podem fazer pedidos, partilhar valores e interesses e desenvolver relações com os outros” (p.425). Nunes (2009) também afirma que “Comunicar faz parte da essência do ser humano, seja para expressar sentimentos, partilhar informação, dizer piadas, fazer pedidos, protestar, fazer escolhas ou interagir com os outros” (p.30). Portanto, o desenvolvimento da capacidade de comunicação significará uma maior compreensão do mundo em seu redor, maior possibilidade de se expressar e aceder a atividades mais complexas, sendo esta uma capacidade “vital para o desenvolvimento saudável das crianças, em virtude das trocas que mantêm e assumem com o meio-ambiente, e para o estabelecimento de uma vida com qualidade, contribuindo para a autoconfiança e divertimento” (Trenholm, citado por Nunes, 2009, p. 30).

Assim, quando existem dificuldades nesta área, nomeadamente “ausência de formas de comunicação eficientes” a “capacidade de interação com os parceiros nas suas atividades naturais do dia-a-dia” fica condicionada, “limitando a sua capacidade de acesso à informação e de alargamento dos conhecimentos” (Saramago, Gonçalves, Duarte, Nunes & Amaral, 2004, p.30). Nestas circunstâncias é fundamental disponibilizar uma forma alternativa de comunicação, a qual poderá ser transitória e desaparecer com o desenvolvimento da fala (Tetzchner & Martinsen, 2000). Uma das possibilidades é a introdução de símbolos tangíveis (Trief, Cascella & Bruce, 2013).

As características inerentes às crianças com multideficiência, incluindo as que têm deficiência visual, como é o caso da criança em estudo e acima referida, exigem ainda que os ambientes que frequentam sejam organizados e estruturados e ricos em comunicação (Nunes & Amaral, 2008), de modo a ajudá-las a compreender o mundo que as cerca e a melhorar as suas capacidades comunicativas, bem como o seu comportamento. Amaral (citado por Nunes, 2008), também refere que “os ambientes de

aprendizagem devem ser estruturados de modo a responderem às suas necessidades específicas” (p.18), pois “aprendem melhor em ambientes organizados e previsíveis” (p.59). Deste modo ajuda-se as crianças a sentirem-se mais seguras e confiantes nas suas ações e, assim, aumenta-se o seu nível de participação. O recurso a apoios visuais que as ajudem a antecipar o que vai acontecer a seguir, como é o caso do sistema de calendário, é uma das possíveis estratégias a implementar (Saramago et al., 2004). Blaha (1997) refere-nos ainda que os Sistemas de Calendário têm manifestado benefícios significativos quando explorados corretamente e de forma sistemática com crianças com multideficiência e deficiência visual (cegueira ou baixa-visão).

Tendo por base esta informação surgiram-nos duas questões de investigação:

1. Em que medida a organização de rotinas e do espaço educativo com Símbolos Tangíveis contribui para: (i) o estabelecimento de uma relação de confiança entre a criança com SJ e o adulto, (ii) o desenvolvimento das capacidades comunicativas e (iii) a regulação do seu comportamento?
2. Em que medida a utilização de Símbolos Tangíveis em histórias adaptadas e histórias multissensoriais contribui para o desenvolvimento de competências comunicativas da criança com a SJ?

Atendendo às duas questões orientadoras definidas para o presente trabalho definimos o seguinte objetivo geral: compreender o contributo que a utilização de Símbolos Tangíveis pode ter na promoção do estabelecimento de uma relação de confiança entre a criança com SJ e o adulto, bem como no desenvolvimento das suas capacidades comunicativas e na regulação do seu comportamento.

Tendo por base este objetivo geral definimos os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar as características dos Símbolos Tangíveis utilizados no sistema de calendário, na identificação dos espaços e nas histórias, considerando os diversos contextos de vida da criança com SJ;
2. Caracterizar o modo como a criança com SJ reage à utilização desses Símbolos Tangíveis, no sistema de calendário, na identificação de espaços e nas histórias adaptadas e multissensoriais;
3. Identificar as competências comunicativas promovidas pela utilização de Símbolos Tangíveis;
4. Perceber o impacto que a utilização de Símbolos Tangíveis no sistema de calendário e na organização dos espaços (pontos de referência) tem na regulação do comportamento social da criança com SJ;
5. Identificar as estratégias usadas pelos adultos para promover a utilização de Símbolos Tangíveis com a criança com SJ.

Considerando as questões de investigação colocadas e os objetivos do estudo definidos realizou-se um estudo de natureza qualitativa, do tipo investigação-ação, desenvolvido em quatro fases, no qual se implementou um plano de intervenção durante quatro meses. A recolha de dados foi obtida a partir do recurso à pesquisa documental, à observação e à entrevista semiestruturada. O estudo envolveu oito

participantes: a criança com SJ, o seu encarregado de educação e seis profissionais da instituição escolar frequentada pela criança com SJ.

Considerando a organização do presente trabalho, este encontra-se estruturado em duas partes: uma referente ao enquadramento teórico e outra ao estudo empírico.

A primeira parte correspondente ao enquadramento teórico inclui um capítulo com a revisão da literatura que dá a conhecer os autores que julgamos de referência nas temáticas em questão: as dificuldades apresentadas por crianças com multideficiência e deficiência visual e possíveis estratégias a usar para ajudar a promover o desenvolvimento de competências comunicativas e a organização dos ambientes educativos. Por conseguinte, este capítulo está organizado em dois tópicos: um referente às características e necessidades das crianças com multideficiência e outro dedicado à análise de estratégias facilitadoras do desenvolvimento da comunicação em multideficiência. No primeiro tópico descrevemos as características das crianças com multideficiência, seguindo-se as suas necessidades e, por fim abordamos questões relativas à comunicação em crianças com multideficiência. O segundo tópico encontra-se estruturado em três subtópicos, o primeiro aborda aspetos relativos à utilização de símbolos tangíveis, explicitando o conceito e as potencialidades do uso deste nos resultados de investigação; o segundo analisa a utilização de sistema de calendário, iniciando com a explicitação do conceito de, e depois a descrição das potencialidades do seu uso e a apresentação de estratégias de introdução e uso deste sistema; o terceiro e último subtópico analisa a utilização do conto de histórias multissensoriais e adaptadas, destacando-se a explicitação de conceitos e a descrição de algumas potencialidades do uso de histórias, baseada na revisão de alguns resultados da investigação.

A II parte do trabalho relativa ao estudo empírico está organizada em quatro capítulos.

O primeiro capítulo corresponde à fase I do estudo, e é dedicado à apresentação da caracterização inicial da situação e identificação da problemática. Antes de apresentarmos os dados de caracterização entendeu-se útil explicitarmos os métodos e técnicas de recolha e análise dos dados usados nesta fase do estudo e quem participou no estudo. Seguidamente, caracterizamos a situação inicial do estudo, tendo por base a apresentação e discussão dos dados recolhidos nesta fase, focando-se aspetos relativos à interação adulto-criança e às estratégias usadas pelos adultos. Terminamos o este primeiro capítulo com a identificação da problemática encontrada, onde esclarecemos a necessidade de uma intervenção devido à fraca comunicação intencional apresentada pela criança com SJ e a frequência constante de episódios de irritabilidade e frustração descontrolados e aparentemente despropositados.

O segundo capítulo refere-se à fase II do estudo empírico, onde se procedeu à definição do plano de intervenção e respetiva implementação. Começamos este capítulo por apresentar as questões de investigação e os objetivos do plano de intervenção referidos acima. Seguidamente descrevemos o modo como o plano de intervenção focado na utilização de Símbolos Tangíveis no JI foi implementado. As áreas

de intervenção passaram pela utilização de ST no sistema de calendário, na identificação de espaços, na identificação das pessoas e no conto de histórias. Também fazemos uma breve abordagem à utilização de ST no espaço familiar.

O terceiro capítulo é dedicado à apresentação dos resultados e da avaliação do plano de intervenção, explicitando a sua implementação. Neste capítulo começamos por mencionar quais os métodos e técnicas de recolha e análise de dados usados nesta fase do trabalho. Seguidamente, apresentamos os resultados relativos à implementação do plano de intervenção, tendo em atenção os comportamentos da criança (atitudes do D. face aos ST, competências comunicativas manifestadas, comportamento social apresentado pelo D. e envolvimento com o adulto), assim como os comportamentos do adulto (estratégias usadas para interagir com a criança e as estratégias usadas para trabalhar os ST). Posteriormente apresentamos e analisamos os resultados obtidos com o conto de histórias adaptadas e multissensoriais considerando os comportamentos da criança (reação do D. aos ST usados nas histórias, competências comunicativas manifestadas, envolvimento com as histórias e no envolvimento com o contador de histórias), assim como os comportamentos do adulto (estratégias usadas para contar as histórias e nas estratégias usadas para interagir com a criança). Por fim procedemos à avaliação dos resultados obtidos, considerando, sobretudo, a opinião dos profissionais envolvidos no estudo e da encarregada de educação da criança com SJ.

Terminamos o presente trabalho com o capítulo referente às conclusões. Neste capítulo analisamos se as hipóteses de ação e se os objetivos do projeto foram alcançados ou não, apresentamos as considerações finais do estudo e refletimos ainda sobre as limitações do mesmo.

I PARTE: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Introdução

A investigação requer uma revisão da literatura que permita não só perceber o estado da arte na temática que se propõe estudar, como também enquadrar teoricamente essa problemática. A revisão do estado da arte inclui igualmente a análise dos resultados da investigação empírica realizada até ao momento nessa matéria. Por conseguinte, o presente capítulo é dedicado a este momento do processo investigativo, mais propriamente à sustentação teórica da problemática definida e das possíveis soluções para a problemática identificada.

Considera-se importante compreender conteúdos centrais do nosso estudo, nomeadamente: as características e necessidades de crianças com multideficiência e as potenciais estratégias facilitadoras do desenvolvimento da comunicação nestas crianças. Ou seja, deseja-se entender: (i) as características e as necessidades de crianças com multideficiência, de modo a compreender as suas especificidades e os desafios colocados à sua educação, e (ii) as estratégias que a literatura da especialidade aponta como potenciadoras do desenvolvimento comunicativo destas crianças. Especificando, mobiliza-se a literatura e os resultados de alguns estudos empíricos realizados no âmbito da promoção do desenvolvimento da comunicação, nomeadamente a nível: (i) da utilização de símbolos tangíveis, (ii) do sistema de calendário e (iii) do conto de histórias multissensoriais e adaptadas.

1. Capítulo. Características e necessidades das crianças com multideficiência

1.1. Características das crianças com multideficiência

As crianças com multideficiência apresentam limitações muito significativas que afetam o seu envolvimento com o mundo físico e social (Saramago et al., 2004) e conseqüentemente o seu desenvolvimento e aprendizagem (Nunes & Amaral, 2008).

Nunes (2012) refere ainda que o vocábulo multideficiência é comumente usado para mencionar “... pessoas com deficiências graves, consideradas por Bairrão et al. (1998) como tendo problemas de Baixa Frequência e Alta Intensidade. Estas pessoas apresentam um quadro complexo e exigem mais recursos e meios adicionais para apoiar as suas necessidades educativas” (p.22).

Importa referir que as crianças com multideficiência constituem um grupo extremamente diversificado, dado que as distintas limitações que apresentam nos diversos domínios (cognitivo, motor e/ou sensorial) manifestam-se de modo muito variado, decorrente: (i) da forma como estas se combinam, (ii) da sua gravidade, (iii) da idade em que estas surgem e (iv) das experiências vivenciadas por cada uma (Nunes, 2004). Portanto, trata-se de um grupo bastante heterogéneo, variando as suas características de

acordo com o tipo de problemática e a respetiva gravidade, em resultado da interação existente entre as suas condições físicas e os fatores ambientais.

Apesar da heterogeneidade que se verifica neste grupo de crianças, existem algumas características comuns ao nível: (i) do comprometimento do seu desenvolvimento e (ii) das dificuldades de acesso à aprendizagem e à participação nos contextos em que se inserem.

Particularizando a heterogeneidade deste grupo, Nunes (2012) menciona que a literatura mais recente procura circunscrever de uma forma mais explícita a extensão deste conceito, “bem como clarificar os diversos subgrupos de pessoas que o termo integra” (p.24). Nesta perspetiva a autora refere que surgiram na literatura diversas denominações que “procuram descrever estes alunos de um modo mais particular, por exemplo *Profound Intellectual and Multiple Disabilities (PIMD)* e *Profound and Multiple Learning Disabilities (PMLD)*” (p.25). Importa assinalar ainda que face ao predomínio “que as limitações visuais têm neste grupo de alunos, alguns investigadores têm dedicado particular atenção aos que apresentam acentuadas limitações visuais, associadas a dificuldades intelectuais e/ou motoras, referindo-se a estes como tendo *Multiple Disabilities and Visual Impairment (MDVI)*” (Nunes, 2012, p.25), ou seja multideficiência e deficiência visual.

Analisando as características das crianças que integram este último subgrupo (MDVI), é de referir que estas podem manifestar cegueira com ausência total da visão ou baixa visão. A ausência de visão ou dificuldade em aceder visualmente aos objetos e pessoas tem impacto no seu desenvolvimento, sendo que “O processo de aprendizagem [destas crianças] se fará através dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfacto e paladar).” (Aranha, Mota, Alves & Telles, 2005, p.17). Segundo Aranha et al., (2005) a criança com cegueira congénita não tem imagens visuais. O mundo para si é apresentado através de outros sentidos (tato, audição, olfacto, paladar), interpretando-o e percebendo-o de uma forma totalmente diferente das crianças com capacidades visuais comuns. Deste modo, também a sua relação com o mundo terá de ser apresentada de uma forma diferente, pois nem sempre os símbolos com que se depara terão uma resposta significativa para si. Assim, encontra-se a necessidade de proporcionar estímulos complementares, relativamente à informação que se pretende transmitir à criança com deficiência visual, “multiplicando as vivências perceptivas em torno de uma mesma noção”. (Aranha, et al., 2005, p.37). Estes autores referem ainda que esta circunstância pode originar “... muitas vezes, conceitos diferentes daqueles obtidos e utilizados pelos que possuem visão normal” (p.35). Deste modo verificamos que a sua aprendizagem depende do fornecimento de informação com recurso a outros órgãos dos sentidos, e que a ausência de visão ou as dificuldades visuais trazem-lhe desvantagens, nomeadamente a nível das possibilidades de obtenção da informação e da sua compreensão. Assim, “É frequente encontrarmos níveis bastante baixos de expectativas com relação ao rendimento académico do deficiente visual” (Aranha et al., 2005, p.34). Estes autores (Aranha et al., 2005) afirmam igualmente que

Esta ausência de estimulação ou “restrição de experiências” pode ameaçar o desenvolvimento normal do processo educativo da criança privada de visão, principalmente naqueles aspectos relacionados com as habilidades que envolvem a utilização de canais visuais, tais como os aspectos ligados às áreas de aquisição de conceitos, orientação, mobilidade e controle do ambiente. (p.35)

Mas, independentemente das limitações apresentadas pela criança importa, na opinião de Nunes (2012)

conhecer como é que uma condição particular da saúde interage com as barreiras e os facilitadores existentes nos ambientes, e como é que isso a afeta no quotidiano em termos [da] restrição da sua participação e atividade num determinado contexto (p.26).

1.2. Necessidades das crianças com multideficiência

As limitações manifestadas pelas crianças com multideficiência apresentam-se como sérias barreiras ao seu desenvolvimento e aprendizagem, pelo que necessitam de apoio continuado de forma a se promover a sua independência pessoal e a facilitar a aprendizagem de competências funcionais, comunicativas, sociais e académicas (Nunes, 2008).

Considerando que a inclusão na comunidade e a qualidade de vida são objetivos comuns a todos os seres humanos, Nunes (2008), refere que a resposta educativa a dar a alunos com multideficiência não difere, no essencial, da implementada com os restantes alunos. Assim, a escola deve fomentar que estes alcancem o máximo de independência possível, participem na vida da comunidade, de acordo com as suas capacidades e potencialidades, e façam aprendizagens significativas. Por conseguinte, Nunes (2001) refere que é necessário ser-se flexível no desenvolvimento e aplicação de respostas educativas a estas crianças, as quais se devem basear em materiais e estratégias diversificadas e adequadas às características de cada uma, de forma a minimizar as suas dificuldades e a potenciar as suas capacidades.

Portanto, é fundamental proporcionar a estas crianças o envolvimento ativo em experiências significativas e socialmente relevantes em diferentes contextos, dando-lhes a oportunidade de, em ambiente natural, interagir com pessoas e objetos, desenvolver capacidades e aprendizagens e, assim, possibilitar-lhes um controlo mais efetivo da realidade que os rodeia (Nunes, 2008).

O ambiente de aprendizagem em que as crianças com multideficiência estão inseridas influencia o seu nível de participação e envolvimento no processo de aprendizagem. A este respeito Amaral (2004, citado por Nunes, 2008) afirma que “os ambientes de aprendizagem devem ser estruturados de modo a responderem às suas necessidades específicas” (p.18), sendo que “aprendem melhor em ambientes

organizados e previsíveis” (p. 59), para que se possam sentir seguras e confiantes nas suas ações e, assim, aumentar o seu nível de participação.

Face às características destas crianças e à sua necessidade de ter apoio especializado e, porque se trata de um grupo particularmente heterogéneo, a sua educação constitui um desafio exigente e complexo para as escolas. É por isso importante assegurar recursos e meios adicionais que se adequem às necessidades específicas de cada criança, de modo a promover aprendizagens que sejam significativas e que respondam a suas necessidades de aprendizagem particulares (Chen & Dote-Kwan, citado por Nunes, 2001).

Importa igualmente promover o desenvolvimento de competências ao nível da autonomia e da participação e, sobretudo, a melhoria da sua qualidade de vida. A exploração do ambiente e a interação comunicativa devem desenvolver-se atendendo às características específicas e individuais de cada criança, considerando a combinação da sua condição clínica com as experiências já vivenciadas.

Assinala-se ainda que as respostas educativas devem ter em conta as características, necessidades, capacidades e interesses da criança, bem como os desejos da sua família visando, sempre o aumento do seu nível de participação. Além disso, é essencial adaptar as propostas às reais condições do contexto e definir e estruturar claramente as atividades a desenvolver, sem esquecer a influência que o contexto físico e social desempenha neste processo, e as adaptações necessárias a fazer, de forma a garantir que as competências a desenvolver sejam, de facto, úteis para aumentar a independência futura do aluno (Nunes, 2005).

Atendendo às singularidades das crianças com MDVI (multideficiência e deficiência visual grave), importa referir que estas necessitam de uma estimulação sensorial acrescida de modo a aprender o mundo que as rodeia através dos sentidos remanescentes: tato, audição, olfato e o paladar, visto a sua visão estar comprometida. Na escola, o professor deverá reunir uma série de estratégias que envolvam experiências significativas de aprendizagem para a criança com deficiência visual identifique “... sons, discrimine odores, experimente diversos sabores e diferencie os mais variados materiais.” (Aranha et al., 2005, p.46).

1.3. A comunicação em crianças com multideficiência

A comunicação permite partilhar ideias e sentimentos e controlar as nossas escolhas (Downing, 2005). De acordo com Tetzchner e Martinsen (2000) “as dificuldades de comunicação afectam a interação com as pessoas que cuidam dela e perturbam ou impedem o processo de socialização natural” (p.17), pois “a comunicação está inteiramente ligada à qualidade de vida. Serve para partilhar ideias e sentimentos e passar aprendizagens de uns para os outros” (Downing, citado por Trief, Cascella & Bruce,

2013, p.180). Stoner et al., (2006, citado por Ali, McFarland & Umbreit, 2011), afirmam ainda que a “Comunicação é um aspeto crucial na vida. Através da comunicação, as pessoas podem fazer pedidos, partilhar valores e interesses e desenvolver relações com os outros” (p. 425). Portanto, o desenvolvimento da capacidade de comunicação significará uma maior compreensão do mundo em seu redor, maior possibilidade de se expressarem e o acesso a atividades mais complexas.

Embora a comunicação seja uma capacidade inerente ao ser humano, Snell, Chen e Hoover (2006, citado por Ali et al., 2011) indicam-nos que “... muitos indivíduos com multideficiência têm limitações na comunicação que tornam difícil a compreensão aos outros das suas intenções, como em fazer pedidos, responder e comunicar” (p.425). As suas dificuldades nesta área, nomeadamente “A ausência de formas de comunicação eficientes reduz a sua capacidade de interacção com os parceiros nas suas atividades naturais do dia-a-dia, limitando a sua capacidade de acesso à informação e de alargamento dos conhecimentos” (Saramago et al., 2004, p.30). Neste sentido “É essencial que a criança/jovem com multideficiência, compreenda que a comunicação é uma poderosa ferramenta, que a pode ajudar a satisfazer as respectivas necessidades físicas, sociais e emocionais (Saramago et al., 2004, p.131). Para tal, muitas crianças necessitam de uma forma alternativa de comunicação, a qual poderá ser transitória e desaparecer com o desenvolvimento da fala (Tetzchner & Martinsen, 2000).

Olhando para a especificidade das crianças com multideficiência, embora algumas apresentem algumas capacidades no uso da fala, segundo Saramago et al., (2004)

na maioria dos casos estes comportamentos não são suficientes para dar resposta a necessidades comunicativas. Em muitos casos a linguagem, enquanto meio simbólico de comunicação, representa um objectivo a longo prazo nem sempre alcançável, dando origem à necessidade de formas de expressão mais concretas, que possibilitem às crianças/jovens comunicar eficientemente (p.39).

De acordo com Snell (citado por Trief et al., 2013) as crianças que não tem comunicação verbal, mas que têm intenção comunicativa podem utilizar uma variedade de gestos e linguagem corporal para se expressarem, mas poucas comunicam recorrendo a símbolos. Porém, estas crianças devem ter as mesmas oportunidades comunicativas que os seus pares e para tal, atendendo às suas limitações, é importante desenvolver estratégias que facilitem o desenvolvimento desta capacidade.

2. Capítulo. Estratégias facilitadoras do desenvolvimento da comunicação em multideficiência

As características inerentes às crianças com multideficiência, incluindo as que têm deficiência visual, exigem que os ambientes que frequentam sejam organizados e estruturados e ricos em comunicação (Nunes & Amaral, 2008), de modo a ajudá-las a compreender o mundo que as cerca e a melhorar as suas capacidades comunicativas, bem como o seu comportamento. Nesse sentido, seguidamente analisa-se o papel que algumas estratégias podem desempenhar neste processo, particularmente a utilização de símbolos tangíveis, a organização do sistema de calendário e o conto de histórias multissensoriais e adaptadas.

2.1. Utilização de símbolos tangíveis

Como se mencionou anteriormente muitas crianças com multideficiência não conseguem adquirir e desenvolver a linguagem, precisando de um suporte para alcançar o potencial comunicativo, nestes casos a introdução de símbolos tangíveis poderá ser uma boa opção (Trief, Cascella & Bruce, 2013). Para Snell et al., (2010, citado por Trief et al., 2013) o recurso a este tipo de símbolos pode contribuir para que tenham as mesmas oportunidades de comunicação que os seus pares. Roche et al., (2014) também partilham desta opinião afirmando que:

Os símbolos tangíveis parecem ser particularmente aplicados como sistemas aumentativos e alternativos de comunicação em indivíduos com problemas de desenvolvimento com cegueira ou com graves problemas de visão. Estas pessoas parecem apresentar mais disponibilidade para aprender a discriminar a maioria dos símbolos tangíveis, diferenciando formas e associando-as às diferentes necessidades comunicativas (pp.28-29).

Mas, o que se entende por símbolos tangíveis?

2.1.1. Explicação do conceito de símbolos tangíveis

Um símbolo é “algo que está em vez de, ou que representa algo” (Vanderheiden & Yoder, 1986, citado por Johnson & Cosbey, 2012, p.26), ou seja, é algo a que se convencionou atribuir um dado significado, podendo ter uma relação convencional ou arbitrária com o seu significante.

Os símbolos mais concretos designados como tangíveis por Charity Rowland e Phil Schweigert (2000) “ ... são objetos ou imagens, que significam ou representam alguma coisa sobre aquilo que nós queremos comunicar” (p. 2). Na opinião de Trief et al., (2009) os “Símbolos Tangíveis são objetos, ou

partes de objetos com qualidades específicas, na sua forma, textura e consistência, podendo ser usados para representar pessoas, sítios, objetos, atividades ou conceitos” (p.425).

Concretizando, os símbolos tangíveis constituem um subgrupo de símbolos que partilham determinadas características, a saber: (i) uma relação perceptiva clara com o seu referente; (ii) são permanentes; (iii) são manipuláveis; (iv) podem ser usados com uma resposta motora simples e (v) são discriminados tatilmente (Rowland & Schweigert, 2000). Estes símbolos constituem um sistema de símbolos concretos para promover a comunicação expressiva e recetiva, sendo constituído por símbolos de três dimensões (objetos, objetos de referência) e de duas dimensões (imagens, desenhos, fotografias e contornos dos referentes). Como nos dizem Rowland e Schweigert (2000) existem diferentes tipos de Símbolos Tangíveis, sendo estes “todos os objetos, partes de objetos, objetos associados, texturas ou formas, contornos e fotografias. Este tipo de Símbolos Tangíveis, ilustram progressivamente diferentes tipos de representação abstracta” (p. 2). Por conseguinte, os símbolos tangíveis mantêm uma relação visual ou tátil com as propriedades do referente, pelo que se parecem com as entidades que representam; podendo ser usados de forma simples ou com digitalizadores da fala / comunicadores e apresentam diferentes níveis de representação (ibid).

Os Símbolos Tangíveis a três dimensões são denominados por certos autores com Objetos de Referência, sendo essa expressão “usada pela primeira vez em meados dos anos 60 por Jan Van Dijk como sendo uma forma de comunicação usada pelas pessoas com surdocegueira congénita.” (Saramago et al., 2004, p.145). Hampson (2014) indica-nos que “os Objetos de Referência foram inicialmente utilizados para pessoas cegas. Neste momento alargou-se a sua utilização para pessoas com deficiência profunda ou multideficiência” (p.1). Este autor refere ainda que as características dos Objetos de Referência são facilmente aceites por conterem informação de fácil discriminação tátil, tornando-se simples a identificação e interpretação do objeto associando-o rapidamente ao seu simbolismo.

Call Centre (2004a) afirma que a escolha dos Objetos de Referência deverá ter em consideração os gostos e a associação da criança à atividade em questão. Esses objetos deverão ser unicamente associados a essa atividade e a mais nenhuma. A discussão da escolha do objeto deverá ser partilhada com a restante equipa que trabalha com o aluno. O tamanho, o peso e a forma são características do Objeto de Referência, que deverão ser tidas em consideração aquando a escolha desse, assim como a aprovação do aluno na escolha do objeto. Este deverá tocá-lo e explorá-lo, e assim participar também na escolha dos objetos que para si serão significativos e estimulantes. Roche et al., (2014, citando Rowland & Schweigert, 2000; Trief, 2007), dão-nos exemplos do que poderão ser Símbolos Tangíveis “uma verdadeira escova de dentes para representar a lavagem dos dentes; um garfo de plástico para representar a refeição; um brinquedo de um autocarro da escola para representar o fim do dia de

escola...” (p.28). Portanto, os objetos de referência podem apresentar-se em diferentes níveis de complexidade: objetos reais, partes do objeto, objeto associado ou objeto miniatura.

Segundo Saramago et al (2004)

A utilização sistemática de Objetos de Referência possibilita ainda à criança/jovem desenvolver conceitos acerca do ambiente que a rodeia, tais como, saber o que se passa, onde é que se passa, quem está presente, com quem interage, etc. estes aspectos podem ajudar a diminuir os sentimentos de ansiedade e, por conseguinte, reduzir a incidência dos problemas de comportamento (p. 149).

Os Símbolos Tangíveis são usados por pessoas que têm dificuldades na comunicação oral, usando estes Símbolos como forma de comunicação. Esta estratégia é utilizada, independentemente da idade e das limitações que a pessoa possa apresentar, sendo que foram inicialmente criados para serem usados por pessoas com limitações sensoriais (Rowland & Schweigert, 2000). Vários autores (Mathy-Laikko et al., 1989; Murray-Branch, Udavari-Solner & Bailey, 1991, citados por Tetzchner & Martinsen, 2000) salientam também que “alguns Símbolos Tangíveis foram criados para pessoas cegas ou com deficiência visual severa” e que “Normalmente têm formas que podem ser facilmente discriminadas e diferentes texturas para poderem ser identificadas pelo tato (p.35). Certamente que as pessoas com deficiência visual necessitam de símbolos tangíveis que possam ser discriminados com recurso a este órgão dos sentidos, sem o suporte visual (Mathy-Laikko et al., 1989, citado por Tetzchner & Martinsen, 2000). Este tipo de símbolos é facilmente aceite por crianças com multideficiência e com problemas de visão (cegueira e baixa visão) por serem táteis e serem de mais fácil compreensão do que outros símbolos mais abstratos (Rowland & Schweigert 2000, citado por Trief et al., 2013).

Autores como Rowland e Schweigert (2000) referem ser importante que os Símbolos Tangíveis sejam criados com base nas experiências da pessoa que os usa. Estes deverão ser utilizados de forma permanente e manipulados como forma de comunicação por todos os parceiros comunicativos, salientando ainda, que o trabalho com Símbolos Tangíveis quando aplicado a pessoas cegas deverá incluir a discriminação tátil. Este tipo de Símbolos Tangíveis poderá servir de ponte para a utilização de outros sistemas de símbolos mais complexos, aumentando gradualmente o seu nível de abstração, não interferindo nem desvalorizando a necessidade do desenvolvimento e aquisição da linguagem oral. Os Símbolos têm de ser tangíveis ao utilizador, para que surtam o efeito desejado, ou seja a promoção da comunicação e interação (Rowland & Schweigert, 2000).

Uma estratégia recomendada para a introdução de Símbolos Tangíveis é a utilização de objetos que sejam do interesse do utilizador como forma de motivação para a comunicação e interação. A escolha destes símbolos deverá começar com níveis básicos de representação de modo a que o utilizador os

identifique e reconheça, e posteriormente, quando garantido o seu reconhecimento, importa complexificar, aumentando o grau de abstração dos objetos (Rowland & Schweigert 2000).

É fundamental os Símbolos Tangíveis estarem constantemente acessíveis ao utilizador, para que este possa usá-los para comunicar sempre que desejar. Deste modo, na altura da construção destes Símbolos Tangíveis, importa ter em consideração a possibilidade de serem facilmente transportáveis (pequenos, leves ou com uma forma de fácil transporte, como por exemplo em formato de livro) (Rowland & Schweigert, 2000).

A introdução de um novo Símbolo Tangível só deverá ser feita quando garantida a compreensão do Símbolo anteriormente introduzido. Cada vez que é introduzido um novo Símbolo Tangível, deverá ser verificada a compreensão do utilizador à introdução do mesmo. Quanto mais símbolos forem introduzidos, mais o utilizador estará disponível para comunicar. Deveremos ainda mostrar ao utilizador os diferentes contextos em que estes símbolos poderão ser utilizados (em casa, na comunidade, com outras pessoas, em diferentes partes do dia...) encorajando-a à generalização da sua utilização adequando-os aos diferentes contextos com a função comunicativa (Rowland & Schweigert, 2000).

A escolha entre dois Objetos de Referência deverá ser feita com os objetos em posições iguais, e alternada as suas localizações espaciais (umas vezes um dos objetos à direita e o outro à esquerda e na sessão seguinte alternar), para garantirmos que a criança não escolhe sempre o objeto da mesma posição. Quando observarmos que a escolha entre os dois objetos está garantida, poderemos introduzir a escolha entre três objetos, e eventualmente mais (Call Centre, 2004a), sendo que “É essencial que não sejam feitas demasiadas introduções ao mesmo tempo. Não se devem introduzir novos Objetos de Referência à medida que se fazem alterações de objetos antigos” (Call Centre, 2004, p.2).

2.1.2. Potencialidades do uso de símbolos tangíveis: resultados de investigação

Não se conhecem muitas investigações relacionadas especificamente com a utilização de Símbolos Tangíveis com crianças com multideficiência (em território nacional e internacional). Como afirmam Trief et al., (2013) apenas alguns estudos têm documentado práticas interessantes relativas à utilização de Símbolos Tangíveis, salientando os estudos de Lund e Troha (2008); Parker, Banda, Davidson e Liu-Gitz, (2010); Rowland e Schweigert (2000); Trief (2007); Turnell e Carter (1994). Trief et al., salientam ainda que apenas um estudo desenvolvido por Rowland e Schweigert (2000) avaliou o progresso do uso de Símbolos Tangíveis por um período de tempo superior a alguns meses (M= 6.5), implementando Símbolos Tangíveis com 41 crianças com deficiência intelectual. Neste estudo os símbolos escolhidos basearam-se nas preferências de cada criança, sendo que 35 crianças conseguiram aprender a usar os Símbolos Tangíveis, nomeadamente para fazer pedidos, e que dessas 35 cinco

aprenderam a usar símbolos abstratos. Por outro lado, as crianças com competências comunicativas situadas num nível pré-intencional requereram mais tempo para aprender os símbolos e aprenderam uma menor quantidade de símbolos.

Trief et al., (2013) mencionam um outro estudo, o de Trief (2007) o qual incluiu a utilização de Símbolos Tangíveis por 25 participantes com multideficiência e deficiência visual de várias escolas. Neste estudo os Símbolos Tangíveis foram usados para fazer a transição de uma atividade para outra, durante nove meses. Aos participantes era solicitado que identificassem o símbolo que representava a atividade que se ia seguir de entre dois símbolos existentes, criando muitas oportunidades diárias para a sua utilização. Os resultados deste estudo evidenciam que apenas uma pequena parte (20%) conseguiu identificar todos os símbolos disponibilizados, 40% não identificou qualquer símbolo (estas crianças manifestavam limitações cognitivas graves associadas a limitações visuais e motoras) e os restantes 40% identificou entre um a 20 símbolos.

Um outro estudo focou a eficácia da utilização de Símbolos Tangíveis *standard* e permitiu observar os resultados de um estudo realizado por Trief, Cascella e Bruce (2013) sobre a aplicação de Símbolos Tangíveis em crianças com multideficiência com problemas de visão. Neste estudo os Símbolos Tangíveis foram inseridos no currículo, mais propriamente nas rotinas da sala de aula, de 43 crianças, e usados adicionalmente como outras formas de comunicação expressiva e recetiva já utilizadas no espaço de sala de aula. Durante sete meses foram recolhidos dados relativos às oportunidades do uso de Símbolos Tangíveis, sendo os dados registados em vídeo. Os resultados indicam que ao fim de quatro meses 46% dos participantes conseguia identificar os Símbolos Tangíveis expostos e que as competências cognitivas, linguísticas e simbólicas não foram fatores relacionados com o sucesso da sua aquisição. Os resultados sugerem que mesmo as crianças com mais dificuldades são capazes de identificar o uso de vários Símbolos Tangíveis. O estudo refere ainda, o benefício da utilização destes Símbolos em sujeitos com cegueira e baixa visão, por serem tácteis e significativos para a criança.

Trief et al., (2013) mencionam ainda que os Símbolos Tangíveis podem ser usados para facilitar uma melhor compreensão da informação à sua volta e desenvolver a comunicação, constituindo-se como uma forma alternativa ou aumentativa de comunicação. Hetzroni (2003, citado por Trief, 2007) refere que “o uso de sistemas alternativos de comunicação em estudantes com problemas significativos de desenvolvimento, ajuda a reduzir os problemas de comportamento como os de morder, bater, birras enquanto aumenta funcionalmente os comportamentos comunicativos” (p.613).

Reporta-se um outro estudo desenvolvido por Cascella (2014) em que os Símbolos Tangíveis foram introduzidos junto de um adulto com multideficiência e deficiência visual. Os símbolos foram introduzidos de uma forma funcional, atendendo à motivação e aos interesses específicos dessa pessoa, considerando também as suas características pessoais e as do ambiente. O estudo teve como objetivo

procurar perceber se o uso deste tipo de símbolos aumenta as capacidades comunicativas dessa pessoa e com que rapidez ele os consegue aprender a usar. Os resultados sugerem que o adulto com graves limitações aprendeu a associar Símbolos Tangíveis a três dimensões após duas a três semanas de implementação. O autor considera os resultados positivos, evidenciando uma aprendizagem ativa, apesar do pouco tempo de implementação. O sucesso pode advir do facto de os Símbolos Tangíveis a três dimensões terem sido introduzidos nas rotinas diárias e de ser acompanhado por respostas contingentes por parte dos profissionais com quem o adulto interagia.

Trief, et al. (2013) afirmam que os Símbolos Tangíveis deverão ser aplicados em todas as dinâmicas e rotinas da criança para melhor conhecimento, conforto e segurança da mesma, sendo que “Os símbolos tangíveis podem ser também introduzidos nos Sistemas de Calendário para orientação das rotinas diárias e simultaneamente com descrições verbais para regular a transição para a mudança de atividade” (p.184).

2.2. Utilização de sistema de calendário

2.2.1. Explicação do conceito de sistema de calendário

As crianças com multideficiência necessitam de ambientes de aprendizagem organizados e estruturados de modo a perceberem melhor o que pode acontecer nesses contextos. O recurso a apoios visuais que as ajudem a antecipar o que vai acontecer a seguir, como é o caso do sistema de calendário, é uma das possíveis estratégias a implementar. De acordo com Saramago et al. (2004)

O Sistema de Calendário é um sistema de Símbolos organizado sequencialmente, que representam atividades a realizar e auxiliam a criança/jovem a compreender o que vai fazer. Os Símbolos podem ser objetos, imagens ou palavras, e a sua escolha depende das capacidades cognitivas e visuais da criança/jovem. O Calendário é organizado de acordo com as capacidades individuais de cada criança/jovem e pode ter vários formatos. O mais conhecido é o sistema de caixas organizadas sequencialmente. (p.185)

Para Blaha (2001) esta estratégia “envolve o uso significativo de uma série de Símbolos Tangíveis (objetos, partes de objetos, texturas, desenhos, contornos de desenhos, fotografias e palavras escritas a negro ou a Braille)” (p.1) os quais surgem organizados de “forma sequencial em um qualquer tipo de dispositivo (caixas de calendário, calendário corrido, calendário de parede, etc.)” (p.1). Por conseguinte o sistema de calendário é um horário visual constituído por um “conjunto de símbolos que informam o aprendiz sobre as atividades que vai desenvolver durante um determinado período de tempo” (Jones &

Baley-Orr, 2012, p.319). Como se disse antes, o Sistema de Calendário pode incluir um variado número de Símbolos Tangíveis conhecidos da criança de forma a organizar as suas rotinas diárias.

Muitas são as crianças que podem beneficiar do recurso a esta estratégia, Jones e Baley-Orr (2012) destacam sobretudo as que: (i) têm pouca compreensão da linguagem oral, (ii) manifestam dificuldades em se envolver com as atividades e (iii) apresentam comportamentos desafiantes.

2.2.2. Potencialidades do uso de sistema de calendário

Blaha (2001) indica-nos que o uso do Sistema de Calendário proporciona a organização das atividades programadas para a rotina da criança de uma forma estruturada. Isso permite-lhe antecipar o que vem a seguir, fornecendo a sensação de segurança e facilitando o aumento da independência na programação da sua rotina.

Jones e Baley-Orr (2012) acrescentam que este tipo de apoio visual apresenta inúmeras vantagens dado que pode contribuir para que as crianças consigam autorregular-se e ter mais atenção nas tarefas que desempenham. Assinalam ainda a possibilidade de ajudar a diminuir os comportamentos menos adequados, pois as crianças começam a ter uma melhor compreensão do que se passa à sua volta. Estes autores indicam também que o sistema de calendário deve refletir as escolhas da criança que o vai usar, considerando as atividades que gosta e as que não gosta, o que ao longo do tempo a ajuda a aumentar o seu controlo sobre o seu ambiente social. Os sistemas de calendário podem ser usados igualmente para aumentar o apoio à autonomia, à participação ativa e à apresentação de comportamentos adequados.

A utilização de um Sistema de Calendário permite “uma confrontação sistemática com a mesma sequência de eventos e a capacidade de antecipar os acontecimentos (...) contribuindo para o desenvolvimento das capacidades de memorização” (Saramago et al., 2004, p.122). Os mesmos autores indicam-nos igualmente que a organização das rotinas pelo Sistema de Calendário ajuda a antecipar as atividades e situações inesperadas, ajudando a criança a perceber que existe um princípio, um meio e um fim em cada uma delas, situando-as nas ações, locais e até com os objetos e com as pessoas de cada atividade. Esta antecipação prepara as crianças para as mudanças que naturalmente acontecem nos ambientes, antecipando assim situações, transmitindo-lhes confiança e segurança uma vez que aumenta a previsibilidade das situações “As rotinas proporcionam ainda oportunidades de comunicação que devem ser aproveitadas pelo adulto” (Saramago et al., 2004, p.123), pois permitem que o adulto e a criança possam conversar sobre as atividades, facilitando a aquisição de novo vocabulário e aplicação do já apreendido.

Blaha (1997) refere-nos que os Sistemas de Calendário têm manifestado benefícios significativos quando explorados corretamente e de forma sistemática com crianças com multideficiência e deficiência visual (cegueira ou baixa-visão). Assim o Sistema de Calendário proporciona às crianças segurança ao saberem a atividade que irão realizar de seguida, antecipando-a, prevenindo e preparando as mudanças repentinas de atividade, diminuindo assim a probabilidade de stress nas mudanças. O Sistema de Calendário permite também às crianças, poderem participar na escolha das atividades que irão realizar ao longo do dia, transmitindo-lhe confiança e controlo sobre as suas ações.

2.2.3. Estratégias de introdução e uso de sistemas de calendário

Segundo Blaha (2001) os Calendários poderão adquirir diferentes formatos, existindo os mais concretos e os mais abstratos, passando pelos mais tradicionais, como é o caso do calendário de parede.

De acordo com Saramago et al. (2004) podemos ter três tipos de calendários: (i) Calendário de Antecipação, em que se pretende que a criança antecipe as atividades que irá realizar imediatamente a seguir. Inicialmente apresenta-se apenas um compartimento (caixa) onde se colocam os objetos das atividades que irá realizar ao longo do dia, e posteriormente poder-se-á acrescentar uma outra caixa para as atividades já realizadas; (ii) Calendário Diário em que os símbolos são organizados sequencialmente, representando as atividades que a criança vai desenvolver ao longo do dia, estabelecendo uma rotina e uma sequência de acontecimentos que ajudam na organização da noção de tempo. Neste tipo de calendários os objetos são colocados igualmente em compartimentos (por exemplo, caixas) mas sequencialmente, lado a lado. Deverá ser claro para a criança quando é que a atividade já foi realizada ou ainda se irá realizar, deste modo, os autores sugerem que se tapem as caixas correspondentes às atividades já realizadas para que seja feita uma distinção entre as atividades realizadas e as atividades por realizar; (iii) Calendário Semanal apresenta-se como um sistema mais complexo, que permite à criança saber as atividades que irá desenvolver ao longo da semana organizado igualmente de forma sequencial.

Blaha (2001) explica o funcionamento sequencial na marcação de um calendário diário, indicando que a criança marca a passagem do tempo de forma sequencial da esquerda para a direita, pois este é também o movimento da direção da leitura e da escrita. Em alguns casos poderá ser também usado o movimento de cima para baixo, principalmente nos calendários de parede. Esta decisão deverá ir ao encontro das capacidades, necessidades e interesses da criança que o vai utilizar.

Quanto ao modo como o sistema de calendário deve ser introduzido à criança Jones e Baley-Orr (2012) assinalam ser importante: (i) escolher as atividades a inserir no sistema de calendário, as quais podem dizer respeito apenas a um determinado período de tempo ou ao dia completo; (ii) construir a

sequência das atividades escolhidas; (iii) escolher os materiais e o vocabulário que se considera útil usar com as atividades que irão constar no sistema de calendário, inclui pensar no tipo de símbolos a usar para representar as atividades; (iv) escolher o formato de sistema de calendário a usar e apresentá-lo à criança, sendo importante pensar no local onde este deverá ser colocado, o qual deve estar sempre acessível à criança (considerar as questões visuais, táteis e motoras); e (v) implementar as estratégias a usar para dinamizar a sua utilização e monitorizar o seu uso.

2.3. Utilização do conto de histórias multissensoriais e adaptadas

O conto de histórias é um hábito cultural que passa de geração em geração e faz parte do nosso quotidiano. Dedicamos muito tempo a ouvir histórias contadas por outros e a ler livros. As histórias estão associadas ao desenvolvimento da comunicação verbal, usando-se o conto de histórias como estratégia para comunicar com os outros e dar sentido ao vocabulário ouvido. As histórias podem expressar diferentes ideias, retratar diferentes contextos e deverão estar ao alcance de todos, inclusivamente da população, para quem o conto de histórias poderá não ser tão acessível, como é o caso da população com multideficiência (Young & Lambe, 2011).

Como referem os responsáveis pelo Plano Nacional de Leitura (2007, citados por Proença, 2010)

ouvir contar histórias leva a interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções que proporcionam um enorme enriquecimento pessoal, possibilitando a formação e desenvolvimento de estruturas mentais que lhes facultarão um melhor entendimento dos outros e do mundo (p. 57).

No caso das crianças com dificuldades graves, como é o caso das que apresentam multideficiência, esta atividade deverá fazer-se de forma sistemática, com materiais adaptados às suas necessidades e com a ajuda de um intermediário, sendo importante criar oportunidades para participarem em experiências relacionadas com o conto de histórias (Brug, Putten, Penne, Maes & Vlaskamp, 2012).

Fenlon, McNabb e Pidlypchack (2010) também são da opinião de que as experiências com histórias devem integrar a rotina diária das crianças com multideficiência, para que se tornem momentos tão previsíveis quanto desejáveis. Essas experiências devem ser o mais significativas possível para que elas se possam envolver nessas atividades, por forma a desenvolverem competências. É importante que estas crianças, tal como as restantes, sintam prazer nos momentos de leitura, participando efetivamente nestas atividades. Como nos dizem Young e Lambe (2011) a atividade de conto de história deve integrar o seu dia-a-dia constituindo momentos de aprendizagem, mas também de lazer, apreensão do mundo e interação com os outros.

Também para Proença (2010) é fundamental a dinamização de histórias com crianças e jovens com dificuldades mais graves, referindo esta autora a aliança entre a fantasia própria das mesmas e os ambientes multissensoriais. Deste modo, consegue-se atribuir significado (sentido) ao significante (conjunto de sons), transformar as palavras nos objetos que se refere e dar valor às sensações que se faz experimentar, uma vez que “contar histórias é uma experiência que envolve quem conta e quem escuta, numa partilha mútua de relações, sentimentos e sentidos” (p.53).

Analisando o caso das crianças e jovens com multideficiência, as quais não usando, geralmente, a fala para comunicar e, simultaneamente, não entendendo a palavra escrita, estas veem condicionado o acesso à informação e às experiências aprazíveis ligadas ao conto de histórias e à relação com os livros (Miguel, 2015). Porém, Nedav (2010) afirma a necessidade de:

Os profissionais dedicados à educação especial exigem material de apoio que permita tornar a leitura mais acessível a crianças com problemas de desenvolvimento. Esta iniciativa tenta aproximar e estimular o caminho da leitura a todas elas, contribuindo para romper com as barreiras na comunicação e tornando mais compreensível o mundo da fantasia a muitos meninos e meninas. (p.1)

Esta ideia também é assinalada por Nunes (2011, citada por Miguel, 2015) quando refere que os profissionais de Educação Especial sentiram necessidade de criar diferentes tipos de histórias, tais como: livros táteis, caixas de histórias, histórias multissensoriais, sacos com histórias, adaptação de livros com texturas, adaptação da história com símbolos pictográficos à comunicação, livros digitais, entre outros, para poder envolver crianças com mais dificuldades no seu desenvolvimento e aprendizagem nas atividades de conto de histórias. A diversidade de materiais justifica-se, essencialmente no caso das crianças com multideficiência, pela necessidade de esta necessitar de formas muito individualizadas de apoio para alcançar a informação.

2.3.1. Explicação dos conceitos: histórias multissensoriais e adaptadas

As histórias multissensoriais são descritas na literatura da especialidade como histórias curtas e simples que são apoiadas por estímulos sensoriais (podem ser objetos ou texturas com diversas propriedades), para que o seu conteúdo possa ser acessível a história ao ouvinte (e.g. Brug et al., 2012). Grace (2014) afirma que estas histórias combinam experiências sensoriais, as quais possibilitam o conto de histórias à população com multideficiência. Estas histórias são um recurso inclusivo na medida em que possibilitam tempos de partilha com os pares significativos. Nestas histórias procura-se criar uma ligação

das crianças com o conto da história, encorajando-os e dando-lhes confiança. Assim tenta-se que estas histórias possam ser usadas também para desenvolver competências comunicativas.

De acordo com Brug, Putten, Penne, Maes e Vlaskamp (2016) “as histórias multissensoriais foram criadas para incluir pessoas com deficiência intelectual profunda e multideficiência na cultura do conto de histórias. Como forma de desenvolver a atenção, estas HMS são individualizadas e usam estimulação sensorial para suportar o texto verbal” (p.1). Mesmo quando contadas a um grupo de crianças, estas deverão ser individualizadas a cada criança, para proporcionar a exploração e o contacto direto com a HMS apresentada. Isto é, as histórias multissensoriais são normalmente criadas exclusivamente para a criança ou para o grupo de crianças a quem queremos apresentar a história, obedecendo às características e necessidade da criança/ grupo.

Neste momento, existem instituições europeias que se dedicam à construção e divulgação das HMS, tais como a Bag Books e a PAMIS no Reino Unido. Estas histórias deverão obedecer a um critério de construção, que segundo Nunes (2011, citado por Gomes, 2016), nos indica que “cada página faz parte de um “Storyboard” e tem uma ou duas frases no máximo (...) que deverão ser curtas e explícitas” (p. 16). A mesma autora, Gomes (2016, citando Brugs, 2015), indica-nos que “cada página deve ter no máximo um ou dois estímulos sensoriais presos [fixos] à mesma.” Salienta ainda que “os estímulos sensoriais devem ser apresentados numa página branca ou de outra cor única (...) [não excedendo] as seis a oito páginas” (p.17).

As histórias adaptadas, são histórias normalmente já existentes e que foram sensorialmente adaptadas de modo a tornarem-se mais estimulantes e significativas para o ouvinte. Nestas histórias podem ser adicionadas texturas, objetos, cheiros, etc., e modo a complementar a narrativa, podendo estas ser: (i) Histórias adaptadas tatilmente (HAT); (ii) Histórias adaptadas com objetos (HACO) ou (iii) Histórias com objetos (HCO).

As potencialidades das histórias multissensoriais, assim como das histórias adaptadas são exaltadas, na medida em que são enriquecidas pelo ambiente que as envolve, preparado previamente pelo contador, com o objetivo de aproximar o mais possível a história do ouvinte e também o ouvinte do mundo que o rodeia. Como nos afirma Knijin (2010/2011, citado por Miguel, 2015) “a participação regular neste tipo de experiências tem vantagens para o desenvolvimento [das crianças com multideficiência] a vários níveis: comunicativo, linguístico, emocional e comportamento social” (, p.16). Neste processo, importa salientar o papel do contador da história que é o elemento de ligação entre o ouvinte e os objetos que lhe são mostrados. Por isso, como sugere a Bag Books (2011, citado por Miguel, 2015), é essencial a alternância da entoação da voz, bem como o uso exagerado da expressão facial, remetendo-nos para uma certa dramatização O contador de histórias deve, ainda, estimular as crianças e jovens com

multideficiência a estabelecer o contacto físico com o livro, o qual pressupõe o contacto e a manipulação, quando possível, dos objetos.

2.3.2. Potencialidades do uso de histórias: resultados de investigação

Ao longo das últimas décadas tem-se realizado alguns estudos relacionados com a utilização de histórias com multideficiência, mas poucos são direcionados para as histórias adaptadas. Relativamente às HMS, encontramos um maior número de estudos em território internacional, também pela existência e consequente oferta de informação de instituições europeias que se dedicam à criação deste tipo de histórias, nomeadamente, como referimos acima, a Bag Books e a PAMIS.

Também em Portugal se tem desenvolvido alguma investigação nesta área, conhecendo-se o estudo de Paula Proença (Proença, 2010), realizado no âmbito da tese de mestrado apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro cujo tema: *Histórias Multisensoriais, histórias com sentidos dentro- Uma metodologia inovadora*. Este estudo reflete as vantagens do uso das HMS no comportamento e na aprendizagem de crianças e jovens entre os 8 e os 18 anos de idade, que frequentam a Associação Portuguesa de Pais e Amigos dos Cidadãos Portadores de Deficiência Mental de Vila Real, em Sabrosa.

Uma outra investigação concretizada por Teresa Miguel (Miguel, 2015), no âmbito da dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, com o título *O uso de histórias multissensoriais numa biblioteca pública*. Este estudo foi desenvolvido numa biblioteca pública e tinha como principal objetivo criar um espaço onde as crianças com multideficiência pudessem contactar com HMS. Este estudo envolveu 21 pessoas (uma bibliotecária, cinco crianças e cinco jovens com dificuldades graves e dez mães). Os resultados revelam-nos que o conto de HMS promove a participação das crianças com MD na atividade de conto de histórias, bem como alguma interação entre os pares. O grau de satisfação das famílias que participaram neste estudo foi significativo.

O estudo mais recente a que se teve acesso foi o de Carla Gomes (Gomes, 2016), em resultado da sua dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, com o título *Contar Histórias a Crianças com Multideficiência: Contributo das Histórias Multissensoriais*. Este estudo teve como principal objetivo analisar a reação das crianças com multideficiência ao uso de HMS. Este estudo apresentou-se como um estudo de caso e incluiu seis participantes (dois peritos em HMS, uma docente de Educação especial e três crianças com NEE com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos que frequentavam uma Unidade de Apoio Especializado a Alunos com Multideficiência (UAAM). Os resultados do estudo revelaram-se positivos, salientando que o conto de HMS promoveu o envolvimento das crianças com as histórias e com os materiais/objetos das histórias, proporcionando novas experiências.

Assinala-se ainda o estudo intitulado *Multi-sensory Storytelling to Support Learning for People with Intellectual Disability: An Exploratory Didactic Study* (Matos, Rocha, Cabral & Bessa, 2015), que visou analisar a participação das pessoas com deficiência intelectual no conto de HMS avaliando o seu grau de aprendizagem recorrendo a estímulos sensoriais (olfativos, táteis e auditivos). Este estudo contou com a participação de 18 adultos com deficiência intelectual com idades compreendidas entre os 22 e os 44 anos, e concluiu que o recurso a estímulos sensoriais no conto de HMS contribui para uma aprendizagem facilitada, nomeadamente na apreensão dos conteúdos das histórias narradas.

Considera-se útil referir igualmente que no ano letivo 2015/2016 foi criado na Escola Superior de Educação de Lisboa o projeto *Story.Lab*, apoiado pelo Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED) da referida escola, dedicado ao estudo de histórias multissensoriais e adaptadas. Este “laboratório” de histórias surgiu ao se perceber que eram poucos os profissionais que conheciam e usavam estes recursos com as crianças com NEE com quem trabalhavam. Deste modo, com o projeto pretende-se apoiar os profissionais que acompanham as crianças com NEE, facultando-lhes ferramentas de trabalho úteis através do conto de histórias. Esta partilha de informação está a ser materializada através da dinamização de ações de formação e de palestras realizadas em congressos nacionais e internacionais.

Salientando estudos internacionais de renome, analisamos um estudo realizado pela Bag Books e publicado na sua revista de July 2017, que nos indica que, em 2016 foram feitas, pelos profissionais da Bag Books sessões de contos de histórias que envolveram 5.000 pessoas com problemas de desenvolvimento presentes em diversas escolas de Educação Especial. Ao receberem o feedback de 583 professores de Educação Especial, que trabalharam as HMS da Bag Books com 3.887 alunos participantes nas sessões de contos de histórias, reportam que a satisfação destes professores é de 96,4%. Estes professores de Educação Especial salientam ainda que as suas crianças beneficiaram destas sessões de conto de HMS da Bag Books e avaliam esta intervenção em 97,9% de taxa de sucesso.

Na opinião de Young e Lambe (2011) as histórias multissensoriais são uma excelente estratégia, não só para proporcionar a estas crianças o prazer de ouvir e participar numa história, como também para desenvolver competências de comunicação e linguísticas.

Também analisamos um estudo realizado em 2008 na Holanda (Boer & Wikkerman, 2008), que consistia no conto de histórias produzidas pelas PAMIS em crianças com multideficiência. Este estudo teve como objetivo avaliar as vantagens da aplicação das HMS no desenvolvimento destas crianças. Os resultados do estudo apresentam-se positivos, verificando uma taxa crescente do nível de participação e concentração das crianças, fomentando o desenvolvimento da comunicação.

Num outro estudo realizado pela Bag Books em 2015 em West Midlands e publicado no seu site¹, indica-nos que uma contadora de histórias fez sete sessões de conto de HMS a 44 crianças com deficiências severas, multideficiência e perturbação do espectro do autismo. A contadora recebeu o feedback de sete professores, que reportaram que todos os alunos tiveram um envolvimento positivo com a história, fazendo um bom uso dos recursos sensoriais apresentados durante o conto da história. Os alunos demonstraram também interação com os objetos sensoriais apresentados, o que, segundo os seus professores, a longo prazo traz benefícios nos comportamentos comunicativos destas crianças. Os professores salientam ainda que as crianças demonstraram comportamentos divertidos, de surpresa e excitados com a experiência do conto da HMS. Estes comportamentos foram visualizados mesmo em crianças que normalmente demonstram alguma resistência em participar em alguma experiência nova. Os professores reforçam ainda, que estas sessões do conto de HMS ajudaram na regulação de humor e interação social, fomentando a comunicação. Referem também que esta prática ajudou na antecipação dos acontecimentos, pois muitas HMS tinham algumas “surpresas” que lhes eram antecipadas pelos objetos que ilustram a história. Os professores salientam o potencial das HMS na possibilidade de transmissão de diferentes experiências e partilhas de histórias.

¹ <http://www.bagbooks.org/in-your-area/west-midlands>

II PARTE: ESTUDO EMPÍRICO

Nota introdutória

Esta segunda parte é dedicada à apresentação do estudo empírico desenvolvido, o qual implicou a definição e implementação de um projeto de intervenção num contexto de educação pré-escolar, com uma criança do sexo masculino, de quatro anos com Síndrome de Joubert (SJ). Esta criança frequentava uma sala de Jardim de Infância com crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, numa instituição com cerca de 600 alunos distribuídos por 31 turmas, em várias valências: do Berçário ao 9.º ano de escolaridade. Esta instituição valoriza a metodologia defendida pelo Movimento de Escola Moderna e é considerada inclusiva por ter crianças com NEE, nomeadamente alunos com deficiência visual.

Importa referir que a realização do projeto de intervenção resulta da atividade docente que a autora do estudo desempenha nesta instituição escolar com esta criança. Embora a formação de base seja a licenciatura em educação de infância, presentemente exerce funções de professora de educação especial, o que implica desempenhar funções docentes exclusivamente junto de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em regime de tutoria, incluindo a criança com SJ.

Sendo o primeiro ano que se trabalhou com esta criança, designada para efeitos do presente estudo D., percebeu-se a dificuldade que esta tinha em se expressar e em satisfazer as necessidades, dado que o desenvolvimento da linguagem se encontrava muito limitado. Especificando, o D. manifestava dificuldade em comunicar de forma clara as suas intenções, utilizando essencialmente formas não simbólicas de comunicação, tais como: choro, gritos, morder, atirar o objeto para longe, virar a cara na direção oposta ao estímulo, afastar o objeto com as mãos, colocar as mãos nos ouvidos, etc. Assinala-se ainda que a comunicação com os pares e com os adultos acontecia, essencialmente, de um para um, e quando o D. estava predisposto para a interação. O D. também repetia alguns vocábulos / palavras, mas raramente o fazia com intenção de satisfazer alguma necessidade ou desejo.

Salienta-se ainda o facto de o D. ficar facilmente frustrado, principalmente em ambientes imprevisíveis ou destrutturados, desorganizando-se e recorrendo, nessas situações, às referidas formas não simbólicas de comunicação. Estas características colocavam aos parceiros um desafio no processo comunicativo, bem como a nível da organização e gestão da informação.

Face ao contexto descrito considerou-se útil desenvolver um projeto de intervenção que ajudasse a ultrapassar algumas das dificuldades brevemente apresentadas, o qual se desenvolveu em quatro fases, a saber: (i) caracterização inicial da situação e identificação da problemática, explicitando as hipóteses de ação para o estudo e dos objetivos a alcançar; (ii) definição do plano de intervenção; (iii) implementação do plano de intervenção e (iiii) avaliação do plano de intervenção, como se ilustra na figura que se segue. De assinalar que durante o desenvolvimento do projeto de intervenção se procedeu à revisão da literatura, com especial foco na relacionada com o uso de ST na educação de crianças com NEE mais complexas.

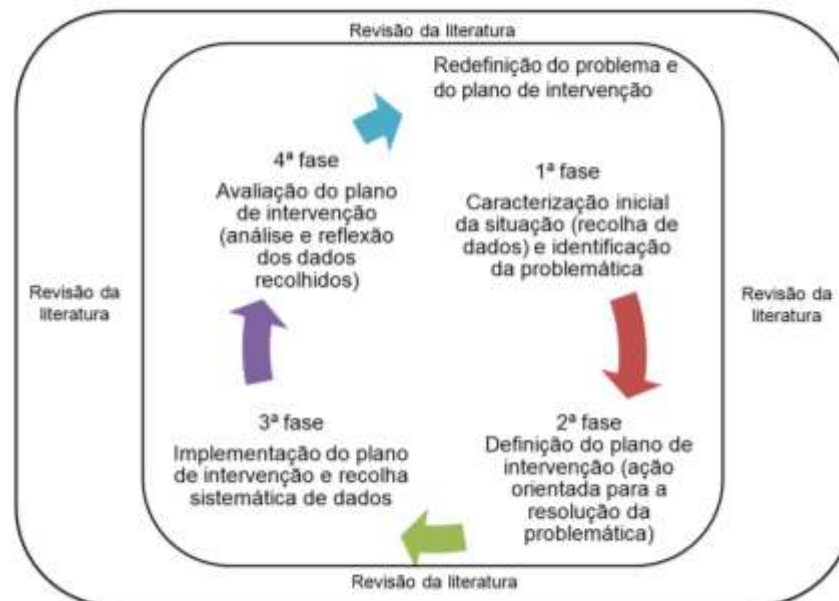


Figura 1. Fases do projeto de intervenção desenvolvido

Importa ainda referir que se optou por desenvolver um estudo de natureza qualitativa, do tipo investigação-ação, a qual como nos afirma Freedody (1993, citado por Amado, 2014), é uma:

Investigação deliberada e orientada-para-a-solução, e que é realizada e conduzida pelo grupo ou por uma pessoa. É caracterizada por ciclos espirais de identificação dos problemas, recolha sistemática de dados, reflexão, análise, acções orientadas em função dos dados obtidos, e, finalmente redefinições do problema. A ligação entre os termos “acção” e “investigação” ilustra as características essenciais deste método: obter ideias a partir da prática como um meio de incrementar o conhecimento acerca dessa prática ou para melhorar o currículo, o ensino e a aprendizagem. (p.188)

Amado (2014) refere que esta modalidade de investigação-ação implica o desenvolvimento de diversos ciclos de intervenção. Contudo, dado o tempo disponível para a sua concretização no nosso estudo apenas foi possível desenvolver um ciclo (ver figura anterior).

Constata-se, assim, que o propósito deste tipo de investigação é “resolver problemas de carácter prático, através do emprego do método científico” (Carmo, 2008, p. 228), sendo realizada a partir de uma dada “situação real” (ibid). Esta autora (Carmo, 2008) afirma ainda que este tipo de investigação “Não tem como objectivo a generalização dos resultados obtidos ... A sua principal finalidade é a resolução de um dado problema para o qual não há soluções baseadas na teoria previamente estabelecida”. (p.228). Assim, o nosso estudo empírico optou por seguir uma modalidade de investigação em que: (i) a abordagem

metodológica é orientada para a prática, (ii) a recolha e tratamento de dados é feita ao longo do processo, de forma a reinvestir os resultados na própria ação e (iii) os procedimentos são predominantemente qualitativos. Flick (2002) reporta ainda que a amostragem é, nestes casos, intencional do tipo criterial, pois a seleção de segmentos da população dá-se segundo um critério pré-definido.

Explicitado o conteúdo desta segunda parte do trabalho, importa mencionar o modo como se encontra estruturada. Face às características do estudo realizado organizou-se esta II parte em quatro capítulos: (i) o primeiro centra-se na descrição da primeira fase do projeto de intervenção; (ii) o segundo apresenta o plano de intervenção definido e sua implementação, correspondendo essencialmente à segunda e à terceira fases do projeto de intervenção, (iii) o terceiro avalia os resultados do plano de intervenção implementado, e (iiii) o quarto correspondendo às conclusões.

Inicia-se com a apresentação de informação referente à 1ª fase do projeto de intervenção, que corresponde à caracterização inicial da situação e identificação da problemática.

1.º Capítulo. Fase 1 – Caracterização inicial da situação e identificação da problemática

O presente capítulo apresenta informação relativa à caracterização inicial da situação que conduziu à realização do estudo, e identifica a problemática encontrada no contexto educativo analisado. Para se compreender melhor a situação que desencadeou o projeto de intervenção foi importante recolher dados relativos à situação a analisar, nomeadamente sobre a criança a quem se dirigiu o projeto de intervenção e o contexto educativo que frequentava. É essa informação que se apresenta de seguida, começando-se por apresentar as técnicas de recolha e análise de dados usadas para se caracterizar inicialmente a situação e a indicação dos participantes nesta primeira fase do trabalho realizado.

1.1. Métodos e técnicas de recolha e análise de dados

Para se poder caracterizar a situação inicial de uma forma mais precisa e detalhada nesta primeira fase do estudo recorreu-se à utilização de três técnicas de recolha de dados, a saber: (i) pesquisa documental; (ii) conversas informais e (iii) entrevistas semiestruturadas.

Metodologicamente a primeira tarefa realizada consistiu na consulta e análise dos documentos que constavam do processo escolar e individual da criança com SJ com quem se trabalhava (relatórios das terapeutas, avaliações dos profissionais, relatórios médicos, anamnese, etc.). Ou seja, foram analisadas as informações contidas nas avaliações das terapeutas, dos docentes, assim como nos relatórios médicos e anamnese. Com a consulta destes documentos pretendeu-se conhecer melhor as capacidades, os interesses e as necessidades do D., bem como a sua história clínica e o percurso escolar.

Mas, como é referido por Ketele (1999), é raro um único método de recolha de dados ser suficiente para facultar toda a informação necessária. No nosso caso recorreu-se ainda às conversas informais com diversos profissionais: os docentes, os técnicos e a auxiliar, e com a encarregada de educação (EE). Estas conversas permitiram compreender melhor as características da criança e as dificuldades sentidas por esses profissionais e pela EE na interação com esta.

Com o objetivo de se adquirir informação precisa sobre as competências comunicativas da criança foi ainda solicitado à terapeuta da fala (TF) uma avaliação das competências comunicativas da criança (ver anexos A).

Nesta primeira fase utilizou-se ainda entrevistas semiestruturadas realizadas aos profissionais que lidam diariamente com a criança e à sua EE, para tal foi necessário elaborar o respetivo guião (ver anexos B). Essas entrevistas tiveram como principal objetivo: conhecer as perceções destes profissionais e do EE sobre as competências comunicativas da criança e as principais dificuldades sentidas na interação com esta. A opção pelas entrevistas como método de recolha de dados decorreu do facto de esta ser

uma poderosa técnica de recolha de dados que pressupõe uma interacção entre o entrevistado e o investigador, possibilitando a este último a obtenção de informação que nunca seria conseguida através de um questionário, uma vez que pode sempre pedir esclarecimentos adicionais ao inquirido, no caso da resposta obtida não ser suficientemente esclarecedora. (Silverman, 2000 citado por Coutinho 2013, p. 141).

O tipo de entrevista escolhida foi a semidirigida ou semiestruturada. Como nos diz Ketele (1999) neste caso o entrevistador tem previstas algumas perguntas que pretende fazer ao entrevistado, as quais são meramente orientadoras, dando a hipótese ao entrevistador de formular ocasionalmente novas questões que ache pertinente para o estudo. Vários autores (Gillham, 2000; Kvale, 1996; Bogdan & Biklen, 1994; Ghiglione & Matalon, 1992; Quivy & Campenhoudt, 1998; Ludke & André, 1986 citados por Amado, 2013) referem também

a entrevista semiestruturada (ou semidiretiva) como um dos principais instrumentos de pesquisa da natureza qualitativa, sobretudo pelo facto de não haver uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto “respeitando os seus quadros de referência”, salientando o que para ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier e possibilitando a captação imediata e corrente das informações desejadas” (pp.208-209).

As entrevistas foram gravadas e transcritas (ver exemplos nos anexos C-entrevista à EE e anexo D- entrevista à TF²), e posteriormente enviadas aos entrevistados para validação dos dados, tal como indica Coutinho (2013). Após esta validação iniciou-se o tratamento dos dados e conseqüente análise de conteúdo (ver exemplos nos anexos E- referente à entrevista à EE e anexo F- referente à entrevista à TF), o que implicou: (i) a separação da informação relevante para o estudo em questão, (ii) a conversão desse conteúdo em indicadores, (iii) a criação de subcategorias e posteriormente categorias para melhor organização das informações, e (iv) constituição dos blocos com três temas principais: Interação Adulto-Criança; Estratégias usadas pelo adulto; Desenvolvimento e aprendizagem do D. Concluída a análise de conteúdo das entrevistas realizadas procedeu-se à elaboração de uma síntese dos resultados obtidos (ver anexo G).

Globalmente, a análise dos dados recolhidos nesta 1ª fase do estudo permitiu-nos conhecer melhor as características do D. e do contexto educativo, e assim definir a problemática de forma mais clara, como se descreve mais adiante.

1.2. Caracterização dos participantes nesta fase do projeto de intervenção

Os participantes nesta fase do projeto de intervenção foram: (i) o D., criança de quatro anos com SJ; (ii) o encarregado de educação do D. e (iii) seis profissionais da instituição que trabalham diariamente com o D.: três docentes, dois técnicos e um auxiliar de educação. Apesar de estar contemplado no horário do D. aulas de expressão motora, ele não as frequentava devido à sobreposição de outras atividades que a equipa entendeu serem prioritárias para o seu desenvolvimento. De seguida descrevem-se as principais características destes participantes.

1.2.1. Criança com Síndrome de Joubert

A criança com NEE envolvida no estudo é do sexo masculino, nasceu em março de 2012 e apresenta SJ, frequentemente conhecida como Síndrome do Dente Molar. Esta síndrome caracteriza-se por ser uma doença neurológica crónica malformativa do sistema nervoso central (Ziegler et al., 1990).

De acordo com um estudo realizado por Ziegler, Deonna e Calame (1990), esta patologia é reconhecida como uma deficiência genética autossómica permanente recessiva. As pessoas com esta síndrome apresentam geralmente malformações do hemisfério cerebral, limitações intelectuais severas, anormal movimento dos olhos, estrabismo, ataxia (falta de coordenação dos movimentos musculares e de equilíbrio), hipotonia do tronco, falta de controlo na cabeça e língua saliente. Quando crianças demonstram

² Por uma questão de dimensão dos anexos do trabalho, optou-se por se colocar no trabalho apenas os exemplos da entrevista e a análise de conteúdo da EE e da entrevista da TF, por se entender que poderia conter informação mais útil para a compreensão do trabalho realizado.

pouco interesse pelo ambiente ao seu redor, assustando-se facilmente com barulhos, demonstrando intolerância aos mesmos. Ziegler et al, (1990) afirmam ainda que o principal problema pode ser a existência de dificuldades comunicativas, sendo que algumas crianças podem compreender a linguagem oral, mas serem incapazes de se expressar oralmente. Nessas situações podem recorrer a formas de comunicação mais simples, tais como: gestos, olhares, balanços, sons, choro, etc. O temperamento também pode ser difícil, manifestando sentimentos de frustração, sendo importante procurar formas alternativas para comunicar, que facilite a inclusão destas crianças nos diversos contextos de vida.

Voltando à caracterização da criança em causa, segundo informação existente no seu processo individual e resultante de conversas informais, este vive atualmente, só com a mãe, pois o pai encontra-se ausente temporariamente, mas mantém contacto (telefónico) muito frequente.

O menino ingressou com dois anos de idade na instituição que frequenta, mas teve apoio de terapeutas da Equipa Local de Intervenção Precoce (ELI) duas vezes por semana desde os cinco meses. Beneficiou ainda de apoio da neuropediatria, a partir dos 11 meses. Atualmente está integrado num grupo de educação pré-escolar, mas faz um trabalho muito individualizado, dispondo de apoios terapêuticos na instituição: terapia da fala e terapia ocupacional, em sessões de 30 minutos cada, assim como apoio de uma tutora durante 15 horas semanais (três horas diárias) no sentido de o acompanhar num trabalho particular e adequado às suas necessidades. Fora da escola frequenta três vezes por semana sessões de fisioterapia.

A sala de atividades que o D. frequentava estava organizada com mesas para trabalho conjunto e áreas diferenciadas de trabalho e brincadeira (casinha das bonecas, garagem, leitura, pintura, escritório, animais, plasticina...). Estas áreas estavam identificadas com “letreiros” escritos a negro adequados a crianças sem deficiência visual.

Em termos clínicos, de acordo com os dados consultados no seu processo individual, o D. tem cegueira, nistagmo horizontal (movimentos erráticos dos olhos) e distrofia retiniana do tipo misto, bastonete e cone com diminuição significativa da acuidade visual bilateral (retinose pigmentar). Apresenta sinal oculo-digital frequente (pressiona ambos os olhos com os dedos).

Verifica-se que tem atraso global no desenvolvimento psicomotor com hipotonia generalizada ao nível dos membros inferiores, tronco e membros superiores. Tem macrocefalia e dificuldade ao nível do controlo da cabeça e hipotonia axial. De pé, adota uma base alargada de sustentação e apresenta uma posição de sentado pouco consistente com arqueamento do tronco. Tem revelado evolução na marcha, sendo capaz de andar apenas com facilitação mínima (ex. mão dada ou apoio na zona cervical ou dorsal). Nota-se ainda uma grande insegurança no desempenho da marcha autónoma, por não se sentir seguro relativamente às suas competências de equilíbrio.

Colabora no vestir/despir e na lavagem dos dentes segura na escova correctamente e consegue beber água sozinho pelo copo de asas e boquilha. Mas, não come sozinho nem pega na colher. Tem uma boa mastigação, mas a comida é-lhe dada já cortada em pequenos pedaços (caso contrário, cospe ou engole inteiro). Na escola recusa comer sopa e fruta, mas em casa come sopa. Nota-se ainda necessidade de estímulo oral, apresentando uma forte tendência para morder/chuchar nos seus lábios. Apresenta movimentos repetitivos de protusão da língua.

Usa fralda, pois não tem controlo sobre os esfíncteres.

Brinca com brinquedos de causa-efeito (carrega no botão para obter música) e tem uma procura organizada e exploração eficaz do objeto, utilizando as mãos e a boca, no entanto não muda facilmente de atividade ou estímulo.

O D. apresenta atraso no desenvolvimento da linguagem e na comunicação. Quando contrariado reage com choro, gritos, morde, e atira o objeto. Apesar do D. não ter ainda um papel muito ativo na procura da interação social, mostra-se disponível para interagir com qualquer par ou adulto, se este tomar a iniciativa. Apresenta uma atitude atenta à atenção conjunta e demonstra prazer na interação com os pares e com os adultos em contexto de escola. Quando o contexto é facilitador, inicia a interação através da comunicação não-verbal, utilizando gestos (ex. estica os braços na direção do adulto quando o ouve falar) ou sons (ex. produz sons ou sílabas e espera pela imitação do adulto). A interação também é iniciada quando está frustrado, recorrendo nessas situações ao choro ou a vocalizações específicas. Rejeita atividades através da comunicação não-verbal, virando a cara na direção oposta ao som proveniente do estímulo, afastando o objeto com as mãos ou através do choro. Quando rejeita ou não quer explorar mais o objeto, atira-o para o chão.

Em termos comportamentais é uma criança meiga, e de fácil empatia, reagindo com satisfação a atividades propostas nomeadamente com recurso a músicas. Leva algum tempo a adaptar-se a um espaço novo, assim como a pessoas desconhecidas. A sua capacidade de tolerar a frustração é bastante reduzida face a situações imprevistas. Esta situação vai-se alterando gradualmente à medida que interioriza a rotina e se familiariza com as pessoas e o espaço, criando, pouco a pouco, uma maior tolerância à frustração e com isso uma maior capacidade de gerir situações menos previstas. Apresenta por vezes, algumas alterações de humor repentinas e sem razão aparente, que poderão ter a ver com fatores internos (fome, sede, dor, cansaço, etc.) ou externos do meio ambiente (alterações de rotina, mudança de atividade, etc.).

1.2.2. Encarregada de educação

A Encarregada de Educação (EE) é a mãe do D., tem 34 anos e uma Licenciatura em Engenharia Ambiental. Neste momento a EE beneficia de um subsídio da segurança social de assistência ao filho, não

estando a exercer a sua atividade profissional por um período de cinco anos.

1.2.3. Profissionais

Os docentes que trabalham com o D. são, a Tutora (mestranda), de 34 anos, licenciada em Educação de Infância e pós-graduação em Educação Especial, e a finalizar a tese de mestrado para obtenção do grau de mestre. Exerceu a atividade de educação de infância durante oito anos e desde há dois anos que desempenha funções no âmbito da Educação Especial. A docente participa frequentemente em ações de formação relacionadas com as NEE. É o primeiro ano de trabalho com a criança com SJ.

A Educadora de Infância de 37 anos e é Licenciada em Educação de Infância. Esta profissional tem 11 anos de tempo de serviço exercidos na instituição frequentada pelo D. e igual número de anos de experiência no trabalho com crianças com NEE. Contudo, não tem especialização em educação especial, nem tem participado em ações de formação no âmbito das NEE. É o primeiro ano de trabalho com a criança com SJ.

O professor de música de 56 anos tem o Curso de Pedagogia Musical e Frequência no Conservatório. Este profissional tem 27 anos de tempo de serviço, sendo que tem 20 anos de experiência com crianças com NEE, tendo já exercido funções numa CERCI. Trabalha na instituição há 13 anos e com o D. há dois anos.

A Professora de Inglês de 48 anos tem o *Proficiency* do Cambridge e um Bacharelato em Medicina. Tem 12 anos de tempo de serviço, sendo seis com crianças com NEE lecionados na escola do D., sendo que trabalha com o D. há dois anos. Porém, não tem especialização em educação especial, nem tem participado em ações de formação no âmbito das NEE.

Quanto aos técnicos que trabalham com a criança, a Terapeuta Ocupacional tem 28 anos, licenciatura em Terapia Ocupacional e Pós-graduação em Integração Sensorial. Esta profissional tem sete anos de tempo de serviço, sendo seis com crianças com NEE. A técnica participa frequentemente em ações de formação relacionadas com as NEE nomeadamente com a deficiência visual. Trabalha na instituição e com o D. há dois anos.

A Terapeuta da Fala de 27 anos é licenciada em Terapia da Fala e tem uma Pós-graduação em Neuro educação. Esta profissional tem cinco anos de tempo de serviço exercidos nesta instituição sempre com crianças com NEE. A técnica participa frequentemente em ações de formação relacionadas com as NEE nomeadamente com a deficiência visual. Trabalha com o D. há dois anos.

A Auxiliar de Educação tem 56 anos e o 11º ano de escolaridade. Tem 27 anos de tempo de serviço, sendo que 19 junto de crianças com NEE e 17 exercidos nesta escola. Com o D. trabalha há dois anos.

1.3. Caracterização inicial da situação: Apresentação e discussão dos dados recolhidos

Seguidamente apresenta-se os resultados dos dados recolhidos nesta primeira fase do estudo, os quais procuram esclarecer as principais características do D., bem como as dificuldades existentes nas interações adulto-criança e ainda as estratégias usadas pelos profissionais no contexto educativo.

Os dados resultam da análise dos dados existentes no processo individual da criança e das entrevistas iniciais realizadas à EE e aos profissionais que lidam diariamente com a criança (EI, TF, TO, Auxiliar, Professor de Música e Professora de Inglês).

1.3.1. Interação adulto-criança

Segundo informação recolhida no processo individual (ver anexos H) e nas entrevistas iniciais realizadas (ver exemplos nos anexos C-entrevista à EE e anexo D- entrevista à TF) verificamos que a interação entre os adultos e o D. se concretiza maioritariamente através da explicação oral com recurso ao tato, para que a compreensão seja mais eficaz. Ou seja, recorre muitas vezes ao toque no corpo da criança para indicar que espera a resposta, ou para facilitar a compreensão relativamente a uma parte do corpo que o adulto pretende que este exerça a ação pedida. O uso da fala é, maioritariamente, utilizado pelo adulto como forma de complementar a informação dada pelo toque e tato.

Relativamente às formas de comunicar usadas pelo D., na sua maioria usa algumas vocalizações e palavras simples para expressar necessidades básicas, fazer pedidos e rejeições. Porém, o professor de música na entrevista inicial realizada afirma que: "... quando faço a chamada e digo o nome dele, ele apresenta uma resposta física, oral não, noto que ele mostra movimento, vira a cara no meu sentido, e eu percebo que ele percebe que é com ele..." (Entr. prof. M., 2016).

A Educadora de infância na entrevista inicial reforça as dificuldades comunicativas do D., bem como as dificuldades que sente em interpretar o que é repetição e o que é intenção comunicativa, pois o D. "...só comunica quando quer...muitas vezes não sei o que está decorado e o que esta compreendido, torna-se difícil de interpretar se o que está a papaguear é por repetição ou não" (Entr. EI., 2016).

O D. comunica algumas vezes em Inglês (gosto que manifestou desde cedo, segundo se crê devido aos brinquedos eletrónicos que reproduzem o áudio em inglês), como refere a professora de inglês na sua primeira entrevista "...será também desses jogos interativos que ele tem, e que despertaram nele, a tal vontade de aprender inglês. Acho que a mãe sempre o incentivou, e ainda bem, também tem em casa muitas músicas em inglês e que ele gosta de ouvir" (Ent. Prof. I., 2016). A professora de inglês na entrevista inicial realizada, afirma que ele também comunica: "...através de pequenas placas com figuras de relevo ...que ele identifica e reproduz o som do animal, e diz o seu nome..." (Entr. Prof. I., 2016)

A pré-disposição do D. para comunicar também é um fator importante, pois nem sempre se encontra disponível para a interação e para a comunicação, tal como salienta a professora de inglês na sua primeira entrevista, referindo que “muitas vezes ele não está disposto...não vem com aquela vontade...para interagir, atribuo este comportamento ao cansaço e fica na dele, caladinho. Outras vezes empurra mesmo, quando não está disposto, empurra mesmo os objetos ou...o trabalho que estamos a fazer, e eu já sei como é, e nesses dias não insisto. (Entr. Prof. I, 2016).

A sua linguagem corporal também é de valorizar, pois ajuda o adulto a perceber o que se passa com o D., tentando interpretar a intenção dos seus comportamentos. A EE reforça o referindo indicando na sua primeira entrevista (anexo C.) que “a linguagem corporal também ajuda bastante ...” (Entr. EE., 2016)

O D. manifesta sentimentos de desagradado e faz rejeições através de comportamentos não-verbais, nomeadamente através do choro e gritos, assim como o gesto natural para manifestar a sua frustração face a algumas situações.

Mas, a comunicação ainda se dá muito através da tentativa erro, da opção de escolha e da interpretação de vocábulos impercetíveis ou de interpretação dos comportamentos não-verbais, como refere a EE na sua primeira entrevista (anexo C), “também para o obrigar um bocadinho a escolher: “queres este ou queres este?” não é, dar-lhe a opção, não é: “queres a cidade ou queres a mesa do inglês?” e ele fica ali um bocadinho a pensar e depois diz: “cidade”, então vamos à cidade”. (Entr. EE., 2016)

Assinala-se igualmente a existência de uma caixa com alguns ST associados a atividades, mas parece que o D. não reconhece nenhum.

Em termos relacionais, como foi referido pela EI na avaliação do 3º período de 2016 “Em relação aos adultos significativos mantém um bom relacionamento, mas por vezes ainda tenta apertar ou arranhar quando se sente frustrado e tem mudanças de humor repentinas” (Entr. EI., 2016).

1.3.2. Estratégias usadas pelos adultos

De acordo com os dados recolhidos nas entrevistas iniciais (ver exemplos nos anexos C- entrevista à EE e anexo D- entrevista à TF), as estratégias usadas pelo adulto que se revelavam facilitadoras da comunicação passavam principalmente por escolher atividades significativas para o D., de modo a que ele apresentasse um nível de alerta adequado. A repetição dos exercícios de sessão para sessão, assim como o iniciar uma tarefa com uma atividade fácil e depois complexificá-la também era considerada uma boa estratégia para cativar a atenção do D., assim como fomentar o seu interesse pelo que o rodeia.

Salienta-se que o D. revelava um gosto especial por estímulos vestibulares (baloço), histórias, jogos interativos e música, nomeadamente em inglês.

Verificou-se que a linguagem utilizada com o D. também era decisiva na resposta do D., sendo que respondia melhor perante a simplicidade do ato comunicativo. Como estímulo para a comunicação, os adultos, que lidavam diariamente com ele, salientaram o recurso a exercícios que estimulavam o ensino dos sons das palavras, preferencialmente o ensino de palavras relacionadas com o quotidiano para ajudá-lo a comunicar funcionalmente, e a dar intenção às suas vocalizações, para que este se sentisse motivado para o ato comunicativo.

As manifestações de afeto e carinho, assim como o saber respeitar os momentos de frustração e birras do D., sem insistir na tarefa proposta, foram consideradas estratégias facilitadoras da interação adulto-criança, como refere a auxiliar na sua primeira entrevista, “Primeiro tem de haver bastante afeto, isso é o mais importante para conseguir comunicar com alguma criança, tu sabes bem que isso é o fundamental, a partir daí ele sente-se seguro e comunica contigo” (Entr. A., 2017).

Como estratégia de organização do D., foi referido o recurso à estimulação propriocetiva e tátil e a limitação do espaço físico.

Em termos de instrumentos de regulação, apesar das indicações da terapeuta ocupacional na avaliação do D. no terceiro período de 2016 (anexo H3) referir que “...os episódios de oscilações abrutadas do Arousal (nível de alerta) diminuíram, tendo para isso contribuído a utilização de um horário tátil como estratégia de antecipação das suas rotinas escolares” (TO, 2016), em setembro de 2016 o Sistema de Calendário (SC) não estava a ser aplicado de forma consistente e sistemática. Por conseguinte, o D. manifestava dificuldades em se organizar no espaço ou nas rotinas do dia-a-dia.

1.3.3. Dificuldades e necessidades identificadas

As maiores dificuldades manifestadas pelos adultos nas entrevistas iniciais (ver exemplos nos anexos C-entrevista à EE e anexo D- entrevista à TF), foram a ausência de intenção comunicativa por parte do D., o facto de não fazer pedidos, nem manifestar as suas vontades oralmente, como revela a EE na primeira entrevista (anexo C) “as dificuldades são claramente, em tentar distinguir em alguns choros e momentos se é dor ou se não é dor, e onde é que é! Essa é uma das principais barreiras da falta da linguagem com o D. (Entr. EE., 2017).

Foi referido ser difícil o D. verbalizar o que sente, assim como responder ao questionado, sendo a iniciativa comunicativa do adulto. O D. manifestava muitas vezes alterações de humor repentinas com episódios de birras e frustração ou ataques de riso descontrolados o que gerava nos adultos dificuldade em perceber as intenções. A EI salientou ainda na sua avaliação do terceiro período de 2016 (anexo H1) que “... manifesta pontualmente mudanças repentinas de humor que poderão ter a ver com o barulho feito

pelos seus pares ou por alguma frustração interna que não consigo identificar e que ele não consegue verbalizar” (Entr. EI., 2016).

O D. revelava ainda dificuldade em colaborar quando as rotinas eram alteradas, desorganizando-se quando a atividade não era a esperada ou antecipada corretamente.

1.4. Identificação da problemática

Como se verificou na informação apresentada e patente no processo individual do D. e nas opiniões expressas pelos adultos que lidam diretamente com a criança, o D. manifestava dificuldades ao nível do processo comunicativo e da linguagem. Importa salientar que o D. demonstrava dificuldade em se expressar de modo a transmitir as suas necessidades e vontades de forma clara, sendo deste modo complicado para os adultos que lidam com ele conseguir interpretar os seus comportamentos, como refere a EI na avaliação do terceiro período de 2016 (anexo H1): “A maior dificuldade que sinto por vezes é não conseguir perceber o que lhe causa desconforto, para poder mais rapidamente minimizar essa situação” (Entr. EI., 2016).

Para comunicar o D. recorria maioritariamente a formas não simbólicas de comunicação, tais como: choro, gritos, morder, atirar o objeto fora, etc. as quais são por vezes difíceis de compreender por parte dos adultos. A comunicação com o adulto concretizava-se quando o D. estava predisposto à interação e essencialmente através de formas não simbólicas, como, movimentos corporais, pequenos gestos, ou movimentos da cabeça no sentido do som. Mas o D. também usava a comunicação verbal para comunicar com os outros, recorrendo essencialmente à repetição de pequenos vocábulos ou palavras. Porém, raramente utilizava a linguagem oral com intenção de satisfazer alguma necessidade ou desejo.

Existiam situações quotidianas que desencadeavam frequentes episódios de frustração, principalmente em ambientes imprevisíveis ou destrutturados, desorganizando-se.

Em síntese, face às dificuldades observadas no processo comunicativo do D. e ao facto de os seus comportamentos nem sempre serem adequados socialmente, os profissionais sentiam algumas dificuldades na interação com ele. Por outro lado, o contexto educativo nem sempre se organizava no sentido de ser facilitador da promoção do desenvolvimento comunicativo e participação do D. Por conseguinte, considera-se importante estruturar o ambiente educativo de modo a que esta criança possa, por um lado participar nas atividades e no ambiente em seu redor, de forma mais tranquila e calma, diminuindo os seus comportamentos de frustração, e por outro desenvolver as suas competências comunicativas. Neste sentido entendeu-se ser importante desenvolver um projeto de intervenção que contribuísse para melhorar as competências comunicativas do D., bem como para ajudar a regular o seu comportamento no contexto educativo.

2.º Capítulo. Fase 2 – Definição do plano de intervenção e sua implementação

Este capítulo destina-se à apresentação do plano de intervenção definido e à descrição do modo como foi implementado. Por conseguinte este capítulo ilustra a ação orientada para a resolução da problemática identificada na fase 1 do presente estudo. Começa-se por apresentar as questões da investigação e os objetivos do estudo e depois o plano de intervenção definido.

2.1. Questões de investigação e objetivos do plano de intervenção

Tendo por base a problemática descrita na fase 1 do presente trabalho colocam-se duas questões orientadoras do estudo:

1. Em que medida a organização de rotinas e do espaço educativo com Símbolos Tangíveis contribui para: (i) o estabelecimento de uma relação de confiança entre a criança com SJ e o adulto, (ii) o desenvolvimento das capacidades comunicativas e (iii) a regulação do seu comportamento?

Face a esta questão colocam-se duas hipóteses de ação:

- 1.1. A organização de rotinas e do espaço educativo com Símbolos Tangíveis contribui para o estabelecimento de uma relação de confiança entre a criança com SJ e o adulto e permite desenvolver as suas capacidades comunicativas e regular o seu comportamento.
 - 1.2. A organização de rotinas e do espaço educativo com Símbolos Tangíveis não contribui para o estabelecimento de uma relação de confiança entre a criança com SJ e o adulto e não permite desenvolver as suas capacidades comunicativas nem regular o seu comportamento.
2. Em que medida a utilização de Símbolos Tangíveis em histórias adaptadas e histórias multissensoriais contribui para o desenvolvimento de competências comunicativas da criança com a SJ?

Perante esta questão colocam-se duas hipóteses de ação:

- 2.1. A utilização de Símbolos Tangíveis em histórias adaptadas e histórias multissensoriais promove o desenvolvimento de competências comunicativas da criança com a SJ.
- 2.2. A utilização de Símbolos Tangíveis em histórias adaptadas e histórias multissensoriais não promove o desenvolvimento de competências comunicativas da criança com a SJ.

Atendendo às questões orientadoras definidas para o presente trabalho definimos o seguinte objetivo geral: compreender o contributo que a utilização de Símbolos Tangíveis pode ter na promoção do estabelecimento de uma relação de confiança entre a criança com SJ e o adulto, bem como no desenvolvimento das suas capacidades comunicativas e na regulação do seu comportamento.

Tendo em mente este objetivo geral considerou-se importante definir os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar as características dos Símbolos Tangíveis utilizados no sistema de calendário, na identificação dos espaços e nas histórias, considerando os diversos contextos de vida da criança com SJ;
2. Caracterizar o modo como a criança com SJ reage à utilização desses Símbolos Tangíveis, no sistema de calendário, na identificação de espaços e nas histórias adaptadas e multissensoriais;
3. Identificar as competências comunicativas promovidas pela utilização de Símbolos Tangíveis nos contextos educativos;
4. Perceber o impacto que a utilização de Símbolos Tangíveis no sistema de calendário e na organização dos espaços (pontos de referência) tem no comportamento social da criança com SJ;
5. Identificar as estratégias usadas pelos adultos para promover a utilização de Símbolos Tangíveis com a criança com SJ.

2.2. Descrição do plano de intervenção

Antes de se apresentar o plano de intervenção definido, relembra-se que o principal problema identificado se relacionava com a ausência de comunicação intencional e a frequência de episódios de irritabilidade e frustração descontrolados e aparentemente despropositados por parte da criança com SJ.

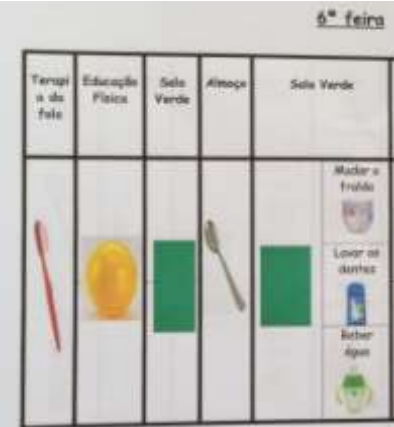












Face ao problema descrito entendeu-se importante elaborar um plano de intervenção centrado na implementação de estratégias promotoras da melhoria do comportamento e desenvolvimento de competências comunicativas do D. Para tal, considerando as singularidades do D. e a revisão da literatura efetuada optou-se por implementar um plano de intervenção centrado na introdução e utilização de ST no quotidiano do D., em três situações específicas: (i) no sistema de calendário (SC), (ii) na identificação dos espaços e (iii) no conto de histórias, como se observa na tabela 1. Relativamente ao conto de histórias definiu-se um plano inicial, este não se encontrava totalmente definido, pois pensou-se ser útil escolher algumas histórias ao longo do projeto, de acordo com os interesses e necessidades que o D. ia manifestando.

Importa referir ainda que se planeou introduzir os ST de forma progressiva, começando por se apresentar o SC apenas no período da manhã, como forma de situar o D. nas atividades que iria fazer, assim como a mudança de espaço e atividade. Desta forma procurou-se minimizar os episódios de irritabilidade e frustração do D. Paralelamente, e visto ter sido um gosto demonstrado pelo D. e enunciado pelos adultos que lidam diretamente com ele, escolheu-se o conto de histórias como estratégia para se procurar desenvolver as competências comunicativas e regular o comportamento do D.. Mediante o conhecimento do D. sobre o SC, mais tarde planeou-se alargar este para o dia completo, para que o D. antecipasse todas as atividades diárias.

Pensou-se ser útil após se garantir a antecipação das atividades, planejar a identificação dos espaços utilizados pelo D. com ST, começando pela sua sala de atividades (por ser o local onde o D. permanecia mais tempo) e posteriormente os restantes espaços frequentados pela criança. Esperava-se ainda que a EE pudesse também fazer a identificação dos espaços familiares com ST para melhor localização do espaço por parte do D. Por fim, planeou-se introduzir os ST das pessoas como forma a corresponder um ST a cada adulto que lida diretamente com o D. por ordem de importância na sua vida.

Tabela 1




Plano de intervenção definido inicialmente

Situações em que os Símbolos Tangíveis serão introduzidos				
Novembro de 2016				
Sistema de calendário (SC)	Identificação dos espaços		Conto de Histórias	
Introdução do SC com as rotinas da manhã 		Sala verde (pedaço de cartão canelado)	“A Lagartinha muito Comilona” 	HCO
		Sala polivalente (um aparelho eletrónico)		
		Sala da TF (uma escova de dentes)		
		Sala da TO (um pano macio)	“Um Bicho Estranho” 	HAT
		Refeitório (uma colher)		
		Parque (uma folha de árvore)	“Todos no Sofá” 	HCO
		Sala de EF (uma bola)		
		Sala de Inglês (um telemóvel de brincar)		
	Sala de Música (uma maraca)			

(cont.)

Tabela 1

Plano de intervenção definido inicialmente (cont.)

Situações em que os Símbolos Tangíveis serão introduzidos			
Dezembro de 2016			
Sistema de calendário (SC)	Identificação dos espaços	Conto de Histórias	
Continuação do trabalho planificado para novembro	Continuação do trabalho planificado para novembro	Introdução de símbolos tangíveis para a escolha das histórias: <ul style="list-style-type: none"> • “A Lagartinha muito Comilona” • “Um Bicho Estranho” • “Todos no Sofá” 	
		“Um presente diferente” 	HACO
Janeiro de 2017			
Quando garantida a antecipação da rotina da manhã, introduzir o SC com as rotinas da parte da tarde 	Introdução de Símbolos Tangíveis dentro da sala de atividades.	“Meu Amor” 	HAT
		A planificar	HMS
Fevereiro de 2017			
Introdução de ST para representar pessoas: 1º- Ele 2º- EE 3º- Tutora 4º- EI 5º-Auxiliar 6º- TO 7º- TF 8º- Prof. Inglês 9º-Prof. Música 10º- Prof E.F.	Introdução de Símbolos Tangíveis nas restantes salas / espaços frequentados pela criança e respetivas atividades a desenvolver.	A planificar	HACO
		A planificar	HMS
HMS: História multissensorial; HAT: Histórias adaptadas tatilmente; HACO: Histórias adaptadas com objetos; HCO: Histórias com objetos			

2.3. Implementação do plano de intervenção

O plano de intervenção apresentado foi implementado de forma progressiva durante quatro meses (entre novembro de 2016 e fevereiro de 2017), o que implicou a introdução de símbolos tangíveis nas três áreas de intervenção pré-definidas: (i) sistema de calendário, (ii) organização dos espaços e (iii) conto de histórias. No último mês de implementação do projeto introduziram-se ainda ST para identificação das pessoas que lidavam diariamente com o D., procurando-se introduzir informação sobre com quem ia desenvolver as atividades inseridas no sistema de calendário.

As três áreas de intervenção foram trabalhadas no Jardim de Infância (JI), e a referente à identificação dos espaços, também foi introduzida em casa, como se procura retratar na figura que se segue.



Figura 2. Áreas em que os ST foram introduzidos

Importa assinalar que a introdução dos ST foi feita de forma gradual e mediante a recetividade do D. aos mesmos e às situações e atividades propostas no espaço escolar e familiar.

Para se poder documentar o modo como o D. reagia à introdução dos ST nas diversas áreas, considerou-se fundamental recolher dados através da observação, o que implicou o recurso a registo de vídeo das atividades desenvolvidas com a criança e dos seus comportamentos. Posteriormente, esses registos de observação foram descritos numa grelha de observação (ver anexos I) e analisado o seu conteúdo, o qual será apresentado mais adiante.

Importa referir que na altura em que se iniciou a implementação do projeto de intervenção a autora do estudo tinha estabelecido uma relação interpessoal e de confiança com a criança em estudo. Foi

necessário ter em consideração este aspeto, na medida em que o D. inicialmente recusava a presença de elementos novos nas suas vivências. Logo, entendeu-se ser importante estabelecer primeiro uma boa relação de afeto e confiança.

Seguidamente descrevemos como se concretizou a introdução dos ST nos dois contextos de vida do D. (jardim de infância e domicílio) e quais as atividades desenvolvidas, considerando as três situações definidas previamente: Sistema de Calendário; Organização dos espaços e Conto de Histórias.

2.3.1. Utilização de Símbolos Tangíveis no jardim de infância

2.3.1.1. Sistema de Calendário

Na implementação do projeto de intervenção a primeira estratégia usada correspondeu à introdução do sistema de calendário de antecipação com ST. A opção por se iniciar a intervenção com o recurso a esta estratégia decorreu do facto de se entender ser importante tornar o ambiente educativo o mais previsível possível, de modo a que o D. se sentisse mais seguro e estável, e assim contribuir para a regulação do seu comportamento.

A revisão da literatura efetuada revela-nos que o SC pode ser uma estratégia a usar para se estruturar os contextos de aprendizagem. Esta opção implicou escolher os ST a usar para se representar as atividades a inserir no SC. Essa escolha teve por base as experiências e referências da criança face às atividades realizadas na sua rotina diária. Os ST escolhidos foram etiquetados e expostos em tabelas no SC no local de trabalho do D., como apresentado na figura 3. Com esta estratégia, pretendia-se que os seus parceiros de comunicação pudessem compreender o significado desses símbolos para poderem comunicar com ele.

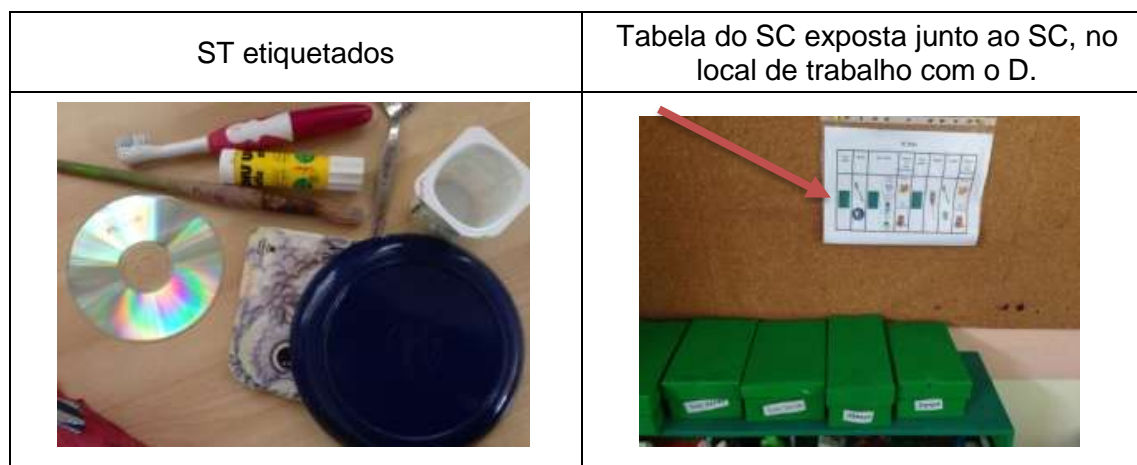

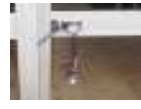






Figura 3. ST etiquetados e expostos em tabelas de SC

Os ST usados no SC serviram para representar algumas atividades inseridas no SC, mas também para etiquetar os lugares onde o D. desenvolvia as atividades, como se descreve e ilustra na tabela 2.

Tabela 2

Descrição dos Símbolos Tangíveis definidos para representar atividades e espaços

Dimensões		ST	Material usado e ilustração	
Espaços / lugares	Sala verde		Cartão canelado	
	Refeitório		Colher	
	Parque		Folha de árvore	
	Sala polivalente		Aparelho eletrónico	
Atividades	Terapia da Fala		Escova de dentes	
	Terapia Ocupacional		Pano macio	
	Inglês		Telemóvel de brincar	
	Música		Maraca	
	Almoço		Prato	
	Lanche		Caixa de iogurte (parte de objeto)	

Para uma melhor compreensão da escolha dos materiais usados nos ST, passamos a descrevê-los, explicando as razões da sua escolha.

Para representar o espaço da sua sala de atividade (sala verde) foi escolhido papel canelado, por ser um papel com uma textura saliente e de fácil identificação. O objetivo era ser um material que posteriormente pudesse ser colocado na porta da sala, funcionando como “sinalizador” da chegada a esta sala.

Porque a sala polivalente era uma sala utilizada para fazer os recreios durante os dias de inverno mais rigorosos (de chuva ou muito frio) e as atividades preferidas do D. para realizar nesse espaço implicavam o uso de aparelhos eletrônicos, como o piano e jogos eletrônicos interativos, a escolha do ST para a sala polivalente foi um pequeno aparelho eletrônico que o orienta diretamente para o local onde normalmente brinca com este tipo de materiais.

No que diz respeito ao parque infantil, o elemento escolhido foi uma folha de árvore, por ser um componente natural do espaço exterior que se encontrava muitas vezes no chão do parque infantil, ficando à distância das mãos do D.

Para representar o espaço do refeitório onde o D. fazia as suas refeições (almoço e lanche), escolheu-se a colher como ST, pois esse objeto era usado pela criança em ambas as refeições.

Para representar as sessões de terapia da fala, como as atividades nela desenvolvidas implicam muitas vezes o uso da escova de dentes, foi escolhido esse objeto, como o símbolo para representar essas atividades.

Quanto às atividades de terapia ocupacional, porque nessas sessões são usados muitos têxteis, desde mantas, poufs, almofadas, etc., optou-se por escolher um pedaço de pano macio, como sendo uma opção de ST para representar esta atividade.

Quanto à atividade de inglês, escolheu-se como ST o telemóvel por sugestão da professora da disciplina. Esta referiu que o D. gostava muito de brincar com um telemóvel nas suas aulas, pedindo-o sempre quando entrava. Deste modo, o ST que mais sentido fazia para representar esta atividade para o D. era o telemóvel.

Relativamente às atividades de música o instrumento musical a maraca, foi o ST escolhido, por ser um instrumento do conhecimento e gosto do D. e por este o associar às sessões de música.

As atividades relacionadas com a alimentação: almoço e lanche tinham ST distintos. Como ST de almoço optou-se por um prato, igual ao que o D. usava no refeitório, e como ST de lanche escolheu-se uma caixa de iogurte vazia, pois era o alimento que o D. consumia sempre ao lanche, o qual ele associava a esta refeição.

Relativamente ao modo como se promoveu o uso do SC importa referir que a distribuição destas atividades no SC era efetuada logo pela manhã, após a chegada do D. ao jardim de infância, para que

pudesse prever o que iria fazer durante esse período de tempo. A figura abaixo ilustra o SC correspondente ao período de uma das manhãs.



Figura 4. Sistema de calendário relativo ao período de uma das manhãs

Especificando a estrutura do SC de antecipação este era constituído por caixas, sendo que cada uma representava o local para onde o D. iria realizar determinada atividade. As tampas das caixas eram usadas para representar as atividades que iam sendo concluídas. Assim, à medida que as atividades eram realizadas, ia-se tapando as caixas, significando que a atividade havia terminado e que outra se iria realizar. Inicialmente o SC era usado apenas para dar informação sobre os momentos de atividade referentes ao período da manhã. Só quando se verificou que estava garantida a antecipação da rotina da manhã, se introduziu no SC as atividades a desenvolver na parte tarde. Portanto, no início de janeiro de 2017, e após a adaptação do D. às rotinas do jardim de infância depois das férias de Natal, foi introduzido o SC para indicar as rotinas da parte da tarde, passando então nesta altura, o SC a representar as atividades a realizar durante todo o dia, conforme descrição do SC semanal no anexo J. O procedimento usado para a introdução das rotinas do período da tarde foi semelhante ao descrito para as rotinas da manhã. Portanto, o alargamento do SC para o período da tarde implicou a introdução de mais ST para representar as diversas atividades que o D. realizava ao longo do dia, como se ilustra na Figura 5.

2ª feira

Sala Verde	Refeitório	Sala Verde	Parque ou Sala Polivalente	Sala Verde	Terapia da Fala	Refeitório	Parque ou Sala Polivalente
[Green square]	[Spoon and plate]	[Green square]	[Maple leaf] Parque. [Toy car]	[Green square]	[Toothbrush]	[Spoon and can]	[Maple leaf] Parque. [Toy car]

Figura 5. Sistema de calendário de uma segunda-feira







2.3.1.2. Identificação dos espaços e atividades

O recurso a ST para representar os espaços existentes na sua sala de atividades iniciou-se com a introdução do Sistema de Calendário, conforme se referiu anteriormente. Porém, em janeiro de 2017 foram introduzidos outros ST para representar outros espaços e outras atividades, após se ter percebido que o D. reconhecia de forma consistente os ST utilizados no SC, nos espaços por ele frequentados e em algumas histórias contadas / lidas.

Devido à hipotonia generalizada do D. a qual se reflete na mobilidade e na posição que adquire quando sentado sem apoio de costas, o D. não se movimentava na sala de atividades sem o apoio do adulto, assim como ao sentar-se no chão ou em cadeiras sem apoio de costas, o D. adquiria uma posição de curvatura das costas muito acentuada. Sempre que ele realizava alguma atividade (leitura, pintura, modelagem, brincar com animais ou com as coisas da casinha...), o D. fazia-o na sua mesa. Deste modo, durante o plano de intervenção, visto o D. não se movimentar autonomamente no espaço da sala de aula, apenas foram introduzidos os ST dos espaços frequentados e utilizados pelo D. de acordo com a tabela apresentada abaixo.

Tabela 3

Descrição dos Símbolos Tangíveis definidos para alguns espaços da sala de atividades

ST utilizado	Material utilizado	Local de aplicação e Ilustração
ST do D. 	Bolinha de cortiça a representar a célula braille da letra E	Cabide, cadeira e mesa do D. 
Caixote do lixo 	Saco de plástico	Zona do caixote do lixo 
Mapa de presenças 	Rodelas de cortiça	Zona do Mapa de presenças 

Seguidamente, explicitamos a escolha destes símbolos.

O ST escolhido para identificar todo o material referente ao D. relacionou-se com a célula braille da letra E, sendo que posteriormente, se utilizou este ST para identificar o seu cabide, a mesa e a cadeira dele.

O caixote do lixo era um local conhecido do D., pois todos os dias colocava a sua fralda suja no lixo com o auxílio de um adulto. Visto a textura do saco de plástico do caixote do lixo, já lhe ser familiar, decidimos fazer o ST com um pedaço de saco de plástico para que o reconhecimento fosse imediato.

Como ST que representa o espaço do mapa das presenças também se recorreu a texturas, que o D. identificava como sendo o mapa das presenças, como se retrata na figura 6. Importa referir que para marcar a presença o D. utilizava pequenas rodelas de cortiça. Para se orientar na sequência dos dias e para a aprendizagem do nome dos mesmos, o D. colava em cada dia da semana uma rodela de cortiça em pequenos quadrados com limites (feitos a cola quente para obter relevo) e nos dias do fim de semana o D. tinha uma cruz (feitos igualmente a cola quente para obter relevo³), como se ilustra na figura que se segue.

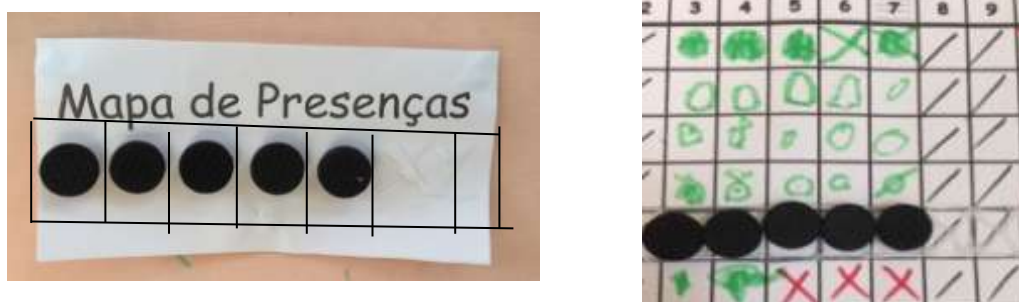


Figura 6. ST representativo de uma semana no mapa das presenças e mapa das presenças

Posteriormente, também foram introduzidos outros ST para representar atividades diferentes das que se encontravam representadas no SC, as quais já foram referenciadas. A introdução desses ST teve como principal propósito dar a possibilidade de o D. poder optar pelas atividades que poderia escolher realizar no espaço da sala de atividades. Os ST introduzidos encontram-se descritos na tabela 4.

³ Os riscos a preto são meramente orientadores para melhor compreensão do descrito acima, pois para o D., estes são feitos a cola quente para obter relevo.

Tabela 4

Descrição dos Símbolos Tangíveis definidos para representar atividades da sala de atividades

ST	Material do ST	Atividade
	Livro em miniatura	Conto de histórias 
	Vaca de brincar em miniatura	Brincar com animais 
	Chávena e prato de brincar	Brincar na casinha 
	Pilha	Brincar com os aparelhos eletrónicos 
	Triângulo em plástico	Trabalhar com as Formas geométricas 
	Esfera em plástico	Usar o Ábaco (contagens) 
	Carrinho de brincar	Brincar com carrinhos 

Tabela 4







Descrição dos Símbolos Tangíveis definidos para representar atividades da sala de atividades (Cont.)

ST	Material do ST	Atividade	
	Rodela em cortiça	<p>Marcar a Presença</p> <p>Dias da semana</p> <p>Meses do ano</p> <p>Estações do ano</p> 	
	Tubo de cola Batom	Fazer Colagens	
	Pincel	Fazer pinturas com tintas	
	Caneta	Fazer pinturas com canetas de cheiro	 
	Pedaco de Plasticina	Modelar Plasticina	
	Cd	Ouvir Música	
	Rodela em plástico	Identificação dos cartões dos ST das pessoas	

Relativamente à atividade de brincar com as formas geométricas, importa referir que foi criado também um pequeno livro com três formas geométricas simples (círculo, quadrado e triângulo), formas estas que estavam fixas com velcro podendo ser destacadas para melhor manipulação e exploração da criança. Em cada forma geométrica foi dado à criança um objeto real com a forma igual, para que pudesse fazer a comparação e a transposição das formas geométricas aplicadas num contexto de objetos reais do dia-a-dia, tal como apresentado na tabela 5 exposta abaixo. As formas geométricas foram introduzidas gradualmente e apenas após o reconhecimento da mesma se passou à apresentação da seguinte, exposta à criança pela ordem exibida na tabela 5.

Tabela 5

Formas geométricas











Forma geométrica		Comparar	
	Círculo		Prato
	Quadrado		Livro
	Triângulo		Cabide

2.3.1.3. Identificação de pessoas

No início de fevereiro de 2017 foram introduzidos ST referentes às pessoas de acordo com a tabela 6 apresentada abaixo.

Tabela 6

Descrição dos Símbolos Tangíveis definidos para as pessoas

Ordem de apresentação	Identificação da pessoa	Imagem frente	Imagem verso
1º	D.		
2º	Mãe		
3º	Tutora		
4º	Auxiliar		
5º	Terapeuta da Fala		

A criação de ST para representar pessoas inspirou-se na célula braille. Visto o D. identificar tão bem os ST anteriormente apresentados, decidimos introduzir a célula braille, que implica uma

discriminação tátil mais detalhada. Deste modo, começámos a fazer um pré braille de uma forma gradual e subtil. O ST para representar cada pessoa correspondeu à letra inicial do nome próprio de cada pessoa. Além do nome e sua categoria profissional, o ST da pessoa continha também a fotografia e a inicial do nome pelo qual era tratado. O que está tapado (foto e nome) será para garantir o anonimato dos profissionais. A apresentação dos ST das pessoas foi feita à criança pelo grau de importância do adulto na sua vida (adultos com que o D. apresentava maior envolvimento afetivo ou com ligação há mais tempo). Durante a implementação do projeto de intervenção apenas foram introduzidos os ST descritos na tabela 6.

Quando ficou garantido o reconhecimento do ST que representava as pessoas, este foi introduzido no SC associando-o à atividade que iria realizar, como por exemplo: vais para a Terapia da Fala (ST da escova de dentes) com a L. (ST dessa pessoa).

Paralelamente à utilização dos ST que representam pessoas, também brincámos com o *Braillin*⁴, tentando reproduzir na sua “barriga” a letra do cartão que representava determinada pessoa (ver figura 7 que ilustra o boneco Braillin e o saco).



Figura 7. Boneco Braillin

2.3.1.4. Conto de histórias

Simultaneamente com a introdução e utilização do SC, foram contadas e lidas ao D. 11 histórias: (i) três histórias adaptadas tatilmente (HAT); (ii) uma história adaptada com objetos (HACO); (iii) quatro histórias com objetos (HCO) e (iv) três histórias multissensoriais (HMS). A opção pelo recurso a histórias

⁴ O Braillin é um boneco que é dado às crianças com NEE, nomeadamente com deficiência visual, e que tem na zona da barriga uma célula Braille gigante como é visível na figura 8 apresentada acima. Deste modo este brinquedo permite às crianças, conhecer a célula braille, familiarizar-se, manipulando-a e explorando-a de uma forma lúdica e descontraída, tentando reproduzir as células já suas conhecidas

para se captar a atenção e interesse do D. e se potenciar o desenvolvimento das suas capacidades comunicativas decorreu do facto de ele ter manifestado gosto e interesse pelas histórias. A tabela 7 apresenta as histórias contadas e lidas durante a implementação do projeto de intervenção e os ST utilizados para identificar cada história.

Tabela 7

Descrição das histórias contadas e lidas durante o período de implementação do plano de intervenção e seus símbolos tangíveis correspondentes


















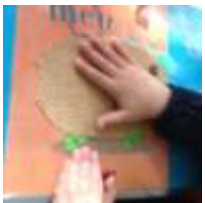









Tipo de história: História com objetos (HCO)	
História	Informação sobre os ST e exemplo da sua utilização
<p><i>Todos no Sofá</i></p> 	<p>Elefante de brincar em miniatura</p>  
<p><i>A Lagartinha Muito Comilona</i></p> 	<p>Limpa cachimbos (igual à primeira lagartinha apresentada na história)</p>  
<p><i>Belly Button-Perkins Panda</i></p> 	<p>Pelo (textura do panda)</p>  
Tipo de História: História com objetos (HCO)	
História	Informação sobre os ST e exemplo da sua utilização
<p><i>Era uma vez uma Elefanta que não gostava de flores</i></p> 	<p>Flor</p>  

Tabela 7





Descrição das histórias contadas e lidas durante o período de implementação do plano de intervenção e seus símbolos tangíveis correspondentes (cont.)

Tipo de História: História adaptada tatilmente (HAT)		
 <p><i>Um Bicho Estranho</i></p>	<p>Cordel comprido (igual ao rabo do bicho estranho)</p> 	
 <p><i>Meu Amor</i></p>	<p>Sarapilheira (igual à textura do meu amor)</p> 	
 <p><i>Um livro</i></p>	<p>Bolinha macia (igual a uma das texturas das bolinhas da história)</p> 	
Tipo de História: História Adaptada com objetos (HACO)		
 <p><i>Um presente diferente</i></p>	<p>Pano (igual ao pano do presente)</p> 	
Tipo de História: História multissensorial (HMS)		
 <p><i>O cheiro e o toque das cores</i></p>	<p>Pena (como as penas do patinho)</p> 	

(cont.)

Tabela 7

Descrição das histórias contadas e lidas durante o período de implementação do plano de intervenção e seus símbolos tangíveis correspondentes (cont.)

Tipo de História: História multissensorial (HMS)	
 <p><i>Eu não consigo</i></p>	<p>Feltro (textura de todas as páginas do livro)</p>  
 <p><i>Eduardo um menino crescido</i></p>	<p>Papel macio (textura da capa da HMS)</p>  

A primeira história contada com o D. foi “Todos no Sofá”. Esta escolha resultou do facto de em conversas informais com a EE e com a auxiliar de educação, nos ter sido indicado que o D. gostava muito de animais e que este poderia ser um elemento facilitador da participação dele neste tipo de atividade, desencadeando mais facilmente a comunicação, pois o D. imitava as onomatopeias dos animais. Esta história adaptada do original pela autora do estudo foi contada com recurso a caixa de objetos e com o auxílio do livro, mais especificamente com o recurso de um sofá e de animais de brincar em miniatura, os quais iam entrando e saindo do sofá à medida que se ia lendo a história. Estes animais foram sendo introduzidos gradualmente de sessão para sessão, mediante o reconhecimento das características de cada um dos animais por parte do D.

A escolha da segunda história também teve em consideração este gosto / interesse do D., sendo escolhida a “Lagartinha muito Comilona”. Esta história foi lida com o apoio de uma caixa de objetos, em que as diversas frutas e outros alimentos marcavam a sua presença. A lagartinha iniciava com uma forma magra (recorrendo ao objeto: limpa cachimbos) e após comer muito, mudava a sua forma para uma lagarta maior e mais gorda (recorrendo ao objeto: lagarta de peluche). Na sequência da história, posteriormente, a lagarta transformava-se numa borboleta (recorrendo a um material de plástico, idêntica à real). Devido à existência de diversos alimentos na narrativa da história, entendeu-se que esta história poderia ser uma boa estratégia para ajudar o D. a familiarizar-se com os alimentos, visto ser uma criança que à data comia muito mal, apresentando muitas vezes episódios de recusa alimentar. Deste modo, quando se contava / lia esta história ao D., este tinha a oportunidade de tocar, cheirar e muitas vezes quis provar os alimentos, o

que nos ajudou na introdução de alguns elementos na sua dieta.

Um dos motivos da escolha desta história foi também o facto de a lagartinha se queixar com dores dizendo: “ai, ai, a minha barriguinha...doí-me a barriguinha”. Com esta parte da história pretendia-se que o D. percebesse que também os outros têm dores, e que quando isso acontece se queixam, dizendo onde dói. O assunto da dor, foi uma das principais referências da EE na sua primeira entrevista (anexo C) quando falava sobre as dificuldades sentidas na interação com o filho. Precisando, o facto de a mãe não saber quando é que o seu filho tinha dores constitui uma forte preocupação, como se ilustra no excerto que se segue: “as dificuldades são claramente, em tentar distinguir em alguns choros e momentos se é dor ou se não é dor, e onde é que é! Essa é uma das principais barreiras da falta da linguagem com o D.. É nós tentarmos perceber se dói algum sítio, se naquele momento ele pode estar a ter alguma dor momentânea ou onde é... e conseguir efetivamente resolver o problema.” (Entr. EE., 2016).

Visto o vocabulário expressivo do D. aumentar ao longo da implementação do projeto e de conseguir identificar algumas zonas do seu corpo (nomeadamente “a barriguinha” por causa da história da “lagartinha muito comilona” apresentada anteriormente), considerou-se que uma história que tratasse os elementos básicos constituintes do corpo humano seria igualmente uma boa opção. Deste modo foi escolhida também a história “Um bicho estranho”. Esta narrativa aborda os elementos constituintes da cara (olhos, orelhas, nariz e boca) e do corpo (braços e mãos, pernas e pés e o rabo). Esta abordagem é feita pelo autor do livro de uma forma gradual e com uma linguagem muito simples e acessível. Esta história foi contada e lida através de uma história adaptada, recorrendo-se a informação tátil.

Porque o D. começou a querer saber mais sobre a função dos órgãos, foi escolhida a próxima história “Era uma vez uma Elefanta que não gostava de flores”. Esta narrativa é uma história tátil que aborda cinco sentidos (olfato, paladar, audição, visão e tato). É uma história muito simples em forma de rima que analisa o órgão responsável por cada um dos sentidos de forma individual e muito concreta. Também nesta história é analisada a questão da dor em cada um dos órgãos responsável pelos sentidos (olhos, ouvidos, língua, nariz e pele). O recurso a esta história teve o mesmo objetivo que a história “A lagartinha muito comilona”: pretendia-se que o D. percebesse a ideia de que quando dói alguma coisa, deverá se queixar, dizendo onde dói.

A próxima história lida e contada foi “Um presente diferente”, tendo sido escolhida pela proximidade da época do natal, em que o D. iria receber uma série de presentes. Esta história apresentou-se sobre a forma de história adaptada com recurso a informação tátil, tendo-se tornado uma história muito estimulante em termos sensoriais. Visto o D. já estar familiarizado com o trabalho com histórias e com diversos estímulos provocados por estas, entendeu-se que estaria preparado para ouvir e se envolver numa história tão estimulante sensorialmente como esta. Ao contarmos esta história, recorreremos a vários objetos: aquecedor (simular o calor do sol); recipiente com água e areia (simular a praia); ventoinha (vento), etc.

A escolha da história “Meu amor” foi escolhida pelo facto de o D. gostar de animais, como já se referiu. Esta história foi adaptada, apresentando-se como livro texturado. Visto o D. já ter algum conhecimento dos diferentes tipos de animais e das suas principais características, esta história permitiu-nos conversar sobre a caracterização de cada um dos animais apresentados (porco, pombo, cão, coelho, etc.) e os elementos que os diferenciavam.

A história “Um livro” foi apresentada como história adaptada com recurso a livro texturado. Porque tínhamos planeado introduzir ST referentes a pessoas que o D. conhecia e que estes seriam em forma de bolinhas (idêntico à célula braille), entendeu-se que a introdução de um livro com texturas com bolinhas maioritariamente com a dimensão das do ST criados para representar as pessoas, poderia ser um bom exercício de discriminação tátil para fazer com o D.. Com esta história usaram-se três tipos de textura: macio, áspero e rugoso, e permitiu abordar o tema da lateralização e da contagem, assuntos que pensamos serem benéficos para a sua aprendizagem.

Porque no início do estudo, após ter sido estabelecida uma relação de afeto e proximidade entre a autora do estudo e o D., este demonstrou um sentimento de posse e ciúme para com ela, ficando birrento e zangado quando algum dos seus colegas tentavam participar na atividade conjuntamente com ele, considerou-se importante ir introduzindo nas atividades outros colegas. Inicialmente este comportamento foi tolerado e até evitada a participação dos colegas nos momentos em que a autora do estudo estava a trabalhar com o D.. Para que o D. ultrapassasse este sentimento de ciúme, foi gradualmente e esporadicamente convidado um colega a participar na atividade conjuntamente com ele e a autora do estudo. Começou-se por convidar colegas com temperamento mais calmo e menos faladores e, posteriormente, colegas mais enérgicos, mais espontâneos e faladores. Quando o D. já estava familiarizado com a participação dos colegas, pensou-se em contar / ler uma história ao grande grupo, em que todos os seus colegas pudessem participar, e onde o D. tivesse de gerir a atenção da autora do estudo por todos os seus colegas.

A história “Eu não consigo” aborda a necessidade de se recorrer à ajuda de outros para realizar determinadas tarefas. Esta narrativa incentiva à realização de tarefas como: comer, abotoar o botão, fechar o fecho, apertar os atacadores, etc. Esta é uma história com características multissensoriais embora não tenha as especificidades das HMS divulgadas pela PAMIS e Bag Books.

Desde cedo que o D. manifestou gosto e interesse pela língua inglesa, em parte devido ao facto de desde pequeno muitos dos seus brinquedos serem aparelhos eletrónicos interativos em língua inglesa. Tal como nos referiu a professora de inglês na entrevista inicial “... será também desses jogos interativos que ele tem, e que despertaram nele, a tal vontade de aprender inglês” (Entr. I., 2016). Muitas vezes o recurso a este interesse acalmava o D. quando estava mais desorganizado e como instrumento de trabalho para se conseguir uma maior participação nas atividades a realizar. Para ilustrar este facto descreve-se um

excerto da Terapeuta da Fala na sua entrevista inicial (anexo D) “Devo acrescentar que como ferramenta motivacional e para potenciar a linguagem verbal oral estamos a recorrer, em algumas circunstâncias, ao inglês. O D. tem tanto interesse nesta língua, que trabalhando com ela como estratégia, potenciamos a oralidade no Português Europeu” (Entr. TF., 2016). Porque o vocabulário expressivo do D. era muito restrito e pouco perceptível, pensámos que o incentivo do uso da língua inglesa deveria ser explorado, mas não ser prioritário na promoção do desenvolvimento da oralidade.

Em síntese, dado que falar em inglês era prazeroso para o D., esta estratégia foi adotada sempre que necessário, seguindo-se a orientação referida pela Terapeuta da Fala na sua entrevista inicial (anexo D): “Esta estratégia não costuma ser aconselhada, mas no caso do D. consideramos que os resultados são muito positivos. Não há uma estratégia que funcione para todos os meninos, temos de ver cada um deles e as suas experiências individuais” (Entr. TF., 2016).

Orientado em parte por este interesse do D. e quando o vocabulário e a perceção na oralidade do D. já se encontrava mais desenvolvida do que inicialmente, decidimos contar a história “Belly Button-Perkins Panda” (história em inglês). Esta história tem um vocabulário muito simples e acessível e aborda as partes do corpo (cabeça, barriga, pernas, braços...). Esta narrativa é uma história em livro tátil, que se faz acompanhar de um urso panda em peluche, e cujas texturas diferem nas diversas partes do corpo e correspondem de forma igual no livro e no peluche do Panda.

Posteriormente, e após se ter mais conhecimento sobre os gostos, hábitos e rotinas do D., criámos e construímos três histórias multissensoriais. A primeira HMS designou-se “O Eduardo, um menino crescido”. O título da história surgiu de uma dislália apresentada pelo D. que é “um menino crescido”. Assim, aproveitou-se uma frase que era do seu conhecimento e de que ele gostava e se identificava, para se criar uma história que retratasse as rotinas do seu dia-a-dia, como é representado no storyboard no anexo K1. Especificando, esta história narra algumas das ações que o D. já consegue realizar sozinho, e outras que pretendíamos que ele adquirisse num futuro próximo, dando-lhe o reforço positivo “O Eduardo é um menino crescido, já consegue fazer...”. Nesta história, na primeira página, é apresentado o ST referente ao D. (célula Braille da letra inicial do seu nome) e um boneco em peluche que seria o D.

A segunda HMS criada intitulou-se “O cheiro e o toque das cores”. Esta história surgiu devido à constante comparação que o D. fazia relativamente às cores. Quando lavava os dentes dizia: “dentes brancos como a ovelha; não quero dentes amarelos como o patinho”. Assim como, quando ia brincar na erva este referia que a “ervinha é verde”. Certamente que estas referências visuais serão repetições dos comentários das pessoas com capacidade visual que o rodeiam, mas visto o D. demonstrar interesse por esta temática construiu-se a HMS “O cheiro e o toque das cores”. Antes de iniciar a construção desta história partilhou-se a minha intenção com as terapeutas da escola que me indicaram fazer todo o sentido trabalhar as cores com as crianças cegas, certamente de um modo moderado. Essas técnicas indicaram

ser essencial os cegos dominarem todo um vocabulário das cores, mesmo tendo deficiência visual, para que estes conceitos (das cores), não fossem um vocabulário totalmente desconhecido, apesar de ser algo visualmente inacessível.

Nesta narrativa a comparação está presente em todas as páginas, comparando a cor branca como a ovelha, a cor amarela como o patinho, a cor preta como os cabelos da mãe, a cor verde como a erva, a cor azul como o mar, etc., como é retratado no storyboard apresentado no anexo K2. Também nesta história foram usados brinquedos que representam animais, tais como: o patinho e a ovelha. Bem sabemos que a utilização deste tipo de miniaturas poderá ser de difícil entendimento por parte da criança, mas visto o D. ter algum contacto com os animais da quinta entendemos positivo usar este tipo de recurso. Uma das atividades preferidas do D. era brincar com esse tipo de brinquedos e identificar as suas características físicas.

Para cada uma das histórias contadas definimos um ST para que o D. as pudesse identificar e escolher. A introdução desses ST aconteceu apenas após ele já conhecer três histórias: “A Lagartinha muito Comilona”, “Um Bicho Estranho” e “Todos no Sofá”. Posteriormente, para todas as histórias que eram contadas ou lidas, foram criados ST, que o D. identificava e associava à respetiva história. A discriminação dos ST para as histórias está apresentada na tabela 7 anteriormente apresentada.

A escolha do ST da história “Todos no Sofá” foi um brinquedo que representa um elefante em miniatura, visto a narrativa falar de animais, incluindo o elefante. Na história “A Lagartinha muito Comilona”, o ST escolhido foi um limpa cachimbos, devendo-se a escolha se basear numa imagem da história: um limpa cachimbos, de modo a ser fácil a associação. Para a narrativa “Um Bicho Estranho” foi estabelecido um cordel comprido como ST, que o fizesse lembrar o rabo longo e comprido que o bicho estranho apresentava. Quanto à história “Era uma vez uma Elefanta que não gostava de flores”, e visto o tema presente em todas as páginas do livro ser as flores, a escolha do ST recaiu numa flor. No livro “Um presente diferente”, porque o presente era um pano selecionou-se como ST um pano para representar esta narrativa. Para a história “Meu Amor” escolheu-se a textura sarapilheira utilizada na composição para se definir o seu ST. O ST escolhido para representar “Um livro” foi uma bolinha macia, igual a uma das texturas das bolinhas da história. O livro “Eu não consigo!” foi uma história construída em folhas de feltro e maioritariamente texturada a feltro. Assim, e visto o principal recurso ter sido esse, considerámos fazer sentido que o ST fosse um pedaço de feltro. A história “Belly Button-Perkins Panda” era texturada (corpo do panda), pelo que o material escolhido para o ST desta narrativa foi um pedaço de pelo igual à textura do corpo do panda. Porque a HMS “Eduardo um menino crescido” está forrada a papel macio (estilo pelo de nêspera), a escolha do ST desta história foi um pedaço desse mesmo papel. A HMS “O cheiro e o toque das cores” implicou o uso de diversos materiais, assim, a escolha do ST para representar esta

história, foi uma pena (como as penas do patinho), por ser um material que o D. demonstrou bastante interesse e curiosidade em explorar.

2.3.2. Utilização de ST no espaço familiar

Em paralelo à utilização de ST no jardim de infância, em casa também foram introduzidos alguns ST, visando melhorar a organização espacial do D. Os ST utilizados neste contexto encontram-se descritos na tabela 8.

Tabela 8

Descrição dos Símbolos Tangíveis definidos para os espaços em casa

ST utilizado	Material utilizado	Local que representa	Aplicação no local
	Comando de televisão com som	Sala	
	Colher	Cozinha	
	Esponja do banho	Casa de banho	
	Mantinha	Quarto do D.	

Como se ilustra na tabela anterior, para definir as atividades a desenvolver no espaço da sala, a mãe do D. optou por estabelecer como ST um comando de televisão. Deste modo conciliou duas

atividades associadas a este espaço, ver televisão e brincar com aparelhos eletrônicos, pois é neste espaço que se encontra a maioria dos brinquedos eletrônicos do D. e onde este passa grande parte do seu tempo de brincadeira.

Na cozinha, e seguindo a orientação dada na escola, a mãe optou por utilizar como ST uma colher. Deste modo, o local para comer, quer na escola, quer em casa é caracterizado por uma colher.

Para a casa-de-banho, a mãe escolheu o objeto esponja igual à usada no banho do D. como ST para representar este espaço. Visto o D. ainda não utilizar a sanita, o banho é certamente o momento mais significativo que ele vivencia na casa de banho.

No quarto do D., a mãe optou por escolher como ST uma mantinha idêntica à que o D. tem na sua cama. O quarto do D. é utilizado essencialmente para dormir, como tal, é a isso que este o associa, fazendo todo o sentido esta associação.

3º Capítulo. Apresentação dos resultados e avaliação do plano de intervenção

O terceiro capítulo é dedicado à apresentação dos resultados obtidos na aplicação do plano de intervenção, bem como à avaliação do plano de intervenção.

A apresentação dos resultados centra-se na análise dos dados relativos à organização das rotinas e do espaço educativo com recurso aos Símbolos Tangíveis, considerando os comportamentos da criança e do adulto. Posteriormente descrevemos os resultados relativos ao conto de histórias adaptadas e multissensoriais considerando os comportamentos da criança e do adulto durante essa atividade. No final faremos uma pequena síntese da avaliação dos resultados obtidos.

Antes de mostrarmos os resultados do plano de intervenção entendemos ser útil descrever os métodos e técnicas de recolha e análise de dados usados durante a implementação e avaliação do plano de intervenção.

3.1. Métodos e técnicas de recolha e análise de dados

As técnicas de recolha e tratamento de dados usadas durante o processo de implementação e avaliação do plano de intervenção foram: (i) a pesquisa documental; (ii) a observação e (iii) as entrevistas semiestruturadas.

Relativamente à pesquisa documental procedeu-se à análise dos registos de avaliação do D. referentes ao primeiro período (anexos L) elaborados por alguns dos profissionais que trabalham diretamente com o menino, EI, TF, TO e Tutora, com o propósito de se poder perceber se o plano de intervenção delineado e implementado até ao momento estava a produzir mudanças no comportamento do D., assim como nas suas competências comunicativas.

Em termos do uso da técnica de observação recorreu-se a grelhas para registo de incidentes críticos e à utilização de registos de vídeo para se documentar quer os comportamentos do D., quer as estratégias usadas pelos adultos.

As grelhas de registo de incidentes críticos documentam comportamentos desadequados apresentados pelos D. durante o plano de intervenção. Concretizando, realizaram-se seis registos de incidentes críticos (ver um exemplo no anexo M) os quais documentam momentos em que os comportamentos do D. se revelaram mais destabilizados com ocorrência de episódios de irritabilidade e frustração, bem como situações em que a desorganização do D. o fez recorrer a momentos de risos descontextualizados e descontrolados. Recorremos à utilização de incidentes críticos por esta estratégia possibilitar o registo completo de ações humanas observadas, a partir das quais se fazem inferências sobre a pessoa que executa a atividade / ação (Amado, 2014).

Quanto às observações registadas em vídeo durante o decorrer do plano de intervenção, importa salientar que estas se centraram no registo de comportamentos ocorridos durante a realização das atividades desenvolvidas com o D. Optou-se por esta forma de registo porque “A videogravação permite registar, até mesmo acontecimentos fugazes e não-repetíveis que muito provavelmente escapariam a uma observação directa” (Sadalla & Larocca, 2004, citados por Amado, 2014, p. 242). A recolha de imagem com recurso ao vídeo revelou-se uma excelente forma de recolha de dados, dando-nos oportunidade de recolher informações não disponíveis de outras formas (cf. Pearce et al., 2010).

Foram registados 41 momentos em vídeo, os quais em termos de tempo corresponderam a 4h29m33s. O conteúdo destes registos relacionou-se com as seguintes áreas de intervenção: (i) o sistema de calendário; (ii) as histórias adaptadas e histórias multissensoriais; (iii) a organização dos espaços e (iv) a identificação de pessoas, como se documenta na tabela que se segue.

Tabela 9

Descrição dos registos vídeos efetuados durante a implementação do projeto de intervenção

Áreas de intervenção	Número de registos vídeo	Tempo de registo
Sistema de Calendário	11	42m06s
Histórias adaptadas e multissensoriais	21	3h25m02s
Organização dos espaços	2	0m31s
Identificação de pessoas	7	21m54s
Total	41	4h29m33s

Dada a impossibilidade de se analisar no presente trabalho as 4h29m33s de registos de vídeo optou-se por fazer uma seleção desses registos, tendo por base dois critérios principais: (i) incluir registos que representassem as quatro áreas de intervenção definidas e (ii) incluir registos espaçados no tempo (considerando os quatro meses de implementação do projeto), para se ter a possibilidade de observar alguma possível evolução. Deste modo pretendíamos analisar uma informação que representasse os diversos momentos que o estudo atravessou. Especificando, no caso dos 11 registos de vídeo referentes à utilização do SC foram escolhidos cinco vídeos (ver um exemplo no anexo I1) com o objetivo de conhecer a evolução dos comportamentos do D. com a utilização do SC e os seus conhecimentos relativamente aos ST utilizados.

Quanto aos 21 registos de vídeo das histórias foram escolhidos quatro vídeos (ver um exemplo no anexo I2). A escolha procurou recolher dados que permitissem conhecer os comportamentos do D. face aos diferentes tipos de histórias contadas (HCO; HAT; HACO; HMS), nomeadamente a evolução da sua

participação e atenção durante o conto de histórias. Em relação aos dois registos dos vídeos relativos à organização dos espaços foram analisados os dois vídeos realizados (ver um exemplo no anexo I3). Por último, dos sete registos de vídeos relativos à identificação de pessoas foram escolhidos dois (ver um exemplo no anexo I4). A escolha teve como objetivo conhecer a evolução registada na identificação dos ST das pessoas por parte do D.

Em síntese, foram analisados 13 vídeos, o que equivaleu a 31,71% do total de vídeos registados, correspondendo a 1h04m58s de tempo de registo (correspondeu a 24,07% do total), como se apresenta na tabela 10.

Tabela 10

Descrição dos registos vídeos analisados durante a implementação do projeto de intervenção

Áreas de intervenção	Número de registos vídeo analisados	Tempo de registo
Sistema de Calendário	5	17m08s
Histórias adaptadas e multissensoriais	4 (1 de cada tipo)	47m19s
Organização dos espaços	2	0m31s
Identificação de pessoas	2	7m59s
Total	13	1h04m58s

Importa assinalar que os 13 registos de vídeos seleccionados foram transcritos recorrendo a grelhas de observação naturalista, e posteriormente analisou-se o seu conteúdo. A apresentação pormenorizada dos registos de vídeo efetuados nas diversas áreas de intervenção durante os quatro meses de intervenção, bem como a identificação dos vídeos seleccionados encontra-se descrita no anexo N.

De referir que no final do plano de intervenção também foi solicitado à terapeuta da fala uma nova avaliação das competências comunicativas do D. (ver anexo O), com o objetivo de se adquirir informação mais precisa sobre as competências da criança após a implementação do plano de intervenção com ST.

Quanto às entrevistas semiestruturadas seguiram-se os procedimentos descritos no primeiro capítulo desta segunda parte do trabalho. Especificando, elaboraram-se guiões de entrevista semiestruturada (anexo P) a realizar aos docentes, técnicos, auxiliar que lidam diariamente com a criança e à sua EE (ver exemplos nos anexos Q e R- entrevistas à EE e TF), os quais tiveram como principais objetivos: conhecer a perceção dos docentes e técnicos sobre a utilização de ST na organização de rotinas e do espaço educativo junto da criança com SJ, nomeadamente se estes contribuíram para: (i) o estabelecimento de uma relação de confiança entre a criança e o adulto, (ii) o desenvolvimento das capacidades comunicativas da criança e (iii) melhorar o seu comportamento. Pretendíamos saber ainda

qual a opinião dos docentes e técnicos relativamente à utilização de ST em histórias adaptadas e histórias multissensoriais, particularmente se, na sua opinião, estes facilitavam o desenvolvimento de competências comunicativas da criança com a SJ.

Descrito o processo de recolha de dados, seguidamente apresentam-se os dados recolhidos relativamente aos comportamentos da criança e aos comportamentos do adulto na organização de rotinas e do espaço educativo com recurso a Símbolos Tangíveis e no conto de histórias adaptadas e multissensoriais, e desenvolvimento de competências comunicativas da criança com a SJ.

3.2. Resultados relativos à implementação e avaliação do plano de intervenção

3.2.1. Organização das rotinas e do espaço educativo com recurso a Símbolos Tangíveis

Os dados recolhidos com recurso à pesquisa documental, às observações e entrevistas revelam ter sido introduzidos 42 ST na rotina do D., incluindo os símbolos introduzidos nos momentos de conto de histórias. A sua introdução obedeceu a uma apresentação cuidada, iniciando-se com ST concretos (objetos reais) de mais fácil compreensão para o D. Importa referir que o grau de complexidade dos ST foi aumentando progressivamente, considerando o seu nível de discriminação tátil e de simbolização. Ou seja, à medida que o D. evidenciava reconhecer os ST utilizados outros eram introduzidos, sendo que os mais complexos simbolicamente foram apresentados mais no final do plano de intervenção. De referir que os ST de três dimensões introduzidos foram agrupados em quatro categorias, como se descreve na tabela 11. Para mais detalhe desta informação ver anexo S (classificação dos ST introduzidos na rotina do D.).

Tabela 11

Características dos símbolos tangíveis introduzidos durante o plano de intervenção

Características dos símbolos	Tipo de representação				Total
	Espaços	Atividades	Pessoas	Histórias	
Texturas	3	3	5	5	16
Objetos reais	5	9		4	18
Objetos miniatura		4		1	5
Partes de objeto	1	1		1	3
Total	9	17	5	11	42

No SC iniciámos com a introdução de ST referentes às atividades do período da manhã, como

forma de situar o D. nas ações que iria realizar, assim como na mudança de espaço e atividade. Mediante o conhecimento do D. sobre os ST que representavam as atividades apresentadas no SC da manhã, procurou-se alargar este para o dia completo, para que o D. antecipasse todas as atividades diárias. Relativamente ao modo como se promoveu o uso do SC importa referir que a distribuição destas atividades no SC era efetuada logo pela manhã, após a chegada do D. ao jardim de infância, para que pudesse prever o que iria fazer durante esse período de tempo.

Para além da introdução e utilização do SC, foram apresentados na rotina do D. símbolos tangíveis relacionados com a atividade de conto das histórias, um ST para cada história, para que o D. pudesse participar na escolha da história que queria ouvir. Procedeu-se igualmente à identificação dos espaços utilizados pelo D. com ST, começando pela sua sala de atividades (por ser o local onde o D. permanecia mais tempo) e posteriormente os restantes espaços frequentados pela criança. Visto o D. não se movimentar autonomamente no espaço da sala de aula, apenas foram introduzidos os ST dos espaços frequentados e utilizados pelo D. Posteriormente, e para dar opção de escolha ao D. das atividades que poderia escolher realizar no espaço da sala de atividades foram introduzidos ST para representar diferentes atividades dentro da sala de atividades.

Por fim, e quando aprendido o significado dos ST apresentados, planeou-se introduzir os ST referentes a pessoas como forma a corresponder um ST a cada adulto que lida diretamente com o D. por ordem de importância na sua vida. A criação de ST para representar pessoas inspirou-se na célula braille. A apresentação dos ST das pessoas foi feita à criança pelo grau de importância do adulto na sua vida (adultos com que o D. apresentava maior envolvimento afetivo ou com ligação há mais tempo).

Em paralelo à utilização de ST no jardim de infância, em casa também foram introduzidos alguns ST, visando melhorar a organização espacial do D., mas que não foram contabilizados na tabela 11 acima apresentada.

3.2.1.1. Resultados relativos aos comportamentos da criança

Neste tópico descrevemos os comportamentos da criança relativamente às atitudes face aos ST, às competências comunicativas manifestadas, aos comportamentos sociais apresentados e ao envolvimento com o adulto.

3.2.1.1.1. Atitudes face aos ST

O D. aprendeu o significado de todos os ST introduzidos durante o projeto de intervenção, sendo que apenas introduzimos novos ST quando garantida a compreensão e identificação dos símbolos previamente apresentados. Assim, a reação do D. aos ST introduzidos no SC foi positiva, pois aceitou a

sua utilização com agrado e apresentou comportamentos que revelaram a aprendizagem de todos os ST introduzidos durante o projeto de intervenção. Concretizando, ao associar os ST escolhidos às atividades o D. manifestou uma atitude exploratória e de curiosidade no reconhecimento dos objetos, identificando-os e associando-os com alguma facilidade às atividades pretendidas.

Inicialmente pudemos verificar através da análise das grelhas de registo e análise da observação em vídeo das sessões do SC (anexo I1), como se ilustra no seguinte excerto “o D. manifesta curiosidade na exploração do SC, parece tentar perceber o seu funcionamento (explorando as caixas por dentro e por fora, assim como abrindo e fechando as mesmas, mesmo quando a atividade já estava “fechada”). (SC 22-11).

Nestas primeiras sessões de utilização do SC, o D. manifestou uma atitude mais exploratória em relação ao seu funcionamento em si, assim como na exploração dos ST, parecendo procurar interiorizar o seu conteúdo e compreendê-lo. Este comportamento foi registado na análise das grelhas de registo e análise da observação em vídeo das sessões do SC (anexo I1), e observado no seguinte exemplo “O D. volta a abrir a caixa da atividade do inglês e coloca a sua mão no interior, explorando tatilmente a caixa no seu interior e o ST da atividade do inglês (telemóvel).” (SC 22-11).

Com o avançar do plano de intervenção, notamos uma alteração no comportamento exploratório do D. face aos ST apresentados, como se passa a descrever: “O D. reconhece e identifica todos os ST utilizados neste SC, mostrando conhecimento e compreensão sobre o conteúdo dos mesmos.” (SC 21-2). Comprovamos ainda esta informação na análise do vídeo do SC “O D. coloca as mãos dentro da caixa contendo o ST do parque (folha) e verbaliza a palavra: parque.” (SC 21-2)

Considera-se que o facto de os ST terem sido escolhidos de acordo com os gostos e conhecimentos do D. em relação a cada uma das atividades contribuiu para a sua aprendizagem.

Também os ST referentes aos espaços introduzidos durante o projeto de intervenção foram todos aprendidos pelo D., os quais eram iguais aos ST introduzidos no SC. Assim, o reconhecimento dos ST referentes aos espaços foi natural e sem necessidade de ensino específico. O D. manifestou compreensão do significado de todos os símbolos introduzidos, conseguindo associar os ST às atividades que iria desempenhar, o que parece ter ajudado a estruturar o seu pensamento relativamente às suas rotinas, como referido pela EE na sua entrevista do final do estudo apresentada no anexo Q: “Houve uma evolução brutal no [REDACTED] e estamos a falar que eu me lembre, de outubro...novembro para cá, foi quando eu vi assim o boom no D., e tudo o que ele tem aprendido, todas as competências que ele desenvolveu, a nível das rotinas e as estratégias que a Joana utiliza nas rotinas, a parte tátil. (Entr. EE,2017)

Relativamente aos ST que representavam pessoas, o D. demonstrou alguma dificuldade em reconhecer o seu significado, sendo a aprendizagem destes ST mais demorada comparativamente com a

aprendizagem dos ST apresentados anteriormente. Ou seja, o D. demorou a perceber o significado destes ST e a sua postura revelou-se por algumas vezes com algum desinteresse, bocejando, abanando-se e tirando as mãos do ST trabalhado, como descrito na análise das grelhas de registo e análise da observação em vídeo das sessões dos ST das pessoas exposta no anexo I4: “O D. não responde; abanase, boceja, retira as mãos de cima do ST e verbaliza algo descontextualizado - dislalias” (ST pessoas, 22-2).

No trabalho com os ST das pessoas, idealizámos a introdução de todos os ST das pessoas com que o D. comunicava diariamente (o D., EE, Tutora, Auxiliar, TF, TO, EI, Professor de Música e Professora de Inglês), mas devido à complexidade e a exigência da discriminação tátil dos ST escolhidos para identificar as pessoas, o D. apresentou dificuldade em fazer a sua identificação, por isso introduziram-se apenas cinco ST das pessoas (o D., a EE, a Tutora, a Auxiliar e a TF). A escolha destas pessoas teve a ver com a frequência ou o grau de proximidade que o adulto tinha com o D.. Verificámos que a identificação do ST das pessoas dependia mais do grau de complexidade da discriminação tátil exigida, do que da relação de proximidade que o D. tinha com o adulto. Assim, concluímos que os ST das pessoas eram muito abstratos e complexos, pelo que deveriam ter sido utilizados símbolos mais concretos.

Contudo, o D. conseguiu aprender os ST de algumas pessoas e transportar essa informação para outros contextos, como refere a sua EE na sua entrevista do final do estudo exposta no anexo Q “... facto do [REDACTED] levar informação para casa é sinal que mudou muito, o facto de ele falar nos cartões... não é, e ele, quando é que foi, à dois ou três dias, falou-me do cartão da L. (TF). (Entr. EE, 2017).

3.2.1.1.2. Competências comunicativas manifestadas

Ao longo do estudo o D. foi apresentando gradualmente mais competências comunicativas, revelando boas capacidades de memorização. Verificou-se que o uso de ST para desenvolver as suas competências comunicativas se revelou uma estratégia de trabalho positiva.

Ao iniciarmos o projeto de intervenção, verificámos que as competências comunicativas do D. eram diminutas e que era frequente os adultos que lidavam diariamente com ele não conseguirem perceber o que é que tinha sido compreendido ou não pelo D. Como nos refere a auxiliar na sua primeira entrevista: “quando falo com ele o que eu sinto mais dificuldade é que ele não me responda, porque ele percebe...quase sempre...não sei até que ponto ele percebe...mas acho que sim... acho que ele percebe...um bocadinho, é uma dúvida ali.” (Entr. Auxiliar, 2016).

A EE na sua entrevista do início do estudo (anexo C) indica-nos ainda que esta comunicação acontecia muito através da “tentativa erro, basicamente, essa é estratégia que uso...é o “queres isto?” não

ok não queres isto...é o: “Queres aquilo?”. Por exemplo nos brinquedos tem de ser muito por tentativa erro” (Entr. EE, 2016).

A interação adulto-criança estabelecida com o decorrer da introdução de ST parece ter contribuído para a promoção do desenvolvimento das competências comunicativas do D, sendo que inicialmente era necessário estimular o comportamento comunicativo do D., como descrito no seguinte exemplo recolhido numa das grelhas de registo e análise da observação em vídeo das sessões do SC apresentadas no anexo I1 “...verbaliza por duas vezes em contexto, sendo que numa das vezes foi necessário a mestranda iniciar as palavras para que o D. dissesse a palavra pretendida.” (SC, 22-11).

Além de fomentar a comunicação oral o recurso a ST parece ter incentivado o D. a comunicar de forma funcional e prazerosa. A adoção de estratégias que fossem ao encontro dos seus gostos e interesses também estimulou o diálogo entre o adulto e o D., levando-o a comunicar oralmente de forma espontânea e natural. Importa referir que no fim do estudo o D. comunicava intencionalmente, de forma contextualizada, recorrendo a pequenas frases. Como nos refere a auxiliar na sua entrevista do final do estudo “está muito melhor, antes era tipo papagaio, agora nas alturas certas diz coisas certas e sabe o que está a dizer”. (Entr. Auxiliar, 2017)

Com o decorrer do plano de intervenção o D. foi progressivamente exibindo mais comportamentos comunicativos, verificando-se alterações que se consideram significativas, pois revelam maior participação oral e interesse na exploração dos ST apresentados (quer objetos, quer texturas), como podemos no seguinte exemplo: “O D. verbaliza adequadamente sempre que lhe é pedida a sua participação” (SC, 21-2)

A TF na sua entrevista do final do estudo (anexo R) afirma ainda que:

O D. evoluiu de forma muito positiva, desde o início do presente ano letivo. No que se refere à linguagem verbal oral, utiliza de forma mais frequente pequenas frases simples, gramaticais, para comunicar necessidades, frustrações e para fazer comentários. Aumentou o repertório de vocábulos que conhece e utiliza no contexto apropriado. Cumprimenta e despede-se, depois de ser dado o modelo. Interage com o adulto, conseguindo integrar cerca de 4 turnos de conversação. O discurso do D. é, também, mais inteligível, uma vez que já apresenta um repertório de sons mais extenso. (Entr. TF, 2017)

A capacidade de memorização do D. também se revelou elevada, apreendendo com facilidade e rapidez os conteúdos trabalhados, manifestando iniciativa própria para participar na atividade proposta. Ao se analisar os dados da grelha de registo e análise da observação em vídeo das sessões de SC, verificou-se que o D. além de identificar o ST usado, associava o mesmo à pessoa com quem ia fazer essa atividade como referido: “O D. verbaliza ... dizendo: para a Terapia Ocupacional com a M.” (SC, 21-2).

Importa referir que no final do projeto de intervenção o D. manifestava, por vezes, as suas vontades através da fala, sem haver necessidade de o adulto analisar os seus comportamentos não verbais face a determinado estímulo. Por exemplo, a auxiliar na sua entrevista do final do estudo relatou-nos um episódio que o D. teve no parque, mencionando: “Havias de ver ontem com a mãe, andou comigo a andar, andar, andar, assim que chegou a mãe, “colinho”, disse mesmo, “colinho”, alguma vez ele fazia isto! Antigamente ao chegar a mãe era “oh oh oh” e montava-se ali uma birra, e a mãe percebia que ele queria colo. Estás a ver, agora ele verbaliza ali, “colinho”. (Entr. Auxiliar, 2017).

A TF reforça ainda esta ideia, indicando-nos na sua entrevista do final do estudo (anexo R) que: “Neste momento, o D. encontra-se a comunicar com palavras e algumas frases simples de duas e três palavras, na sua maioria. Reduziu o número de circunstâncias em que comunica utilizando a linguagem não-verbal.” (Entr. TF, 2017)

3.2.1.1.3. Comportamento social exibido

Durante o decorrer do plano de intervenção observaram-se alguns momentos de desorganização, alguns dos quais estão descritos nos registos de incidentes críticos (exemplo no anexo M). Nesses momentos o D. recorreu a birras e ao choro, manifestando comportamentos de irritabilidade e frustração como se ilustra na grelha de registo de incidentes críticos apresentada no anexo M, em que o D.: “Chora, grita, faz cara de zangado, começa a tentar agarrar em qualquer coisa para puxar, encolhe-se, coloca os dedos nos olhos. A TO diz-lhe: “Calma D., o que se passa?”. A TO passa-o para um Puff enterra-o e tapa-o com cobertores pesados. O D. vai acalmando gradualmente; manteve o mesmo comportamento ao longo do dia. Não quis almoçar nem lanchar. (IC, 10-11). Nestes momentos nem sempre nos foi possível perceber o porquê da atitude do D., visto não nos termos apercebido de nenhum incidente que pudesse ter alterado o seu estado de humor. Falando com a EE, esta referiu que também não tinha havido nenhuma alteração na sua rotina e que o D. estava bem-disposto até à chegada à escola. Também foram registadas manifestações de risos despropositados e descontextualizados como retratado na análise dos registos de incidentes críticos: “Riso despropositado, gargalhadas descontroladas, o D. parece não ouvir nada do que lhe dizem, ri cada vez mais intensamente, perde as forças nas pernas e senta-se no chão do corredor” (IC 14-11).

Porém, a análise destes registos permitiu-nos verificar que este tipo de comportamentos diminuiu de intensidade ao longo do tempo. Importa referir que inicialmente não nos foi perceptível o motivo da desorganização do D., mas nos últimos registos foi mais fácil colocar hipóteses para esses comportamentos, ou seja foi mais fácil interpretar as reações do D. e as suas manifestações comportamentais. Por exemplo, ao analisarmos uma outra grelha de registo de incidentes críticos

referente a uma data mais próxima do fim do estudo, conseguimos interpretar a sua reação e a forma como geriu a informação que lhe foi dada. No caso específico que se retrata a seguir foi perceptível o seu descontentamento, refletindo-se este no seu comportamento:

A auxiliar indica que a professora de Inglês está a faltar e não haverá aula. A Tutora baixa-se ao nível do D. e indica-lhe que a A. (professora de Inglês) está a faltar e que não haverá aula. O D. faz cara de zangado; começa a procurar algo com as mãos para agarrar; ao agarrar a mão da Tutora tenta levá-la à sua boca para morder; grita; chora; abana as pernas e faz sons. (IC 24-01)

Neste incidente foi perceptível que o D. ficou zangado e frustrado por não ir haver aula de inglês, atividade esta que desde cedo o D. demonstrou gosto e interesse.

Relativamente às alterações comportamentais decorrentes da organização das rotinas e gestão de mudanças de espaço, nomeadamente com a utilização do SC aquando a organização das rotinas do dia-a-dia, a TO indica na sua avaliação do primeiro período (anexo L3), que o D. ainda manifesta comportamentos de frustração e de “desorganização vincados, sendo necessário por várias vezes, equilibrar o seu nível de alerta com inputs sensoriais inibitórios para o seu SNC (sistema nervoso central)” (TO, Avaliação 1ºP.).

Porém, com o decorrer do plano de intervenção verificamos que a utilização do SC de forma regular e sistemática contribuiu para a regulação do seu comportamento como retrata a TF na sua avaliação do primeiro período, visível no anexo L1: “a rotina que sempre se manteve durante as sessões parece ter contribuído para a manutenção do seu comportamento, uma vez que o D. pode controlar com maior facilidade o que vai ser esperado de si, sabe o horário de apoio e o tempo que irá durar casa sessão.” (TF, Avaliação 1ºP.). Neste excerto salienta-se a importância das rotinas na organização do D., particularmente o papel que o SC terá desempenhado na antecipação das atividades, pois estas tornavam-se mais previsíveis, e conseqüente regulação do seu comportamento face às mudanças.

As grelhas de registo e análise da observação em vídeo permitiram-nos verificar que os comportamentos do D. variaram de sessão para sessão e alteraram-se de acordo com a área trabalhada. Mas, em todas as sessões se observaram momentos em que o D. apresentou ecolalias e dislalias descontextualizadas. Também foram observáveis momentos de desinteresse, mas a sua frequência reduziu-se com o decorrer do plano de intervenção.

Importa dizer que os momentos de desconcentração do D. foram reduzindo ao longo do plano de intervenção, e por outro lado, o grau de participação foi aumentando como se apresenta nas grelhas de registo e análise do vídeo do ST do espaço (ver anexos I3) e se ilustra de seguida no seguinte excerto: “D. encaminha as suas mãos no sentido correto e encontra o ST da sala polivalente. O D. verbaliza rapidamente: “sala polivalente”. (ST espaço 6-2) Também na análise das grelhas de registo e análise da

observação em vídeo das sessões do SC, verificamos que “o D. coloca as mãos dentro da caixa contendo o ST do parque (folha) e verbaliza a palavra: “parque”. O D. retira as mãos da caixa de forma autónoma, sem reforço verbal por parte da mestranda.” (SC 21-2). Podemos ainda verificar ao analisarmos este excerto, que o D. já percebeu qual o comportamento a ter no manuseamento do SC, pois assim que identifica o ST apresentado, retira autonomamente as suas mãos da caixa.

Ao analisarmos detalhadamente os vídeos recolhidos na análise das grelhas de registo e análise da observação em vídeo das sessões dos ST das pessoas, podemos verificar que existiu uma maior frequência de momentos de desinteresse por parte do D.. Estes refletiram-se essencialmente por colocar as mãos nos olhos e baixar a cabeça sobre a mesa, retirar as mãos da atividade a realizar, bocejar, etc. como se pode observar grelhas de registo e análise da observação em vídeo das sessões do ST das pessoas, apresentado no anexo I4 de onde foi retirado o excerto que se segue: “O D. demonstrou por algumas vezes algum desinteresse (bocejar, abanar-se, tirar as mãos do ST) daí a constante interferência da mestranda, na tentativa de manter o D. envolvido e concentrado na atividade que estava a realizar “ (ST pessoas, 22-2).

Também a TF na sua entrevista do final do estudo (anexo R) refere que:

O comportamento do D. melhorou, observando-se uma diminuição do número de situações de birra e choro. Esta modificação do comportamento deve-se, em meu entender, à melhoria da capacidade de utilizar a linguagem verbal oral para comunicar. Acredito que esta evolução deverá dever-se também ao uso dos símbolos tangíveis de modo consistente e frequente, nos vários contextos em que se insere, em conjunto com a estimulação que recebe nos contextos de sala, nas terapias e em casa com a família. (Entr. TF, 2017)

3.2.1.1.4. Envolvimento com o adulto

Relativamente à relação com os adultos o D. tornou-se mais sociável e com uma maior capacidade de aceitação do desconhecido, apreciando determinadas características do adulto, que são favoráveis a uma eventual aceitação, como nos explica a EE na sua entrevista do final do estudo (anexo Q):

vai também da pessoa saber interagir mais, da forma como comunica, o timbre da voz, se comunica com ele de uma forma que ele gosta que é a cantar, o falar muito também com... entoações, o cantar atrai imenso o D., e a forma como fala... pronto eu acho que se se tem tudo isso... o D. tem assim uma preferência logo... o timbre de voz é aquilo que faz logo aceitar uma pessoa, logo assim à partida... porque o facto de ele por logo a mãos nos ouvidos com alguém não é bom sinal! (Entr. EE, 2017).

Importa referir que na altura em que se iniciou a implementação do projeto de intervenção a autora do estudo tinha estabelecido uma relação interpessoal e de confiança com a criança em estudo. Foi necessário ter em consideração este aspeto, na medida em que o D. inicialmente recusava a presença de elementos novos nas suas vivências. Logo, entendeu-se ser importante estabelecer primeiro uma boa relação de afeto e confiança. Relativamente à relação que se criou com a mestranda na sequência da utilização dos ST no espaço educativo, é de salientar a forte relação de confiança e empatia criada.

O D. manifestava inicialmente uma grande dificuldade em se expressar e em se fazer perceber face às suas necessidades e vontades. O uso dos ST parece ter sido um forte impulsionador da comunicação e interação do D. com o mundo que o rodeia e como forma de fazer valer as suas vontades e necessidades. A possibilidade de o D. ter uma pessoa disponível para interagir com ele, fê-lo criar um sentimento de posse em relação à mestranda, que se manifestava, por vezes, em ciúmes quando era confrontado com a partilha dessa pessoa com os pares ou outros adultos, manifestando-se através de birras, de comportamentos agressivos para com os pares.

Também com os restantes profissionais que lidavam diariamente com a criança, essa mesma relação de confiança já tinha sido estabelecida, pois, apenas a EI não acompanhava o D. no ano letivo anterior. De acordo com a avaliação do 1º período da EI, visível no anexo L1, “A adaptação do [REDACTED] à mudança de Educadora foi bastante positiva, desde o início que me aceitou bem e cada vez o sinto mais recetivo às atividades propostas”. (EI, Avaliação 1ºP).

Também a auxiliar na sua entrevista do final do estudo, referiu que o D. se tornou mais sociável, demonstrando que: “a nível do contacto com as outras pessoas, ele já contacta com toda a gente, está muito melhor, sim, muito mais simpático, eu lembro-me quando ele me conheceu foi difícil estabelecer ali uma relação, agora já é mais recetivo, não tem nada a ver, no início não...” (Entr. Auxiliar, 2017).

Relativamente à interação do D. com os adultos, mediante o trabalho com os ST, o D. mostrou-se disponível para a interação e exploração desses ST, demonstrando inicialmente uma atitude mais exploratória, e com o decorrer do plano de intervenção uma atitude mais confiante e conhecedora dos ST, como se observa no anexo I1 e no excerto “O D. procura constantemente com as suas mãos explorar tatilmente as caixas do SC, correspondendo ao indicado pela mestranda”. (SC 22-11)

3.2.1.2. Resultados relativos aos comportamentos do adulto

Neste tópico apresentamos e analisamos os resultados relativos aos comportamentos do adulto, considerando as estratégias usadas para interagir com a criança e as estratégias usadas para trabalhar os ST.

3.2.1.2.1. Estratégias usadas para interagir com a criança

A principal estratégia usada foi o estabelecimento de uma relação de afeto e confiança com a criança. Como nos disse a auxiliar na sua entrevista inicial: “a minha estratégia é dar muito carinho” (Entr. Auxiliar, 2016). Também a EE na sua entrevista do final do estudo (anexo Q) revela a importância de uma relação de afetividade entre o adulto e a criança do estudo, e em como este fator poderá ser decisivo nos resultados que poderemos obter:

Assim como com a Joana... ele dar um abraço, é muito bom...ele não faz isso quando não conhece as pessoas, não faz isso, só quando se estabelece uma ligação, o D. a forma do abraço e o encostar-se é logo um “gosto de ti” é um “aceito-te”, e isso é uma forma muito carinhosa de ele dizer “gosto de ti” e a confiança que ele deposita na pessoa para a abraçar, não é qualquer pessoa. (Entr. EE, 2017).

Ainda na entrevista da EE no final do estudo apresentada no anexo Q, a EE salienta a importância do carinho na relação com a criança e o quanto isso é reconfortante também para ela, pois a “a forma como ele aqui é tratado, porque as terapeutas, os abraçinhos, as pessoas com quem está, e depois ir para casa e falar em todas, não é, a pessoa fica, caramba! É espetacular mesmo!” (Entr. EE, 2017).

3.2.1.2.2. Estratégias usadas com os ST

Durante todo o período de implementação do projeto de intervenção foi essencial dar tempo ao D. para: (i) explorar os vários materiais, (ii) verbalizar quando abordado e (iii) participar ativamente na manipulação dos objetos (mudar a página das histórias, colocar a pasta de dentes na escova, provar as comidas, fechar as caixas do SC, escolher a atividade que pretende realizar recorrendo aos ST). Esta estratégia permitiu manter o D. interessado e concentrado nas atividades.

A escolha dos ST teve em consideração os gostos e as associações que o D. fazia a cada uma das atividades e locais. Assim, a sua aprendizagem e conseqüente reconhecimento dos ST apresentados foi feita de uma forma lógica e intuitiva para o D., facilitando a interiorização do significado do ST em si. Podemos verificar isso numa das primeiras análises das grelhas de registo e da observação em vídeo das sessões do SC (anexo I1), em que o D. pega no instrumento da maraca (instrumento utilizado muitas vezes nas aulas de música), e “identifica o ST da atividade de música (maraca) verbalizando as palavras: “musiquinha linda”. (SC 22-11)

As estratégias usadas para introduzir os ST incluíram ainda deixar o D. explorar livremente esses símbolos, dando-lhe pequenas indicações orais do objetivo da atividade, apenas para o lembrar e o fazer associar o ST ao seu referente, como descrito nas grelhas de registo e análise da observação em

vídeo das sessões do SC visível no anexo I1, em que: “a mestranda agarra na mão do D. que contém o ST da atividade de inglês (telemóvel), e diz-lhe que foram para o inglês, e que o telemóvel de brincar diz-nos que foram à atividade do inglês” (SC 22-11).

O uso dos ST no ambiente de aprendizagem do D. desencadeou por si só a interação e a comunicação com os parceiros. O facto de termos usado ST em todos os contextos do D. fez com que estivesse mais disponível para comunicar, pois tinha ao seu alcance objetos que para ele eram significativos e reveladores das suas intenções. Como refere a EE na sua entrevista no final do estudo (anexo Q) o “facto de estar ali um objeto, ou seja o que for e, pode ser só uma superfície, já desencadeia por si só a comunicação, porque ele é obrigado quase a dizer logo o seu significado, e ao dizer o significado está a desenvolver, e está a associar, o que é ótimo.” (Entr. EE, 2017). Portanto, para esta profissional o estímulo dos ST contribuiu para o desenvolvimento das competências de comunicação do D.

Os adultos usaram ainda outras estratégias nomeadamente quando usavam, por exemplo o SC, as quais implicaram o apoio físico, colocando a sua mão sobre a caixa (aberta, fechada) para que o D. percebesse se a atividade já tinha sido realizada ou não.

A exploração gradual dos objetos usados como ST para representar atividades e espaços no SC foi outra estratégia importante usada pelos adultos, atender ao ritmo de resposta do D. Nesta perspetiva o adulto procurou garantir primeiro a antecipação das rotinas no período da manhã e só depois foi introduzido o SC com as rotinas da tarde.

3.2.2. Conto de histórias adaptadas e multissensoriais e desenvolvimento de competências comunicativas da criança com a SJ

A apresentação dos resultados aqui expostos resulta da análise dos dados de observação em vídeo e das entrevistas realizadas aos profissionais no final do plano de intervenção. Durante o decorrer do projeto de intervenção foram contadas e lidas ao D. 11 histórias diferentes, apresentadas em quatro formatos distintos, como se descreve na tabela 12. Esta foi, portanto, uma atividade bastante explorada durante a implementação do projeto.

Tabela 12

Número de histórias lidas e contadas

Tipo de história	Nº de histórias apresentadas	Nº de vezes que foram lidas e contadas
HCO	4	18
HAT	3	14
HMS	3	11
HACO	1	10
Total	11	53

Como se disse antes, a opção pelo recurso a histórias para se captar a atenção e interesse do D. e se potenciar o desenvolvimento das suas capacidades comunicativas decorreu do facto de ele ter manifestado gosto e interesse pelas histórias desde o início do plano de intervenção. A escolha das histórias obedeceu aos gostos e necessidades manifestados pelo D. ao longo do plano de intervenção. Entendemos que esta estratégia foi útil para captar a sua atenção e interesse e envolvê-lo em aprendizagens significativas. Importa referir que se obedeceu a uma complexificação de conteúdos de acordo com as capacidades de compreensão do D. às mesmas. A cada história foi associado um ST representativo da mesma, para que o D. pudesse envolver-se na escolha da história que queria ouvir. O recurso a esta estratégia permitiu ao D. participar no planeamento do seu dia e na escolha das histórias que queria ouvir.

Das 53 sessões de conto de histórias realizadas 21 foram registadas em vídeo (correspondeu a 39,62% do total de sessões) e escolhidas para análise pormenorizada quatro sessões (correspondendo a 19,05% do total). A escolha procurou obter dados que permitissem conhecer os comportamentos do D. face aos quatro tipos de histórias apresentados (HCO; HAT; HACO; HMS), e compreender a eventual evolução da sua participação e atenção durante o conto de histórias. Vejamos os resultados relativos aos comportamentos da criança.

3.2.2.1. Resultados relativos aos comportamentos da criança

Neste tópico descrevemos os comportamentos da criança relativamente: (i) à reação aos ST usados nas histórias, (ii) às competências comunicativas manifestadas; (iii) ao envolvimento com as histórias e (iv) ao envolvimento com o contador de histórias.

3.2.2.1.1. Reação do D. aos ST usados nas histórias

O D. reagiu favoravelmente aos ST utilizados nas histórias, os quais foram facilmente aprendidos, tendo manifestado interesse na sua exploração. Entende-se que o facto de as características dos objetos escolhidos estarem diretamente associados ao conto da história e ao seu conteúdo facilitou a sua aprendizagem.

Na opinião da TF (ver a sua entrevista do final do estudo no anexo R), o uso de ST nas histórias "... tiveram um impacto positivo na sua evolução. Permitiram-lhe, sobretudo, aumentar o número de palavras que conhece e domina e sentir-se mais tranquilo e preparado para a comunicação nos vários ambientes, sabendo o que seria esperado dele." (Entr. TF, 2017). A auxiliar reforça ainda a ideia da TF, salientando que "eu acho que reagiu bem sim, ele sempre gostou muito de histórias, e é muito atento, além de que agora acho que participa mais que antes, mesmo quando a I. (EI) conta histórias na sala e tu não estás lá.... ele adora histórias." (Entr. Auxiliar, 2017).

A sua EE afirma ainda na sua entrevista do final do estudo (anexo Q) que:

Os símbolos usados nas histórias são a memória dele. No outro dia ele falou-me do Panda, e disse-me o Perkins ... claramente as texturas, as histórias, tudo ele associa, ... porque estava na televisão qualquer coisa do panda e ele associou logo, associou logo, e claramente estas histórias e os símbolos, tudo o que seja as texturas, tudo muito tátil que ele agora absorve imenso, eu acho que é a memória, neste caso tátil, para ele, e ele adora, fica focado. (Entr. EE, 2017).

3.2.2.1.2. Competências comunicativas manifestadas

As competências comunicativas apresentadas pelo D. foram adquiridas de forma rápida e funcional, ao longo do plano de intervenção. O conto de histórias adaptadas e multissensoriais, associadas ao uso de ST, revelou-se uma estratégia importante para desenvolver as competências comunicativas do D..

Ao iniciarmos o plano de intervenção, verificamos que as competências comunicativas do D. eram diminutas e que o D. apresentava uma postura algo passiva, embora exploratória, com poucas ou nenhuma manifestações orais. Pode-se observar esse tipo de comportamentos na informação contida na grelha de registo e análise das sessões do conto de histórias (ver anexo I2), como se ilustra com o seguinte excerto: "O D. adquire uma postura corporalmente direita e mostra-se atento (ficando quieto de cabeça levantada) enquanto explora tatilmente a capa texturada do livro." (ST histórias, 17-11). Na maioria do tempo o D. permaneceu calmo e, por vezes, em silêncio, como se documenta no seguinte registo de

uma das sessões do conto de histórias em anexo (I2) "o D. explora o livro em silêncio" (ST histórias, 17-11).

Com o decorrer do plano de intervenção e paralelamente com o trabalho desenvolvido com os contos de histórias, o D. foi apresentando cada vez mais intervenções orais relacionadas com a história, falou de assuntos relacionados com o contexto trabalhado, e ajudava a contar partes da história, quando esta já era do seu conhecimento. Como exemplo destes comportamentos, apresentamos os seguintes excertos: "ao falarmos da ovelha o D. fala da vaca. A contadora indica ao D. que também a vaca come erva, mas que de momento estão somente a falar da ovelha (...) O D. verbaliza pato em inglês (Duck), e de seguida diz que "o patinho grasna." (ST história, 25-2). No início do plano de intervenção o D. mantinha-se maioritariamente calado e atento à história com poucas ou nenhuma manifestações orais, como visível no excerto da grelha de registo e análise da observação em vídeo das sessões do conto de histórias (anexo I2): "Verbaliza em contexto a identificação de um dos elementos do corpo do animal." (ST histórias 17-11). Com o decorrer do plano de intervenção e conseqüentemente com o aumento do número histórias contadas e exploradas verificámos que "verbaliza em contexto, diz 12 palavras de forma espontânea. Verbaliza em português e em inglês." (ST histórias 25-2). Assim, constatamos que o número de palavras utilizadas pelo D. no seu discurso aumentou e a sua aplicação em contexto passou a ser mais adequada. De facto, de sessão para sessão, registou-se um maior reportório de palavras e um maior número de manifestações orais como ilustra de seguida: "quando solicitado responde maioritariamente ao questionado pela contadora, ou seja, procura responder, sempre que solicitado." (História 17-11, ver anexo I2).

3.2.2.1.3. Envolvimento com as histórias

De um modo geral, o envolvimento do D. com as histórias foi imediato. Sendo uma atividade do seu gosto e interesse foi fácil captar a sua atenção e mantê-lo atento às histórias. Apesar deste interesse manifestado pelo D. desde o início do plano de intervenção, o envolvimento com o conto das histórias foi sendo visivelmente crescente de sessão para sessão. No início do plano de intervenção, ao analisarmos as grelhas de registo e análise da observação em vídeo das sessões do conto de histórias visível no anexo I2, pudemos constatar que o D. se "envolve com a história durante quase todo o momento do conto: demonstrou apenas um pequeno período de desconcentração." (ST história 17-11). Com o avançar do plano de intervenção, e ao analisarmos as grelhas de registo e análise da observação em vídeo das sessões do conto de histórias, pudemos verificar que o seu nível de participação foi aumentando, como se ilustra no seguinte excerto da observação realizada "envolve-se com a história participando ativamente na exploração dos materiais com as mãos e com a boca (provar as frutas)." (ST história 25-2).

Podemos observar ainda, que o D. demonstrava entusiasmo perante o conto das histórias. Confirmamos esta informação no exemplo que se segue retratado no anexo I2 “O D. demonstra um comportamento excitado e entusiasmado com a história (sorri, abana-se e acelera a sua respiração) e seguidamente verbaliza a palavra (coelho).” (ST história, 17-11). O D. gradualmente vai manifestando um envolvimento com a história e uma vontade de prosseguir com o conto da mesma, expondo comportamentos espontâneos necessários ao prosseguir do conto da história, como podemos verificar no seguinte exemplo: “O D. eleva as mãos e fica com estas levantadas à espera que lhe seja colocada nova placa / página à sua frente. Quando colocada nova placa / página, explora-a (cabelos). (ST história 25-2). Também a EI na sua entrevista no final do estudo revela o entusiasmo do D. perante o conto de histórias, indicando que: “no decorrer das histórias diverte-se, ri-se mais... e verbaliza o que se vai passando, logo a nível das competências comunicativas é muito bom porque fomenta o seu desenvolvimento e participação” (Entr. EI, 2017).

Também foram visualizados momentos de irritabilidade durante o conto de histórias, sendo que a sua frequência e intensidade foram diminuindo de sessão para sessão e mediante a chamada de atenção da autora do estudo, como retratado em algumas das grelhas de registo e análise da observação em vídeo das sessões das sessões do conto de histórias: “O D. parece ficar zangado com o sucedido, faz sons ao mesmo tempo que tenta recorrer novamente às páginas do livro para mudar mais uma...a contadora zanga-se com o D. dizendo-lhe para que pare e que continuem a ver a história.” (ST história 9-1). Porém, com o decorrer do projeto de intervenção o D. tornou-se uma criança mais calma e tolerante. Como nos disse a TF, na sua entrevista do final do estudo visível no anexo R, o D. “reagiu muito bem, mostrando agrado na sua utilização, uma vez que o auxiliou na organização do seu pensamento e comportamento, para além de lhe ter proporcionado formas diferentes e motivantes de contactar com o mundo que o rodeia” (Entr. TF, 2017). Por conseguinte, considera-se que foi importante o recurso às histórias na rotina do D.

3.2.2.1.4. Envolvimento com o contador de histórias

Como referido anteriormente, na altura em que se iniciou a implementação do projeto de intervenção a autora do estudo tinha estabelecido uma relação interpessoal e de confiança com a criança em estudo. Relativamente à relação que se criou com a mestrande na sequência do conto de histórias, é de salientar a forte relação de confiança e empatia criada.

O conto de histórias constituiu-se como uma estratégia de interação e conquista do interesse do D.. Desde cedo o D. manifestou gosto pelo conto de histórias. Pensamos que o facto de estas terem sido

escolhidas consoante os seus gostos e necessidades, suscitou o seu interesse e entusiasmo face ao conto das mesmas.

O D. sempre se mostrou cooperante e participativo durante o conto das histórias, respondendo maioritariamente às indicações dadas pela contadora como podemos verificar no excerto retirado das grelhas de registo e análise da observação em vídeo das sessões do conto de histórias, em que o D.: “procura constantemente com as suas mãos os objetos que ilustram a história, explorando as placas mediante as indicações dadas pela contadora (...) Demonstra constantemente atenção e interação com a contadora.” (ST histórias 25-2).

A possibilidade de o D. ter uma pessoa inteiramente disponível para ele, fê-lo criar um forte sentimento de posse em relação à autora do estudo que se manifestava por vezes em ciúmes quando era confrontado com a partilha dessa pessoa com os pares ou outros adultos, manifestando-se em birras, ou comportamentos agressivos para com os pares. Para tal, foi introduzido o conto da história “Eu não consigo” como história de natureza social a ser apresentada a todo o grupo de colegas da sala, de modo a minimizar os seus sentimentos de ciúme e posse para com a autora do estudo.

3.2.2.2. Resultados relativos aos comportamentos do adulto

Neste tópico passamos à análise dos resultados relativos aos comportamentos do adulto considerando as estratégias usadas para contar as histórias e interagir com a criança. Por fim será feita uma avaliação dos resultados obtidos.

3.2.2.2.1. Estratégias usadas para contar as histórias

Como estratégia para se tentar manter o D. atento e cooperante no conto das histórias e promover a sua participação na atividade recorreu-se à formulação de pedidos com recurso à fala, de forma constante, e reforço do pedido quando a resposta não era imediata. A contadora pediu ainda a participação oral do D. em situações que sabia ser o sucesso provável, de modo a melhorar a autoestima do D.

Na exploração dos materiais a contadora permitiu que o D. o fizesse consoante as suas necessidades, como podemos constatar no excerto de uma das grelhas de registo e análise da observação: “Deixa que o D. explore os materiais o tempo que este entender ser necessário; deixa que o D. prove os alimentos que aparecem na história.” (ST história 25-2)

Relativamente ao conto da história, o D. manifestou por vezes comentários descontextualizados, conforme retratado nas grelhas de registo e análise da observação em vídeo das sessões do conto das histórias. Nessas situações a contadora seguiu a seguinte estratégia: “Ignora os comentários

descontextualizados do D.” (ST história, 25-2) como forma de não interromper o conto da história esperando que o D. desistisse e se concentrasse por si. Contudo, sempre que a contadora encontrava alguma ligação do comentário descontextualizado à história que estava a ser contada, mesmo que não tivesse uma ligação direta, explicava a eventual ligação que o D. pudesse ter encontrado, reforçando que não era esse o assunto que estavam a falar, como retratado nas grelhas de registo e análise da observação em vídeo das sessões do conto de histórias e no exemplo que se segue:

(ao falarmos da ovelha o D. fala da vaca. A contadora indica ao D. que também a vaca come erva, mas que de momento estão somente a falar da ovelha), como verificamos na análise do vídeo do conto da história: “O D. quando pega no objeto que representa a ovelha verbaliza a palavra ovelha duas vezes. O D. verbaliza algo descontextualizado com a história (fala da vaca que vive na quinta) (ST história 25-2).

3.2.2.2.2. Estratégias usadas para interagir com a criança

Como referido anteriormente, a estratégia que revelou ser mais favorável na interação com a criança, foi o estabelecimento de uma relação de afeto e confiança. Esta relação permitiu que à criança uma maior proximidade com o adulto, o que contribuiu, na nossa opinião, para os resultados positivos registados no trabalho realizado. Deste modo a criança sentia-se mais segura para participar no conto das histórias, explorando-as livremente e de forma prazerosa e descontraída quer o livro, quer os materiais utilizados para ilustrar a história (ST, texturas, objetos...), como referimos nas grelhas de registo e análise da observação em vídeo das sessões do conto de histórias e no exemplo que se segue: “Envolve-se com a história participando ativamente, quer na exploração dos materiais com as mãos e com a boca (provar as frutas); Diz algumas palavras intervindo oralmente. (ST história 25-2).

É de salientar também a extrema importância de dar tempo ao D. para: (i) explorar os vários materiais, (ii) verbalizar quando abordado e/ou espontaneamente e (iii) participar ativamente na manipulação dos objetos (mudar a página das histórias, colocar a colher no prato, provar as comidas, escolher a atividade que pretende realizar recorrendo aos ST...). Estas estratégias permitiram manter o D. interessado, participativo e concentrado nas atividades do conto de histórias.

Uma outra estratégia importante a salientar foi o atender aos gostos e interesses do D., pois estimulou a interação entre a criança e o adulto nos diferentes períodos do plano de intervenção. Deste modo foi possível observar uma interação positiva do D. para com as histórias, mostrando-se este muito motivado para essa atividade. Também a EE na sua entrevista do final do estudo (anexo Q) salienta a importância ir ao encontro dos gostos do D. para fomentar a interação e a comunicação: “Às vezes

também um bocadinho pelos gostos dele...há uns temas que ele quer...e indo um bocadinho por aí” (Entr. EE, 2017).

3.3. Avaliação dos resultados obtidos

Para se avaliar o efeito global do plano de intervenção no comportamento e desenvolvimento do D. recorreremos basicamente aos dados obtidos nas entrevistas finais realizadas aos profissionais que trabalhavam com o D. São esses dados que passamos a apresentar.

No geral os dados recolhidos evidenciam que o D. se tornou uma criança mais calma e paciente, nomeadamente na aceitação das atividades e na permanência nos locais onde estas se realizam. Importa referir também que se tornou uma criança mais tolerante, nomeadamente às mudanças de atividades e locais (onde o D. revelava maiores episódios de desorganização). Contudo, ainda mantém alguns comportamentos de irritabilidade e frustração, muitas vezes incompreendidos pelos adultos.

Como nos diz a EE na sua entrevista do final do estudo (ver anexo Q) a aplicação do plano de intervenção nas rotinas do D., contribuiu para que este se tornasse numa “criança completamente diferente, muito mais calmo, muito mais recetivo à nossa interferência até nas brincadeiras dele, o D. quase não nos deixava entrar ali naquele espaço dele, era muito complicado, e agora não, agora aceita, interage e agora até já reclama mais atenção.” (Entr. EE., 2017). A EE reforça o impacto positivo do projeto no desenvolvimento do D. dizendo que “o D. faz muito mais companhia, porque já conseguimos, já há muito mais diálogo, já estabelecemos uma conversa” (Entr. EE., 2017). A EE indica ainda que o D. “... melhorou imenso” e que “... eu acho que no geral este plano de intervenção... também em conjunto com o facto do D. estar a crescer, estar mais maduro, mesmo nos episódios das birras é muito mais fácil neste momento controlar uma birra do D. ...” (Entr. EE, 2017), salientando que:

o D. permanece sentado, antes era uma coisa impensável! Eu se calhar conseguia ter a atenção do D., sei lá! tipo 5 minutos, ou então tinha que ser uma coisa que ele gostasse muito! e agora consigo atrair a atenção dele e o facto de ele estar sentado numa cadeira porque, não era normal, não era normal, estar habituado a estar numa secretária a fazer uma atividade, e acho que o facto de estar com a Joana a fazer todos os dias isso, está a fazer uma coisa espetacular, e nisso notamos imenso, imenso, que ótimo, que ótimo. (Entr. EE., 2017)

A professora de inglês na sua entrevista do final do estudo partilha da opinião manifestada pela EE, referindo também que “O D está mais calmo, recetivo, orientado no espaço” e que “o facto de estar mais calmo, com menos birras torna-o mais participativo, atento e confiante, o que facilita a aprendizagem de novas palavras e frases.” (Entr. prof. Inglês, 2017)

A TO na sua entrevista do final do estudo, evidencia ainda a importância do trabalho realizado com o D. salientando que: “este trabalho realizado com o D., foi de extrema importância para a sua inclusão e integração nas rotinas do Jardim de Infância, tendo sido uma mais-valia também no desenvolvimento da sua comunicação, cognição, autonomia e socialização. Parabéns!!!” (Entr. TO, 2017). A TO na sua avaliação do primeiro período (anexo L3) já reforçava a importância da utilização do SC na organização do D., indicando que “a manutenção das rotinas foi também uma estratégia utilizada, pois permitiu que o D. pudesse antecipar as suas rotinas, inclusive o momento da terapia.” (TO, Avaliação 1ºP.)

Conjetura-se igualmente que a intervenção multidisciplinar constituiu um apoio importante na promoção do desenvolvimento do D., como salienta a TO na sua entrevista do final do estudo afirmando:

A utilização destes símbolos tangíveis foram sem dúvida uma estratégia fundamental para o desempenho do D. no seu dia-a-dia e para a produção de respostas adaptativas esperadas. No entanto, é para mim difícil mensurar de forma objetiva os resultados da utilização dos símbolos tangíveis isoladamente, pois eles fizeram parte integrante duma intervenção multidisciplinar, que engloba educadora, tutora, terapeutas e pais, e que foi realizada em simultâneo. (Entr. TO, 2017)

Também a EI destaca na sua entrevista do final do estudo que: “desde que começou com o teu apoio e com a utilização dos símbolos tangíveis, a sua evolução tem sido notória. Está mais participativo e comunicativo quando solicitado pelo adulto, as situações de frustração parecem estar a diminuir” (Entr. EI, 2017) e que:

a utilização de Símbolos tangíveis tem ajudado o D. a organizar as ideias e o raciocínio, começa a expressar-se melhor, responde mais rapidamente às questões que lhe são colocadas e reage de forma mais cada vez mais célere ao que lhe é pedido. Consequentemente os episódios de frustração são cada vez menos frequentes, e as birras começam a dar lugar a reações mais verbais. (EI, 2017)

Relativamente ao efeito da utilização dos ST no comportamento do D. na opinião da TF na sua entrevista do final do estudo (anexo R): “estes símbolos, utilizados como referência a situações e rotinas diárias específicas, ajudam o D. a comunicar de forma mais fácil dentro dessas situações e rotinas, pois ao associar o símbolo, saberá o que vai fazer e o que será esperado dele” (Entr. TF, 2017). Esta profissional refere ainda que o D. desde o início do plano de intervenção demonstrou “grande interesse e contentamento na utilização de símbolos tangíveis. Este comportamento é esperado, pois desta forma consegue perceber melhor o mundo que o rodeia.” (Entr. TF, 2017)

Importa referir também a opinião da TF na sua entrevista no final do estudo (anexo R), a qual destaca a importância do trabalho realizado com ST no processo educativo do D., indicando: “que a

utilização dos símbolos tangíveis deverá continuar a ser utilizada no desenvolvimento das competências comunicativas do D. A sua utilização na sala, nas terapias e em casa, continuará a ser um bom complemento da intervenção a vários níveis.” (Entr. TF, 2017). Esta profissional destacou igualmente a importância da utilização dos ST em todos os contextos de vida da criança, afirmando: “os símbolos tangíveis são, na minha opinião, essenciais para que o D. consiga perceber o mundo que o rodeia e, portanto, deverão ser utilizados e integrados, não só na intervenção em Terapia da Fala, como também em todos os contextos em que se insere” (Entr. TF., 2017).

Embora tenhamos observado progressos no comportamento e no desenvolvimento de competências do D. importa referir que o D. continuou a manifestar alguns episódios de irritabilidade e destruturação, portanto algumas dificuldades em regular o seu comportamento, mas com menor frequência.

Por outro lado, ainda que o plano de intervenção contemplasse a introdução de ST referente a todas as pessoas com que o D. comunicava diariamente (o D., EE, Tutora, Auxiliar, TF, TO, EI, Professor de Música e Professora de Inglês) isso não foi possível concretizar, tendo-se introduzido apenas cinco ST (o D., a EE, a Tutora, a Auxiliar e a TF). De facto, o D. manifestou dificuldades no reconhecimento e aprendizagem desse tipo de símbolos propostos. Especificando, perante os comportamentos evidenciados pelo D. na utilização dos ST referentes às pessoas entende-se que os símbolos apresentados eram muito abstratos, sendo muito diferentes dos símbolos introduzidos para representar atividades e lugares. Julgamos ser necessário torná-los mais simples, mais concretos. Todavia, como os símbolos foram introduzidos no final do projeto de intervenção não houve oportunidade de se alterar o seu nível de complexidade e verificar as reações do D. face a esse tipo de símbolos. Face à reflexão efetuada sugere-se a introdução de alterações nos ST utilizados para representar pessoas, pensando-se ser importante que estes sejam mais concretos, podendo-se recorrer inicialmente a objetos reais, ou partes de objetos, para facilitar o processo de discriminação tátil e de compreensão do seu significado. Globalmente, pensamos que o facto de se ter optado por aumentar o grau de complexidade dos símbolos introduzidos pode ter sido a razão para que o D. sentisse dificuldades na sua identificação e compreensão do seu significado.

4.º Capítulo. Conclusões

Este capítulo é dedicado à apresentação das conclusões do trabalho, começando-se pela análise das hipóteses de ação propostas à partida para este estudo. Terminamos o capítulo tecendo algumas considerações finais e apresentando as limitações do estudo.

4.1. Hipóteses de ação e objetivos do projeto

Definimos duas hipóteses de ação para o presente estudo: (i) que a organização de rotinas e do espaço educativo com Símbolos Tangíveis contribui para o estabelecimento de uma relação de confiança entre a criança com SJ e o adulto e permite desenvolver as suas capacidades comunicativas e regular o seu comportamento e (ii) que a utilização de ST em histórias adaptadas e multissensoriais contribui para o desenvolvimento de competências comunicativas dessa criança. Em nossa opinião, os resultados do estudo permitem confirmar estas duas hipóteses de estudo, no caso da criança em estudo.

Os resultados revelam que no final do plano de intervenção o D. manifestava ser uma criança mais calma e com uma maior capacidade de aceitação do desconhecido e do imprevisível, assim como de aceitação do adulto e dos seus pares, evidenciando assim uma maior capacidade de regulação do seu comportamento. Pensamos que o recurso ao SC constituiu uma estratégia benéfica sobretudo para organizar o dia a dia do D., tornando o ambiente educativo mais previsível, o que facilitou a regulação do seu comportamento. Também verificámos que a utilização de Símbolos Tangíveis em histórias adaptadas e histórias multissensoriais promoveu oportunidades para o desenvolvimento de competências comunicativas na criança com a SJ., sendo que ela evidenciou ser capaz de utilizar a linguagem oral de forma mais eficiente.

Considera-se, assim, que o uso de ST no sistema de calendário, que implicou a utilização de ST para representar atividades e espaços; na organização do espaço educativo e familiar, e na atividade de conto de histórias (adaptadas e histórias multissensoriais) demonstrou ser benéfico ao desenvolvimento da comunicação e interação do D. com o mundo em seu redor, bem como na regulação do seu comportamento.

Importa ainda referir que o objetivo geral do projeto consistia em compreender o contributo que a utilização de Símbolos Tangíveis poderia ter na promoção do estabelecimento de uma relação de confiança entre a criança com SJ e o adulto, bem como no desenvolvimento das suas capacidades comunicativas e na melhoria do seu comportamento. Pensamos que este objetivo foi, de certo modo, alcançado.

Especificando, os resultados deste projeto de intervenção permitem afirmar que a introdução e uso de ST na organização de rotinas e do espaço educativo, e no conto de histórias ST contribuiu para o desenvolvimento da comunicação funcional do D., assim como para regular o seu comportamento. Neste contexto, considera-se importante continuar a usar os ST no processo educativo de D., bem como alargar a sua utilização a outros contextos de vida. Também se entende útil progressivamente complexificar o tipo de símbolos a introduzir no sentido de se contribuir para que o D. possa utilizar no seu processo comunicativo formas de comunicação cada vez mais simbólicas. Como nos refere Snell (citado por Trief et al., 2013) são poucas as crianças sem comunicação verbal, mas com intenção comunicativa, que comunicam recorrendo a símbolos, porém estas crianças devem ter as mesmas oportunidades comunicativas que os seus pares e para tal, atendendo às suas limitações, a introdução de símbolos tangíveis poderá ser uma escolha.

Constatou-se ainda que com o recurso a este tipo de símbolos parece permitir criar mais oportunidades para que a comunicação oral do D., se torne progressivamente mais funcional. Como nos dizem Roche et al., (2013) “Os Símbolos Tangíveis têm sido frequentemente utilizados por crianças com cegueira e problemas visuais ... Estas crianças têm revelado resultados bastante positivos na discriminação dos Símbolos Tangíveis por sentirem as diferentes formas e texturas” (p. 250). Porém, importa dizer que a utilização de ST não dispensa, obviamente, o recurso a outras formas de comunicação, verbais e não-verbais.

4.2. Considerações finais

Ao conhecermos o D. no início do estudo, deparámo-nos com uma criança que demonstrava dificuldade em se expressar de modo a transmitir as suas necessidades e vontades, sendo, deste modo muito complicado para os adultos que lidavam com ele conseguir interpretar os seus comportamentos. Para comunicar o D. recorria maioritariamente a formas não simbólicas de comunicação (choro, gritos, morder, atirar o objeto, etc.), sendo que a comunicação não-verbal estava muito presente nos seus comportamentos sobretudo para rejeitar situações e atividades. Estes comportamentos desencadeavam com frequência episódios de frustração, principalmente em ambientes imprevisíveis ou destruturados, ficando desorganizado e com dificuldade em regular o seu comportamento. A comunicação com o adulto dava-se quando o D. estava predisposto à interação e essencialmente através de formas não simbólicas, como, movimentos corporais, pequenos gestos, ou movimentos da cabeça no sentido do som. Quando a comunicação era verbal, esta dava-se essencialmente através da repetição de palavras e raramente com intenção de satisfazer alguma necessidade ou desejo. Verificámos que muitos destes comportamentos foram diminuindo ao longo do tempo, inferindo-se ter sido importante o recurso aos ST na organização da

rotina e dos espaços, nomeadamente com a introdução do sistema de calendário, e no desenvolvimento da atividade de conto de histórias.

Face aos resultados obtidos entendemos poder dizer que os ST contribuíram, de alguma forma, para o desenvolvimento da linguagem, na medida em que o D. passou a usar algumas palavras de uma forma mais contextualizada. Como nos afirmam Trief et al., (2013) as crianças com multideficiência e problemas de visão não conseguem muitas vezes desenvolver a linguagem, precisando dum suporte especial para alcançar o potencial comunicativo, nestes casos, a introdução de símbolos tangíveis parece poder ser uma opção.

Face ao uso de ST em diversas situações: na organização de rotinas (SC); na organização do espaço educativo; na identificação das pessoas, e na atividade do conto de histórias, o D. alterou os seus comportamentos e as suas competências comunicativas, revelando ter boas capacidade de memorização e de discriminação tátil. O D. aprendeu o significado dos 42 símbolos introduzidos com relativa facilidade, evidenciando algumas dificuldades apenas na compreensão de símbolos mais abstratos, nomeadamente os referentes a pessoas. Julgamos que o facto de os ST terem sido utilizados de forma consistente e sistemática em situações reais e, portanto, em situações relevantes, contribuiu para que o D. aprendesse o significado dos símbolos introduzidos.

Considera-se que o uso de ST para desenvolver as suas competências comunicativas se revelou uma estratégia de trabalho positiva, ajudando o D. a verbalizar pequenas frases contextualizadas. Consequentemente o D. tornou-se mais sociável e com uma maior capacidade de aceitação do desconhecido, pelo que as suas relações com os pares e com os adultos também beneficiaram com a introdução de ST. Parece-nos que a introdução dos ST incentivou o D. a comunicar de forma funcional e prazerosa. Tal como nos afirmam Roche et al., (2014)

Os símbolos tangíveis parecem ser particularmente aplicados como sistemas aumentativos e alternativos de comunicação em indivíduos com problemas de desenvolvimento com cegueira ou com graves problemas de visão. Estas pessoas parecem apresentar mais disponibilidade para aprender a discriminar a maioria dos Símbolos tangíveis, diferenciando formas e a associá-las às diferentes necessidades comunicativas.” (pp.28-29)

Concluimos que os símbolos menos concretos foram de mais difícil aquisição por parte do D., nomeadamente os referentes às pessoas. De certa forma estes resultados confirmam que os ST são mais facilmente aceites por crianças com multideficiência e com problemas de visão (cegueira e baixa visão) do que os mais abstratos (Rowland & Schweigert, 2000). Este resultado revela ainda a importância de se ter cuidado na escolha dos ST a introduzir nesta dimensão. Como nos dizem Rowland e Schweigert (2000) é importante começar por escolher símbolos com níveis básicos de representação, para que o utilizador os

identifique e reconheça, só depois de garantido o seu reconhecimento, importa aumentando o seu grau de abstração.

No presente estudo procurou-se atender a esta sugestão e nesse sentido pensamos ser essencial proceder-se, em situações futuras, a uma introdução gradual, começando, por exemplo, com objetos reais. Ou seja, sugerimos iniciar com a introdução de objetos reais por serem símbolos mais concretos e depois então torná-los mais abstratos. Como sugestão pensamos ser útil o recurso a um cartão de tamanho A6, o qual deve ter agregado um objeto, recorrendo a velcro para que o D. possa destacar inicialmente, a fim de o explorar. Depois, gradualmente poder-se-á passar a objetos fixos a um cartão e com menos volume, para que a exigência da discriminação tátil seja gradualmente mais rigorosa. Posteriormente dever-se-á passar para superfícies rugosas como os ST das pessoas apresentados ao D.

Gostaríamos de destacar igualmente que a introdução de ST permitiu que o D. se tornasse uma criança mais calma e tolerante, nomeadamente às mudanças de atividades e locais (onde o D. revelava maiores episódios de desorganização). Portanto, o uso de ST desempenhou um papel igualmente importante na regulação do seu comportamento. Consideramos que a introdução do sistema de calendário também contribuiu para organizar as suas rotinas e tornar o ambiente educativo mais previsível, constituindo-se como uma estratégia útil neste processo. Tal como referem Jones e Baley-Orr (2012) este tipo de apoio visual pode contribuir para que as crianças consigam autorregular-se e ter mais atenção nas tarefas que desempenham.

Ao nível das estratégias utilizadas pelo adulto pensamos que o facto de se ter introduzido de forma progressiva os novos ST facilitou o processo de aprendizagem do significado dos ST apresentados ao D. Deste modo procurou-se garantir a compreensão e identificação de cada ST introduzido. Importa ainda assinalar que se considera importante que a escolha dos símbolos tangíveis tenha tido em consideração as preferências do utilizador, o que vai ao encontro do referido por Trief et al., (2013) e Rowland e Schweigert (2000). Pensamos que estas e outras estratégias utilizadas surtiram efeitos positivos no desenvolvimento do D., e que continuando a trabalhar neste sentido o D. terá possibilidade de desenvolver as suas capacidades.

Destacamos igualmente a importância do recurso ao conto de histórias, nas diversas tipologias apresentadas. Pensamos que esta foi uma estratégia útil ao desenvolvimento de competências comunicativas do D., confirmando em parte o que nos afirmam Young e Lambe (2011), ou seja, que as histórias estão associadas ao desenvolvimento da comunicação verbal, e que podem ser usadas como estratégia para comunicar com os outros e dar sentido ao vocabulário ouvido. A consistência desta atividade com recurso a materiais adaptados às necessidades e interesses do D. e com a ajuda do adulto, permitiu ainda criar oportunidades para que o D. participasse em experiências relacionadas com o conto

de histórias (Brug, Putten, Penne, Maes & Vlaskamp, 2012), o que nos parece ser importante para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Em síntese, este estudo constituiu-se como uma experiência intensa de aprendizagem para a autora do estudo enquanto professora de Educação Especial. Com o trabalho individualizado com o D., teve a possibilidade de se dedicar exclusivamente a uma criança, considerando as suas necessidades individuais. Esta circunstância permitiu criar oportunidades de a ajudar a ultrapassar as suas dificuldades, promovendo o seu potencial. Possibilitou-se ainda o incremento das suas capacidades de expressar e manifestar as suas vontades e necessidades.

O D. evidenciou ser uma criança de fácil empatia e com potencial de desenvolvimento. O trabalho foi estimulante e incentivador, pois o D. correspondia aos pedidos e, indiretamente, solicitava mais informação e mais conhecimento, o que levou a autora do estudo a se envolver de uma forma intensa neste projeto. Os resultados de sucesso no D. foram visíveis de dia para a dia.

Pensamos igualmente que a relação de proximidade e confiança estabelecida entre a criança e o adulto foi importante para a obtenção dos resultados obtidos no trabalho realizado. Certamente que essa relação se associou a um projeto de intervenção estruturado e definido de acordo com as necessidades e potencialidades da criança com quem se trabalhou, o que foi importante para os resultados positivos obtidos. Por conseguinte, conclui-se ter sido essencial ter-se estabelecido uma relação de confiança e empatia com o D., e o plano de intervenção considerar as suas necessidades e potencialidades. Estas duas estratégias contribuíram para o desenvolvimento das suas capacidades comunicativas e para ajudar a regular o seu comportamento.

Concluimos que os ST se revelaram uma estratégia útil na promoção do desenvolvimento comunicativo do D. e na redução dos seus comportamentos menos positivos. Portanto, a introdução de ST na organização das rotinas (sistema de calendário) e dos espaços contribuiu para estabilizar os comportamentos de D., inferindo-se que essa estratégia ajudou o D. a compreender melhor os contextos físicos e sociais que frequentava.

Considera-se ainda que as estratégias usadas pela autora do estudo para introduzir os ST se revelaram quase sempre pertinentes. Todavia, entende-se que teria sido útil ter convertido alguns dos objetos reais, partes de objetos e objetos miniatura em objetos de referência, no sentido de ser mais suave o processo de transição entre os símbolos que representavam as atividades e os espaços e os que representavam as pessoas. Pensamos que deste modo também se ajudava a desenvolver mais as capacidades de simbolização do D.

4.3. Limitações do estudo

O facto de se ter escolhido um estudo do tipo investigação-ação para o desenvolvimento do presente projeto de intervenção obrigou a que a autora do estudo fosse participante no estudo. Este facto não permitiu um distanciamento necessário para se fazer uma avaliação externa do plano implementado e das estratégias usadas, o que pode ter enviesado a leitura dos resultados.

Também apenas nos foi possível recolher dados sobre a utilização de ST no contexto familiar de uma forma muito superficial. Seria útil poder ver a aplicação de ST em outros contextos de vida da criança, nomeadamente aplicados por outros profissionais.

De referir ainda que o tempo de implementação do projeto foi relativamente curto para se poder introduzir alterações graduais no tipo de ST usados. Por exemplo, avaliando a intervenção efetuada e os progressos e as dificuldades sentidas pelo D. às diferentes características dos ST utilizados, nomeadamente nos referentes às pessoas, teria sido interessante que o estudo tivesse sido alargado temporalmente, para se avaliar a possibilidade de adotar a estratégia da passagem do objeto real, para “objeto de referência” colado em cartão A6, mas destacável e posteriormente fixá-lo no respetivo cartão A6 (como foi o caso dos ST que representavam as pessoas). Deste modo seria possível perceber se a sua aprendizagem seria facilitada, recorrendo a este processo gradual de discriminação tátil.

De referir ainda que o facto de ser um estudo de caso único os resultados obtidos não são passíveis de generalização às crianças com características idênticas às do D.

REFERÊNCIAS

- Ali, E. & McFarland S. & Umbreit, J. (2011). *Effectiveness of Combining Tangible Symbols with the Picture Exchange Communication System to Teach Requesting Skills to children with Multiple Disabilities including Visual Impairment*. University of Arizona.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Universidade de Coimbra.
- Aranha, M. & Mota, M. & Alves, D. & Telles, M. (2005). *Saberes e Práticas da Inclusão. Desenvolvimento de Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais de Alunos Cegos e de Alunos com Baixa Visão*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Brasília.
- Bag Books (July, 2017). *Storyline. Multi-Sensory Story for people with Learning Disabilities*. Consultado em setembro de 2017 em, <http://www.bagbooks.org/uploads/storyline-newsletters/storyline30.pdf>
- Bag Books (2015). *Storytelling in Your Area - West Midlands: 2015 onwards. Multi-Sensory story for people with learning disabilities*. Bag Books. Hills School, Stratford-Upon-Avon. London. Consultado em novembro de 2016 em <http://www.bagbooks.org/in-your-area/west-midlands>
- Bairrão, J., Pereira, F., Felgueiras, I., Fontes, P., & Vilhena, C. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: CNE.
- Blaah, R. (2001). *Benefits of Calendar Systems for Students who are Deaf-Blind and/or have Multiple Disabilities*. *Calendars for Students with Multiple Impairments Including Deafblindness*. Consultado em fevereiro de 2017 em, <http://www.tsbvi.edu/curriculum-a-publications/1024-calendars-for-students-with-multiple-impairments-including-deafblindness>
- Blaah, R. & Moss K. (1997). *See/ Hear Let me Check My Calendar*. *TSBVI Deafblind Outreach*. Consultado em novembro de 2016 em, <https://www.tsbvi.edu/seehear/archive/Let%20Me%20Check%20%My%20Calendar.htm>
- Blaah, R. (2001). *Para Estudantes con Múltiples Discapacidades Incluindo Surdoceguera*. Texas School for the Blind Visually Impaired.
- Boer, N. & Wikkerman, C. (2008). *Multi-sensory Storytelling (MSST) makes sense*. *Journal published by Vereniging Gehandicaptenzorg Nederland*, 8-11.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora. Porto.
- Brug, T., Putten, V., Penne, A., Maes B. & Vlaskamp, C. (2012). *Multi-sensory storytelling for persons with profound intellectual and multiple disabilities: an analysis of the development, content and application*

- in practice. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(4), 350–359. Consultado em janeiro de 2017 em, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-3148.2011.00671.x/pdf>
- Brug, T., Putten, V., Penne, A., Maes B. & Vlaskamp, C. (2016). Making a difference? A comparison between multi-sensory and regular storytelling for persons with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 60(11), 1043–1053, Consultado em fevereiro de 2017 em, <http://onlinelibrary.wiley.com/wol1/doi/10.1111/jir.12260/full>
- Carmo, H. & Ferreira, M.M (2008). *Metodologia de Investigação*. Universidade Aberta.
- Call Centre (2004). *Using Objects of Reference Possible Problem Areas*. Quick Guide, 1-3, The University of Edinburgh. Consultado em março de 2017 em, <http://www.callscotland.org.uk/common-assets/quick-guides/QG-1408114357.pdf>
- Call Centre (2004a). *Objects of Reference*. Quick Guide, 1-4, The University of Edinburgh. Consultado em março de 2017 em, <http://www.callscotland.org.uk/common-assets/quick-guides/QG-1408114357.pdf>
- Castella, P. W. (2014). Tangible object symbols: A case study with an adult with multiple disabilities. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, May-June, 249-253.
- Coutinho, C.P. (2013). *Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina S.A. V. N. Famalicão.
- Downing, J. E. (2005). *Teaching communication skills to student with severe disabilities*. Baltimore. Paul H. Brookes.
- Fenlon, A.G., McNabb, J. & Pidlypchak, H. (2010). So Much Potential in Reading! Developing Meaningful Literacy Routines for Students with Multiple Disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 43(1), 42-48.
- Flick, W. (2002). *Métodos Qualitativos em Investigação Científica*. Lisboa. Monitor.
- Grace, J. (2014). Introducing the Sensory Story Project. PMLD LINK- Sharing Ideas and information-Innovations, 26(3),79: 19-20.
- Gomes, C. (2016). *Contar Histórias a Crianças com Multideficiência: Contributo das Histórias Multissensoriais* (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Hampson, J. (2014). *The Use of Objects of Reference as part of a multi-sensory communication system*. RNIB Pears Centre for Specialist Learning. UK.
- Ketele, D. & Roegiers J.M. (1999). *Metodologia de Recolha de Dados*. Instituto Piaget.

- Johnson, S.S. & Cosbey, J. (2012). Building blocks of a beginning communication system. In: S. S. Johnson, J. Reichle, K. M. Feeley & E. A. Jones, *AAC strategies for individuals with moderate to severe disabilities*, pp.25-49, Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Jone, E. A. & Baley-Orr, M. (2012). Using AAC to support language comprehension, In: S. S. Johnson, J. Reichle, K. M. Feeley & E. A. Jones, *AAC strategies for individuals with moderate to severe disabilities*, pp.311-345, Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Matos, A., Rocha, T., Cabral, L. & Bessa, M. (2015). Multi-sensory Storytelling to Support Learning for People with Intellectual Disability: An Exploratory Didactic Study, *Procedia Computer Science*, 67, 12-18. Consultado em março de 2017 em, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877050915030902?via%3Dihub>
- Miguel, T. J. P. (2015). *O uso de histórias multissensoriais numa biblioteca pública*. Tese de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Consultada em outubro de 2016 em, <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/4669>
- Nedav (2010). Conto e Histórias...um Mundo de Magia. Viseu. Consultada em <https://neetrissomia.wordpress.com/contos-e-historias>
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem ativa na criança com multideficiência – guia para educadores*. Coleção Apoios Educativos. Departamento de Educação Básica. Ministério da Educação. Lisboa.
- Nunes, C. (2005). “Alunos com multideficiência na sala de aula” In I. Sim-Sim (Coordenação). *Necessidades educativas especiais: dificuldades da criança ou da escola?* Parte IV, Lisboa: Coleção Educação Hoje. Texto Editores, Lda.
- Nunes, C. (2008). *Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita. Organização da Resposta Educativa*. Direção geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- Nunes, C. (2009, Agosto). Crianças com Multideficiência sem linguagem oral expressiva: formas de comunicar mais utilizadas para formular pedidos. *Cadernos de Educação de Infância* 87, 30-35.
- Nunes, C. (2012). *Apoio a pais e docentes de alunos com multideficiência: Conceção e desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem*. Tese de doutoramento em Educação, Área de especialização - Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Nunes, C. & Amaral, I. (2008). Educação, multideficiência e ensino regular: Um processo de mudança de atitude. *Diversidades*, 6 (20), 4-9.

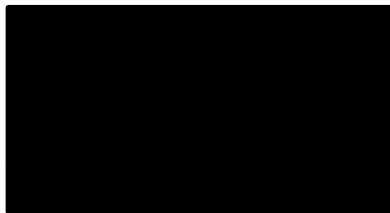
- Pearce, C., Arnold, M., Phillips, C. & Dwan, K. (2010). *Methodological Consideration of Digital Video Observation: Beyond Conversation Analysis. International Journal of Multiple Research Approaches, 4, 90-99.*
- Proença, P., (2010). *Histórias Multisensoriais, histórias com sentidos dentro- Uma metodologia inovadora.* Tese de mestrado apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Consultado em outubro de 2016 em, http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/1753/1/msc_pp.pdf
- Roche, L., Sigafos, J., Lancioni, G., O'Reilly, M., Meer, L., ... & Marschik, P. (2014, june). Comparing Tangible Symbols, Picture Exchange, and a direct Selection Response for Enabling Two Boys with Developmental Disabilities to Access Preferred Stimuli. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 26(3), 249–261.*
- Roche, L., Sigafos, J., Lancioni, G. E., O'Reilly, M.F., Green, V.A., Sutherland, D. ... & Edrisinha, C. D. (2014a). Tangible Symbols as an AAC option for Individuals with Developmental Disabilities: A Systematic Review of Intervention Studies. *Augmentative and Alternative Communication, 30(1), 28-39.*
- Rowland, C., & Schweigert, P. (2000). *Tangible Symbol Systems: Making the right to communicate a reality for individuals with severe disabilities.* Portland, OR: Design to Learn Projects.
- Saramago, A., Gonçalves, A., Nunes, C., Duarte, F. & Amaral, I. (2004). *Avaliação e intervenção em multideficiência.* Centro de Recursos para a Multideficiência. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Tetzchner, S & Martinsen, H. (2000). *Introdução à comunicação aumentativa e alternativa.* Porto Editora.
- Trief, E. (2007, October). The Use of Tangible Cues for Children with Multiple Disabilities and Visual Impairment. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 101(10), 613-619.*
- Trief, E. & Bruce, S. & Cascella, P. & Ivy, S. (2009, July). The Development of a Universal Tangible Symbol System. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 103 (7), 425-430.*
- Trief, E. & Cascella, P. & Bruce, S. (2013, May-June). A field study of a standardized tangible symbol system for learners who are visually impaired and have multiple disabilities. *Journal of Visual impairment & Blindness, 107(3), 180-191.*
- Young, H. & Lambe, L. (2011). Multi-Sensory Storytelling: For People with Profound and Multiple Learning Disabilities. *PMLD LINK- Sharing Ideas and information- Speaking Up - Being Heart, 23(1), 68, 29-30.*
- Ziegler, A. & Deonna, T. & Calame, C. (1990). Hidden Intelligence of a Multiply Handicapped Child with Joubert Syndrome. *Developmental Medicine and Child Neurology, 261-266*

REFERÊNCIAS DAS HISTÓRIAS UTILIZADAS

- Alemagna B. (2010), *Meu Amor*, Bags of Books
- Azcona M. & Osuna R. (2008), *Um presente diferente*, Kalandraka
- Bodkin O. (2002), *Belly Button Perkins Panda*, Perkins School for the Blind
- Carle E. (2007), *Lagartinha muito Comilona*, Kalandraka
- Daporta M. & Villán Ó. (2009), *Um Bicho Estranho*, Kalandraka
- Soares L.D. & Leitão P. (2009), *Todos no sofá*, Livros Horizonte
- Tullet H. (2010), *Um livro*, Editora Edicare

ANEXOS

Anexo A. Relatório da Terapeuta da Fala do início do estudo



ANO LETIVO 2016/ 2017
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – TERAPIA DA FALA

RELATÓRIO

Após uma reavaliação de competências realizada no início do presente ano letivo, observa-se que o aluno [REDACTED] manteve o repertório de palavras que compreende e utiliza. Identifica e nomeia as partes do corpo (pernas, braços, cabeça, mãos, pés, barriga). Integrou também os conceitos que foram trabalhados, relacionados com objetos do dia-a-dia, tais como prato, copo, colher, bola, mesa, cadeira, porta. Reconhece e nomeia as meias, os sapatos e o casaco. O aluno começa a utilizar palavras para fazer pedidos (ex.: "bola" → "quero a bola") e rejeições (i.e., "acabou"). Mostra prazer na interação com o adulto e com os pares.

O [REDACTED] aceita com facilidade a estimulação tátil na face e a estimulação intraoral, quer seja com estímulos quentes, frios, vibratórios ou rijos. Realiza a lateralização da língua, embora de forma pouco coordenada. Continua a treinar para conseguir beber pelo copo. Já realiza fechamento labial, um dos requisitos para esta tarefa.

[REDACTED] já produz o som [i] em todos os contextos. Este som foi alvo de intervenção no ano letivo anterior.

Nas sessões de Terapia da Fala, o [REDACTED] irá continuar a trabalhar vocábulos relacionados com a sua vida diária, para facilitar a comunicação das suas necessidades e a interação com o adulto e com os pares. O trabalho de estimulação tátil, de beber pelo copo e de realizar a mastigação fazendo lateralização da língua, deverão continuar. O som [u] será alvo de intervenção, uma vez que o aluno faz a sua substituição pelo som [i].

A Terapeuta da Fala,

[REDACTED]

[REDACTED]

Cédula Profissional: [REDACTED]

Membro nº [REDACTED] da Associação Portuguesa de Terapeutas da Fala

Contacto: [REDACTED]

Anexo B. Guião da Primeira entrevista

Guião da 1ª entrevista aos seguintes participantes no estudo:

- Encarregada de Educação
- Educadora de Infância
- Auxiliar de Educação
- Terapeuta da Fala
- Terapeuta Ocupacional
- Professora de Inglês
- Professor de Música

Tema:

Práticas Educativas em Multideficiência

Título:

A utilização de símbolos tangíveis para promover o desenvolvimento de competências comunicativas numa criança com a síndrome de Joubert

Tipo de entrevista:

Entrevista semiestruturada.

Objetivos:

Conhecer as perceções dos adultos relativamente às competências comunicativas da criança com SJ e as suas principais dificuldades;

Identificar o modo como comunicam e interagem com a criança com SJ;

Perceber quais as dificuldades sentidas na interação com essa criança, e o modo como as tentam ultrapassar para que a comunicação possa ser eficaz.

Identificar as estratégias usadas que consideram ser mais eficazes no processo comunicativo com a criança.

Blocos Temáticos	Objetivos específicos	Formulação de questões
1º Bloco Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Informar sobre o tema e os objetivos do trabalho a realizar • Solicitar a colaboração assegurando o anonimato das informações/ opiniões • Pedir autorização para gravar a entrevista

Blocos Temáticos	Objetivos específicos	Formulação de questões
<p>2.º Bloco Interação com a criança</p>	<p>Identificar o modo como comunica com a criança e as dificuldades sentidas na interação com ela</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gostaria de começar por perguntar qual a sua opinião sobre as competências comunicativas do D.? E as suas principais dificuldades a este nível? 2. Pode explicar como comunica com o D. e como ele comunica consigo? 3. Quais as principais dificuldades sentidas na interação com o D.? 4. Normalmente como procura resolver essas dificuldades? Que estratégias costuma usar? Quais as que considera serem mais eficazes?
<p>3º Bloco Conclusão</p>	<p>Perguntas complementares ou aspectos a acrescentar</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. Tem mais alguma coisa a acrescentar, que seja pertinente para o estudo em questão?
<p>4º Bloco Agradecimentos</p>	<p>Reconhecimento e confirmação da utilidade da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecer a participação neste estudo

**Anexo C. Transcrição da primeira Entrevista realizada à Encarregada de
Educação**

Transcrição da primeira Entrevista realizada à Encarregada de Educação (mãe)

Data: 27 de outubro de 2016

P: Esta entrevista dá-se no âmbito de um estudo para uma dissertação de mestrado sobre Práticas Educativas em Multideficiência, cujo título é a utilização de símbolos tangíveis para promover o desenvolvimento de competências comunicativas numa criança com a síndrome de Joubert.

Vou só explicar em que é que consiste isto dos símbolos tangíveis. Os símbolos tangíveis são o tornar táctil os coisas com que o D. lida, ou seja, iremos começar com os sistemas de calendários, com objetos de referência para as diferentes atividades que vai realizar, de modo a que o D. comece a antecipar as atividade e deste modo entre menos em frustração. Iremos também trabalhar com ele as histórias de um modo mais táctil (histórias multissensoriais, histórias adaptadas e caixas de histórias), para tentar aumentar o seu nível de vocabulário. Posteriormente gostaria de introduzir símbolos tangíveis no ambiente envolvente do D. de modo a situá-lo e a criar pontos de referência e orientação para ele.

O objetivo desta entrevista é conhecer as perceções dos adultos relativamente às competências comunicativas da criança com SJ e as suas principais dificuldades, identificar o modo como comunicam e interagem com a criança com SJ, o perceber quais as dificuldades sentidas na interação com essa criança, e o modo como as tentam ultrapassar para que a comunicação possa ser eficaz e por fim identificar as estratégias usadas que consideram ser mais eficazes no processo comunicativo com a criança, daí o porquê de ser muito importante a vossa participação, pois lidam com ele diariamente. Para tal, gostaria de te fazer uma pequena entrevista, da qual garanto o anonimato das informações/ opiniões por ti facultadas e de te pedir autorização para gravar a entrevista para depois a poder transcrever sem perder qualquer tipo de informação.

R:Ok

P: Preciso só que leia e assine aqui sff, e fica com uma cópia do documento para si.

R:Ok

P: Gostaria de começar por perguntar qual a sua opinião sobre as competências comunicativas do D.? E as suas principais dificuldades a este nível?

R: Aaah, ok, as dificuldades são claramente, em tentar distinguir em alguns choros e momentos se é dor ou se não é dor, e onde é que é! Essa é uma das principais barreiras da falta da linguagem com o D.. É nós tentarmos perceber se dói algum sítio, se naquele momento ele pode estar a ter alguma dor

momentânea ou onde é... e conseguir efetivamente resolver o problema. Porque muitas vezes vamos quase por exclusão, porque primeiro não é aquelas coisas simples, porque é um choro...será birra?! Por exemplo, às vezes o comportamento dele... a linguagem corporal também ajuda bastante no que é ...se é cólica... se é ... se há um espasmo, não é... a nível corporal do D., se há momentos de irritabilidade. Por exemplo, ele teve uma otite...numa das noites ele tinha um choro de grito, mas na altura ele estava constipado assim só um bocadinho. Por acaso quando fui ao otorrino numa consulta de rotina ele tinha uma otite, eu não consegui perceber naquela noite que era uma otite, porque além de não ser uma otite já muito avançada, portanto ele não tocou no ouvido...eu nem sequer pus a hipótese de ser uma otite, não havia cheiro, não havia nada...é aí quando depois nós ficamos..., porque podia...porque se calhar ainda disse: "Pára" e ele estava com muitas dores claramente, porque depois olhando para trás vi que eram gritos de dor, e aí eram claramente os momentos em que é mais difícil lidar com esta situação da falta de comunicação enquanto linguagem...é muito complicado...porque é mesmo uma necessidade.

P: Pode explicar como comunica com o D. e como ele comunica consigo?

R: Ora, eu comunico...agora já numa fase aahh em que há mais feedback do D., há muito mais interação, já há algum retorno não é, e eu também comunico de forma a haver esse retorno, fico à espera de uma resposta, portanto, seja história, seja o que for, o meu intuito é sempre chamá-lo à participação, não é, quando é animais, já sei que o D. vai imitar, portanto a minha comunicação é muito de forma a que o D. participe, e então, aahh, mesmo por exemplo nos brinquedos, eu sei que o que o D. sabe nos brinquedos, portanto quando brinco com ele é no intuito de: "Olha, diz à mamã onde é que está isto?"; "Onde é que está aquilo?"; "Vamos contar os números"; "Como é que se diz em inglês ...qualquer coisa?" portanto é sempre com o intuito de chamá-lo, porque se não, se eu não fizer isso, o D. fica no mundinho dele, fica passivo a ouvir, e também não é isso de todo que nos queremos. Há momentos em que sim, o D. tem de ter, por exemplo quando o D. vai aqui da escola, há um momento só dele com os brinquedos dele, e que ele quase não deixa ninguém interferir, por opção dele, porque ele quer, é um momento só dele que ele tem saudades dos brinquedos e eu já sei que aquela meia horinha, quarenta minutos é só para ele..e aproveito. Então depois se eu me sentar e começar a brincar com ele tem de ser de forma a puxá-lo para a brincadeira, a puxá-lo para a conversa...ahh, é mais nesse sentido que nós comunicamos, mesmo na hora da refeição, na hora do banho, são tudo momentos em que ...quando cantamos...que ele adora, e é assim que acaba por se fazer a comunicação, porque não é uma comunicação voluntária, digamos assim, da parte do D., não é, o D. ainda não diz quero isto, quero aquilo, não diz: "Mãe quero"; "traz-me"; "dá-me"... não é! ... não diz, portanto, a comunicação faz-se a partir de nós e tentar o diálogo do D..

P: Quais as principais dificuldades sentidas na interação com o D.?

R: É... por exemplo... não tanto em brincadeira, mas se eu tento interagir mais na parte do :”Queres?”, por exemplo há momentos em que “Queres mais?” ou “Já não queres?”, o D. aí é tudo, ainda não tanto por linguagem mas mais por comportamento a nível de..., portanto... faz o gesto, afasta, não é...ele não diz: “Não quero mais”, embora eu reforce sempre, não é, e a L.(TF) também insiste bastante : “Já não queres?”, mesmo quando ele faz com a mão, tentar sempre reforçar porque ele fez um gesto de já não queres, e dizer: ”Não queres mais?” mas o intuito do D. é logo afastar, ou então se queres, é oferecer algo no imediato: “Queres água?”, e o copo já tem de estar para ele fazer o gesto de pegar, e depois o dar intenção qualquer ao som que ele faça, mesmo que não seja o que queríamos que ele dissesse. Embora o vocabulário esteja a crescer, mas neste momento ainda não consegui que o D. encaixasse o: “Não quero”; “Quero”, ainda não consegui...

P: Normalmente como procura resolver essas dificuldades? Que estratégias costuma usar? Quais as que considera serem mais eficazes?

R: É por tentativa erro, basicamente, essa é estratégia que uso...é o “queres isto?” não ok não queres isto...é o: “Queres aquilo?”. Por exemplo nos brinquedos tem de ser muito por tentativa erro, porque...eu sei claramente qual é o brinquedo que ele quer quando chega a casa, isso eu sei, depois, ele atira o brinquedo quando já não quer...o brinquedo voa, e depois é um bocadinho por tentativa, “queres a quinta?”, e ele volta a afastar... então eu vou correndo os brinquedos todos. Pronto, é tentativa erro, dependendo da situação em que está, se estamos a brincar, é tentativa erro, para saber qual é o ...brinquedo, aahh, se por acaso estamos na altura da refeição...ainda ontem...só comeu metade da refeição ...e eu pensei... uuuhhh pode querer mais qualquer coisa: “queres um biscoito?”, portanto, e quando ofereço já tenho o biscoito... toma, porque ele entretanto vai logo tentar apanhar, ele não diz: “não quero isto, quero um biscoito!”, não diz...é por experiência...por tentativa erro em cada situação.

P: Tem mais alguma coisa a acrescentar, que seja pertinente para o estudo em questão?

R: Aaahh, agora assim...esta, esta parte da linguagem aahh, fiquei... desde que a Joana me disse que ia fazer aqui a tese com o D., fiquei mais desperta, e nesse dia até cheguei a casa e comentei com o pai e realmente a falta da linguagem é mesmo uma barreira, é mesmo uma grande barreira, principalmente na dor, que acho que é o que nos toca mais não é, porque o brincar, ok, não queres agora, queres depois, ok. Agora a parte da dor, para podermos agir para tudo o resto, por exemplo quando ele chora, o choro normalmente no D. é o que denuncia essa frustração, se ...por exemplo...se ele tem um momento desses e é quase hora da refeição, aí eu associo à fome, portanto está a ficar irritado porque tem fome, aahh, aí consegue-se perceber porque estamos quase no momento do almoço neste caso, outros é um bocadinho mais complicado, efetivamente, por exemplo, agora nos brinquedos já vai dizendo, por exemplo, a M.(TO)

também me disseram, e a L.(TF) também para o obrigar um bocadinho a escolher :”queres este ou queres este?” não é, dar-lhe a opção, não é: “queres a cidade ou queres a mesa do inglês?” e ele fica ali um bocadinho a pensar e depois diz: “cidade”, então vamos à cidade. Ele já sabe quando se vira que tem a mesa do inglês ali ao pé, portanto ele ali acaba por ser muito autónomo, aahhh, a não ser que seja um brinquedo que não está ali ao alcance dele, mas eu tento sempre também dar-lhe ali um leque, e ter os brinquedos...para ele também conseguir por ele, não é, e ter a opção. Já sabe que a mesa do inglês está ali, e ele sozinho liga e desliga e...aaahhh e aí, o facto dele...quando ele começa já a conhecer a parte do vocabulário ele já se consegue expressar, agora, por exemplo, ali no caso da otite, fiquei um bocadinho...né...porque vi que não consegui interpretar a dor que ele estava a sentir e interpretei como sendo um episódio de birra ou de sono, e pronto e aí essa parte acaba por mexer um bocadinho connosco, pronto...e essa é a parte mais difícil, a parte quando nós não conseguimos logo interpretar, e perceber que ele tinha razão e estava-se a queixar por alguma coisa, e se calhar até lhe gritei: “pára” ou “vamos dormir”...e ficamos um bocadinho impotentes porque não sabemos o que é que está a sentir...mas pronto...faz parte...por isso é que acho que é bastante importante a tese que a Joana está a fazer porque para nós também vai ter muita informação. E se houver uma estratégia para lidar melhor com isto tudo...melhor ainda não é!, nós estamos a fazer aquela que para nós achamos que funciona e que na altura funciona...mas ...se houver outra que funcione melhor...maravilha não é.

P: Muito obrigada pela sua participação neste estudo, é muito importante saber a vossa opinião.

R: Nós também, vais ser muito útil para nós também ficármos a saber um bocadinho mais, e como vai passar imenso tempo com ele acaba por ter muita informação.

P: Certamente que sim, obrigada.

Anexo D. Transcrição da primeira Entrevista realizada à Terapeuta da Fala

Transcrição da primeira Entrevista realizada à Terapeuta da Fala

Data: 27 de outubro de 2016

P: Esta entrevista dá-se no âmbito de um estudo para uma dissertação de mestrado sobre Práticas Educativas em Multideficiência, cujo título é a utilização de símbolos tangíveis para promover o desenvolvimento de competências comunicativas numa criança com a síndrome de Joubert.

Bem não vou explicar o que são símbolos tangíveis porque sabes o que é!

R: Sim, sim

P: Estes símbolos tangíveis seriam para aplicar em calendários tácteis, histórias (multissensoriais, adaptadas e caixas de histórias), pontos de referência, pessoas.

O objetivo desta entrevista é conhecer as percepções dos adultos relativamente às competências comunicativas da criança com SJ e as suas principais dificuldades, identificar o modo como comunicam e interagem com a criança com SJ, o perceber quais as dificuldades sentidas na interação com essa criança, e o modo como as tentam ultrapassar para que a comunicação possa ser eficaz e por fim identificar as estratégias usadas que consideram ser mais eficazes no processo comunicativo com a criança, daí o porquê de ser muito importante a vossa participação, pois lidam com ele diariamente. Para tal, gostaria de te fazer uma pequena entrevista, da qual garanto o anonimato das informações/ opiniões por ti facultadas e de te pedir autorização para gravar a entrevista para depois a poder transcrever sem perder qualquer tipo de informação.

R:Hum, hum

P: Preciso só que leias e assines aqui sff, e ficas com uma cópia do documento para ti.

R: Ok

P: Gostaria de começar por perguntar qual a tua opinião sobre as competências comunicativas do D.? E as tuas principais dificuldades a este nível?

R: O D. neste momento expressa-se através de palavras simples em algumas situações, na sua maioria ainda se expressa através de comunicação não-verbal, o que torna difícil a comunicação com o D. e a percepção daquilo que ele sente e daquilo que ele necessita.

A comunicação de algumas necessidades básicas já vai sendo feita através de palavras simples. Ainda assim, temos de entender o D. sobretudo por tentativa e erro. Ao fazermos um pedido, ele rejeita através

do gesto ou nós percebemos através da sua frustração o que pretende. Em algumas circunstâncias o D. consegue utilizar uma palavra para se expressar ou nomear um conceito, em outras circunstâncias ele demora mais tempo ou depois não o faz. Consideramos que esta característica da sua comunicação está relacionada com o processamento da informação que é mais lenta, devido às suas dificuldades ao nível da praxis, que se refletem a nível global, inclusive no discurso. Não sabemos se é só isso, mas o que é facto é que acreditamos que é a principal causa da dificuldade em comunicar.

P: Podes explicar como comunicas com o D. e como ele comunica contigo?

R: Eu tento que o D. comunique comigo as suas necessidades, que faça pedidos e rejeições, através de palavras simples. Crio-lhe necessidade de comunicar através da linguagem verbal oral.

Evito dar qualquer objeto ou satisfazer qualquer necessidade, quando solicitados não-verbalmente. Para isso, quando me dirijo ao D. ou lhe faço um pedido, espero de forma expectante, durante cerca de 30 segundos e tocando-lhe no braço, por exemplo (para que saiba que estou ali e à espera de uma resposta). Se não responder dou-lhe, de seguida, duas opções de resposta. Se disser uma palavra ou um som ligeiramente parecidos ou que me dão a entender aquilo que pretende, eu dou-lhes intenção. Isto porque o D. já comunicou a nível verbal. Se ainda assim não responder, dou-lhe o modelo, produzindo a palavra.

P: Quais as principais dificuldades sentidas na interação com o D.?

R: Eu considero que o D. consegue assimilar com alguma facilidade os conceitos, mas de facto, a dificuldade que tem em produzir a palavra, a dificuldade que tem em fazer o processamento da informação e a programação motora dos músculos da fala para produzir aquela palavra parecem ser o maior desafio e o maior entrave à sua evolução. A integração de um novo conhecimento e a produção de uma palavra demoram bastante tempo. A título de exemplo, por diversas vezes trabalhamos um conceito na terapia, o qual pretendo que o D. produza durante a sessão, mas que apenas produz mais tarde, na sala do jardim de infância ou em sua casa. Esta situação parece indicar que o D. ficou a processar a nova experiência e a programar uma forma de produzir aquele conceito durante todo aquele tempo.

P: Normalmente como procuras resolver essas dificuldades? Que estratégias costumas usar? Quais as que consideras serem mais eficazes?

R: Torna-se essencial motivar o D. Por isso, tento ir de encontro àquilo que gosta, tento ao máximo criar-lhe motivação para se expressar verbalmente. Durante uma tarefa, doseio também o grau de exigência, começando a um nível em que sei que já responde com facilidade, passando para níveis mais desafiantes

e terminando com uma tarefa mais fácil para ele de novo. Desta forma, espero melhorar a autoestima do D., o seu nível de alerta na tarefa e, por conseguinte, melhorar a sua comunicação verbal oral.

Para desenvolver a sua fala, faço exercícios de facilitação neuromuscular propriocetiva, auxiliando os movimentos da língua, dos lábios, da mandíbula essenciais para a produção de determinados sons. Realizo exercícios com estímulos táteis, vibratórios por exemplo, que consciencializam o D. das estruturas da sua face e da cavidade oral, permitindo-lhe compreender onde se posicionam umas em relação as outras. Ensino o D. a produzir sons específicos, através de estímulos táteis e auditivos, que lhe permitam perceber como se fazem esses sons. Estes exercícios são repetidos com regularidade e com uma grande frequência na sessão, trabalhando também a memória muscular. Só assim o D. conseguirá integrar os movimentos necessários para a produção de um som. Em seguida, cada som é trabalhado em sílabas, palavras, frases e no discurso. Importa referir que os exercícios e estratégias que implemento ao nível dos sons são também importantes e têm reflexos na mastigação e deglutição, sendo também duas das áreas por mim trabalhadas.

No que se refere à linguagem, uma vez que D. não consegue recorrer à visão, para qualquer conceito que vamos aprender, devemos recorrer a todos os estímulos possíveis: táteis, auditivos, olfativos, propriocetivos, vestibulares. O primeiro vocabulário a ser aprendido é sempre aquele que torna a criança mais funcional, aquele que é relacionado com o seu dia-a-dia. Devo acrescentar que como ferramenta motivacional e para potenciar a linguagem verbal oral estamos a recorrer, em algumas circunstâncias, ao inglês. O D. tem tanto interesse nesta língua, que trabalhando com ela como estratégia, potenciamos a oralidade no Português Europeu. Esta estratégia não costuma ser aconselhada, mas no caso do D. consideramos que os resultados são muito positivos. Não há uma estratégia que funcione para todos os meninos, temos de ver cada um deles e as suas experiências individuais.

P: Tens mais alguma coisa a acrescentar, que seja pertinente para o estudo em questão?

R: A propósito do teu trabalho, quero reforçar positivamente a tua ajuda no reforço dos objetivos de intervenção que tenho com o D. e na manutenção das rotinas por parte do D. Para que consiga tirar o melhor proveito de cada atividade, o D. precisa de antecipar o seu acontecimento, para se preparar para a mesma e para estar disponível para participar ativamente e com boa disposição.

P: Sim acredito que sim. Muito obrigada pela tua participação, como deves calcular a tua opinião é muito importante porque és técnica da fala, claro que não entro por esses campos específicos da TF, mas claro que é muito importante a tua visão sobre o caso neste estudo, é muito importante saber a vossa opinião.

R:Espero que tenha sido claro o suficiente e se precisares de mais alguma coisa, diz!

P: Claro que sim, obrigada.

**Anexo E. Grelha de análise de conteúdo da primeira entrevista à Encarregada
de Educação
(1ª fase e 2ª fase)**

**Anexo E 1. Grelha de análise de conteúdo da primeira entrevista à
Encarregada de Educação**

1ª fase

1ª fase da análise de conteúdo da 1ª entrevista realizada à Encarregada de Educação		
Indicadores	Unidades de registo	Freq.
Tenho dificuldade em perceber se ele está com dor e onde se localiza.	<ul style="list-style-type: none"> ...em tentar distinguir em alguns choros e momentos se é dor ou se não é dor, e onde é que é! É nós tentarmos perceber se dói algum sítio, se naquele momento ele pode estar a ter alguma dor momentânea ou onde é... porque vi que não consegui interpretar a dor que ele estava a sentir e interpretei como sendo um episódio de birra ou de sono 	3
Ele não faz pedidos, não manifesta as suas vontades oralmente.	<ul style="list-style-type: none"> ele não diz: “não quero isto, quero um biscoito!”, não diz... ainda não diz quero isto, quero aquilo, não diz: “Mãe quero”; “traz-me”; “dá-me” mas neste momento ainda não consegui que o D. encaixasse o: “Não quero”; “Quero”, ainda não consegui... 	3
Tento perceber o que quer por tentativa e erro.	<ul style="list-style-type: none"> é por experiência...por tentativa erro em cada situação. ~ muitas vezes vamos quase por exclusão, porque primeiro não é aquelas coisas simples, porque é um choro...será birra?! É por tentativa erro “queres isto?” não ok não queres isto...é o: “Queres aquilo?” é tentativa erro, dependendo da situação em que está se estamos a brincar, é tentativa erro, para saber qual é o ...brinquedo nos brinquedos tem de ser muito por tentativa erro é um bocadinho por tentativa, “queres a quinta?”, e ele volta a afastar... então eu vou correndo os brinquedos todos se por acaso estamos na altura da refeição...ainda ontem...só comeu metade da refeição ...e eu pensei... uuuhhh pode querer mais qualquer coisa: “queres um biscoito?” 	9
Ele não tem comunicação intencional, é muito passivo.	<ul style="list-style-type: none"> fica no mundinho dele, fica passivo a ouvir não é uma comunicação voluntaria 	2
Tem adquirido algum vocabulário.	<ul style="list-style-type: none"> Embora o vocabulário esteja a crescer, 	1
A iniciativa comunicativa é do adulto.	<ul style="list-style-type: none"> comunicação faz-se a partir de nós e tentar o diálogo. 	1

A linguagem corporal usada pelo D. ajuda-me a percebê-lo.	<ul style="list-style-type: none"> • a linguagem corporal também ajuda bastante no que é • um espasmo • se há momentos de irritabilidade • não tanto por linguagem mas mais por comportamento a nível de...faz o gesto, afasta... 	4
Comunica usando o choro de grito.	<ul style="list-style-type: none"> • choro de grito 	1
Neste momento o D. dá mais retorno, há mais interação entre nós.	<ul style="list-style-type: none"> • agora já numa fase ...em que há mais feedback ... • há muito mais interação, já há algum retorno não é... • e eu também comunico de forma a haver esse retorno, fico à espera de uma resposta • Então depois se eu me sentar e começar a brincar com ele tem de ser de forma a puxá-lo para a brincadeira, a puxá-lo para a conversa... é mais nesse sentido que nós comunicamos quando ele começa já a conhecer a parte do vocabulário ele já se consegue expressar 	6
Tento dar-lhe a opção de escolha e aguardo a sua resposta.	<ul style="list-style-type: none"> • também para o obrigar um bocadinho a escolher :”queres este ou queres este?” não é, dar-lhe a opção, não é: “queres a cidade ou queres a mesa do inglês?” e ele fica ali um bocadinho a pensar e depois diz: “cidade”, então vamos à cidade. 	1
Recorro a canções para comunicar com o D.	<ul style="list-style-type: none"> • quando cantamos...que ele adora, e é assim que acaba por se fazer a comunicação 	1

**Anexo E 2. Grelha de análise de conteúdo da primeira entrevista à
Encarregada de Educação**

2ª fase

2ª fase da análise de conteúdo da 1ª entrevista realizada à Encarregada de Educação				
Bloco	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Freq.
Interação Adulto-Criança	Dificuldades sentidas pelo adulto	Tentativa e erro ajuda a compreender os comportamentos do filho	Tento perceber o que quer por tentativa e erro.	9
		Perceber se tem dores	Tenho dificuldade em perceber se ele está com dor e onde se localiza.	3
	Formas de comunicação usadas pelo D.	Linguagem corporal do D. ajuda a perceber o que se passa com ele	A linguagem corporal usada pelo D. ajuda-me a percebê-lo.	4
		Comunica através do choro e gritos	Comunica usando choro de grito	1
	Dificuldades comunicativas do D.	Ausência de intenção comunicativa	Ele não tem comunicação intencional, é muito passivo.	2
		A iniciativa comunicativa é do adulto.	1	
Estratégias usadas pelo adulto	Desenvolvimento de competências comunicativas.	Não faz pedidos nem manifesta as vontades oralmente	Ele não faz pedidos, não manifesta as suas vontades oralmente.	3
		Recurso a canções para comunicar com o filho	Recorro a canções para comunicar com o D.	1
Desenvolvimento e aprendizagem do D.	Competências comunicativas.	Promoção da opção de escolha e espera pela resposta	Tento dar-lhe a opção de escolha e aguardo a sua resposta.	1
		Melhoria recente na interação mãe-criança	Neste momento o D. dá mais retorno, há mais interação entre nós	6
		Aquisição de algum vocabulário	Tem adquirido algum vocabulário.	1

**Anexo F. Grelha de análise de conteúdo da primeira entrevista à Terapeuta da
Fala**

1ª fase e 2ª fase

Anexo F 1. Grelha de análise de conteúdo da primeira entrevista à Terapeuta da Fala
1ª fase

1ª fase da análise de conteúdo da 1ª entrevista realizada à Terapeuta da Fala

Indicadores	Unidades de registo	Freq.
O D. expressa-se através de algumas palavras simples.	<ul style="list-style-type: none"> • expressa-se através de palavras simples em algumas situações... • já vai sendo feita através de palavras simples • Em algumas circunstâncias o D. consegue utilizar uma palavra • através de palavras simples • Isto porque o D. já comunicou a nível verbal. 	5
Usa palavras para expressar necessidades básicas, nomear, fazer pedidos e rejeições.	<ul style="list-style-type: none"> • para se expressar ou nomear um conceito • A comunicação de algumas necessidades básicas • Eu tento que o D. comunique comigo as suas necessidades, que faça pedidos e rejeições, 	3
Expressa-se mais frequentemente através da comunicação não-verbal.	<ul style="list-style-type: none"> • na sua maioria ainda se expressa através de comunicação não-verbal 	1
Crio-lhe necessidade de comunicar, não atendendo aos seus pedidos não-verbais.	<ul style="list-style-type: none"> • Crio-lhe necessidade de comunicar através da linguagem verbal oral • Evito dar qualquer objeto ou satisfazer qualquer necessidade, quando solicitados não-verbalmente 	2
Quando o D. não me responde dou-lhe um modelo, dizendo a palavra.	<ul style="list-style-type: none"> • Se ainda assim não responder, dou-lhe o modelo, produzindo a palavra 	1
Dou intenção a vocalizações e a palavras próximas do correto.	<ul style="list-style-type: none"> • Se disser uma palavra ou um som ligeiramente parecidos ou que me dão a entender aquilo que pretende, eu dou-lhes intenção. 	1
Quando o D. não responde e dou-lhe duas opções de resposta.	<ul style="list-style-type: none"> • Se não responder dou-lhe, de seguida, duas opções de resposta 	1
Faço-lhe pedidos, aguardo a resposta durante 30 s e toco-lhe para ele saber que estou à espera de resposta.	<ul style="list-style-type: none"> • quando me dirijo ao D. ou lhe faço um pedido, espero de forma expectante, durante cerca de 30 segundos e tocando-lhe no braço, por exemplo (para que saiba que estou ali e à espera de uma resposta) 	1
É difícil perceber o que ele sente e o que necessita, recorremos à tentativa e erro.	<ul style="list-style-type: none"> • o que torna difícil a comunicação com o D. e a perceção daquilo que ele sente e daquilo que ele necessita • temos de entender o D. sobretudo por tentativa e erro 	2

O D. usa o gesto para rejeitar um pedido do adulto.	<ul style="list-style-type: none"> • Ao fazermos um pedido, ele rejeita através do gesto 	1
Compreendo o que o D. pretende perante a sua frustração.	<ul style="list-style-type: none"> • nós percebemos através da sua frustração o que pretende 	1
Acredito que a dificuldade a nível da práxis condiciona o processamento da informação, sendo a principal causa da sua dificuldade em comunicar.	<ul style="list-style-type: none"> • o processamento da informação que é mais lenta, devido às suas dificuldades ao nível da praxis, que se refletem a nível global, inclusive no discurso. Não sabemos se é só isso, mas o que é facto é que acreditamos que é a principal causa da dificuldade em comunicar. • a dificuldade que tem em fazer o processamento da informação 	2
O D. assimila com facilidade conceitos	<ul style="list-style-type: none"> • O D. consegue assimilar com alguma facilidade os conceitos 	1
Demora muito tempo a integrar novos conceitos e a produzir uma palavra.	<ul style="list-style-type: none"> • A integração de um novo conhecimento e a produção de uma palavra demoram bastante tempo • a dificuldade que tem em produzir a palavra • Em outras circunstâncias ele demora mais tempo ou depois não o faz 	3
O D. tem dificuldades na programação motora dos músculos da fala.	<ul style="list-style-type: none"> • a programação motora dos músculos da fala para produzir aquela palavra parecem ser o maior desafio e o maior entrave à sua evolução 	1
Para melhorar a comunicação oral, durante uma tarefa começo com um nível fácil, que sei que ele consegue responder, e só depois passo para níveis mais desafiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Durante uma tarefa, doseio também o grau de exigência, começando a um nível em que sei que já responde com facilidade, passando para níveis mais desafiantes e terminando com uma tarefa mais fácil para ele de novo. Desta forma, espero melhorar a autoestima do D., o seu nível de alerta na tarefa e, por conseguinte, melhorar a sua comunicação verbal oral 	1
Tento ir ao encontro dos seus interesses e motivá-lo a se expressar oralmente.	<ul style="list-style-type: none"> • ir de encontro àquilo que gosta • tento ao máximo criar-lhe motivação para se expressar verbalmente 	2
Para promover o desenvolvimento da linguagem oral recorremos, por vezes, ao inglês, porque ele gosta.	<ul style="list-style-type: none"> • como ferramenta motivacional e para potenciar a linguagem verbal oral estamos a recorrer, em algumas circunstâncias, ao inglês. O D. tem tanto interesse nesta língua, que trabalhando com ela como estratégia, potenciamos a oralidade no Português Europeu 	1
Para desenvolver a fala realizo com o D. exercícios que promovem o desenvolvimento da motricidade fonadora.	<ul style="list-style-type: none"> • Para desenvolver a sua fala, faço exercícios de facilitação neuromuscular proprioceptiva, auxiliando os movimentos da língua, dos lábios, da mandíbula essenciais para a produção de determinados sons. 	1

<p>Realizo exercícios de estimulação sensorial para ajudar o D. a consciencializar-se da posição dos sons das palavras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizo exercícios com estímulos táteis, vibratórios por exemplo, que consciencializam o D. das estruturas da sua face e da cavidade oral, permitindo-lhe compreender onde se posicionam umas em relação às outras. • recorrer a todos os estímulos possíveis: táteis, auditivos, olfativos, proprioceptivos, vestibulares • Só assim o D. conseguirá integrar os movimentos necessários para a produção de um som. • Ensino o D. a produzir sons específicos, através de estímulos táteis e auditivos, que lhe permitam perceber como se fazem esses sons. 	<p>4</p>
<p>Repito os exercícios com regularidade em cada sessão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estes exercícios são repetidos com regularidade e com uma grande frequência na sessão, trabalhando também a memória muscular. 	<p>1</p>
<p>Ensino o D. a dizer os sons nas palavras, nas frases e nas sílabas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • cada som é trabalhado em sílabas, palavras, frases e no discurso. 	<p>1</p>
<p>Começo por ensinar palavras relacionadas com o quotidiano e que ajudem o D. a comunicar funcionalmente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O primeiro vocabulário a ser aprendido é sempre aquele que torna a criança mais funcional, aquele que é relacionado com o seu dia-a-dia 	<p>1</p>
<p>Os exercícios de motricidade orofacial ajudam na mastigação e deglutição.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • os exercícios e estratégias que implemento ao nível dos sons são também importantes e têm reflexos na mastigação e deglutição, sendo também duas das áreas por mim trabalhadas 	<p>1</p>

Anexo F 2. Grelha de análise de conteúdo da primeira entrevista à Terapeuta da Fala
2ª fase

2ª fase da análise de conteúdo da 1ª entrevista realizada à Terapeuta da Fala

Bloco	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Freq.
Interação Adulto-Criança.	Formas de comunicar usadas pelo D.	Usa algumas palavras simples para expressar necessidades básicas, fazer pedidos e rejeições	O D. expressa-se através de algumas palavras simples.	5
			Usa palavras para expressar necessidades básicas, nomear, fazer pedidos e rejeições.	3
		Usa o gesto natural para fazer rejeições	O D. usa o gesto para rejeitar um pedido do adulto.	1
		Comportamento de frustração face a algumas situações	Compreendo o que o D. pretende perante a sua frustração.	1
		Usa mais formas de comunicação não-verbal.	Expressa-se mais frequentemente através da comunicação não-verbal.	1
	Dificuldades comunicativas do D.	Dificuldade a nível da práxis condiciona o processamento da informação e a dificuldade em comunicar	Acredito que a dificuldade a nível da práxis condiciona o processamento da informação, sendo a principal causa da sua dificuldade em comunicar.	2
		Dificuldade na programação motora dos músculos da fala	O D. tem dificuldades na programação motora dos músculos da fala.	1
Estratégias usadas pelo adulto	Desenvolvimento de competências comunicativas.	Não responder a pedidos não-verbais	Crio-lhe necessidade de comunicar, não atendendo aos seus pedidos não-verbais.	2
		Seguir os interesses do D. motivando-o a expressar-se	Tento ir ao encontro dos seus interesses e motivá-lo a se expressar oralmente.	2
		Modelação do que o D. deve dizer	Quando o D. não me responde dou-lhe um modelo, dizendo a palavra	1
		Recurso à tentativa e erro para perceber o que o D. sente e precisa	É difícil perceber o que ele sente e o que necessita, recorreremos à tentativa e erro.	2
		Dar opção de resposta	Quando o D. não responde e dou-lhe duas opções de resposta.	1
		Recurso à formulação de pedidos, ao aguardar de uma resposta e tocar no D.	Faço-lhe pedidos, aguardo a resposta durante 30 s e toco-lhe para ele saber que estou à espera de resposta.	1

	Desenvolvimento de tarefas/atividades	Recurso a exercícios de estimulação sensorial	Realizo exercícios de estimulação sensorial para ajudar o D. a consciencializar-se da posição dos sons das palavras.	4	
		Repetição dos exercícios de sessão para sessão	Repito os exercícios com regularidade em cada sessão.	1	
		Início com uma tarefa fácil e depois complexifico	Para melhorar a comunicação oral, durante uma tarefa começo com um nível fácil, que sei que ele consegue responder, e só depois passo para níveis mais desafiantes.	1	
	Promoção do uso da fala	Recurso a exercícios que promovem o desenvolvimento da motricidade fonadora	Para desenvolver a fala realizo com o D. exercícios que promovem o desenvolvimento da motricidade fonadora	1	
		Dar intenção às vocalizações do D.	Dou intenção a vocalizações e a palavras próximas do correto.	1	
		Recurso a exercícios de motricidade orofacial	Os exercícios de motricidade orofacial ajudam na mastigação e deglutição.	1	
		Ensino dos sons das palavras	Ensino o D. a dizer os sons nas palavras, nas frases e nas sílabas.	1	
		Ensino de palavras relacionadas com o quotidiano para ajudar a comunicar funcionalmente.	Começo por ensinar palavras relacionadas com o quotidiano e que ajudem o D. a comunicar funcionalmente.	1	
	Desenvolvimento e aprendizagem	Capacidade de aprendizagem	Assimila conceitos com facilidade	O D. assimila com facilidade conceitos	1
			Demora a integrar novos conceitos e a produzir uma palavra.	Demora muito tempo a integrar novos conceitos e a produzir uma palavra.	3
Interesses		Recorrer à língua Inglesa	Para promover o desenvolvimento da linguagem oral recorremos, por vezes, ao inglês, porque ele gosta.	1	

Anexo G. Síntese da análise de conteúdo das entrevistas iniciais

Síntese da análise de conteúdo das entrevistas iniciais

Bloco	Categoria	Subcategoria	Freq.	Total	Freq. Relativa
Interação Adulto – Criança	Formas de comunicação usadas pelo adulto	Explicação oral e recurso ao tato	3	6	2,96
		Recurso ao toque	2		
		Uso da fala	1		
	Formas de comunicação usadas pelo D.	Usa algumas palavras simples para expressar necessidades básicas, fazer pedidos e rejeições	8	36	17,73
		Linguagem corporal do D. ajuda a perceber o que se passa com ele	4		
		Comunica quando disponível	3		
		Diz algumas palavras	3		
		Diz palavras em inglês	3		
		Manifesta desagrado através de comportamentos não-verbais	3		
		Procura e dirige o olhar para a pessoa	3		
		Usa vocalizações	2		
		Comunica através do choro e gritos	1		
		Responde oralmente	1		
		Usa o gesto natural para fazer rejeições	1		
		Comportamento de frustração face a algumas situações	1		
		Usa mais formas de comunicação não-verbal.	1		
	Comportamentos verbais e não-verbais	1			
Uso de gestos naturais	1				
21	10,34				
Dificuldades	Iniciativa comunicativa é do adulto	4	21	10,34	

	comunicativas do D.	Ausência de intenção comunicativa	3		
		Não faz pedidos, nem manifesta as vontades oralmente	3		
		Verbalizar o que sente	2		
		Interagir e participar	2		
		Dificuldade a nível da práxis condiona o processamento da informação e a dificuldade em comunicar	2		
		Fazer-se entender	1		
		Dificuldade na programação motora dos músculos da fala	1		
		Fragilidade das competências orais do D.	1		
		Ausência de resposta oral	1		
		Ausência de resposta à interação verbal	1		
	Facilitadores da comunicação	Recurso a estímulos vestibulares e auditivos	6	12	5,91
		Boa disposição do D facilita a interação com os pares e adultos	4		
		Simplicidade do ato comunicativo	1		
		Envolvimento em atividades significativas	1		
	Dificuldades sentidas pelo adulto	Tentativa e erro ajuda a compreender os comportamentos do filho	9	25	12,32
		Interpretar os comportamentos da criança na atividade	6		
		Perceber o que compreende e o que é ecolalia	3		

		Perceber se tem dores	3		
		Compreender o D. quando não responde	1		
		Controlar o comportamento do D, quando começa com risos descontrolados	1		
		Motivar o aluno para a atividade	1		
		Lidar com as alterações de humor do D.	1		
Estratégias usadas pelo adulto	Desenvolvimento de tarefas / atividades	Recurso a exercícios de estimulação sensorial	4	8	3,94
		Sem explicitação	2		
		Repetição dos exercícios de sessão para sessão	1		
		Início com uma tarefa fácil e depois complexifico	1		
	Desenvolvimento de competências comunicativas.	Recurso ao toque e contacto físico	5	32	15,76
		Recurso a jogos, histórias e figuras em relevo	3		
		Recurso a música, canções e sons de animais facilita a interação com o D.	3		
		Não insisto com o D quando faz birras	3		
		Uso do afeto e carinho no processo comunicativo	2		
		Recurso à rotina do cumprimento ao D. com um abraço	2		
		Não responder a pedidos não-verbais	2		
		Seguir os interesses do D. motivando-o a expressar-se	2		
		Recurso à tentativa e erro para perceber o que o D. sente e precisa	2		
		Espero pela resposta	1		
		Procuro compreender as palavras que diz	1		
		Recurso a canções para comunicar com o filho	1		
Promoção da opção de escolha e espera pela resposta	1				
Recurso a perguntas	1				

		Modelação do que o D. deve dizer	1	6	2,96	
		Recurso à formulação de pedidos, ao aguardar de uma resposta e tocar no D.	1			
		Dar opção de resposta	1			
	Organização do D.	Recurso à estimulação propriocetiva e tátil	5			
		Limitação do espaço físico	1			
	Promoção do uso da fala	Recurso a exercícios que promovem o desenvolvimento da motricidade fonadora	1			5
		Dar intenção às vocalizações do D.	1			
		Recurso a exercícios de motricidade orofacial	1			
		Ensino dos sons das palavras	1			
		Ensino de palavras relacionadas com o quotidiano para ajudar a comunicar funcionalmente	1			
	Desenvolvimento e aprendizagem do D.	Competências comunicativas.	Melhoria recente na interação mãe-criança	6	11	5,42
			Percebe quando se fala sobre ele	2		
			Aquisição de algum vocabulário	1		
Aceitação do adulto			1			
Interage com o adulto			1			
Interesses		Jogos interativos e música despertam o interesse pelo inglês	4	6	2,96	
		Presta atenção a histórias	1			
		Recorre à língua Inglesa	1			
Perfil de comportamento		Tenta participar através da repetição	6	18	8,87	
		Evidência comportamentos de irritabilidade	3			
		Responde quando quer	3			
		Isola-se quando está cansado	2			

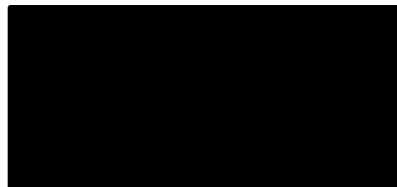
		Participação nas atividades depende da sua disposição	1	17	8,37	
		Procura imitar	1			
		Alterações frequentes de comportamento	1			
		Dificuldade em colaborar quando as rotinas são alteradas	1			
	Capacidade de aprendizagem	Demora a responder a perguntas	6			
		Demora a integrar novos conceitos e a produzir uma palavra.	3			
		Identifica as pessoas mais próximas	3			
		Está mais atento e interessado pelo que se passa à sua volta	2			
		Percebe o que lhe dizemos	1			
		Compreende situações relativas aos jogos preferidos	1			
		Assimila conceitos com facilidade	1			
		Total	203			203

Anexo H. Relatório de avaliação do 3º período (2015/16)

- 1. Educadora de Infância**
- 2. Terapeuta da Fala**
- 3. Terapeuta Ocupacional**
- 4. Professor de Música**
- 5. Professora de Inglês**

Anexo H 1. Relatório de avaliação do 3º período (2015/16)

1. Educadora de Infância



Avaliação das aprendizagens

Jardim de Infância

Aluno		Ano letivo	2015/2016
Encarregado de educação		Período letivo	3º Período
Educadora de infância		Sala	Verde



AVALIAÇÃO

Ao longo deste ano [REDACTED] evoluiu com naturalidade estando bem adaptado às rotinas e demonstrando uma maior consciência do espaço que o rodeia.

Em termos de aquisições a área em que se notou uma evolução mais significativa foi a motora. [REDACTED] neste momento já consegue andar praticamente sozinho precisando apenas de um estímulo tátil ligeiro, só para se sentir mais apoiado. Já muda de posição sozinho sempre que sente essa necessidade e passa já bastante tempo em pé movimentando-se livremente desde que tenha algo onde se apoiar (ex: no parque exercita diariamente a sua postura com o apoio das cordas junto do baloiço).

Está também muito mais recetivo a corrigir a sua postura sempre que tem o reforço verbal por parte dos adultos significativos embora posteriormente volte a posição inicial por uma questão de conforto. Ainda assim nota-se que já tem mais facilidade em manter uma postura mais ajustada durante um maior período de tempo.

No que diz respeito à rotina alimentar também houve uma evolução positiva em termos da receptividade de diversos alimentos mas ainda não se conseguiu introduzir nem a sopa nem a fruta porque o [REDACTED] não revela interesse em comer ou colaborar no sentido de fazer uma refeição completa.

Em contexto de sala o [REDACTED] colabora nas atividades propostas tendo alguma preferência por determinados materiais e demonstra uma maior receptividade e curiosidade sempre que lhe é introduzido algo de novo. No entanto ainda manifesta pontualmente mudanças repentinas de humor que poderão ter a ver com o barulho feito pelos seus pares ou por alguma frustração interna que não consigo identificar e que ele não consegue verbalizar. A maior dificuldade que sinto por vezes é não conseguir perceber o que lhe causa desconforto para poder mais rapidamente minimizar esta situação. Assim, procuro acalmá-lo, falando com ele para que relaxe e ultrapasse esta situação.

Relativamente ao grupo de pares está também muito mais recetivo à companhia e brincadeiras embora por vezes quando lhe tocam demasiado ele não goste e afasta-se resmungando. Em relação aos adultos significativos mantém um bom relacionamento mas por vezes ainda tenta apertar ou arranhar quando se sente frustrado e tem mudanças de humor repentinas.

Espero que o próximo ano sirva para [REDACTED] consolidar as competências que tem vindo a adquirir e continuar a fazer outras conquistas.

Lisboa, 22 de Julho de 2016

A Educador [REDACTED]

Tomei conhecimento
O Encarregado de Educação [REDACTED]

Anexo H 2. Relatório de avaliação do 3º período (2015/16)

2. Terapeuta da Fala

PLANO DE INTERVENÇÃO/ RELATÓRIO DE TERCEIRO PERÍODO - TERAPIA DA FALA

Nome: [REDACTED]

Ano/ Turma: sala verde Terapeuta da Fala: [REDACTED]

Data: 23/ 06/ 2016

Área	Objetivo geral	Objetivo específico	Não Adquirido → Adquirido				
			1	2	3	4	5
ARTICULAÇÃO & MOTRICIDADE OROFACIAL	Melhorar a força, coordenação e dissociação dos músculos relacionados com a fala	Aceitar a estimulação tátil com textura macia nas pernas, pés, braços, mãos					X
		Aceitar a estimulação tátil com textura áspera nas pernas, pés, braços, mãos					X
		Aceitar a estimulação tátil com textura rugosa nas pernas, pés, braços, mãos					X
		Aceitar a estimulação tátil com textura macia na cara, lábios, boca					X
		Aceitar a estimulação tátil com textura áspera na cara, lábios, boca					X
		Aceitar a estimulação tátil com textura rugosa na cara, lábios, boca					X
		Aceitar a estimulação tátil com temperatura quente na cara, lábios, boca					X
		Aceitar a estimulação tátil com temperatura fria na cara, lábios, boca					X
		Aceitar a estimulação tátil por vibração na cara, lábios, boca				X	
		Realizar fechamento labial, com utilização do ARK'S Z-Vibe, com aplicação da resistência à esquerda, com um critério de 3/3					X
Realizar fechamento labial, com utilização do ARK'S Z-Vibe, com aplicação da resistên-					X		

Departamento de educação Especial [REDACTED]



cia à direita, com um critério de 3/3					
Mastigar 5 vezes de cada lado da boca, utilizando o ARK'S Z-Vibe			X		

Área	Objetivo geral	Objetivo específico	Não Adquirido → Adquirido				
			1	2	3	4	5
Fonologia	Melhorar a percepção auditiva	Discriminar/ diferenciar sons do meio ambiente			X		

Área	Objetivo geral	Objetivo específico	Não Adquirido → Adquirido				
			1	2	3	4	5
	Aumentar o repertório de vocábulos que compreende e utiliza	Identificar 5/5 objetos do dia-a-dia, a pedido do adulto, de entre um conjunto de 2					X
		Nomear 5/5 objetos do dia-a-dia, a pedido do adulto				X	
		Identificar cabeça, braços, pernas, barriga, mãos, pés					X
		Nomear cabeça, braços, pernas, barriga, mãos, pés			X		
		Identificar cara, lábios, nariz, olhos, cabelo e orelhas					X
		Nomear cara, lábios, nariz, olhos, cabelo e orelhas			X		
		Identificar as noções de em cima/ em baixo, com um critério de 3/3			X		
		Nomear noções de em cima/ em baixo, com um critério de 3/3		X			
		Identificar a noção de quantidade <i>mais</i> , com um critério de 5/5			X		
		Nomear a noção de quantidade <i>mais</i> , com um critério de 5/5			X		





Realizar a direção <i>dá</i> + objeto, com um critério de 5/5			X		
Compreender e executar a direção <i>toma</i> + objeto, com um critério de 5/5			X		

Não Adquirido → Adquirido

Área	Objetivo geral	Objetivo específico	1	2	3	4	5
	Organizar o discurso e melhorar a construção frásica	Produzir uma palavra/ expressão, com o intuito de produzir uma frase (ex.: <i>água</i> para <i>quero água</i>)			X		
		Realizar frases simples, Sujeito-Verbo-Objeto (SVO) (ex.: <i>quero água</i>), através da associação de frases a objetos	X				

Não Adquirido → Adquirido

Área	Objetivo geral	Objetivo específico	1	2	3	4	5
	Melhorar as intenções de comunicar	Chamar a atenção para algo/ alguém, usando linguagem verbal			X		
		Realizar pedidos, utilizando a palavra <i>mais</i> ou produzindo o nome do objeto/ação			X		
		Realizar ofertas, utilizando gestos			X		
		Protestar/ recusar utilizando a palavra <i>não</i>	X				
	Melhorar as regras de conversação	Virar-se na direção do parceiro comunicativo				X	
		Cumprimentar/ despedir-se, utilizando <i>olá/ xau</i> ou <i>adeus</i> , a pedido				X	
		Cumprimentar/ despedir-se, utilizando <i>olá/ xau</i> ou <i>adeus</i> , espontaneamente		X			
		Realizar pelo menos 3 turnos de interação				X	

	Esperar pela sua vez para interagir			X		
--	-------------------------------------	--	--	---	--	--

Observações:

O [redacted] evoluiu positivamente no presente ano letivo. Aumentou o repertório de palavras que compreende e utiliza. Começa a utilizar palavras para fazer pedidos (ex.: “bola” → “quero a bola”) e rejeições (i.e., “acabou”). Mostra prazer na interação com o adulto e com os pares. O [redacted] aceita com relativa facilidade a estimulação tátil na face e a estimulação intraoral. Realiza a lateralização da língua, embora de forma pouco coordenada. Deverá continuar com todo este trabalho no próximo ano letivo, com o intuito de utilizar a linguagem de forma funcional e com o objetivo máximo de melhorar a inteligibilidade do seu discurso e a sua alimentação.

Durante as férias torna-se importante que os pais continuem a desenvolver o vocabulário do [redacted], bem como as suas intenções de comunicar. Para tal, sempre que o [redacted] mostrar vontade de adquirir um objeto/ alimento, sempre que desejar realizar uma atividade, peço aos pais que deem o modelo ao [redacted], incentivando-o a imitar uma palavra relacionada com a atividade/ pedido (ex.: se quiser mais pão, dizer *queres pão? Pão!*, esperando que tente produzir a palavra *pão*). A manutenção das rotinas permite ao [redacted] perceber o que vai acontecer a seguir e o que é esperado dele. Da mesma forma, nomear as ações, as atividades, os objetos com os quais está a interagir também lhe permitirá tornar consistentes os vocábulos que já conhece e aprender novos.

No que se refere à estimulação orofacial, os pais deverão continuar a utilizar o momento de lavagem dos dentes para massajarem as bochechas, os lábios, a língua e a boca. Deverão também colocar a escova nos molares, realizando 5 movimentos alternados em cada lado da boca. Isto para que o [redacted] vá procurar a escova com a sua língua e, assim, treine o movimento de lateralização da língua, essencial para uma alimentação correta.

Anexo H 3. Relatório de avaliação do 3º período (2015/16)

3. Terapeuta Ocupacional

RELATÓRIO DE TERCEIRO PERÍODO - Terapia Ocupacional

Nome: [REDACTED]

Ano/ Turma: JI Sala Verde

Data: 18-7-2016

Não Adquirido → Adquirido

Área	Objetivo geral	Objetivo específico	1	2	3	4	5	
Integração Sensorial	Modelar de forma adequada diferentes estímulos táteis	Responder adaptativamente a estímulos táteis profundos nos pés, pernas, costas, braços e mãos				x		
		Responder adaptativamente a diferentes qualidades de estímulos táteis nos membros inferiores e superiores (vibração, temperatura, pressão)			x			
	Modelar de forma adequada diferentes estímulos vestibulares e proprioceptivos	Ser capaz de manter a extensão da cabeça em decúbito ventral				x		
		Manter o equilíbrio e retificação postural, em variações de posicionamento desafiantes (Ex: em cima de uma bola de ginásio)				x		
		Adotar e manter a posição de gatas			x			
		Ser capaz de se agachar, para sentar no chão		x				
		Ser capaz de se levantar do chão autonomamente				x		
Realizar processos práticos cada vez mais	Ser capaz de se sentar numa cadeira, de forma autónoma				x			

	complexos: ideação, planeamento e execução	Ser capaz de se levantar de uma cadeira, autonomamente				x	
		Ser capaz de subir para uma plataforma rígida a 40 cm do chão			x		
		Ser capaz de subir para uma plataforma móvel (baloço) a 15 cm do chão, com ajuda física pontual			x		
		Ser capaz de ultrapassar obstáculos físicos no seu caminho				x	

← Não Adquirido → Adquirido

Área	Objetivo geral	Objetivo específico	1	2	3	4	5
Autonomia	Realizar a marcha autónoma	Ser capaz de andar 4 passos sem cair e sem ajuda física, num piso estável				x	
		Ser capaz de dar 2 passos em piso instável e apoio físico pontual		x			
		Ser capaz de subir degraus com apoio apenas do corrimão			x		
	Vestir e despir as peças de roupa	Ser capaz de colaborar ativamente em 75% da tarefa de despir				x	
		Ser capaz de colaborar ativamente em 35% da tarefa de vestir				x	
		Ser capaz de descalçar os sapatos sozinho, a pedido				x	
		Ser capaz de calçar os sapatos sozinho, com ajuda física pontual			x		

OBSERVAÇÕES:

No ano letivo 2015/2016 as maiores evoluções do [REDACTED] foram relativas à marcha e ao seu comportamento, que foi sendo gradualmente mais ajustado. Os episódios de oscilações abruptas do seu *arousal* (nível de alerta) diminuíram, tendo para isso contribuído a utilização de um horário tátil como estratégia de antecipação das suas rotinas escolares.

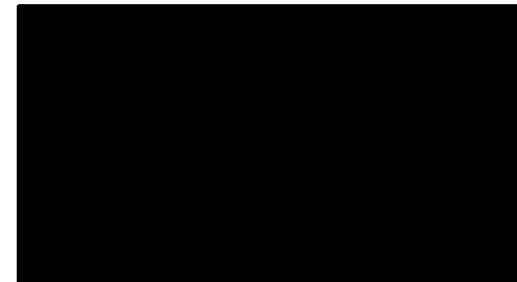
Na marcha o [REDACTED] é capaz de andar com facilidade agarrado apenas numa mão, apesar de ainda ter pouco equilíbrio e um centro de gravidade pouco consistente. Por esta razão, o [REDACTED] demonstra não se sentir confiante para o fazer sozinho, apesar de já ser capaz de dar alguns passos. A sua postura de membros inferiores é de rotação externa, apresentando uma base de sustentação alargada. Diminuiu a constante flexão da cabeça aquando da marcha, transitando a postura da cabeça entre flexão e hiperextensão, aparentemente como procura do seu ponto de equilíbrio contra gravidade. Também parece gerir melhor e modular de forma mais eficaz outros estímulos vestibulares, tendo demonstrado maior participação em atividades que implicassem a sua segurança gravitacional (estar no baloiço, subir para a bola, etc).

Ao longo do ano e de acordo com as necessidades sensoriais que o [REDACTED] foi demonstrando, a terapeuta fez algumas sugestões aos pais, nomeadamente para a gestão da modulação tátil e vestibular. Na escola, o [REDACTED] passou a ter as aulas de música sentado num amendoim ou num cavalinho, junto dos seus colegas, estando mais integrado e numa postura mais adequada, obrigando-o a manter a posição do seu corpo através de constantes ajustes posturais, provocados pelo assento.

A terapeuta fez ainda algumas sugestões relativamente à retirada da fralda, sugerindo o seu início durante as férias de verão.

O [REDACTED] deverá continuar a beneficiar dos apoios de terapia ocupacional no próximo ano letivo. Sugere-se um acompanhamento mais regular, que lhe provoque maior quantidade de oportunidades sensoriais, para potenciar o seu desempenho na marcha, no brincar e nos seus autocuidados.

A Terapeuta Ocupacional,



Anexo H 4. Relatório de avaliação do 3º período (2015/16)

4. Professor de Música

[REDACTED] Jardim de Infância
Educação e Expressão Musical
3º Período do Ano Letivo de 2015/2016

Sala Verde – Educ
Prof. [REDACTED]

ALUNO: [REDACTED]

Notas:

O [REDACTED] revela-se mais atento ao que está a acontecer na atividade respondendo mais regularmente às solicitações de participação.

Em termo de movimento revela agora uma maior participação ainda que em todas as atividades que impliquem movimento, necessita de apoio individualizado e continuado.

Anexo H 5. Relatório de avaliação do 3º período (2015/16)

5. Professora de Inglês


FICHA DE AVALIAÇÃO DE INGLÊS

Aluno (a)		Ano letivo	2015/2016
Encarregado (a) de educação		Período letivo	3º P.
Professor (a)		Sala	Verde

	Always Sempre	Sometimes Às vezes	Not yet Ainda não
Attendance Assiduidade	X		
Enjoys learning English Diverte-se a aprender Inglês	X		
Speaking Reproduz palavras isoladas de forma muito simples.	X		
Listening Identifica palavras isoladas e expressões básicas curtas.	X		
Shows interest Colabora nas atividades propostas.		X	

Observações Gerais:  está mais atento e interessado, especialmente quando as tarefas propostas incluem histórias ou músicas.

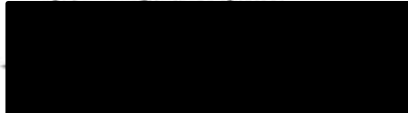
Data

22/04/2016

Assinatura do(a)
professor(a)



Assinatura do(a)
encarregado(a) de
educação



Anexo I. Registo e análise da observação em vídeo

- 1. Sistema de Calendário**
- 2. Conto de histórias**
- 3. Símbolos Tangíveis do Espaço**
- 4. Símbolos Tangíveis das Pessoas**

Anexo I 1. Registo e análise da observação em vídeo

1. Sistema de Calendário

Grelha de registo e análise da observação em vídeo da marcação do Sistema de Calendário

Data	22/11/2016
Tempo de duração	1:25
Descrição do contexto onde o SC é marcado	Sala de atividades do D. (sala verde). Local de trabalho habitual do D. (na sua secretária). Apenas estava presente na sala o D. e a mestranda.
Observações	O SC foi marcado apenas com o D., num ambiente calmo e sossegado.
ST utilizados e suas características	OS ST utilizados no SC foram: o ST da atividade de música (maraca), o ST da atividade de inglês (telemóvel) e o ST da sala de atividades (papel canelado verde). Os ST foram escolhidos de acordo com os conhecimentos e gostos do D. para que a sua identificação e associação à atividade fosse facilitada.

Dimensões	Descrição dos comportamentos da mestranda	Inferências
Estratégias usadas na dinamização do SC	A mestranda coloca a mão do D. nas caixas (aberta, fechada) para que o D. perceba quando é que a atividade já foi realizada ou não.	
Estratégias usadas para interagir com o D.	A mestranda incentiva constantemente a participação do D. na manipulação dos símbolos existentes no SC e dos respetivos compartimentos, pretendendo deste modo que o D. aprenda a organizar o SC e perceba o seu funcionamento. A mestranda incentiva a participação oral de modo a estimular a comunicação.	
Dimensões	Descrição dos comportamentos do D.	Inferências
Competências comunicativas da criança	O D. verbaliza por duas vezes em contexto, sendo que numa das vezes foi necessário a mestranda iniciar as palavras para que o D. dissesse a palavra pretendida. Na maioria das vezes em que é pedida a sua participação oral, o D. não o faz. Faz vocalizações impercetíveis	
Envolvimento com o SC	O D. manifesta curiosidade na exploração do SC, parece tentar perceber o seu funcionamento (explorando as caixas por dentro e por fora, assim como abrindo e fechando as mesmas, mesmo quando a atividade já estava fechada).	

Envolvimento com a mestranda	O D. procura constantemente com as suas mãos explorar tatilmente as caixas do SC, correspondendo ao indicado pela mestranda.	
Reação que teve ao uso de ST	Os ST já tinham sido apresentados anteriormente ao D., pelo que demonstrou reconhecimento sobre alguns dos símbolos (ST da música- maraca; ST da sala de atividades- papel canelado verde), manifestando ainda uma grande necessidade exploratória de reconhecimento dos mesmos.	

Relação entre as estratégias da mestranda e o comportamento do D. | Interações verbais e não-verbais entre a mestranda e o D.

Descrição dos comportamentos da mestranda	Descrição dos comportamentos do D.
A mestranda coloca a mão do D. dentro de uma das caixas do SC.	O D. identifica o ST da atividade de música (maraca) verbalizando as palavras: “musiquinha linda”.
A mestranda indica ao D. que já foram à música e por isso terão de fechar a caixa, ajudando o D. nesta ação	O D. fecha a caixa com a ajuda da mestranda.
A mestranda pede oralmente ao D. para colocar a mão na caixa seguinte, ajudando-o nesta ação, para saberem qual a atividade que fizeram a seguir à música.	O D., com o auxílio da mestranda, coloca a mão dentro de outra caixa e retira do seu interior o ST da atividade do inglês (telemóvel).
A mestranda pergunta oralmente ao D. qual a atividade que fizeram depois da música.	O D. não responde à pergunta colocada da mestranda.
A mestranda agarra na mão do D. que contém o ST da atividade de inglês (telemóvel), e diz-lhe que foram para o inglês, e que o telemóvel de brincar diz-nos que foram à atividade do inglês, e por isso terão de colocar o ST da atividade do inglês (telemóvel) na caixa e fechá-la, auxiliando-o nesta ação.	O D., com o auxílio da mestranda, coloca o ST da atividade do inglês (telemóvel) dentro da caixa. O D. com muito auxílio da mestranda fecha a caixa da atividade do inglês, mas tenta abri-la novamente.
A mestranda indica ao D. que já foram ao inglês e por isso a caixa terá de ficar fechada, pois a atividade já terminou. A mestranda coloca a mão do D. sobre a caixa da atividade de música e indica ao D. que esta está fechada, pois já foram à atividade da música. Seguidamente a mestranda realiza a mesma ação sobre a caixa da	O D. explora com as suas mãos as caixas fechadas. O D. volta a abrir a caixa da atividade do inglês e colocar a sua mão no interior, explorando tatilmente a caixa no seu interior e o ST da atividade do inglês (telemóvel).

atividade do inglês, para que o D. perceba que ambas as atividades já foram realizadas por si.	
A mestranda indica-lhe que aquela é a caixa da atividade do inglês, e que terá de estar fechada, pois o D. já realizou essa atividade, como tal terão de a fechar, e ajuda o D. a fazê-lo novamente.	O D. faz vocalizações impercetíveis (ritmadas, como quem canta algo).
A mestranda indica ao D. que irão ver a caixa seguinte para saberem o que irão fazer, auxiliando-o nesta ação.	O D., com a ajuda da mestranda, coloca a mão na caixa seguinte e retira o ST da sala de atividades (papel canelado verde).
A mestranda pergunta ao D. se sabe o que quer fazer o que tem na mão.	O D. não responde oralmente, mas explora o papel com ambas as mãos.
A mestranda indica ao D. que aquele ST simboliza o local onde estão.	O D. não responde oralmente.
A mestranda indica ao D. que estão na sala...	O D. diz "verde".
A mestranda reforça o verbalizado pelo D. elogiando a sua resposta A mestranda diz ao D. que estão na sala verde que irão permanecer ali a fazer uma atividade, pedindo ao D. para colocar o ST da sala de atividades dentro da caixa, auxiliando-o nesta ação.	O D., com auxílio da mestranda, coloca o ST da sala de atividades dentro da caixa.
A mestranda indica ao D. que a caixa que contém o ST da sala de atividades irá permanecer aberta, pois a atividade ainda não terminou, e ainda estão na sala de atividades.	O D. explora a caixa aberta com as suas mãos.
A mestranda apresenta uma atividade de modelagem ao D. para a realizarem em conjunto.	O D. larga a caixa do SC e inicia a nova atividade de modelagem com a mestranda.

Anexo I 2. Registo e análise da observação em vídeo

2. Conto de histórias

Grelha de registo e análise da observação em vídeo das sessões do conto de histórias

História	<i>“O Bicho Estranho”</i>
Tipo de História	HAT
Data	17/11/2016
Tempo de duração	8:40
Descrição do contexto onde a história é contada	Sala de atividades do D. (sala verde). Local de trabalho habitual do D. (na sua secretária). Apenas estava presente na sala o D. e a contadora.
Observações	A história foi contada apenas ao D., num ambiente calmo e sossegado.
Símbolos Tangíveis usados	Nesta história não foram usados ST, apenas se utilizou diferentes texturas criadas para ilustrar a narrativa (dracalon, cordel de camurça, eva e feltro).

Dimensões	Descrição dos comportamentos da contadora de histórias	Inferências
Estratégias usadas para contar a história	Pede que o D., identifique as diferentes partes do corpo do animal da história, e o faça corresponder ao seu corpo.	O objetivo é que o D. aprenda onde se localizam e como se chamam as diferentes partes do corpo.
Estratégias usadas para interagir com o D.	Pede, com recurso à fala, e de forma constante, a participação do D. na atividade para tentar mantê-lo atento e cooperante na história. Pede a participação do D. para mudar as páginas do livro, pois sabe que este é uma atividade que o D. realiza com gosto, e é uma estratégia para o manter atento e concentrado no conto da história. Ignora os comentários descontextualizados do D., não interrompe o conto da história.	A contadora pede com maior frequência a participação do D. nos elementos que são do seu conhecimento, pois sabe que as respostas serão provavelmente corretas, o que fará aumentar a sua confiança e auto-estima, e assim fomentar a sua participação de forma mais ativa na história. A contadora não dá importância aos comentários descontextualizados do D., pois pretende que, não dando importância e desvalorizando, que o D. se volte a concentrar no conto da história.

Dimensões	Descrição dos comportamentos do D.	Inferências
Competências comunicativas	Verbaliza em contexto a identificação de um dos elementos do corpo do animal. Verbaliza de forma descontextualizada.	Manifesta dislalias.
Envolvimento com a história	Envolve-se com a história durante quase todo o momento do conto: demonstrou apenas um pequeno período de desconcentração. Vocaliza duas vezes, fazendo comentários descontextualizados do tópico da história. Repete em três contextos diferentes, o nome incorreto do animal da história. Em todas as verbalizações incorrectas foi-lhe explicado qual o nome correto do animal da história, mas o D. permanece com a insistência incorreta do nome. O D. procura constantemente com as suas mãos explorar tatilmente as ilustrações da história.	

Envolvimento com o contador de histórias	Quando solicitado responde majoritariamente ao questionado pela contadora, ou seja procura responder, sempre que solicitado.	Demonstra atenção e interação com a contadora. A contadora apenas pediu a participação oral do D. em elementos que saberia que o sucesso seria provável, de modo a melhorar a auto-estima do D. e a estimular a sua participação e promover a segurança.
Reação que teve ao uso de ST	Reagiu de forma positiva às texturas apresentadas na ilustração do livro, explorando-as com as mãos, sem manifestar repulsa às texturas.	

Relação entre as estratégias do contador de histórias e o comportamento do D. | Interações verbais e não-verbais entre o contador e o D.

Descrição dos comportamentos da contadora de histórias	Descrição dos comportamentos do D.
A contadora indica oralmente ao D. que irão ver a história de “O bicho estranho”, conforme a sua escolha, enquanto pega na mão do D. e coloca-a por cima do livro para que este o tateie.	O D. adquire uma postura corporalmente direita e mostra-se atento (ficando quieto de cabeça levantada) enquanto explora tatilmente a capa texturada do livro.
A contadora pergunta ao D. se quer ver o resto da história.	O D., com a ajuda da contadora, muda a página do livro.
A contadora começa a contar a história e pega na outra mão do D. e coloca-a em cima do livro, para que este o explore com ambas as mãos.	Inicialmente o D. explora o livro com apenas uma das mãos, e, posteriormente, com a ajuda da contadora, explora com as duas mãos.
A contadora continua a contar a história oralmente.	O D. retira uma das mãos do livro e coloca-a nos olhos.
A contadora pede oralmente ao D. para tirar a mão dos olhos e colocá-la no livro.	O D. faz o que foi pedido pela contadora e volta a colocar ambas as mãos no livro e continua a explorar as ilustrações texturadas da história.
A contadora pergunta ao D. se pode mudar a página do livro para verem o que irá acontecer de seguida na história.	O D., com a ajuda física da contadora muda a página do livro. Assim que coloca as mãos na nova página do livro, e sente a textura do “rabo do animal” faz um comentário dizendo: Rabo, referente à nova introdução de um dos elementos físicos do animal da história.

A contadora ri-se do comentário do D. e continua a contar história até chegar à parte em que entra o elemento que o D. fez referência na mudança da página, pedindo ajuda ao D. para ajudar a contar aquela parte da história (calando-se na altura em que pretende que o D. refira o elemento necessário na história).	O D. permanece atento (mantém-se quieto de cabeça levantada) ao contar da história e na altura certa, refere o elemento necessário na história (rabo). O D. demonstra um comportamento excitado e entusiasmado com a história (sorri, abana-se e acelera a sua respiração) e seguidamente verbaliza a palavra (coelho).
A contadora indica ao D. que o coelho não tem o rabo comprido como o rato, que o rato é que tem “um longo e comprido rabo” (frase da história). A contadora diz ao D. para irem ver o que vai acontecer de seguida na história.	O D. desloca as suas mãos para página do livro, manifesta intenção de mudar de página e a contadora ajuda-o a fazê-lo.
A contadora prossegue com o conto da história e vai buscar a outra mão do D. (que estava no colo) para que este explore o livro com ambas as mãos.	O D. explora o livro com apenas uma das mãos (uma das mãos permanecia pousada no colo), porém com a ajuda da contadora, explora com ambas as mãos.
A contadora continua a contar a história oralmente, localizando na história diferentes elementos corporais do animal da história, exemplificando-o no corpo do D.	O D. explora o livro e repete o nome do elemento corporal do animal da história. Seguidamente verbaliza algo descontextualizado acerca da história (repetindo-o 2 vezes)
A contadora ignora o comentário descontextualizado do D, e indica ao D. para irem ver o que vai acontecer de seguida na história.	O D. ajuda a contadora a mudar a página do livro e deixa de fazer os comentários do descontextualizados
A contadora prossegue com o conto da história, e ao introduzir um novo elemento corporal, pergunta ao D. onde este se encontra no seu corpo, colocando a mão na sua barriga.	O D. coloca igualmente a mão na sua barriga rindo-se e verbaliza o mesmo elemento corporal referido pela contadora, mas em inglês.
A contadora elogia igualmente em inglês a tradução correta do D. ao elemento apresentado na história. A contadora prossegue com o conto da história	O D. permanece atento e a explorar o livro com ambas as mãos, de forma entusiasta.
A contadora indica ao D. que irão ver o que irá acontecer de seguida na história.	O D. ajuda a contadora a mudar a página do livro com apenas umas das mãos, enquanto a outra está pousada no colo.
A contadora prossegue com o conto da história. A contadora pega na mão do D. que estava no colo e coloca-a a em cima do livro de modo a que este explore o elemento indicado pela contadora no conto da história.	O D. permanece atento e a explorar o livro.
A contadora indica todos os elementos já introduzidos no animal	O D. explora os elementos atento às indicações dadas pela

durante o conto da história identificando-os na mesma. Paralelamente a contadora vai tocando no corpo do D. nas mesmas partes que foram enunciadas pelo contar da história, criando assim uma relação direta entre ambas as mãos (corpo do animal e corpo do D.)	contadora A chegar ao último elemento (o rabo), o D. verbaliza-o. Seguidamente volta a dizer “coelho”.
A contadora volta a indicar que o coelho não tem o rabo grande como o rato. A contadora reforça ainda dizendo que o coelho tem o rabo pequeno e que o rato é que tem um rabo grande e indica ao D. que irão ver o que irá acontecer de seguida na história.	O D. ajuda a mudar a página do livro.
A contadora prossegue o conto da história e pede ajuda ao D. para lhe indicar um dos elementos corporais da história, tocando no corpo do D. e questionando-o que elemento era aquele.	O D. não responde à questão da contadora, nem mesmo com o reforço do estímulo tátil e permanece calado.
A contadora responde ao questionado ao D. e prossegue o conto da história.	O D. retira as mãos do livro
A contadora vai buscar as mãos do D. e coloca-as novamente no livro e prossegue o conto da história. A contadora pede a participação do D. no conto da história, na nomeação do mesmo elemento anteriormente identificado por ele.	O D., quando solicitado pela contadora, participa, identificando o elemento corporal do animal corretamente (o mesmo elemento identificado anteriormente, o rabo).
A contadora pede ajuda ao D. para verem o que acontece de seguida na história.	O D. ajuda a mudar a página do livro.
A contadora prossegue com o conto da história, e mediante o aparecimento de diversos elementos corporais do animal da história, a contadora vai fazendo a correspondência dos mesmos no corpo do D. para que este os identifique e localize no seu corpo.	O D., com o auxílio da contadora faz a correspondência dos elementos corporais enunciados no seu corpo.
A contadora pede ajuda ao D. para mudarem a página do livro.	O D. ajuda a mudar a página do livro
A contadora prossegue com o conto da história, e pede ajuda ao D. para irem identificando as diferentes partes do corpo que vão aparecendo na história, no corpo do D.	O D., com a ajuda da contadora faz a identificação dos elementos corporais enunciados no seu corpo.
A contadora pede ajuda ao D. para mudarem a página do livro.	O D. ajuda a mudar a página do livro
A contadora prossegue com o conto da história.	O D. explora os elementos do livro atento às indicações dadas pela contadora. Seguidamente vota a dizer “coelho”.

A contadora volta a indicar que o coelho não tem o rabo grande como o rato, e que o animal da história é um rato. A contadora pede ajuda ao D. para mudarem a página do livro.	<input type="radio"/> D. ajuda a mudar a página do livro.
A contadora prossegue com o conto da história.	<input type="radio"/> D. explora o livro em silêncio.
A contadora indica que chegaram ao fim da história dizendo uma lengalenga que indica o seu final.	<input type="radio"/> D. termina a lengalenga que a contadora utilizou. <input type="radio"/> D. sorri.

Anexo I 3. Registo e análise da observação em vídeo

3. Símbolos Tangíveis do Espaço

Grelha de registo e análise da observação em vídeo da identificação do ST do espaço

Data	06/02/2017
Tempo de duração	0:14
ST usado	Aparelho eletrónico que representa a Sala polivalente
Descrição do contexto onde o ST espaço é identificado	Corredor do Jardim de Infância Apenas estava presente no corredor o D. e a mestranda.
Observações	A identificação do ST do espaço foi efetuada com algum barulho de fundo das crianças a brincar no interior da sala polivalente.

Dimensões	Descrição dos comportamentos da mestranda	Inferências
Estratégias usadas para trabalhar o ST	A mestranda pede ao D. para esticar as suas mãos, para que encontre a porta e o ST que a identifica.	
Estratégias usadas para interagir com o D.	A mestranda pede ao D. para ser ele a encontrar o ST, para que o D. se torne e se sinta autónomo, auxiliando quando necessário (encaminhando a sua mão no sentido correto). A mestranda incentiva a participação oral, pedindo ao D. para ser ele a dizer onde se encontra.	

Dimensões	Descrição dos comportamentos do D.	Inferências
Competências comunicativas da criança	O D. verbaliza automaticamente o local onde se encontra.	
Envolvimento com o ST	O D. manifesta conhecimento do ST utilizado, pois ao tateá-lo, identifica-o automaticamente. O ST utilizado como identificação do espaço da sala polivalente (aparelho eletrónico), é também utilizado no SC. Assim o seu reconhecimento é imediato, pois é um ST do conhecimento do D.	
Envolvimento com a mestranda	O D. correspondendo fisicamente ao indicado pela mestranda, quer na exploração da porta como do ST que representa a sala polivalente.	
Reação que teve ao uso de ST	O ST já tinha sido apresentado anteriormente ao D., nomeadamente no SC. Deste modo o reconhecimento foi automático.	

Relação entre as estratégias da mestranda e o comportamento do D. | Interações verbais e não-verbais entre a mestranda e o D.

Descrição dos comportamentos da mestranda	Descrição dos comportamentos do D.
A mestranda pede ao D. para colocar as suas mãos para a frente para identificar o local a que estão a chegar.	O D. coloca as suas mãos para a frente e toca na porta.
A mestranda indica ao D. que terá “de colocar a mão mais para lá”, empurrando ligeiramente a sua mão no sentido pretendido.	O D. encaminha as suas mãos no sentido correto e encontra o ST da sala polivalente.
A mestranda pergunta ao D. em que local é que estão.	O D. verbaliza rapidamente: “sala polivalente”
A mestranda reforça o verbalizado pelo D. elogiando a sua resposta, indicando-lhe que chegaram à sala polivalente	O D. permanece imóvel com as mãos agarradas ao ST da sala polivalente (o aparelho eletrónico).

Anexo I 4. Registo e análise da observação em vídeo

4. Símbolos Tangíveis das Pessoas

Grelha de registo e análise da observação em vídeo da identificação dos ST das pessoas

Data	22/02/2017
Tempo de duração	6:55
Descrição do contexto onde os ST das pessoas foram identificados	Sala de atividades do D. (sala verde). Local de trabalho habitual do D. (na sua secretária). Apenas estava presente na sala o D. e a mestranda.
Observações	A identificação dos ST das pessoas foi efetuada apenas com o D., num ambiente calmo e sossegado.
ST usados	Os ST de pessoas utilizados foram: ST do D., ST da EE, ST da Tutora, ST da Auxiliar e ST da TF.
Características dos ST	Os ST representam cada pessoa, correspondendo à letra inicial do nome próprio na célula Braille, feita com rodela de plástico.

Dimensões	Descrição dos comportamentos da mestranda	Inferências
Estratégias usadas para trabalhar os ST das pessoas	A mestranda mostra ao D. que o seu ST está presente em todas as coisas pertencentes ao D. na escola (mesa, cadeira e cabide) para que a sua aprendizagem seja facilitada. O D. explora os seus objetos (mesa e cadeira) segundo as indicações da mestranda, e posteriormente sente necessidade de o voltar a fazer (procura o seu ST na cadeira) quando já estavam a trabalhar outro conteúdo.	
Estratégias usadas para interagir com o D.	A mestranda deixa o D. explorar o cartão do ST das pessoas que conhece livremente dando pequenas indicações orais do objetivo da atividade, apenas para que o D. não se esquecesse qual o objetivo da mesma, e o manter envolvido com a atividade. O D. demonstrou por algumas vezes algum desinteresse (bocejar, abanar-se, tirar as mãos do ST) daí a constante interferência da mestrada, na tentativa de manter o D. envolvido e concentrado na atividade que estava a realizar.	

Dimensões	Descrição dos comportamentos do D.	Inferências
Competências comunicativas da criança	O D., na maioria das vezes, responde oralmente ao que a mestranda solicita. O D., ao falarmos da Auxiliar, o D. verbaliza autonomamente uma frase usualmente expressa pela mesma. Verbaliza de forma descontextualizada-dislalias	

Envolvimento com os ST das pessoas	O D. tateia os ST disponibilizados e identifica-os, manifestando conhecimento dos ST utilizados. O D. demonstrou por algumas vezes algum desinteresse pela atividade (bocejar, abanar-se, tirar as mãos do ST).	A identificação dos diferentes ST das pessoas não foi efetuada automaticamente pelo D. Foi necessária alguma concentração, exploração tátil detalhada e tempo, para que a identificação fosse feita.
Envolvimento com a mestranda	O D. corresponde fisicamente ao indicado pela mestranda, respondendo às questões colocadas.	
Reação que teve ao uso de ST	O D. reconheceu todos os ST das pessoas apresentados, mas demonstrou, por algumas vezes, algum desinteresse pela atividade (bocejar, abanar-se, tirar as mãos do ST).	

Relação entre as estratégias da mestranda e o comportamento do D. | Interações verbais e não-verbais entre a mestranda e o D.




























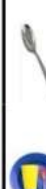























Descrição dos comportamentos da mestranda	Descrição dos comportamentos do D.
A mestranda indica ao D. que irão ver os cartões das pessoas (ST das pessoas). A mestranda dá um cartão do ST das pessoas (ST do D.) ao D. e pede-lhe que identifique a quem pertence.	O D. coloca as mãos em cima do cartão e verbaliza imediatamente: "D."
A mestranda elogia a resposta correta e rápida do D. e pergunta ao D. em que outros locais é que encontra este mesmo ST.	O D. não responde.
A mestranda coloca a sua mão na cadeira do D. e diz-lhe que este ST também se encontra na...	O D. responde: "cadeira"
A mestranda, à semelhança da ação anterior, coloca a mão do D. na sua mesa e diz-lhe que este ST também se encontra na...	O D. responde: "mesa"
A mestranda reforça ainda a informação dizendo que também se encontra este ST no seu cabide. A mestranda indica ao D. que irão ver outro cartão das pessoas.	O D. retira as mãos do seu ST, e permanece com ambas as mãos em cima da mesa em frente ao seu corpo.
A mestranda coloca outro cartão em frente ao D. (ST da Tutora- J.) e pergunta ao D. a quem pertence aquele cartão.	O D. coloca as mãos no cartão (ST da Tutora- J.) e explora-o. O D. roda ligeiramente o seu corpo para trás para conseguir tocar no ST do D. que se encontra colado na sua cadeira.

A mestranda ri-se e diz ao D. que ele está a tentar ver o ST do seu nome que está colado na cadeira.	O D. coloca as mãos no ST do seu nome que está colado na cadeira.
A mestranda deixa o D. explorar por alguns segundos o ST do seu nome que está colado na cadeira.	O D. explora por alguns segundos o ST do D. que está colado na cadeira.
A mestranda pede ao D. para se virar para a frente para voltar a ver o cartão que está em cima da mesa (ST da Tutora- J.)	O D. vira-se para a frente e coloca ambas as mãos no cartão que está em cima da mesa (ST da Tutora- J.)
A mestranda volta a perguntar a quem pertence aquele cartão que está em cima da mesa (ST da Tutora- J.)	O D. não responde; abana-se, boceja, retira as mãos de cima do ST e verbaliza algo descontextualizado- dislalias.
A mestranda pede ao D. para colocar as mãos em cima do cartão novamente. A mestranda volta a perguntar a quem pertence aquele cartão que está em cima da mesa (ST da Tutora- J.).	O D. verbaliza : “J.” e depois verbaliza algo descontextualizado- dislalias
A mestranda pede ao D. para lhe dizer quem é a J.	O D. responde: “tutora”.
A mestranda elogia a resposta correta do D. dizendo-lhe: “muito bem!”	O D. verbaliza algo descontextualizado- dislalias
A mestranda coloca outro cartão em frente ao D. (ST da Auxiliar- G.) e pergunta ao D. a quem pertence aquele cartão.	O D. não responde, abana-se e ri-se.
A mestranda coloca a mão no peito do D. e pede para não se abanar A mestranda volta a perguntar a quem pertence aquele cartão que está em cima da mesa (ST da Auxiliar- G)	O D. verbaliza : “G.” e depois algo descontextualizado- dislalias
A mestranda elogia a resposta correta do D. dizendo-lhe: “muito bem!”. A mestranda pede ao D. para lhe dizer quem é a G.	O D. responde: “auxiliar” e verbaliza uma frase dita muitas vezes pela auxiliar.
A mestranda ri-se e diz ao D. que a G. diz muitas vezes essa frase ao D.	O D. deita a cabeça sobre a mesa.
A mestranda coloca outro cartão em frente ao D. (ST da EE- Mãe- M) e pergunta ao D. a quem pertence aquele cartão	O D. verbaliza algo descontextualizado- dislalias O D. dá pequenos pontapés debaixo da mesa- apenas para fazer barulho.
A mestranda pede ao D. para parar de dar pontapés debaixo da mesa e se sentar direito. A mestranda volta a perguntar a quem pertence aquele cartão que está em cima da mesa (ST da EE- Mãe- M)	O D. verbaliza: “Mummy”.
A mestranda elogia a resposta correta do D. dizendo-lhe igualmente em inglês: “well done!” A mestranda pergunta ao D. como se chama a sua mãe	O D. responde: “M.”

A mestranda elogia a resposta correta do D. dizendo-lhe: “muito bem!” A mestranda coloca outro cartão em frente ao D. (ST da TF- L.) e pergunta ao D. a quem pertence aquele cartão	O D. responde: “L.”
A mestranda pede ao D. para lhe dizer quem é a L.	O D. responde: “Terapeuta da Fala”
A mestranda elogia a resposta correta do D. dizendo-lhe: “muito bem!”	O D. coloca a mão nos olhos e baixa a cabeça sobre a mesa.

Anexo J. Tabela do Sistema de Calendário Semanal

1

3ª feira										4ª feira							
3ª feira										4ª feira							
Música	Inglês	Sala Verde	Refeitório	Sala Verde	Parque ou Sala Polivalente	Terapia Ocupacional	Terapia da Fala	Refeitório	Parque ou Sala Polivalente	Sala Verde	Refeitório	Sala Verde	Parque ou Sala Polivalente	Sala Verde	Música	Refeitório	Parque ou Sala Polivalente
					Parque 								Parque 				
					Sala Polivalente 				Sala Polivalente 				Sala Polivalente 				Sala Polivalente 
5ª feira										6ª feira							
5ª feira										6ª feira							
TF e TO	Refeitório	Sala Verde	Parque ou Sala Polivalente	TO	Inglês	Refeitório	Parque ou Sala Polivalente	Terapia da Fala	Sala Verde	Refeitório	Sala Verde	Parque ou Sala Polivalente	Sala Verde	Refeitório	Parque ou Sala Polivalente		
			Parque 									Parque 					
			Sala Polivalente 				Sala Polivalente 					Sala Polivalente 			Sala Polivalente 		

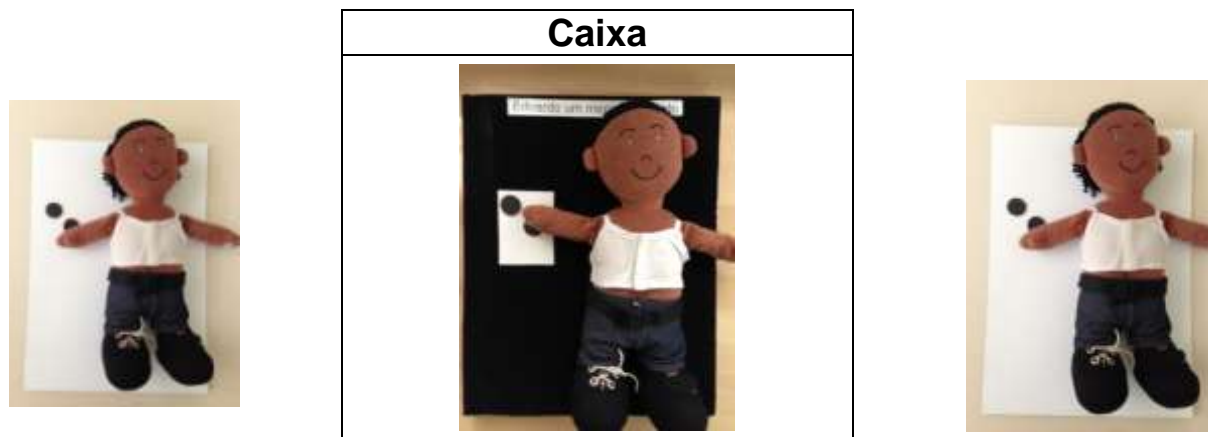
Anexo K. Storyboard das Histórias Multissensoriais

1. **“Eduardo um menino crescido”**
2. **“O cheiro e o toque das cores”**

Anexo K 1. Storybord da História Multissensorial

1. “Eduardo um menino crescido”


Storyboard da História Multissensorial – Eduardo, um menino crescido.




Página 1 (capa)

Texto	Objetos	Procedimentos para a elaboração da página da história	Tipo de estimulação
Eduardo, um menino crescido	Objeto A- Símbolo tangível da CR (Letra E em braille) Objeto B- Representação de um menino – boneco	Página (capa)- 30x42cm em contraplacado (superfície branca)	Tátil; Auditiva.
		Objeto A- Fixo à página Objeto B - Destacável da página	
		Procedimentos para contar a história Ler o texto em voz alta Solicitar à CR para: 1. tocar no objeto B 2. tocar no objeto A 3. nomear o ST apresentado (objeto A)	


Página 2

Texto	Objetos	Procedimentos para a elaboração da página da história	Tipo de estimulação	
<p>Eduardo é um menino crescido, já faz muitas coisas sozinho.</p> <p>O Eduardo come tudo sozinho.</p> <p>(no início do conto da página)</p>	<p>Objeto A- Prato</p> <p>Objeto B- Colher</p> 	<p>Página - 30x42cm em contraplacado (superfície com textura de toalha de mesa de plástico)</p> <p>Objeto A – Fixo à página</p> <p>Objeto B - Destacável da página</p>	<p>Tátil;</p> <p>Olfativa;</p> <p>Auditiva.</p>	
<p>O Eduardo é muito crescido, que mais consegue o Eduardo fazer?</p> <p>(no fim do conto da página, antes de passar para a seguinte)</p>		<p>Procedimentos para contar a história</p>		<p>Ler o texto em voz alta</p> <p>Solicitar à CR para:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. tocar no objeto B e identificá-lo 2. tocar no objeto A e identificá-lo 3. pegar na colher e simular o apanhar a comida do prato


Página 3

Texto	Objeto	Procedimentos para a elaboração da página da história	Tipo de estimulação
<p>O Eduardo já bebe água pelo copo sozinho (no início do conto da página)</p>	<p>Objeto A- Copo</p> 	<p>Página - 30x42cm em contraplacado (superfície branca) Objeto A – Destacável da página</p>	<p>Tátil; Auditiva.</p>
<p>O Eduardo é muito crescido, que mais consegue o Eduardo fazer? (no fim do conto da página, antes de passar para a seguinte)</p>		<p>Procedimentos para contar a história</p>	
<p>Ler o texto em voz alta Solicitar à CR para: 1. tocar no objeto A e identificá-lo</p>			


Página 4

Texto	Objeto	Procedimentos para a elaboração da página da história	Tipo de estimulação
<p>O Eduardo já desaberta o casaco sozinho (no início do conto da página)</p>	<p>Um casaco com fecho éclair</p> 	<p>Página - 30x42cm em contraplacado (superfície branca) Objeto- Fixo à página</p>	<p>Tátil; Auditiva.</p>
<p>O Eduardo é muito crescido, que mais consegue o Eduardo fazer? (no fim do conto da página, antes de passar para a seguinte)</p>		<p>Procedimentos para contar a história</p>	
<p>Ler o texto em voz alta Solicitar à CR para: 1. tocar no objeto e identificá-lo 2. abrir o fecho éclair do casaco (ajudar a CR)</p>			


Página 5

Texto	Objetos	Procedimentos para a elaboração da página da história	Tipo de estimulação
<p>O Eduardo já lava as mãos na casa-de-banho (no início do conto da página)</p>	<p>Objeto A- sabonete das mãos</p> <p>Objeto B- toalhetes de papel</p>	<p>Página - 30x42cm em contraplacado (superfície branca)</p> <p>Objeto A – Destacável da página</p> <p>Objeto B – Fixo à página</p>	<p>Tátil;</p> <p>Olfativa;</p> <p>Auditiva.</p>
<p>O Eduardo é muito crescido, que mais consegue o Eduardo fazer?</p> <p>(no fim do conto da página, antes de passar para a seguinte)</p>		<p style="text-align: center;">Procedimentos para contar a história</p> <p>Ler o texto em voz alta</p> <p>Solicitar à CR para:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. tocar no objeto A, cheirá-lo e identificá-lo 2. tocar no objeto B e identificá-lo 3. Simular o lavar as mãos 	

Página 6

Texto	Objetos	Procedimentos para a elaboração da página da história	Tipo de estimulação
<p>O Eduardo já lava os dentes muito bem. Os dentes do Eduardo cheiram muito bem.</p> <p>(no início do conto da página)</p>	<p>Objeto A- Escova dos dentes</p> <p>Objeto B- Pasta dos dentes</p> 	<p>Página - 30x42cm em contraplacado (superfície branca)</p> <p>Objeto A – Destacável da página</p> <p>Objeto B - Destacável da página (colocar um pouco no objeto A)</p>	<p>Tátil;</p> <p>Gustativa;</p> <p>Olfativa;</p> <p>Auditiva.</p>
<p>O Eduardo é muito crescido, que mais consegue o Eduardo fazer?</p> <p>(no fim do conto da página, antes de passar para a seguinte)</p>		<p>Procedimentos para contar a história</p>	
<p>Ler o texto em voz alta</p> <p>Solicitar à CR para:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. tocar no objeto A, e identificá-lo 2. tocar no objeto B, identificá-lo e cheirá-lo 3. colocar um pouco do objeto B no objeto A (ajudar a CR) <p>(caso a CR pretenda, poderá simular a realização da tarefa discriminada no conto da HMS- lavar os dentes)</p>			

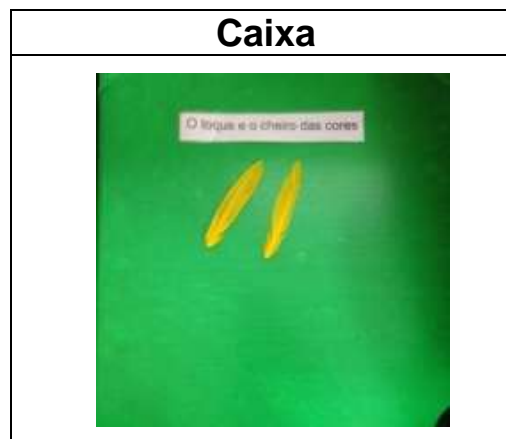
Página 7

Texto	Objeto	Procedimentos para a elaboração da página da história	Tipo de estimulação
<p>O Eduardo já assoa o nariz com um lenço sozinho</p> <p>(no início do conto da página)</p>	<p>Objeto A- Pacote de lenços</p> 	<p>Página - 30x42cm em contraplacado (superfície branca)</p> <p>Objeto A - Fixo à página</p>	<p>Tátil; Auditiva.</p>
<p>Estamos muito contentes com o Eduardo.</p> <p>(no fim do conto da página, antes de passar para a seguinte)</p>		<p>Procedimentos para contar a história</p>	
<p>Solicitar à CR para:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. tocar e identificar 2. retirar um lenço do pacote (ajudar a CR) <p>(caso a CR pretenda, poderá simular a realização da tarefa discriminada no conto da HMS- lavar os dentes)</p>			


Anexo K 2. Storybord da História Multissensorial

“O cheiro e o toque das cores”


Storyboard da História Multissensorial – O cheiro e o toque das cores




Página 1 (capa)

Texto	Objeto	Procedimentos para a elaboração da página da história	Tipo de estimulação
O cheiro e o toque das cores	Grelha com uma amostra de cada página	Página (capa)- 30x42cm em contraplacado (superfície branca) Objeto- Fixo à página	Tátil; Olfativa; Auditiva.
		Procedimentos para contar a história	
	Ler o texto em voz alta Solicitar à CR para: <ol style="list-style-type: none"> 4. tocar nos objetos 5. identificar os objetos 6. cheirar os objetos 		


Página 2

Texto	Objeto	Procedimentos para a elaboração da página da história	Tipo de estimulação	
<p>Está um lindo dia de sol. O Eduardo pôs o chapéu na cabeça. O sol é <u>amarelo</u> como as penas do patinho.</p>	<p>Objeto A- Chapéu (Panamá) Objeto B- Patinho forrado a penas amarelas</p> 	<p>Página- 30x42cm em contraplacado (superfície branca)</p> <p>Objeto A– Destacável da à página</p> <p>Objeto B- Fixo à página</p>	<p>Tátil; Auditiva.</p>	
		Procedimentos para contar a história		
		<p>Ler o texto em voz alta Solicitar à CR para:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. tocar o objeto 2. identificar o objeto 		


Página 3

Texto	Objeto	Procedimentos para a elaboração da página da história	Tipo de estimulação	
<p>A mãe do Eduardo convidou-o para irem passear. A mãe estava linda com os seus cabelos <u>pretos</u> macios.</p>	<p>Peruca de cabelos pretos com o perfume da mãe</p> 	<p>Página (capa)- 30x42cm em contraplacado (superfície branca)</p> <p>Objeto- Fixo à página</p>	<p>Tátil; Auditiva; Olfativa.</p>	
		Procedimentos para contar a história		
		<p>Ler o texto em voz alta Solicitar à CR para:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. tocar o objeto 2. identificar o objeto 3. cheirar o objeto 		


Página 4

Texto	Objeto	Procedimentos para a elaboração da página da história	Tipo de estimulação
<p>O Eduardo e a mãe foram passear para a praia. O Eduardo e a mãe brincaram com a água do mar. A água do mar está <u>azul</u>.</p>	Objeto A- Máscara com gel no interior	Página (capa)- 30x42cm em contraplacado (superfície branca)	Tátil; Auditiva.
	Objeto B- Areia da praia (caixa de areia)	Objeto A - Fixo à página	
	Objeto C- Pá de praia	Objeto B - Fixo à página Objeto C - Destacável da página	
		Procedimentos para contar a história	
		<p>Ler o texto em voz alta Solicitar à CR para:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. tocar nos objetos 2. identificar os objetos 	


Página 5

Texto	Objeto	Procedimentos para a elaboração da página da história	Tipo de estimulação
<p>O Eduardo está cansado. A mãe diz-lhe para ir até ao parque descansar. No parque o Eduardo e a mãe sentam-se junto de uma árvore de folhas <u>castanhas</u>.</p>	Objeto A- Casca de árvore	Página (capa)- 30x42cm em contraplacado (superfície branca)	Tátil; Olfativa; Auditiva.
	Objeto B- Folhas secas	Objeto A – Fixo à página Objeto B – Fixo à página	
		Procedimentos para contar a história	
		<p>Ler o texto em voz alta Solicitar à CR para:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. tocar o objeto 2. identificar o objeto 3. cheirar o objeto 	


Página 6

Texto	Objeto	Procedimentos para a elaboração da página da história	Tipo de estimulação
O Eduardo está com fome. A mãe deu-lhe uma laranja <u>cor-de-laranja</u>	<p>Laranja</p> 	Página (capa)- 30x42cm em contraplacado (superfície branca) Objeto – Destacável da página	Tátil; Olfativa; Gustativa; Auditiva.
		Procedimentos para contar a história	
		Ler o texto em voz alta Solicitar à CR para: <ol style="list-style-type: none"> 1. tocar o objeto 2. identificar o objeto 3. cheirar o objeto (caso a CR pretenda, poderá simular a realização da tarefa discriminada no conto da HMS- comer a laranja)	


Página 7

Texto	Objeto	Procedimentos para a elaboração da página da história	Tipo de estimulação
O Eduardo comeu também uma maçã <u>vermelha</u> muito saborosa.	<p>Maçã</p> 	Página (capa)- 30x42cm em contraplacado (superfície branca) Objeto A – Destacável da página	Tátil; Gustativa; Olfativa; Auditiva.
		Procedimentos para contar a história	
		Ler o texto em voz alta Solicitar à CR para: <ol style="list-style-type: none"> 1. tocar o objeto 2. identificar o objeto 3. cheirar o objeto (caso a CR pretenda, poderá simular a realização da tarefa discriminada no conto da HMS- comer a maçã)	


Página 8

Texto	Objeto	Procedimentos para a elaboração da página da história	Tipo de estimulação	
A seguir, o Eduardo e a mãe foram passear pelo parque e encontraram uma ovelha com um pelo muito fofinho e <u>branco</u> .	<p>Ovelha forrada a pelo branco</p> 	<p>Página (capa)- 30x42cm em contraplacado (superfície branca)</p> <p>Objeto – Destacável da página</p>	<p>Tátil; Auditiva.</p>	
		Procedimentos para contar a história		
		<p>Ler o texto em voz alta Solicitar à CR para:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. tocar o objeto 2. identificar o objeto 		

Página 9

Texto	Objeto	Procedimentos para a elaboração da página da história	Tipo de estimulação	
A ovelha estava a comer erva <u>verde</u> .	<p>Um vaso com erva acabada de cortar</p> 	<p>Página (capa)- 30x42cm em contraplacado (superfície branca)</p> <p>Objeto – Fixo à página</p>	<p>Tátil; Olfativa; Auditiva.</p>	
		Procedimentos para contar a história		
		<p>Ler o texto em voz alta Solicitar à CR para:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. tocar o objeto 2. identificar o objeto 3. cheirar o objeto 		

Página 11

Texto	Objeto	Procedimentos para a elaboração da página da história	Tipo de estimulação
<p>O Eduardo gostou muito do passeio com a mãe. Foi um dia muito divertido. Cheirou, tocou e saboreou algumas cores. Hhhuummmm...</p>	<p>Chapéu (panamá)</p> 	<p>Página - 30x42cm em contraplacado (superfície branca) Objeto– Destacável da à página</p>	<p>Tátil; Auditiva.</p>
		<p>Procedimentos para contar a história</p>	
		<p>Ler o texto em voz alta Solicitar à CR para: 1. tocar nos objetos</p>	

Anexo L. Relatório de avaliação do 1º período (2016/17)

- 1. Educadora de Infância**
- 2. Terapeuta da Fala**
- 3. Terapeuta Ocupacional**
- 4. Tutora**

Anexo L 1. Relatório de avaliação do 1º período (2016/17)

1. Educadora de Infância



Avaliação das aprendizagens

Jardim de Infância

Aluno/a	[Redacted]	Ano letivo	2016/2017
Encarregado de educação	[Redacted]	Período letivo	1º P.
Educador/a de Infância	[Redacted]	Sala	Verde



Música

O [redacted] revela-se gradualmente mais integrado na dinâmica da aula, prestando atenção às atividades e canções, repetindo ocasionalmente pequenos excertos do que ouve dizer ou cantar. Em termos de sociabilização, relaciona-se bem quer com o professor quer com os colegas embora por vezes reaja, recusando o apoio destes para se atividades de movimento. Ainda revela muita dificuldade em integrar atividades que impliquem movimento e deslocação.

Língua Estrangeira (Inglês)

	Always Sempre	Sometimes Às vezes	Not yet Ainda não
Attendance Assiduidade	x		
Enjoys learning English Diverte-se a aprender Inglês	x		
Speaking Exprime-se de forma muito simples com palavras isoladas ou expressões básicas curtas.		x	
Listening Identifica palavras isoladas e expressões básicas curtas relativas aos contextos em que se insere.	x		
Word Recognition Reconhece palavras e utiliza-as noutro contexto.		x	
Shows interest Intervém de forma oportuna, participando ativamente e/ou quando solicitado.		x	

Observações: O [redacted] está sempre atento nas aulas de Inglês, gosta de ouvir histórias e reproduz as palavras. Participa nas atividades propostas quando solicitado.

Observações gerais:

A adaptação do [redacted] à mudança da Educadora foi bastante positiva, desde o início que me aceitou bem e cada vez o sinto mais receptivo às atividades propostas. A sua evolução desde o início do ano letivo tem sido notória, está cada vez mais comunicativo e desperto para o que o rodeia. Ao nível da linguagem cada vez fala mais espontaneamente e responde de forma mais adequada quando é solicitado, ao nível motor cada vez anda melhor e com menos ajudas, está frequentemente a levantar-se da cadeira para ficar em pé.

O facto de ter uma tutora na sala diariamente para um apoio mais individualizado tem ajudado muito no desenvolvimento do [redacted]

Lisboa, 12 de janeiro de 2017

A Educadora: [redacted]

O Professor de Música: [redacted]

A Professora de Inglês: [redacted]

Tomei conhecimento: [redacted]

(Encarregado de educação)

Anexo L 2. Relatório de avaliação do 1º período (2016/17)

2. Terapeuta da Fala

RELATÓRIO DE PRIMEIRO PERÍODO - TERAPIA DA FALA

Nome: [REDACTED]

Sala: sala verde

Data: 26 - 01 - 2017

1. Comportamento/ postura durante as sessões:

C [REDACTED] manteve um comportamento estável na grande maioria das sessões terapêuticas. Colaborou com crescente facilidade nas tarefas propostas e mostrou maior motivação e interesse na concretização das mesmas. A rotina que sempre se manteve durante as sessões parece ter contribuído para a manutenção do seu comportamento, uma vez que [REDACTED] pode controlar com maior facilidade o que vai ser esperado de si, sabe o horário do apoio e o tempo que irá durar cada sessão.

2. Objetivos específicos trabalhados:

Legenda: 0 (atingiu objetivo); +1 (mais que o esperado); +2 (muito mais que o esperado); -1 (menos que o esperado); -2 (muito menos que o esperado)

Objetivo específico	-2	-1	0	+1	+2
Aceitar a estimulação tátil com vibração, na língua, nos lábios, na cara e na parte interna das bochechas, com um critério de 3/3			X		
Aceitar a estimulação tátil com textura rugosa, na língua, nos lábios, na cara e na parte interna das bochechas, com um critério de 3/3			X		
Aceitar a estimulação tátil com líquido, nos lábios, na cara e nas mãos, com um critério de 3/3			X		
Fazer lateralização da língua com estimulação tátil, alternadamente, com um critério de 3/3			X		
Com o copo, beber pelo menos 5 goles de água, realizando fechamento labial			X		
Produzir o som [u] 3 vezes, com pressão da terapeuta nos abdominais, com pista tátil (palhinha nos lábios ou z-vibe com ponta) e verbal (ar fora e uuuu)			X		
Produzir o som [u] 3 vezes, sem pista verbal			X		
Produzir o som [u] em contexto de sílaba, com um critério de 5/5			X		

Departamento de educação Especial d [REDACTED]

Produzir o som [u] em contexto de palavra, com um critério de 5/5.			X		
Produzir o som [u] no discurso, em pelo menos 75% das circunstâncias			X		
Produzir o som [ô] 3 vezes, com pista tátil (z-vibe com ponta) e verbal (ar fora e ôôô)			X		
Produzir o som [ô] 3 vezes, sem pista verbal			X		
Produzir o som [ô] em contexto de sílaba, com um critério de 5/5			X		
Produzir o som [ô] em contexto de palavra, com um critério de 5/5			X		
Produzir o som [ô] no discurso, em pelo menos 75% das circunstâncias			X		
Produzir as consoantes alveolares [t], [d] 3 vezes, com pista tátil (z-vibe com ponta) e verbal			X		
Produzir as consoantes alveolares [t], [d] em contexto de sílaba, com um critério de 5/5			X		
Produzir as consoantes alveolares [t], [d] em contexto de palavra, com um critério de 5/5			X		
Produzir as consoantes alveolares [n] e [l] 3 vezes, com pista tátil (z-vibe com ponta e alimento pastoso) e verbal			X		
Produzir as consoantes alveolares [n] e [l] em contexto de sílaba, com um critério de 3/5			X		
Produzir as consoantes alveolares [n] e [l] em contexto de palavra, com um critério de 3/5			X		
Nomear as partes do corpo a pedido (cabeça, pescoço, orelhas, olhos, nariz, boca, queixo, cabelo, braços, pernas, mãos, pés, barriga, peito, dedos)			X		
Compreender e responder à questão, <i>o que é isto?</i> em 3/5 circunstâncias			X		
Compreender e responder à questão <i>quem é?</i> , com um critério de 2/3			X		
Compreender e responder a, <i>queres mais?</i> com um critério de 2/3			X		
Compreender e executar a direção <i>dá</i> , seguida do nome do objeto, a pedido, com um critério de 3/3			X		
Compreender e executar a direção <i>toma</i> , seguida do nome do objeto, a pedido, com um critério de 3/3			X		
Identificar a terapeuta, chamando-a pelo seu nome			X		
Protestar/ recusar utilizando a frase <i>não quero (mais)</i> , depois de dado o modelo, com um critério de 1/3			X		

Cumprimentar, depois de dado o modelo verbal, dizendo <i>olá</i> ou <i>bom dia/ boa tarde</i>			X		
Despedir-se, depois de dado o modelo verbal, dizendo <i>xauxau</i> ou <i>adeus</i>			X		

3. Objetivos específicos a trabalhar:

- Produzir as consoantes alveolares [n] e [l] em contexto de sílaba, com um critério de 5/5
- Produzir as consoantes alveolares [n] e [l] em contexto de palavra, com um critério de 5/5
- Produzir as consoantes alveolares [t], [d], [n] e [l] em discurso espontâneo, em pelo menos 75% das circunstâncias
- Produzir as consoantes fricativas alveolares [s], [z] 3 vezes, com pista tátil (z-vibe com ponta) e verbal
- Compreender e responder à questão *o que é isto?* em todas as circunstâncias
- Compreender e responder à questão *quem é?*, em todas as circunstâncias
- Compreender e responder a, *queres mais?* em todas as circunstâncias
- Protestar/ recusar utilizando a frase *não quero (mais)*, depois de dado o modelo, com um critério de 3/3
- Realizar um pedido utilizando a frase *dá/ quero*, seguida do nome do objeto, com um critério de 1/3

4. Sugestões e recomendações:

Para potenciamos a comunicação verbal oral do [REDACTED] aumentando o repertório de vocábulos que compreende e utiliza e complexificando as frases que já utiliza, sugerem-se as seguintes estratégias e atividades:

- Expandir as palavras e frases do [REDACTED] Ex.: [REDACTED] – *casaco! Pais – Queres o casaco? Tens de dizer: Quero o casaco!* Quando possível, acrescentar informação à sua frase. Ex.: Pais – é o casaco, é para vestirmos e para ficarmos quentes!
- Quando o Eduardo produzir incorretamente uma palavra, os pais poderão repetir essa palavra, enfatizando o som/ sílaba produzidos de forma errada. Ex.: [REDACTED] – é a Uís. Pais- É o [REDACTED] / [REDACTED] - A coba. Pais – É a escovvvvvvvva!

3. Em momentos lúdicos, os pais poderão fazer um bombardeamento de palavras com os sons-alvo (sons que está a trabalhar). Para tal, podem repetir muitas palavras com o som [l], por exemplo (lata, leão, Luís, loja, lápis, lixo, lama...), ou cantar pequenas lengalengas ou músicas em que se repitam estes sons.
4. Sendo os conceitos *eu* e *tu* de tão difícil aprendizagem e apresentando dois significados, consoante quem está a falar (o [redacted] ou o parceiro comunicativo), sugere-se que o ensino dos mesmos aconteça de forma gradual. Primeiro deve associar-se o *eu* ao [redacted] e o *tu* a outra pessoa. Quando o [redacted] compreender este seu significado, passar-se-á para o trabalho destes conceitos quando são produzidos pelo parceiro comunicativo.
Dever-se-á utilizar um gesto para *eu* e um para *tu*, para se ajudar o Eduardo a entender estes conceitos. O gesto deverá simplesmente ser a mão do [redacted] a tocar no seu peito para *eu* e a tocar no parceiro comunicativo para *tu*.
Quando for o adulto a conversar com o [redacted] sugere-se que se utilize o nome da pessoa que está a falar e da pessoa para quem se está a falar. Ex.: Mãe – **A mãe** vai fazer a sopa. O [redacted] come a sopa toda.
5. Dar tempo ao [redacted] para comunicar verbalmente, permitindo-lhe iniciar uma interação ou responder a uma interação. Para tal, sugere-se um momento de espera de cerca de 15 a 30 segundos.
6. Ler para o [redacted]. Por vezes, esta leitura poderá apenas querer dizer que os pais e o [redacted] estão a tatear o livro e a acrescentar informação sobre as texturas do livro, em vez de se fazer a leitura integral do mesmo. Os pais poderão dar ao [redacted] a possibilidade de manusear o livro à sua vontade. A partir daí, os pais vão integrando novo vocabulário, colocando questões e adicionando informação.
7. Fazer questões ao [redacted] que impliquem uma opção. Ex.: Queres as botas ou os sapatos?
8. Os pais poderão utilizar objetos de sítios em que tenham estado ou referências táteis de pessoas que tenham visto num determinado local ou altura (ex.: o presente que a tia deu). Com estes objetos, poderão recontar o evento em família.
9. Colocar objetos que o [redacted] conheça dentro de uma caixa. Pedir para tirar um por um. Sempre que tirar um objeto, deve dizer o seu nome, para que serve, a sua cor... Os pais poderão ajudar, dando o modelo em pequenas frases simples. Ex.: Pais – É a bola. É para brincar. É redonda.

10. A escovagem dos lábios, da língua e das bochechas deverá continuar a acontecer todas as noites, antes ou depois da escovagem dos dentes. O [REDACTED] ainda manifesta necessidade deste estímulo, razão pela qual deve manter-se esta rotina.
11. O [REDACTED] deverá beber pelo copo em todas as circunstâncias, uma vez que já domina a sua utilização.

A Terapeuta da Fala,

[REDACTED]

Anexo L 3. Relatório de avaliação do 1º período (2016/17)

3. Terapeuta Ocupacional

RELATÓRIO DE PRIMEIRO PERÍODO - TERAPIA OCUPACIONAL

Nome: [REDACTED]

Sala: sala verde

Data: 26 – 01 – 2017

1. Comportamento/ postura durante as sessões:

[REDACTED] manteve um comportamento colaborativo na maioria das sessões, no entanto, e principalmente no final da semana, [REDACTED] apresentava momentos de desorganização vincados, sendo necessário por várias vezes, equilibrar o seu nível de alerta com *inputs* sensoriais inibitórios para o seu SNC. A manutenção das rotinas, foi também uma estratégia utilizada, pois permitiu que [REDACTED] pudesse antecipar as suas rotinas, inclusive o momento da terapia.

2. Objetivos trabalhados:

Legenda: -2 (muito menos que o esperado); -1 (menos que o esperado); 0 (atingiu objetivo); +1 (mais que o esperado); +2 (muito mais que o esperado).

Objetivo específico	-2	-1	0	+1	+2
[REDACTED] deverá ser capaz de manter a posição de pé, com apoio distal dos membros inferiores, por 10 segundos, 1 em cada 2 tentativas em sessão			X		
[REDACTED] deverá ser capaz de percorrer partes do corredor do jardim de infância, caminhado com apoio das mãos na parede na parede, sempre que lhe é pedido.			X		
[REDACTED] deverá subir 5 escadas, agarrando-se ao corrimão, com estabilização pélvica da terapeuta para manutenção da postura, mas sem graduação da ação da gravidade.		X			
[REDACTED] deverá ser capaz de permanecer na posição sentado sem apoio de costas, com 4 retificações posturais, por cada minuto.			X		
[REDACTED] deverá ser capaz de colaborar no despir e vestir do casaco e sapatos em sessão, com facilitação da terapeuta sempre que lhe é pedido.			X		
[REDACTED] deverá ser capaz de organizar o seu nível de alerta, durante as sessões terapêuticas, em 75% das vezes que se apresenta desorganizado, com recuso a <i>inputs</i> sensoriais inibitórios.			X		

3. Objetivos a trabalhar no próximo período:

- a) [REDACTED] deverá ser capaz de explorar referências táteis num plano vertical e integradas nas sessões terapêuticas, mantendo o alinhamento do pescoço, durante pelo menos 2 minutos consecutivos.
- b) [REDACTED] deverá ser capaz de manter a posição de pé, com apoio distal dos membros inferiores, por 30 segundos, em todas as tentativas em sessão
- c) [REDACTED] deverá ser capaz de manter a posição de pé, sem apoio, por 3 segundos.
- d) O Eduardo deverá ser capaz de percorrer todo o corredor do jardim de infância, caminhado com o apoio [REDACTED] na parede, sempre que lhe é pedido.
- e) O Eduardo deverá subir 5 escadas, agarrando-se ao corrimão, com facilitação na cintura pélvica por parte [REDACTED], para minimização da ação da gravidade.
- f) [REDACTED] deverá descer um lance de escada no JI, agarrando-se ao corrimão, sem graduação da ação da gravidade.
- g) [REDACTED] deverá ser capaz de colaborar no despir e vestir do casaco na posição de pé e encostado a uma parede, sempre que lhe é pedido.

4. Sugestões e recomendações:

Para potenciarmos um *arousal* (nível de alerta) adequado e esperado pelo [REDACTED] longo do dia, é importante antecipar as suas rotinas com referências táteis e também verbalmente. Podem também fazer-se pausas em momentos chave do dia e procurar envolvê-lo em ambientes com *inputs* sensoriais calmos e inibitórios. O refeitório e a sala polivalente parecem ser difíceis de gerir por parte do [REDACTED], nesses momentos deve retirar-se o [REDACTED] desses locais e caso não seja possível, assim que houver oportunidade dar-lhe algo para roer ou deitá-lo num *puff* com música significativa para si (por exemplo, Norah Jones).

Para promover as competências motoras do [REDACTED], é importante colocar-lhe desafios vestibulares e proprioceptivos. Por exemplo, brincadeiras que sejam executadas contra a ação da gravidade, para obrigar o [REDACTED] a manter uma postura do tronco e pescoço confortáveis para si, numa situação exigente (por exemplo, diferentes posicionamentos numa bola de pilates).

A Terapeuta Ocupacional,

[REDACTED]

Anexo L 4. Relatório de avaliação do 1º período (2016/17)

4. Tutora

[REDACTED]

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

AVALIAÇÃO DA AÇÃO TUTORIAL

Estabelecimento de Ensino:	[REDACTED]
Ano letivo:	2016/17
Período Letivo	1º Período <input checked="" type="checkbox"/> 2º Período <input type="checkbox"/> 3º Período <input type="checkbox"/>

IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA OU JOVEM

DADOS DO ALUNO	
Nome:	[REDACTED]
Data de Nascimento:	27/03/2012
Ano/Turma:	Sala Verde- Jardim de Infância

1. AVALIAÇÃO DO ALUNO	NR	RP	RR	RC
Assiduidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Pontualidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Organização	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autonomia	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Motivação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacidade de Realização	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adequação do Comportamento	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro(s): Especificar				

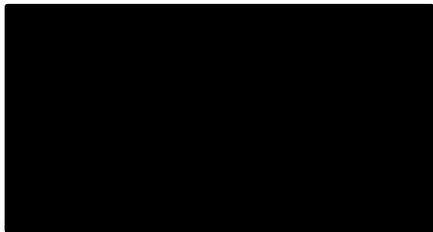
NR- Não Revela RP- Revela pouco R- Revela com Regularidade RC- Revela Claramente

Síntese Descritiva / Observações:

De acordo com os parâmetros acima referidos, interpretei a "Organização" como "Organização Pessoal" pois achei mais pertinente para o caso em questão.

No início do trabalho com o [REDACTED] era bastante comum os episódios de frustração e

[REDACTED]



de desorganização, pois manifestava muita dificuldade em comunicar de forma clara as suas intenções, utilizando essencialmente formas não simbólicas de comunicação (choro, gritos, mordidelas, atirar objetos). Esta frustração era mais recorrente em ambientes imprevisíveis ou destrutturados, desorganizando-o por completo. A nível da "Adequação do Comportamento" o [REDACTED] é uma criança um pouco imprevisível, e por vezes, sem motivo aparente, desorganiza-se e entra em frustração. Mas quando o [REDACTED] está predisposto para a interacção, esta dá-se de forma harmoniosa e tranquila. O [REDACTED] é uma criança com um elevado grau de "Motivação", pois gosta muito de trabalhar. É uma criança muito atenta e que adora conhecer, sendo que, quando o trabalho é do seu interesse, este demonstra satisfação e gosto pela atividade.

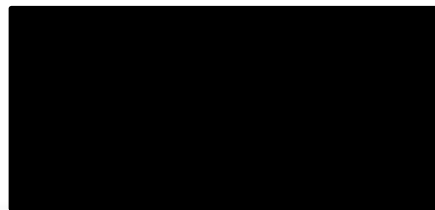
No início do trabalho com o [REDACTED] a comunicação era essencialmente através de formas não simbólicas, como, movimentos corporais, pequenos gestos, ou movimentos da cabeça no sentido do som. Quando a comunicação era verbal, esta dava-se essencialmente através da repetição de pequenos vocábulos ou palavras e raramente com intenção de satisfazer alguma necessidade ou desejo.

A evolução do [REDACTED] desde o início do ano letivo tem sido significativa, pois, além de ter aumentado claramente o seu vocabulário e a forma como articula as palavras de modo a se fazer entender, já consegue também aplicar as aprendizagens efetuadas nos contextos certos e de forma adequada e pertinente.

Relativamente à "Capacidade de Realização", quando a atividade é conhecida do [REDACTED] e este gosta da tarefa a realizar, participa de forma bastante ativa, revelando conhecimento e interesse pela mesma. Quando a atividade é nova para o [REDACTED] este permanece atento e com intenção exploratória, sem grande participação oral.

Ao nível da mobilidade, o Eduardo tem revelado evolução na marcha, sendo capaz de andar apenas com facilitação mínima. Nota-se ainda uma grande insegurança no desempenho da marcha autónoma, por não se sentir seguro relativamente às suas competências de equilíbrio, mas já consegue caminhar autonomamente com apoio de uma mão ao longo da parede e permanecer imóvel sem apoio alguns segundos de pé.

A nível de "Autonomia", o [REDACTED] ainda carece totalmente dos cuidados do adulto para satisfazer as suas necessidades básicas, mas já começa a dar indicação oral de quando quer fazer as suas necessidades fisiológicas. Relativamente à alimentação, o [REDACTED], por vezes (quando predisposto a isso) pega na colher com



ajuda e dá pequenos sinais orais e gestuais de querer comer mais e de intenção para elevar a colher. Não come sozinho nem pega na colher, apenas com o suporte do adulto. Tem uma boa mastigação, mas a comida é lhe dada já cortada em pequenos pedaços (caso contrário, cospe ou engole inteiro). Na escola recusa comer sopa e fruta, mas em casa come sopa. Nota-se ainda uma grande necessidade de estímulo oral, apresentando uma forte tendência para morder/chuchar nos seus lábios.

Colabora no vestir/despir e na lavagem dos dentes segura na escova corretamente. Bebe água sozinho pelo copo de asas e boquilha. Retirámos recentemente a boquilha do copo e o Eduardo já dá pequenos golos de água, mantendo maioritariamente a língua dentro do copo, o que impede a entrada de mais água, não sendo ainda a suficiente para satisfazer as suas necessidades.

2. PROPOSTAS PARA O PRÓXIMO PERÍODO LETIVO/ANO LETIVO

A Evolução do [REDACTED] tem sido bastante positiva, como tal, penso que a intervenção utilizada deverá permanecer.

Anexo1- Plano de Intervenção

ASSINATURAS:	
Função	Assinaturas
Docente responsável pelo Grupo/Turma	[REDACTED] 12/1/2017
Tutor(a) do aluno	[REDACTED] 12/1/2017
Encarregado de Educação	[REDACTED] 12/1/2017

Anexo M. Grelha de incidentes críticos

Grelha de incidentes críticos

Aluno: D. Dia: 10 de Novembro Hora: 10:30 Local: Sala da T.O. (sessão de T.F. e T.O. juntas) Contexto: Após vinda da Fisioterapia com a mãe						
Momentos	Situação #1	Situação #1.1	Situação #1.2	Situação #1.3	Situação #1.4	Situação #1.5
Antecedentes	A mãe chega com o D. e refere que este está muito num dia não, que está muito irritado e que na fisioterapia também esteve chateado.	Entra na sala da TO e sentam-no no colchão	O D. começa a tentar tirar os sapatos	A TO dá indicação ao D. para irem para o baloiço, para que este dê intenção ao seu corpo para iniciar os movimentos		A TO passa-o para um Puff enterrado e tapa-o com cobertores pesados
Comportamentos	<ul style="list-style-type: none"> • Bate palmas • Faz sons (vocalizações) • Faz caretas de zangado 	<ul style="list-style-type: none"> • Bate palmas • Faz sons (vocalizações) • Faz caretas de zangado 	<ul style="list-style-type: none"> • Retira os sapatos com auxílio do outro pé e com movimentos bruscos • Grita • Faz cara de zangado 	<ul style="list-style-type: none"> • Grita • Faz cara de zangado 	<ul style="list-style-type: none"> • Chora • Grita • Faz cara de zangado • Começa a tentar agarrar em qualquer coisa para puxar • Encolhe-se • Coloca os dedos nos olhos 	<ul style="list-style-type: none"> • Chora mais baixo • Grita mais dispersamente
Consequências	Despede-se da mãe e encaminha-se para a sala da TO, mantendo o mesmo comportamento	A TO fala com o D. e diz-lhe que vão para o baloiço, e para isso tem de ajudar a tirar os sapatos, facilitando-lhe e desapertando-lhe os ténis.	A TF fala com o D. e diz-lhe que vão para o baloiço	Visto o D. não ter feito qualquer movimento para ir para o baloiço a TO ajuda-o para que esta ação se dê	A TO diz-lhe: “Calma D., o que se passa?”	Vai acalmando gradualmente

Nota: Manteve o mesmo comportamento ao longo do dia. Não quis almoçar nem lanchar.

Anexo N. Tabela de registo dos vídeos realizados durante o projeto de intervenção

Registo dos vídeos realizados durante o projeto de intervenção

	Registos de vídeo				Tempo Total			
	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.
Histórias	<i>“A Lagartinha Muito Comilona”</i> 14/11/2016	<i>“A Lagartinha Muito Comilona”</i> 02/12/2016	<i>“Meu Amor”</i> 07/01/2017	<i>“A Lagartinha Muito Comilona”</i> 02/02/2017	7:50	5:03	6:53	6:42
	<i>“O Bicho Estranho”</i> 17/11/2016	<i>“A Lagartinha Muito Comilona”</i> 05/12/2016	<i>“Um Presente diferente”</i> 09/01/2017	<i>“Eduardo um menino crescido”</i> 04/02/2017	8:40	6:07	7:04	15:20
		<i>“Era uma vez uma Elefanta que não gostava de flores”</i> 13/12/2016	<i>“Era uma vez uma Elefanta que não gostava de flores”</i> 10/01/2017	<i>“Belly Button-Perkins Panda”</i> 06/02/2017		9:46	7:58	8:06
		<i>“Um Presente diferente”</i> 19/12/2016	<i>“Um livro”</i> 16/01/2017	<i>“Era uma vez uma Elefanta que não gostava de flores”</i> 07/02/2017		9:23	11:56	6:28
		<i>“Todos no Sofá”</i> 20/12/2016	<i>“Todos no Sofá”</i> 30/01/2017	<i>“O cheiro e o toque das cores”</i> 15/02/2017		7:28	7:10	11:52
				<i>“O cheiro e o toque das cores”</i> 17/02/2017				15:14
				<i>“Eduardo um menino crescido”</i> 20/02/2017				7:32
				<i>“Eduardo um</i>				14:23

				<i>menino crescido</i> 24/02/2017				
				<i>"O cheiro e o toque das cores"</i> 25/02/2017				24:07
Total/mês	2	5	5	9	16:30	37:47	41:01	1:49:44
Total	21				3:25:02			
SC	22/11/2016	07/12/2016	04/01/2017	06/02/2017	1:25	1:42	2:28	4:09
		15/12/2016	10/01/2017	10/02/2017		1:45	6:26	4:12
			26/01/2017	20/02/2017			8:09	4:40
				21/02/2017				3:23
				24/02/2017				3:47
Totais	1	2	3	5	1:25	3:27	17:03	20:11
	11				42:06			
ST Espaços			10/01/2017	06/02/2017			0:17	0:14
Total/mês			1	1			0:17	0:14
Total	2				0:31			
ST das Pessoas				02/02/2017				1:04
				07/02/2017				1:18
				08/02/2017				0:57
				10/02/2017				2:33
				15/02/2017				3:24
				21/02/2017				5:43
				22/02/2017				6:55
Total/mês				7				21:54
Total	7				21:54			

Anexo O. Relatório da Terapeuta da Fala do fim do estudo

RELATÓRIO DE TERCEIRO PERÍODO - TERAPIA DA FALA

Nome: [REDACTED]

Sala: sala verde

Data: 16 - 06 - 2017

1. Comportamento/ postura durante as sessões:

O [REDACTED] continuou a evidenciar um comportamento estável e uma boa disposição os quais, na generalidade, permitiram que o trabalho acontecesse de forma harmoniosa.

2. Objetivos específicos trabalhados:

Legenda: 0 (atingiu objetivo); +1 (mais que o esperado); +2 (muito mais que o esperado); -1 (menos que o esperado); -2 (muito menos que o esperado)

Objetivo específico	-2	-1	0	+1	+2
Produzir as consoantes alveolares [n] e [l] em contexto de sílaba, com um critério de 5/5			X		
Produzir as consoantes alveolares [n] e [l] em contexto de palavra, com um critério de 5/5			X		
Produzir as consoantes alveolares [t], [d] e [n] em discurso espontâneo, em pelo menos 75% das circunstâncias					X
Produzir o som [l] em discurso espontâneo, em pelo menos 75% das circunstâncias		X			
Produzir as consoantes fricativas alveolares [s] e [z] 3 vezes, com pista tátil (z-vibe com ponta) e verbal			X		
Produzir as consoantes fricativas alveolares [s] e [z] em discurso espontâneo, em pelo menos 75% das circunstâncias			X		
Compreender e responder à questão <i>o que é isto?</i> em todas as circunstâncias			X		
Compreender e responder à questão <i>quem é?</i> em todas as circunstâncias			X		
Compreender e responder a, <i>queres mais?</i> em todas as circunstâncias		X			

Protestar/ recusar utilizando a frase <i>não quero (mais)</i> , depois de dado o modelo, com um critério de 3/3			X		
Protestar/ recusar utilizando a frase <i>não quero (mais)</i> , utilizando pistas fonológicas e semânticas, com um critério de 3/3			X		
Identificar objetos grandes e os seus opostos, com um critério de 3/5			X		
Nomear os objetos grandes e os seus opostos, pequenos, com um critério de 3/5			X		
Responder a pedidos simples com os conceitos <i>tira</i> ou <i>põe</i> , com um critério de 3/5			X		

3. Conclusões, sugestões e recomendações:

O trabalho realizado com o aluno [REDACTED] teve como objetivos gerais a melhoria da inteligibilidade do discurso, o desenvolvimento das competências semânticas (através do aumento do repertório de vocábulos que compreende e utiliza), das competências morfosintáticas e pragmáticas (através da adequação da construção frásica e, consequentemente, das intenções de comunicar). A intervenção terapêutica evidenciou resultados positivos, salientando-se, para tal, o trabalho em equipa realizado entre os pais, os terapeutas, as educadoras e as auxiliares. Este ano letivo foi introduzido um novo membro na equipa. A tutora Joana Bueno fez um trabalho de estimulação da linguagem em contexto de sala que se revelou muito benéfico para o aluno.

O [REDACTED] trabalhou o som [l] entre o segundo e o terceiro períodos deste ano letivo. Uma vez que até então não foram sentidas evoluções significativas, a terapeuta decidiu cessar, para já, este trabalho, focando-se apenas no desenvolvimento das competências de linguagem verbal oral.

Para as férias de Verão, a terapeuta sugere que os pais continuem a fazer uso das estratégias mencionadas no último relatório entregue. Incluir o Eduardo nas rotinas diárias, permitir-lhe a interação durante as mesmas, impulsionará o aumento do vocabulário e o conhecimento do mundo. A leitura de histórias, utilizando materiais significativos para cada uma e seguida de questões do tipo *quem, onde, quando, o quê*, será bastante útil para o trabalho da compreensão destas palavras e de interpretação do que o [REDACTED] ouve. Os exercícios de consciencialização da postura da língua com o uso da escova de dentes deverão ser feitos diariamente. Para trabalhar as competências desenvolvidas na terapia, sugere-se também que os familiares sigam os seguintes procedimentos:

1. Para fazer pedidos

- Perguntar ao [REDACTED] o que quer. Ex.: "Queres a escova?".
- Tocar com o objeto nas suas mãos sem deixar que o agarre.
- Esperar cerca de 30 seg. para que o [REDACTED] verbalize. Se o [REDACTED] não o fizer, perguntar de novo e voltar a esperar.
- Entregar o objeto se verbalizar "quero a escova".
- Se depois de esperar, o [REDACTED] não produzir a frase, o adulto deve iniciá-la. Ex.:
Adulto: "Que....."
[REDACTED] "Quero a escova".

2. Para fazer escolhas

- Perguntar ao [REDACTED] "Queres a bola grande ou a bola pequena?".
- Tocar com os objetos nas suas mãos sem deixar que os agarre.
- Esperar cerca de 30 seg. para verbalizar. Se o [REDACTED] não o fizer, perguntar de novo e voltar a esperar.
- Entregar os objetos se verbalizar "a bola grande" ou "a bola pequena".
- Se depois de esperar, o [REDACTED] não produzir a frase, o adulto deve iniciá-la, considerando o objeto em que o [REDACTED] revelou maior interesse. Ex.: Adulto: "A b....."
Eduardo: "A bola grande".

3. Fazer rejeições

- Quando o [REDACTED] se mostrar frustrado com a presença de algum objeto ou com algum alimento ou situação desagradável, o adulto deve perguntar, "Não queres o (objeto/ alimento/situação)?".
- Esperar 30 seg. pela resposta do [REDACTED]. Se não responder, perguntar de novo e voltar a esperar.
- Cessar a atividade se o [REDACTED] verbalizar "não quero".
- Se depois de o adulto esperar, o [REDACTED] não produzir a frase, o adulto deve dar o modelo, colocando a sua mão no peito e dizendo "Não quero".
- Em seguida, deve esperar que o [REDACTED] produza a frase sozinho.

4. Expressar-se na primeira pessoa: EU

- Quando o [REDACTED] se expressar espontaneamente utilizando a segunda pessoa do singular, o adulto deve corrigi-lo, imitando a frase do [REDACTED] e utilizando a palavra EU. Ex.: "Eu quero..."; "Eu não quero..."; "Eu gosto...". Esta frase deve ser acompanhada do gesto (a mão do [REDACTED] a tocar no seu peito).
- Para a aquisição deste conceito, o adulto poderá fazer um jogo com o [REDACTED]

utilizando vários objetos e uma melodia à escolha do adulto, poderão cantar: "Eu tenho uma...", acompanhando as frases do respetivo gesto.

5. Opostos

- Utilizar vários objetos iguais, mas de tamanho grande e pequeno. Explorar os objetos com o [REDACTED].
- Sempre que for possível dentro da rotina diária, explorar os conceitos de vestir e despir; pôr e tirar; calçar e descalçar; sujo e limpo; grande e pequeno. Dizer o nome destes conceitos durante a rotina ou atividade que estão a desenvolver.

A Terapeuta da Fala,

[REDACTED]

Anexo P. Guião da Segunda Entrevista

Guião da 2ª entrevista aos seguintes participantes no estudo:

- Encarregada de Educação
- Educadora de Infância
- Auxiliar de Educação
- Terapeuta da Fala
- Terapeuta Ocupacional
- Professora de Inglês
- Professor de Música

Tema:

Práticas Educativas em Multideficiência

Título:

A utilização de símbolos tangíveis para promover o desenvolvimento de competências comunicativas numa criança com a síndrome de Joubert

Tipo de entrevista:

Entrevista semiestruturada.

Objetivos:

Conhecer a perceção dos docentes e técnicos sobre a utilização de Símbolos Tangíveis na organização de rotinas e do espaço educativo junto de uma criança com síndrome de Joubert, nomeadamente se estes contribuíram para: i) o estabelecimento de uma relação de confiança entre a criança e o adulto, ii) o desenvolvimento das capacidades comunicativas da criança e iii) melhorar o seu comportamento.

Saber qual a opinião dos docentes e técnicos relativamente à utilização de Símbolos Tangíveis em histórias adaptadas e histórias multissensoriais, particularmente se estes facilitaram o desenvolvimento de competências comunicativas da criança com a Síndrome de Joubert.

Blocos Temáticos	Objetivos específicos	Formulação de questões
<p>1º Bloco</p> <p>Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado</p>	<p>Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lembrar sobre o tema e os objetivos do trabalho realizado • Solicitar a colaboração assegurando o anonimato das informações/ opiniões • Pedir autorização para gravar a entrevista
<p>2.º Bloco</p> <p>Utilização de ST nas rotinas e na organização do espaço</p>	<p>Perceber o impacto que o uso de ST teve no desenvolvimento das competências comunicativas da criança e no seu comportamento</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gostaria de saber a sua opinião sobre a utilização de ST na organização do espaço e das rotinas do D.? 2. Na sua opinião qual o efeito do uso de ST no comportamento do D.? E a nível das suas competências comunicativas? E a nível do estabelecimento de confiança entre o D. e o adulto? 3. Gostaria de perguntar ainda, qual a sua opinião, sobre as atuais competências comunicativas do D.? 4. Pode explicar-nos como comunica com o D. e como ele comunica consigo, atualmente? 5. Como caracteriza o comportamento do D., após o plano de intervenção centrado no uso de ST? Qual a sua opinião sobre a frequência dos episódios de frustração e birras?
<p>3º bloco</p> <p>Utilização de ST em histórias</p>	<p>Saber a opinião dos docentes e técnicos quanto à utilização de ST em histórias adaptadas e histórias multissensoriais</p>	<ol style="list-style-type: none"> 6. Qual a sua opinião sobre o modo como o D. reagiu à utilização dos ST nas histórias criadas e contadas? 7. Na sua opinião qual o contributo dos ST usados nas histórias no desenvolvimento de competências comunicativas do D.?
<p>4º Bloco</p> <p>Conclusão</p>	<p>Perguntas complementares ou aspetos a acrescentar</p>	<ol style="list-style-type: none"> 8. Tem mais alguma coisa a acrescentar, que seja pertinente para a conclusão do estudo em questão?
<p>5º Bloco</p> <p>Agradecimentos</p>	<p>Reconhecimento e confirmação da utilidade da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecer a participação neste estudo

**Anexo Q. Transcrição da Segunda Entrevista realizada à Encarregada de
Educação**

Transcrição da Segunda Entrevista realizada à Encarregada de Educação (mãe)

Data: 16 de março de 2017

P: Esta entrevista dá-se para finalizar um estudo para uma dissertação de mestrado sobre Práticas Educativas em Multideficiência, cujo título é a utilização de símbolos tangíveis para promover o desenvolvimento de competências comunicativas numa criança com a síndrome de Joubert.

O objetivo desta entrevista é conhecer e perceber em que medida a organização de rotinas e do espaço educativo com Símbolos Tangíveis contribuiu para o estabelecimento de uma relação de confiança entre a criança com síndrome de Joubert e o adulto para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e para melhorar o seu comportamento. Pretendo também compreender em que medida a utilização de Símbolos Tangíveis em histórias adaptadas e histórias multissensoriais contribui para o desenvolvimento de competências comunicativas da criança com a Síndrome de Joubert.

É muito importante a vossa participação, pois lidaram com o D. diariamente. Para tal, gostaria de lhe fazer novamente uma pequena entrevista, da qual garanto o anonimato das informações/ opiniões por si facultadas e de lhe pedir autorização para gravar a entrevista para depois a poder transcrever sem perder qualquer tipo de informação.

R: Certo, claro que sim.

P: Gostaria de saber a sua opinião sobre a utilização de ST na organização do espaço e das rotinas do D.?

Funciona muito bem com o D.. O D. conseguiu ter, uma perceção espetacular, da rotina que tem e transpõem isso para casa, ou seja, no fim de semana quando acabamos de almoçar, lavamos os dentes, e ele diz muda a fralda, portanto aí claramente ele percebe que almoçou, lavou os dentes e agora vai ter que mudar a fralda, e ele diz... está sentado à mesa e diz... ainda por cima diz em Inglês! Entretanto, eu acho que funcionou, na perfeição, as referências que depois usámos em casa funciona muito bem, principalmente porque agora já estamos a tentar que ele faça sozinho, o ele movimenta-se em casa. Quando entramos... principalmente, no E. (Fisioterapeuta) ele agora também começou a usar a contagem dos passos, acho que é ótimo para ele se orientar. Quantos passos daqui ali? Assim o D. conta os passos, porque ele diz que, como o andar é mecanizado muitas vezes o que ele faz é estar a contar os passos e então o E. (Fisioterapeuta) diz para nós utilizarmos essa estratégia propositadamente, para ele se conseguir orientar e então ter a tal referência. Principalmente a da sala funciona muito bem, porque faz a separação entre o hall e a sala. Então o objetivo é que ele agora entre em casa e quando pisa o tapete eu digo: "olha, estamos no hall, estamos no hall da entrada, acabámos de entrar em casa, olha o tapete". E quando ele chega à porta da sala e eu digo logo: "onde é que estamos? O que é que está na parede?" Primeiro brinca com o comando, não é! ...e pronto agora já podemos entrar, "vamos entrar para onde?" e ele diz: "para a sala", no início dizia: "sala verde", fazia confusão com a sala, e eu dizia: "não filho a nossa sala de casa onde tu brincas" então algumas vezes tive que começar a descrever mais: "é onde temos a televisão, está qui o comando, os teus brinquedos...", então agora assim que toca: "é a sala", e depois às vezes diz: "queres um brinquedo", portanto já associou. Porque quando chegamos à sala digo: "filho vamos brincar, mas primeiro o que é que temos que fazer? Temos que tirar os sapatos!" então é

sempre no sofá que o fazemos. Fazemos então o caminho até ao sofá e vamos discriminando o que encontramos: “primeiro está a mesa” e obrigo-o a dizer, “o que isto? É a mesa, e a seguir? O que é que está? Cadeira”, e contorna... “boa e agora podes ir em frente até ao sofá”... e lá vai ele até ao sofá... sempre a apalpar, isso é ótimo! Portanto ele... está aqui a mesa, ... a cadeira está aqui, é tipo computador, a cadeira está aqui que é assim redonda ele contorna a cadeira e dá tipo ... 4 passos e encosta ao sofá. Isso tem, tem sido espetacular e todos os dias estamos a fazer isso por rotina, para ele conseguir perceber e começar a fazê-lo sozinho.

P: Na sua opinião qual o efeito do uso de ST no comportamento do D.? E a nível das suas competências comunicativas? E a nível do estabelecimento de confiança entre o D. e o adulto?

R: Sim a nível da comunicação sim porque conseguimos logo interagir, o facto de estar ali um objeto ou seja o que for e, pode ser só uma superfície, já desencadeia por si só a comunicação, porque ele é obrigado quase a dizer logo o seu significado, e ao dizer o significado está a desenvolver, e está a associar, o que é ótimo.

Em relação à sua evolução das competências comunicativas ... sim, claramente, claramente, mesmo a parte da, situação da cozinha em vez de dizer colher diz logo: “spoon”, não é! e daí desenvolve-se muita coisa, porque é spoon, e então: “a spoon é para quê?... é para comer... e onde é que comemos? Comemos na cozinha”, então vamos entrar na cozinha... portanto tudo isso a pouco e pouco... só o facto de estar ali, neste caso, aquele objecto, desenvolve, desenvolve imenso, porque ele associa a imensas coisas, e sim para o D. funciona muito bem. A nível de relação com o adulto, eu acho que tudo tem a ver com a pessoa em questão, para o D., claramente, acho que tem mais a ver com a personalidade do D. do que propriamente a altura em que o Eduardo está!... e isso eu noto desde pequenino, vai também da pessoa saber interagir mais, da forma como comunica, o timbre da voz, se comunica com ele de uma forma que ele gosta que é a cantar, o falar muito também com.... entoações, o cantar atrai imensa o D., e a forma como fala... pronto eu acho que se se tem tudo isso... o D. tem assim uma preferência logo... o timbre de voz é aquilo que faz logo aceitar uma pessoa, logo assim à partida... porque o facto de ele por logo a mãos nos ouvidos com alguém não é bom sinal! Assim como com a Joana... ele dar um abraço, é muito bom...ele não faz isso quando não conhece as pessoas, não faz isso, só quando se estabelece uma ligação, o D. a forma do abraço e o encostar-se é logo um “gosto de ti” é um “aceito-te”, e isso é uma forma muito carinhosa de ele dizer “gosto de ti” e a confiança que ele deposita na pessoa para a abraçar, não é qualquer pessoa.

R: Gostaria de perguntar ainda, qual a sua opinião, sobre as atuais competências comunicativas do D.?

R: Houve uma evolução brutal no D., e estamos a falar que eu me lembre, de Outubro...Novembro para cá, foi quando eu vi assim o boom no D., e tudo o que ele tem aprendido, todas as competências que ele desenvolveu, a nível das rotinas e as estratégia que a Joana utiliza nas rotinas, a parte tátil. Está muito melhor, muito melhor, o D. recusava imenso algumas texturas, o facto do Eduardo levar informação para casa é sinal que mudou muito, o facto de ele falar nos cartões... não é, e ele, quando é que foi, à dois ou três dias, falou-me do cartão da L. (TF), portanto... eu vi assim um BOOM no D., principalmente na linguagem. Além de que está muito mais calmo, e os tios também já me deram o feedback de quando fica lá em casa, e nós trocamos muita informação e o tio diz que nota que está mais calmo. Também o facto de o D. estar habituado a estar sentado à secretária a fazer as atividades à secretária, eu

faço isso agora lá em casa também, já o consigo fazer e o D. permanece sentado, antes era uma coisa impensável! Eu se calhar conseguia ter a atenção do D., sei lá! tipo 5 minutos, ou então tinha que ser uma coisa que ele gostasse muito! e agora consigo atrair a atenção dele e o facto de ele estar sentado numa cadeira porque, não era normal, não era normal, estar habituado a estar numa secretária a fazer uma atividade, e acho que o facto de estar com a Joana a fazer todos os dias isso, está a fazer uma coisa espetacular, e nisso notamos imenso, imenso, que ótimo, que ótimo.

P: Pode explicar como comunica com o D. e como ele comunica consigo, atualmente?

R: Atualmente já é mesmo com linguagem oral, eu às vezes, sei lá... já tenho falado com o pai, principalmente aos fins de semana... o D. faz muito mais companhia, porque já conseguimos, já há muito mais diálogo, já estabelecemos uma conversa, claro que dando-lhe sempre o tempo de resposta, pronto às vezes não responde logo, as vezes tenho que reforçar um bocadinho, porque se distrai com outra coisa, mas tento ter ali um bocadinho de paciência e conseguir captar ali a atenção que ele, no máximo, neste momento, no máximo tenho que fazer a pergunta três vezes, no máximo. Antes... às vezes desistia daquela, agora não, agora digo: "D. estou a falar contigo, a mamã está a falar contigo, está-te a perguntar uma coisa, o que é que ...", já há diálogo ... pronto, já há diálogo. Às vezes também um bocadinho pelos gostos dele...há uns temas que ele quer...e indo um bocadinho por aí. Mas mesmo noutras coisas tipo: "queres este ou aquele brinquedo, olha vamos brincar os dois", já é tudo muito oral, por acaso foi assim uma coisa que o D. agora se soltou imenso, e agora está na fase de quase memorizar as frases, quando eu digo: "espera um bocadinho", ele diz: "espera um bocadinho", e agora está muito nessa repetição, nessa aprendizagem. Eu acredito que vá conseguir desenvolver ainda mais nestas pequenas frases, sim porque não é só decorá-las ele já as aplica no contexto certo, e nota-se que ele está com atenção, o facto dele as reforçar, dá-me a sensação que ele está a perceber também, onde é que, em que contexto que eu estou a dizer aquilo, e já as utiliza. Algumas muito básicas, não é, mas noto que já usa em determinados contextos e somos muito incisivos, olha ele disse, agora já nos ouve, aquela expressão, o que eu tinha usado à um mês atrás, e ele agora disse, o D. faz muito isso, ele tem uma memória!

P: Como caracteriza o comportamento do D., após o plano de intervenção centrado no uso de ST? Qual a sua opinião sobre a frequência dos episódios de frustração e birras?

R: Ah melhorou imenso, imenso, outras coisas, eu acho que no geral este plano de intervenção... também em conjunto com o facto do D. estar a crescer, estar mais maduro, mesmo nos episódios das birras é muito mais fácil neste momento controlar uma birra do D. mas também tem que ser logo... não deixar sequer sair daquele registo, mas mesmo com os brinquedos e tudo, não se frustra tão facilmente. Por exemplo e a questão da alternativa, ok se fosse preciso, sem lá à uns meses atrás fazia birra porque não queria aquilo, agora larga e apanha outro, e nos dias em que faz, eu digo: "ó filho se não queres esse brinquedo procura outro, estão todos aí à tua volta, tu sabes que eles estão aí, não queres deixas o brinquedo e vais procurar outro" e eu como estou na cozinha consigo perceber, e é o que ele faz, não quer larga, e depois se for preciso, passados uns minutos já está lá outra vez naquele, e isso nota-

se, sei lá, tudo mudou, tudo mudou no D., o D. está uma criança completamente diferente, muito mais calmo, muito mais recetivo à nossa interferência até nas brincadeiras dele, o D. quase não nos deixava entrar ali naquele espaço dele, era muito complicado, e agora não, agora aceita, interage e agora até já reclama mais atenção.

P: Qual a tua opinião sobre o modo como o D. reagiu à utilização dos ST nas histórias criadas e contadas?

R: As histórias ajudam muito, até porque é quase a memória visual dele, é o que eu noto, nós temos a nossa memória fotográfica, não é? Onde é que eu já vi, onde e que eu, o D. fica com a memória dele, neste momento também passa muito, pelo que lhe passa pelas mãos, porque o facto dele, por exemplo, ou porque falamos num animal, da história que a Joana lhe contou, ou porque há uma textura idêntica a história que a Joana contou, tudo serve para associar, e essa é a memória que fica, não é, ou de uma textura, ou de um som, ou de um nome, ou de um animal e o D. consegue ir buscar isso e associar a imensas coisas.

P: Na sua opinião qual o contributo dos ST usados nas histórias no desenvolvimento de competências comunicativas do D.?

R: Os símbolos usados nas histórias são a memória dele. No outro dia ele falou-me do panda, e disse-me o perkins, e o pai não estava a perceber e depois lá expliquei-lhe... olha foi um livro que a Joana recriou com base no panda, pronto do perkins, e não sei quê..., e ele panda, panda, panda, não sei quê, perkins, por tanto, claramente as texturas, as histórias, tudo ele associa, porque, já não sei o que estávamos a falar, ou porquê, porque estava na televisão qualquer coisa do panda e ele associou logo, associou logo, e claramente estas histórias e os símbolos, tudo o que seja as texturas, tudo muito tátil que ele agora absorve imenso, eu acho que é a memória, neste caso tátil, para ele, e ele adora, fica focado.

P: Tem mais alguma coisa a acrescentar, que seja pertinente para a conclusão do estudo em questão?

R: Eu estou farta de dizer a toda a gente, o D. teve assim um! (Suspira). Neste momento acho que está assim a, a equipa, e o facto de eu ter ficado em casa, consigo me aperceber e acompanhar o trabalho feito na escola, é importante, acompanhar e estendê-lo. Eu acho que isso, apesar de tudo o que alterou, na altura custou, não há maior recompensa que isto, não há! o facto do pai estar fora, o facto de, sei lá no outro dia passei os vídeos de uma história que a Joana me mandou, os tios ficam derretidos, ficam derretidos pelo facto das pessoas aqui terem um carinho enorme, da forma como o tratam, de tudo o que envolve, porque as pessoas às vezes ficam, o ensino regular, é normal, e isto foge completamente a tudo, uma criança com as terapias, com histórias, com flores com tudo, e eu acho que ainda hoje em dia, ouve-se tanta coisa, hoje em dia ... a forma como ele aqui é tratado, porque as terapeutas, os abraçinhos, as pessoas com quem está, e depois ir para casa e falarem todas, não é, a pessoa fica, caramba! É espectacular mesmo!

P: Muito obrigada pela sua participação neste estudo, a sua opinião é mesmo muito importante para nós

R: De nada, obrigada eu...por tudo

Anexo R. Transcrição da Segunda Entrevista realizada à Terapeuta da Fala

Transcrição da Segunda Entrevista realizada à Terapeuta da Fala

Data: 10 de março de 2017

P: Esta entrevista dá-se para finalizar um estudo para uma dissertação de mestrado sobre Práticas Educativas em Multideficiência, cujo título é a utilização de símbolos tangíveis para promover o desenvolvimento de competências comunicativas numa criança com a síndrome de Joubert.

O objetivo desta entrevista é conhecer e perceber em que medida a organização de rotinas e do espaço educativo com Símbolos Tangíveis contribuiu para o estabelecimento de uma relação de confiança entre a criança com síndrome de Joubert e o adulto para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e para melhorar o seu comportamento. Pretendo também compreender em que medida a utilização de Símbolos Tangíveis em histórias adaptadas e histórias multissensoriais contribui para o desenvolvimento de competências comunicativas da criança com a Síndrome de Joubert.

É muito importante a vossa participação, pois lidaram com o D. diariamente. Para tal, gostaria de te fazer novamente uma pequena entrevista, da qual garanto o anonimato das informações/ opiniões por ti facultadas e de te pedir autorização para gravar a entrevista para depois a poder transcrever sem perder qualquer tipo de informação.

R:Ok

P: Gostaria de saber a tua opinião sobre a utilização de ST na organização do espaço e das rotinas do D.?

R: Os símbolos tangíveis são, na minha opinião, essenciais para que o D. consiga perceber o mundo que o rodeia e, portanto, deverão ser utilizados e integrados, não só na intervenção em Terapia da Fala, como também em todos os contextos em que se insere.

P: Na tua opinião qual o efeito do uso de ST no comportamento do D.? E a nível das suas competências comunicativas? E a nível do estabelecimento de confiança entre o D. e o adulto?

R: O D. parece mostrar grande interesse e contentamento na utilização de símbolos tangíveis. Este comportamento é esperado, pois desta forma consegue perceber melhor o mundo que o rodeia. Para o desenvolvimento da linguagem, torna-se uma ferramenta muito importante, pelas razões mencionadas anteriormente. O D. conseguirá aprender novos conceitos de forma mais rápida e eficaz se puder compreender o seu formato, o seu cheiro, o seu som, o seu peso... Da mesma forma, estes símbolos, utilizados como referência a situações e/ rotinas diárias específicas, ajudam o D.a comunicar de forma mais fácil dentro dessas situações e rotinas, pois ao associar o símbolo, saberá o que vai fazer e o que será esperado dele.

P: Gostaria de perguntar ainda, qual a tua opinião, sobre as atuais competências comunicativas do D.?

R: O D. evoluiu de forma muito positiva, desde o início do presente ano letivo. No que se refere à linguagem verbal oral, utiliza de forma mais frequente pequenas frases simples, gramaticais, para comunicar necessidades, frustrações

e para fazer comentários. Aumentou o repertório de vocábulos que conhece e utiliza no contexto apropriado. Cumprimenta e despede-se, depois de ser dado o modelo. Interage com o adulto, conseguindo integrar cerca de 4 turnos de conversação. O discurso do D. é, também, mais inteligível, uma vez que já apresenta um repertório de sons mais extenso.

P: Podes explicar como comunicas com o D. e como ele comunica contigo, atualmente?

R: Neste momento, o D. encontra-se a comunicar com palavras e algumas frases simples de duas e três palavras, na sua maioria. Reduziu o número de circunstâncias em que comunica utilizando a linguagem não-verbal.

P: Como caracterizas o comportamento do D., após o plano de intervenção centrado no uso de ST? Qual a tua opinião sobre a frequência dos episódios de frustração e birras?

R: O comportamento do D. melhorou, observando-se uma diminuição do número de situações de birra e choro. Esta modificação do comportamento deve-se, em meu entender, à melhoria da capacidade de utilizar a linguagem verbal oral para comunicar. Acredito que esta evolução deverá dever-se também ao uso dos símbolos tangíveis de modo consistente e frequente, nos vários contextos em que se insere, em conjunto com a estimulação que recebe nos contextos de sala, nas terapias e em casa com a família.

P: Qual a tua opinião sobre o modo como o D. reagiu à utilização dos ST nas histórias criadas e contadas?

R: O D. reagiu muito bem, mostrando agrado na sua utilização, uma vez que o auxiliou na organização do seu pensamento e comportamento, para além de lhe ter proporcionado formas diferentes e motivantes de contactar com o mundo que o rodeia.

P: Na sua opinião qual o contributo dos ST usados nas histórias no desenvolvimento de competências comunicativas do D.?

R: Tal como referi anteriormente, tiveram um impacto positivo na sua evolução. Permitiram-lhe, sobretudo, aumentar o número de palavras que conhece e domina e sentir-se mais tranquilo e preparado para a comunicação nos vários ambientes, sabendo o que seria esperado dele.

P: Tem mais alguma coisa a acrescentar, que seja pertinente para a conclusão do estudo em questão?

R: Quero apenas acrescentar que a utilização dos símbolos tangíveis deverá continuar a ser utilizada no desenvolvimento das competências comunicativas do D.. A sua utilização na sala, nas terapias e em casa, continuará a ser um bom complemento da intervenção a vários níveis.

P: Muito obrigada pela tua participação neste estudo.

R: De nada.

Anexo S. Classificação dos Símbolos Tangíveis introduzidos na rotina do D.

Classificação dos ST introduzidos na rotina do D.

ST - Tipologia	Descrição dos símbolos introduzidos
Objetos reais (n=18)	Representação de espaços (#5)
	<ul style="list-style-type: none"> • um aparelho eletrónico para representar o espaço-sala polivalente; • uma escova de dentes para representar a sala da TF; • uma maraca para representar a sala de música; • uma colher para representar o refeitório; • uma folha de árvore para representar o parque;
	Representação de atividades (#9)
	<ul style="list-style-type: none"> • um prato para representar a atividade do almoço; • uma pilha para representar brincar com os aparelhos eletrónicos; • um tubo de cola Batom para representar fazer colagens; • um pincel para representar fazer pintura; • uma caneta de cheiro para representar a atividade de pintura; • pedaço de plasticina para representar modelar plasticina; • um CD para representar ouvir música; • um triângulo em plástico para representar trabalhar com as formas geométricas; • um carrinho de brincar para representar o brincar com carrinhos.
Partes de objeto (n=3)	Representação de histórias (#4)
	<ul style="list-style-type: none"> • uma flor para representar a história: “Era uma vez uma Elefanta que não gostava de flores”; • um limpa cachimbos para representar a história “A lagartinha muito comilona”; • um cordel comprido para representar a história “Um bicho estranho”; • Uma pena para representar a história “O cheiro e o toque das cores”
	Representação de espaços (#1)
	<ul style="list-style-type: none"> • pedaço de saco de plástico para representar o espaço do caixote do lixo;
Objetos miniatura (n=5)	Representação de atividades (#1)
	<ul style="list-style-type: none"> • embalagem de iogurte para representar a atividade de lanchar;
	Representação de histórias (#1)
	<ul style="list-style-type: none"> • pano para representar a história “Um presente diferente”;
Objetos miniatura (n=5)	Representação de atividades (#4)
	<ul style="list-style-type: none"> • um telemóvel miniatura para representar a sala de Inglês; • uma vaca de brincar em miniatura para representar brincar com animais; • uma chávena e prato de brincar para representar brincar na casinha; • um livro miniatura para representar o conto de histórias.
	<ul style="list-style-type: none"> • Representação de histórias (#1) • Um elefante de brincar em miniatura para representar a história “Todos no Sofá”

ST - Tipologia	Descrição dos símbolos introduzidos
Texturas (n=16)	Representação de espaços (#3)
	<ul style="list-style-type: none"> • pedaço de cartão canelado para representar a sala de atividades do JI; • pedaço de pano macio para representar o espaço da sala de TO; • Grelha representativa de uma semana no mapa das presenças
	Representação de atividades (#3)
	<ul style="list-style-type: none"> • uma esfera em plástico para representar usar o Ábaco (contagens) • rodela em cortiça para representar marcar: a presença. Os dias da semana, os meses do ano e as estações do ano • uma borrachinha redonda para representar a identificação dos ST das pessoas
	Representação de pessoas (#5)
	<ul style="list-style-type: none"> • borrachinhas redondas coladas num cartão para representar a letra do nome das pessoas: <ul style="list-style-type: none"> ○ D., ○ EE, ○ Tutora, ○ Auxiliar, ○ TF.
Representação de histórias (#5)	
<ul style="list-style-type: none"> • papel macio para representar a História “Eduardo um menino crescido”; • pedaço de sarapilheira para representar a história “Meu amor”; • pelo - textura do panda para representar a história “Belly Button-Perkins Panda”; • uma bolinha macia para representar a história “Um livro”; • pedaço de feltro para representar a história “Eu não consigo”. 	

Anexo T. Requerimento para autorização do estudo à escola

Ex.ª Senhora Diretora Pedagógica

[REDACTED]
Lisboa

Data: 21.10.2016

Assunto: Investigação no âmbito do Mestrado em Educação Especial a realizar por Joana Bueno

Declara-se que Joana Bueno, no âmbito da realização do trabalho final do Curso de Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Lisboa, propõe-se realizar uma investigação relacionada com as Práticas Educativas em Multideficiência, intitulada *A utilização de símbolos tangíveis para promover o desenvolvimento de competências comunicativas numa criança com a Síndrome de Joubert.*

Com esta investigação procura compreender como é que a utilização de símbolos tangíveis de três dimensões (Objetos de Referência) em diversos contextos de vida pode ajudar a promover o desenvolvimento de competências comunicativas numa criança com a Síndrome de Joubert.

Neste estudo coloca-se a seguinte hipótese de ação: a introdução e utilização de símbolos tangíveis no sistema de calendário, nas histórias adaptadas e histórias multissensoriais e na identificação de pontos de referência dos espaços facilita o desenvolvimento de competências comunicativas de uma criança com a Síndrome de Joubert.

O estudo tem como principal objetivo promover o desenvolvimento de competências comunicativas numa criança com Síndrome de Joubert. Tendo por base este objetivo geral definiram-se como seguintes objetivos específicos: (a) identificar quais são as competências comunicativas promovidas pela utilização de símbolos tangíveis em diversos contextos: sala de atividades do Jardim de Infância, domicílio e espaço do apoio educativo; (b) Perceber como é que a criança reage à utilização de símbolos tangíveis no sistema de calendário, nas histórias adaptadas e multissensoriais e na identificação de locais através de pontos de referência; (c) Averiguar as estratégias usadas pelos adultos para promover a utilização dos Símbolos Tangíveis com a criança com Síndrome de Joubert, e (d) Identificar as características do Símbolos Tangíveis utilizados nos diversos contextos de vida da criança.

Prevê-se que a investigação se inicie em novembro de 2016 e esteja concluída em março de 2017.

Em termos metodológicos o estudo implica a realização de uma investigação-ação, pelo que implica a intervenção direta junto da criança com Síndrome de Joubert que frequenta a sala verde do Jardim de Infância. A intervenção decorre durante o seu horário letivo, sem prejuízo das atividades em que participa no contexto educativo. O estudo envolve o recurso a diversos instrumentos de recolha de dados, nomeadamente: (a) pesquisa documental do processo da criança com quem o docente trabalha para se proceder à sua caracterização; (b) entrevistas aplicadas aos seus pais e docentes que trabalham com a criança referida, tendo como principal objetivo conhecer as eventuais dificuldades sentidas no processo comunicativo com a criança e as suas perceções relativamente ao uso dos Símbolos Tangíveis e iii) observação participante das atividades desenvolvidas com a criança durante a utilização do sistema de calendário, do conto de histórias e na deslocação nos espaços, no sentido de se perceber como reage aos símbolos tangíveis introduzidos e como comunica nesses momentos.

Obviamente que se garante a total confidencialidade e anonimato de todos os dados recolhidos no âmbito desta investigação e a obtenção do consentimento informado do encarregado de educação da criança, bem como de todos os outros participantes no estudo.

A realização do estudo tem a orientação da docente Maria Clarisse Alexandrino Nunes da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Considera-se que a realização deste estudo contribui para se compreender o papel que os Símbolos Tangíveis podem desempenhar no desenvolvimento de competências comunicativas numa criança com Síndrome de Joubert, quando usados no sistema de calendário, em histórias adaptadas ou multissensoriais e na identificação de pontos de referência nos espaços. Entende-se que a Joana Bueno tem o perfil adequado para desenvolver este estudo.

Com os melhores cumprimentos

A professora orientadora do estudo



(Maria Clarisse Alexandrino Nunes)

Anexo U. Declaração de consentimento informado à Encarregada de Educação para autorização de participação do seu Educando no estudo

**Anexo V. Declaração de consentimento informado à Encarregada de
Educação para realização das entrevistas**

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Estudo a realizar:

A utilização de símbolos tangíveis para promover o desenvolvimento de competências comunicativas numa criança com a síndrome de Joubert.

Pessoa Responsável pelo Estudo:

Joana Bueno

Contacto:

mjoanab@hotmail.com

Instituição de Acolhimento:



Este documento contém informação importante em relação ao estudo para o qual foi abordada/o, bem como a decisão de autorizar a sua participação no mesmo. Leia atentamente toda a informação aqui contida.

Eu, _____, na qualidade de Encarregada de Educação do aluno _____ autorizo de livre vontade, a minha participação no estudo intitulado ***A utilização de símbolos tangíveis para promover o desenvolvimento de competências comunicativas numa criança com a síndrome de Joubert***, o qual se desenvolve no âmbito da dissertação final do Curso de Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Lisboa a realizar por Joana Bueno.

A autora do estudo, Joana Bueno, assegura o anonimato dos dados relativos à identificação de todos os participantes e que os resultados obtidos serão divulgados no meio científico, sem prejuízo da confidencialidade e anonimato referidos. Será gravada a entrevista, exclusivamente para melhor análise dos conteúdos abordados. Os dados resultantes da entrevista realizada serão devolvidos para confirmação da informação descrita.

Declaro que compreendi a informação que me foi dada, tive oportunidade de fazer perguntas e as minhas dúvidas foram esclarecidas.

(Assinatura do participante no estudo) (Data)

___/___/___

(Assinatura do responsável pelo estudo – Joana Bueno)

___/___/___
(Data)

Anexo W. Declaração de consentimento para realização das entrevistas aos profissionais

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Estudo a realizar:

A utilização de símbolos tangíveis para promover o desenvolvimento de competências comunicativas numa criança com a síndrome de Joubert.

Pessoa Responsável pelo Estudo:

Joana Bueno

Contacto:

mjoanab@hotmail.com

Instituição de Acolhimento:

████████████████████

Este documento contém informação importante em relação ao estudo para o qual foi abordada/o, bem como a decisão de autorizar a sua participação no mesmo. Leia atentamente toda a informação aqui contida.

Eu, _____, na qualidade de _____ do aluno ██████████ autorizo de livre vontade, a minha participação no estudo intitulado ***A utilização de símbolos tangíveis para promover o desenvolvimento de competências comunicativas numa criança com a síndrome de Joubert***, o qual se desenvolve no âmbito da dissertação final do Curso de Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Lisboa a realizar por Joana Bueno.

A autora do estudo, Joana Bueno, assegura o anonimato dos dados relativos à identificação de todos os participantes e que os resultados obtidos serão divulgados no meio científico, sem prejuízo da confidencialidade e anonimato referidos. Será gravada a entrevista, exclusivamente para melhor análise dos conteúdos abordados. Os dados resultantes da entrevista realizada serão devolvidos para confirmação da informação descrita.

Declaro que compreendi a informação que me foi dada, tive oportunidade de fazer perguntas e as minhas dúvidas foram esclarecidas.

(Assinatura do participante no estudo)

(Data)

___/___/___

(Assinatura do responsável pelo estudo – Joana Bueno)

___/___/___

(Data)

**Anexo X. Registo dos vídeos analisados durante o projeto de intervenção no
SC, histórias, ST espaços e ST pessoas**

Registo das marcações e filmagens do SC durante o projeto de intervenção

	Data das filmagens	Tempo de gravação
SC	• 22/11/2016	• 1:25*
	• 07/12/2016	• 1:42
	• 15/12/2016	• 1:45*
	• 04/01/2017	• 2:28
	• 10/01/2017	• 6:26*
	• 26/01/2017	• 8:09
	• 06/02/2017	• 4:09*
	• 10/02/2017	• 4:12
	• 20/02/2017	• 4:40
	• 21/02/2017	• 3:23*
	• 24/02/2017	• 3:47
Total	11	42:06

Vídeos analisados por ordem cronológica- SC

Data das filmagens	Tempo de gravação
22/11/2016	1:25
15/12/2016	1:45
10/01/2017	6:26
06/02/2017	4:09
21/02/2017	3:23
Total do tempo de gravação analisado	
17:08	

*Vídeos analisados

Registo das histórias contadas e filmadas durante o projeto de intervenção

Tipo de história (HCO; HAT; HACO; HMS)	Data dos contos	Número de vezes que a história foi contada	Data das filmagens dos contos	Tempo de gravação	Número de vezes que a história foi filmada
“Todos no Sofá” (HCO)	<ul style="list-style-type: none"> • 04/11/2016 • 21/11/2016 • 12/12/2016 • 20/12/2016* • 30/01/2017 	5	<ul style="list-style-type: none"> • 20/12/2016* • 30/01/2017 	<ul style="list-style-type: none"> • 7:28 * • 7:10 	2
“A Lagartinha Muito Comilona” (HCO)	<ul style="list-style-type: none"> • 07/11/2016 • 14/11/2016 • 28/11/2016 • 02/12/2016 • 05/12/2016 • 15/12/2016 • 02/02/2017 	7	<ul style="list-style-type: none"> • 14/11/2016 • 02/12/2016 • 05/12/2016 • 02/02/2017 	<ul style="list-style-type: none"> • 7:50 • 5:03 • 6:07 • 6:42 	4

(cont.)

<p>“O Bicho Estranho” (HAT)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 11/11/2016 • 17/11/2016* • 06/12/2016 • 17/01/2017 • 14/02/2017 	5	<ul style="list-style-type: none"> • 17/11/2016* 	<ul style="list-style-type: none"> • 8:40* 	1
<p>“Era uma vez uma Elefanta que não gostava de flores” (HCO)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 02/12/2016 • 07/12/2016 • 13/12/2016 • 10/01/2017 • 30/01/2017 • 07/02/2017 	6	<ul style="list-style-type: none"> • 13/12/2016 • 10/01/2017 • 07/02/2017 	<ul style="list-style-type: none"> • 9:46 • 7:58 • 6:28 	3
<p>“Um Presente diferente” (HACO)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 09/12/2016 • 19/12/2016 • 22/12/2016 • 05/01/2017 • 09/01/2017* • 24/01/2017 	6	<ul style="list-style-type: none"> • 19/12/2016 • 09/01/2017* 	<ul style="list-style-type: none"> • 9:23 • 7:04* 	2
<p>“Meu Amor” (HAT)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 03/01/2017 • 07/01/2017 • 16/01/2017 • 20/01/2017 • 13/02/2017 	5	<ul style="list-style-type: none"> • 07/01/2017 	<ul style="list-style-type: none"> • 6:53 	1
<p>“Um livro” (HAT)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 08/01/2017 • 16/01/2017 • 22/01/2017 • 05/02/2017 	4	<ul style="list-style-type: none"> • 16/01/2017 	<ul style="list-style-type: none"> • 11:56 	1
<p>“Eu não consigo” (HMS)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 27/01/2017 • 31/01/2017 • 21/02/2017 	3	—	—	0
<p>“Belly Button-Perkins Panda” (HCO)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 03/02/2017 • 06/02/2017 • 16/02/2017 • 22/02/2017 	4	<ul style="list-style-type: none"> • 06/02/2017 	<ul style="list-style-type: none"> • 8:06 	1
<p>“Eduardo um menino crescido” (HMS)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 04/02/2017 • 06/02/2017 • 13/02/2017 • 20/02/2017 • 24/02/2017 	5	<ul style="list-style-type: none"> • 04/02/2017 • 20/02/2017 • 24/02/2017 	<ul style="list-style-type: none"> • 15:20 • 7:32 • 14:23 	3
<p>“O cheiro e o toque das cores” (HMS)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 15/02/2017 • 17/02/2017 • 25/02/2017* 	3	<ul style="list-style-type: none"> • 15/02/2017 • 17/02/2017 • 25/02/2017* 	<ul style="list-style-type: none"> • 11:52 • 15:14 • 24:07* 	3

	Total do número de vezes que as histórias foram contadas		Total do tempo de gravação	Total do número de vezes que as histórias foram filmadas
	53		3:25:02	21

*Vídeos analisados

Vídeos analisados por ordem cronológica- Histórias

Data do conto	Tipo de história (HCO; HAT; HACO; HMS)	Tempo de gravação
17/11/2016	"O Bicho Estranho" (HAT)	8:40
20/12/2017	"Todos no Sofá" (HCO)	7:28
09/01/2017	"Um Presente diferente" (HACO)	7:04
25/02/2017	"O cheiro e o toque das cores" (HMS)	24:07
		Total do tempo de gravação analisado
		47:19

Registo das filmagens do ST Espaços durante o projeto de intervenção

	Data das filmagens	Tempo de gravação
ST	• 10/01/2017	• 0:17
Espaços	• 06/02/2017	• 0:14
Total	2	0:31

Vídeos analisados por ordem cronológica- ST dos Espaços

Data das filmagens	Tempo de gravação
10/01/2017	0:17
06/02/2017	0:14
Total do tempo de gravação analisado	
0:31	

*Vídeos analisados

Registo das filmagens do ST das Pessoas durante o projeto de intervenção

	Data das filmagens	Tempo de gravação
ST das Pessoas	<ul style="list-style-type: none">• 02/02/2017• 07/02/2017• 08/02/2017• 10/02/2017• 15/02/2017• 21/02/2017• 22/02/2017	<ul style="list-style-type: none">• 1:04*• 1:18• 0:57• 2:33• 3:24• 5:43• 6:55*
Total	7	21:54

Vídeos analisados por ordem cronológica- ST das Pessoas

Data das filmagens	Tempo de gravação
02/02/2017	1:04
22/02/2017	6:55
	Total do tempo de gravação analisado
	7:59

*Vídeos analisados

**Anexo Y. Grelha de análise de conteúdo da segunda entrevista à Encarregada
de Educação
1ª fase e 2ª fase**

**Anexo Y 1. Grelha de análise de conteúdo da segunda entrevista à
Encarregada de Educação**

1ª fase

1ª fase da análise de conteúdo da 2ª entrevista realizada à Encarregada de Educação		
Indicadores	Unidades de registo	Freq.
O D. conseguiu perceber de forma muito clara a rotina do seu dia a dia, e transpõem isso para casa.	<ul style="list-style-type: none"> O D. conseguiu ter, uma percepção espetacular, da rotina que tem e transpõem isso para casa, ou seja, no fim de semana quando acabamos de almoçar, lavamos os dentes, e ele diz muda a fralda, portanto aí claramente ele percebe que almoçou, lavou os dentes e agora vai ter que mudar a fralda, e ele diz... está sentado à mesa e diz.... ainda por cima diz em Inglês! 	1
Eu acho que funcionou muito bem o uso de ST, ajudando-o a perceber o que faz em cada espaço, incluindo os espaços de casa.	<ul style="list-style-type: none"> eu acho que funcionou, na perfeição, as referências que depois usámos em casa funciona muito bem... Principalmente a da sala funciona muito bem, porque faz a separação entre o hall e a sala. Então o objetivo é que ele agora entre em casa e quando pisa o tapete eu digo: “olha, estamos no hall, estamos no hall da entrada, acabámos de entrar em casa, olha o tapete”. E quando ele chega à porta da sala e eu digo logo: “onde é que estamos? O que é que está na parede?” Primeiro brinca com o comando, não é! ...e pronto agora já podemos entrar, “vamos entrar para onde?” e ele diz: “para a sala”, no início dizia: “sala verde”, fazia confusão com a sala, e eu dizia: “não filho a nossa sala de casa onde tu brincas” então algumas vezes tive que começar a descrever mais: “é onde temos a televisão, está qui o comando, os teus brinquedos...”, então agora assim que toca: “é a sala”, e depois às vezes diz: “queres um brinquedo”, portanto já associou 	3
O facto de estar a usar objetos de referência, ajuda-o a perceber o seu significado e desencadeia por si só a comunicação.	<ul style="list-style-type: none"> A nível da comunicação sim porque conseguimos logo interagir, o facto de estar ali um objeto ou seja o que for e, pode ser só uma superfície, já desencadeia por si só a comunicação, porque ele é obrigado quase a dizer logo o seu significado, e ao dizer o significado está a desenvolver, e está a associar, o que é óptimo. 	1
O D. evoluiu muito a nível das competências comunicativas. O uso de objetos de referências promove a comunicação entre nós e ele associa-os aos respetivos significados.	<ul style="list-style-type: none"> Em relação à sua evolução das competências comunicativas ... sim, claramente, claramente, mesmo a parte da, situação da cozinha em vez de dizer colher diz logo: “spoon”, não é! e daí desenvolve-se muita coisa, porque é spoon, e então: ”a spoon é para quê?... é para comer... e onde é que comemos? Comemos na cozinha”, então vamos entrar na cozinha... portanto tudo isso a pouco e pouco... só o facto de estar ali, neste caso, aquele objecto, desenvolve, desenvolve imenso, porque ele associa a imensas coisas, e sim para o D. funciona muita bem. 	1
A relação com o adulto, depende da pessoa em questão e da personalidade do D. ,	<ul style="list-style-type: none"> A nível de relação com o adulto, eu acho que tudo tem a ver com a pessoa em questão para o D., claramente, acho que tem mais a ver com a personalidade do D. do que propriamente a altura em que o D. está!... 	2

É importante conhecer o modo que ele comunica e interage.	<ul style="list-style-type: none"> • a forma como fala... pronto eu acho que se tem tudo isso... o D. tem assim uma preferência logo... 	1
É importante saber usar o timbre da voz adequado, cantar e falar muito com entoações que ele goste.	<ul style="list-style-type: none"> • vai também da pessoa saber interagir mais, da forma como comunica, o timbre da voz, se comunica com ele de uma forma que ele gosta que é a cantar, o falar muito também com.... entoações, o cantar atrai imenso o D. • o timbre de voz é aquilo que faz logo aceitar uma pessoa, logo assim à partida... 	2
Quando alguém fala com ele e põe as mãos nos ouvidos não é bom sinal!	<ul style="list-style-type: none"> • o facto de ele por logo a mãos nos ouvidos com alguém não é bom sinal! 	1
Ele só dá um abraço a pessoas de quem gosta. A forma de dar o abraço e o encostar-se a nós evidencia a confiança que ele deposita na pessoa que o abraça, não é qualquer pessoa.	<ul style="list-style-type: none"> • Assim como com a Joana... ele dar um abraço, é muito bom...ele não faz isso quando não conhece as pessoas, não faz isso, só quando se estabelece uma ligação • o D. a forma do abraço e o encostar-se é logo um “gosto de ti” é um “aceito-te”, e isso é uma forma muito carinhosa de ele dizer “gosto de ti” e a confiança que ele deposita na pessoa para a abraçar, não é qualquer pessoa. 	2
Houve uma evolução muito grande no D., a nível das rotinas, do contacto com texturas e da linguagem desde novembro para cá.	<ul style="list-style-type: none"> • Houve uma evolução brutal no D., e estamos a falar que eu me lembre, de Outubro...Novembro para cá, foi quando eu vi assim o BOOM no D. • tudo o que ele tem aprendido, todas as competências que ele desenvolveu, a nível das rotinas e as estratégia que a Joana utiliza nas rotinas, a parte tátil...está muito melhor • muito melhor, o D. recusava imenso algumas texturas, • Eu estou farta de dizer a toda a gente, o D. teve assim um! (Suspira). • Ah melhorou imenso, imenso • tudo mudou, tudo mudou no D., o D. está uma criança completamente diferente 	6
Foi muito bom ele levar informação para casa. Permite-lhe falar com a ajuda dos cartões com os ST por exemplo o caso do uso dos cartões com o nome das pessoas.	<ul style="list-style-type: none"> • o facto do D. levar informação para casa é sinal que mudou muito, o facto de ele falar nos cartões... não é, e ele, quando é que foi, à dois ou três dias, falou-me do cartão da L. (TF), portanto... eu vi assim um BOOM no D., principalmente na linguagem. 	1
Agora consigo atrair a atenção dele.	<ul style="list-style-type: none"> • Eu se calhar conseguia ter a atenção do D., sei lá! tipo 5 minutos, ou então tinha que ser uma coisa que ele gostasse muito! e agora consigo atrair a atenção dele 	1
Ele está muito mais calmo. Já consigo que fique sentado à mesa.	<ul style="list-style-type: none"> • Além de que está muito mais calmo, e os tios também já me deram o feedback de quando fica lá em casa, e nós trocamos muita informação e o tio diz que nota que está mais calmo. • Também o facto de o D. estar habituado a estar sentado à secretária a fazer as atividades à secretária, eu faço isso agora lá em casa também, já o consigo fazer e o D. permanece sentado, antes era uma coisa impensável! 	3

	<ul style="list-style-type: none"> • muito mais calmo 	
Atualmente comunicamos oralmente.	<ul style="list-style-type: none"> • Atualmente já é mesmo com linguagem oral • já é tudo muito oral, por acaso foi assim uma coisa que o D. agora se soltou imenso 	2
Já há muito mais diálogo, já estabelecemos uma conversa, às vezes também indo ao encontro aos seus gostos	<ul style="list-style-type: none"> • o D. faz muito mais companhia, porque já conseguimos, já há muito mais diálogo • já estabelecemos uma conversa, claro que dando-lhe sempre o tempo de resposta, pronto às vezes não responde logo, as vezes tenho que reforçar um bocadinho, porque se distrai com outra coisa, mas tento ter ali um bocadinho de paciência e conseguir captar ali a atenção que ele, no máximo, neste momento, no máximo tenho que fazer a pergunta três vezes, no máximo. Antes... às vezes desistia daquela, agora não, agora digo: "D. estou a falar contigo, a mamã está a falar contigo, está-te a perguntar uma coisa, o que é que ...", já há diálogo ... pronto, já há diálogo. • Às vezes também um bocadinho pelos gostos dele...há uns temas que ele quer...e indo um bocadinho por aí. Mas mesmo noutras coisas tipo: "queres este ou aquele brinquedo, olha vamos brincar os dois" 	3
Ele já consegue usar as palavras nos contextos adequados, não é só repetição.	<ul style="list-style-type: none"> • não é só decorá-las ele já as aplica no contexto certo, e nota-se que ele está com atenção • o facto dele as reforçar, dá-me a sensação que ele está a perceber também, onde é que, em que contexto que eu estou a dizer aquilo, e já as utiliza. • Algumas muito básicas, não é, mas noto que já usa em determinados contextos e somos muito incisivos, olha ele disse, agora já nos ouve, aquela expressão, o que eu tinha usado à um mês atrás, e ele agora disse, o D. faz muito isso, ele tem uma memória! 	3
Nos episódios das birras é muito mais fácil controlá-lo. Não se frustra tão facilmente, mesmo com os brinquedos.	<ul style="list-style-type: none"> • mesmo nos episódios das birras é muito mais fácil neste momento controlar uma birra do D. mas também tem que ser logo... não deixar sequer sair daquele registo • mas mesmo com os brinquedos e tudo, não se frustra tão facilmente. • A questão da alternativa, ok se fosse preciso, sem lá à uns meses atrás fazia birra porque não queria aquilo, agora larga e apanha outro, e nos dias em que faz, eu digo: "ó filho se não queres esse brinquedo procura outro, estão todos aí à tua volta, tu sabes que eles estão aí, não queres deixas o brinquedo e vais procurar outro" e eu como estou na cozinha consigo perceber, e é o que ele faz, não quer larga, e depois se for preciso, passados uns minutos já está lá outra vez naquele, e isso nota-se 	3
Está muito mais recetivo à nossa interferência, interage e agora já reclama mais a atenção.	<ul style="list-style-type: none"> • muito mais recetivo à nossa interferência até nas brincadeiras dele, o D. quase não nos deixava entrar ali naquele espaço dele, era muito complicado, e agora não, agora aceita 	2

	<ul style="list-style-type: none"> • interage e agora até já reclama mais atenção 	
<p>As histórias ajudam muito, até porque é quase a memória visual dele. A associação de objetos e texturas às histórias facilitou muito o memorizar das histórias e do seu conteúdo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As histórias ajudam muito, até porque é quase a memória visual dele, é o que eu noto, nós temos a nossa memória fotográfica, não é? • Onde é que eu já vi, onde e que eu, o D. fica com a memória dele • neste momento também passa muito, pelo que lhe passa pelas mãos • porque o facto ... falamos num animal, da história que a Joana lhe contou, ou porque há uma textura idêntica a história que a Joana contou, tudo serve para associar, e essa é a memória que fica, não é, ou de uma textura, ou de um som, ou de um nome, ou de um animal e o D. consegue ir buscar isso e associar a imensas coisas. • Os símbolos usados nas histórias são a memória dele. • No outro dia ele falou-me do panda, e disse-me o perkins, e o pai não estava a perceber e depois lá expliquei-lhe... • e ele panda, panda, panda, não sei quê, perkins, por tanto, claramente as texturas, as histórias, tudo ele associa • porque estava na televisão qualquer coisa do panda e ele associou logo, associou logo, e claramente estas histórias e os símbolos, tudo o que seja as texturas, tudo muito tátil que ele agora absorve imenso, eu acho que é a memória, neste caso tátil, para ele, e ele adora, fica focado. 	8

**Anexo Y 2. Grelha de análise de conteúdo da segunda entrevista à
Encarregada de Educação**

2ª fase

Bloco	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Freq.
Interação Adulto- Criança	Formas de comunicação usadas pelo adulto	Comunicação com recurso a palavras isoladas e/ou pequenas frases	Atualmente comunicamos oralmente	2
			Já há muito mais diálogo, já estabelecemos uma conversa, às vezes também indo ao encontro aos seus gostos	3
	Formas de comunicação usadas pelo D.	Colocar as mãos nos ouvidos Usa ST em casa para facilitar a comunicação	Quando alguém fala com ele e põe as mãos nos ouvidos não é bom sinal!	1
			Foi muito bom ele levar informação para casa. Permite-lhe falar com a ajuda dos cartões com os ST por exemplo o caso do uso dos cartões com o nome das pessoas.	1
	Competências comunicativas do D.	Interage e reclama mais a atenção	Está muito mais recetivo à nossa interferência, interage e agora já reclama mais a atenção.	2
	Facilitadores de comunicação e da regulação do comportamento	Conhecer o modo que o D comunica e interage Usar o timbre de voz adequado e cantar	É importante conhecer o modo que ele comunica e interage.	1
			É importante saber usar o timbre da voz adequado, cantar e falar muito com entoações que ele goste.	2
	Dificuldades sentidas pelo adulto	Estabelecimento de uma boa relação	A relação com o adulto, depende da pessoa em questão e da personalidade do D. ,	2
Estratégias usadas pelo adulto	Desenvolvimento de tarefas/atividades	Uso de ST ajuda a perceber o que faz em cada espaço	Eu acho que funcionou muito bem o uso de ST, ajudando-o a perceber o que faz em cada espaço, incluindo os espaços de casa.	3
	Desenvolvimento de competências comunicativas.	Uso de ST para facilitar a comunicação	O facto de estar a usar objetos de referência, ajuda-o a perceber o seu significado e desencadeia por si só a comunicação.	1
			O D. evoluiu muito a nível das competências comunicativas. O uso de objetos de referência promove a comunicação entre nós e ele associa-os aos respetivos significados.	1

Bloco	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Freq.
Desenvolvimento e aprendizagem do D.	Competências comunicativas	Evolução importante na: linguagem, na compreensão das rotinas e contacto com texturas	Houve uma evolução muito grande no D., a nível das rotinas, do contacto com texturas e da linguagem desde novembro para cá.	6
		Utilização da linguagem contextualmente	Ele já consegue usar as palavras nos contextos adequados, não é só repetição.	3
	Perfil de comportamento	Maior estabilidade emocional	Ele está muito mais calmo. Já consigo que fique sentado à mesa.	3
		Diminuição da frequência com que fica frustrado e maior facilidade no seu controlo	Nos episódios das birras é muito mais fácil controlá-lo. Não se frustra tão facilmente, mesmo com os brinquedos.	3
		Abraçar as pessoas	Ele só dá um abraço a pessoas de quem gosta. A forma de dar o abraço e o encostar-se a nós evidencia a confiança que ele deposita na pessoa que o abraça, não é qualquer pessoa	2
	Capacidade de aprendizagem	Percebe a rotina	O D. conseguiu perceber de forma muito clara a rotina do seu dia a dia, e transpõem isso para casa.	1
		Mais capacidade em prestar atenção ao que se passa à sua volta	Agora consigo atrair a atenção dele.	1
		Uso de ST nas histórias ajuda na memorização e compreensão do seu conteúdo	As histórias ajudam muito, até porque é quase a memória visual dele. A associação de objetos e texturas às histórias facilitou muito o memorizar das histórias e do seu conteúdo.	8

Anexo Z. Grelha de análise de conteúdo da segunda entrevista à Terapeuta da Fala

1ª fase e 2ª fase

Anexo Z 1. Grelha de análise de conteúdo da segunda entrevista à Terapeuta da Fala
1ª fase

Indicadores	Unidades de registo	Freq.
Os ST auxiliaram o D. a organizar melhor o seu pensamento e comportamento	<ul style="list-style-type: none"> o auxiliou na organização do seu pensamento e comportamento 	1
Os ST são essenciais para que o D. consiga perceber o mundo que o rodeia	<ul style="list-style-type: none"> essenciais para que o D. consiga perceber o mundo que o rodeia Este comportamento é esperado, pois desta forma consegue perceber melhor o mundo que o rodeia. proporcionado formas diferentes e motivantes de contactar com o mundo que o rodeia. 	3
Os ST deverão ser utilizados em todos os contextos frequentados pelo D. e de forma consistente.	<ul style="list-style-type: none"> deverão ser utilizados e integrados, não só na intervenção em Terapia da Fala, como também em todos os contextos em que se insere. uso dos símbolos tangíveis de modo consistente e frequente, nos vários contextos em que se insere estimulação que recebe nos contextos de sala, nas terapias e em casa com a família. A sua utilização na sala, nas terapias e em casa, continuará a ser um bom complemento da intervenção a vários níveis. 	4
O D. parece mostrar grande interesse, agrado e contentamento no uso de ST.	<ul style="list-style-type: none"> O D. parece mostrar grande interesse e contentamento na utilização de símbolos tangíveis. reagiu muito bem mostrando agrado na sua utilização 	3
Os ST são uma ferramenta muito importante no desenvolvimento da linguagem e da comunicação	<ul style="list-style-type: none"> Para o desenvolvimento da linguagem, torna-se uma ferramenta muito importante a utilização dos símbolos tangíveis deverá continuar a ser utilizada no desenvolvimento das competências comunicativas do D.. 	2
Os ST utilizados em situações de rotinas específicas ajudam a comunicar mais facilmente, pois permitem associar o símbolo ao que irá fazer a seguir.	<ul style="list-style-type: none"> estes símbolos, utilizados como referência a situações e rotinas diárias específicas, ajudam o D. a comunicar de forma mais fácil dentro dessas situações e rotinas, pois ao associar o símbolo, saberá o que vai fazer e o que será esperado dele 	1
Os ST permitem ao D. aprender novos conceitos de forma mais rápida e eficaz	<ul style="list-style-type: none"> O D. conseguirá aprender novos conceitos de forma mais rápida e eficaz se puder compreender o seu formato, o seu cheiro, o seu som, o seu peso... 	1
O D. evoluiu de forma muito positiva, tendo um impacto positivo o uso dos ST.	<ul style="list-style-type: none"> O D. evoluiu de forma muito positiva, desde o início do presente ano letivo. um impacto positivo na sua evolução 	2
O D. recorre mais frequentemente a palavras e frases simples para comunicar por várias razões.	<ul style="list-style-type: none"> No que se refere à linguagem verbal oral, utiliza de forma mais frequente pequenas frases simples, gramaticais, para comunicar necessidades, frustrações e para fazer comentários. Cumprimenta e despede-se, depois de ser dado o modelo 	4

	<ul style="list-style-type: none"> • Interage com o adulto, conseguindo integrar cerca de 4 turnos de conversação • Neste momento, o D. encontra-se a comunicar com palavras e algumas frases simples de duas e três palavras, na sua maioria. • melhoria da capacidade de utilizar a linguagem verbal oral para comunicar 	
Aumentou o reportório de vocábulos	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentou o reportório de vocábulos que conhece • Aumentar o número de palavras que conhece e domina • O discurso do D. é, também, mais inteligível, uma vez que já apresenta um reportório de sons mais extenso. 	3
Os ST ajudaram-no a sentir-se mais tranquilo e preparado para comunicar em diversos ambientes, sabendo o que se espera dele.	<ul style="list-style-type: none"> • sentir-se mais tranquilo e preparado para a comunicação nos vários ambientes, sabendo o que seria esperado dele. 	1
A linguagem verbal oral é utilizada no contexto apropriado	<ul style="list-style-type: none"> • utiliza no contexto apropriado 	1
Reduziu a utilização da linguagem não-verbal.	<ul style="list-style-type: none"> • Reduziu o número de circunstâncias em que comunica utilizando a linguagem não-verbal. 	1
O comportamento melhorou, diminuindo os comportamentos de birras.	<ul style="list-style-type: none"> • O comportamento do D. melhorou, observando-se uma diminuição do número de situações de birra e choro 	1

Anexo Z 2. Grelha de análise de conteúdo da segunda entrevista à Terapeuta da Fala
2ª fase

Bloco	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Freq.
Interação Adulto-Criança	Formas de comunicação usadas pelo D.	Recorre a palavras e frases simples	O D. recorre mais frequentemente a palavras e frases simples para comunicar por várias razões.	4
Estratégias usadas pelo adulto	Desenvolvimento de tarefas/atividades	Uso de ST para ajudar a perceber o mundo que o rodeia	Os ST são essenciais para que o D. consiga perceber o mundo que o rodeia	3
	Desenvolvimento de competências comunicativas	Uso de ST para facilitar a comunicação	Os ST são uma ferramenta muito importante no desenvolvimento da linguagem e da comunicação	2
			Os ST utilizados em situações de rotinas específicas ajudam a comunicar mais facilmente, pois permitem associar o símbolo ao que irá fazer a seguir.	1
	Organização e regulação do comportamento do D.	Uso sistemático de ST em todos os contextos	Os ST deverão ser utilizados em todos os contextos frequentados pelo D. e de forma consistente.	4
Desenvolvimento e aprendizagem do D.	Competências comunicativas	Redução dos comportamentos não-verbais.	Reduziu a utilização da linguagem não-verbal.	1
		Utilização da linguagem contextualmente	A linguagem verbal oral é utilizada no contexto apropriado	1
		Aumento o lexical	Aumentou o repertório de vocábulos	3
	Interesses	Utilização de ST	O D. parece mostrar grande interesse, agrado e contentamento no uso de ST.	3
	Perfil de comportamento	Recurso a ST proporcionou evolução do seu comportamento e pensamento	Os ST auxiliaram o D. a organizar melhor o seu pensamento e comportamento	1
			ST ajudaram na evolução do D.	O D. evoluiu de forma muito positiva, tendo um impacto positivo o uso dos ST.
		Contribuição dos ST para a compreensão do mundo que o rodeia	Os ST ajudaram-no a sentir-se mais tranquilo e preparado para comunicar em diversos ambientes, sabendo o que se espera dele.	1
		Evolução importante no comportamento	O comportamento melhorou, diminuindo os comportamentos de birras.	1
	Capacidade de aprendizagem	Apreende conceitos novos com recurso a ST	Os ST permitem ao D. aprender novos conceitos de forma mais rápida e eficaz	1

Anexo AA. Síntese da análise de conteúdo das entrevistas finais

Bloco	Categorias	Subcategorias	Freq.	Total	Freq. Relativa
Interação Adulto-Criança	Formas de comunicação usadas pelo adulto	Comunicação com recurso a palavras isoladas e/ou pequenas frases	6	7	3,43
		Recurso a algo tátil	1		
	Formas de comunicação usadas pelo D.	Recorre a palavras e frases simples	4	9	4,41
		Recorre à comunicação verbal e não-verbal	3		
		Coloca as mãos nos ouvidos	1		
		Usa ST em casa para facilitar a comunicação	1		
	Dificuldades comunicativas do D.	Discurso formalmente ininteligível	1	2	0,98
		Comunicação desajustada.	1		
	Facilitadores de comunicação e da regulação do comportamento	Uso de um timbre de voz adequado e cantar	2	5	2,45
		Relação de proximidade com o adulto facilita a comunicação	1		
		Relação de proximidade com o adulto facilita a regulação do comportamento	1		
		Conhecimento do modo como o D comunica e interage	1		
	Competências comunicativas do D.	Interage e reclama mais a atenção	2	4	1,96
		Manifesta sentimentos de agrado e desagrado mais claramente	2		
Dificuldades sentidas pelo adulto	Estabelecimento de uma boa relação	2	3	1,47	
	Comunicação é bidirecional	1			
Estratégias usadas pelo adulto	Desenvolvimento de tarefas/atividades	Uso de ST para ajudar a perceber o que faz em cada espaço	3	10	4,9
		Uso de ST para ajudar a perceber o mundo que o rodeia	3		
		Uso de ST para ajudar a estruturar o pensamento	3		
		Importante a intervenção multidisciplinar	1		
	Desenvolvimento de competências comunicativas	Uso de ST para facilitar a comunicação	10	16	7,84
		Uso de ST nas histórias para desenvolver competências comunicativas	3		
		Uso de ST para promover o desenvolvimento da cognição, socialização e autonomia	2		
		Insistência no uso de resposta verbal	1		

Bloco	Categorias	Subcategorias	Freq.	Total	Freq. Relativa	
Estratégias usadas pelo adulto	Organização e regulação do comportamento do D.	Uso de ST para auxiliar na organização das rotinas diárias e na antecipação	8	18	8,82	
		Uso sistemático de ST em todos os contextos	4			
		Uso de ST para facilitar a inclusão no JI	2			
		Uso de ST para identificar os espaços	1			
		Utilização de ST para ajudar a organizar o pensamento do D.	1			
		Uso de ST para proporcionar segurança	1			
		Uso de ST para ajudar na orientação do espaço	1			
Desenvolvimento e aprendizagem do D.	Competências comunicativas	Maior participação e capacidade de expressão	9	47	23,04	
		Uso da fala para comunicar e expressar-se	9			
		Evolução importante na linguagem, compreensão das rotinas e contacto com texturas	6			
		Uso de ST desenvolveu competências comunicativas	4			
		Responde ao que lhe é perguntado	4			
		Aumento lexical	3			
		Percebe o sentido do que diz	2			
		Uso de histórias ajudou a desenvolver a fala	2			
		Recorre mais a comportamentos verbais	1			
		Recorre menos a birras.	1			
		Percebe o que quer dizer sim e não e manifesta as suas vontades	1			
		Redução dos comportamentos não-verbais.	1			
	Interesses	Ouvir histórias	2	6	2,94	
		Utilização de ST	4			
	Perfil de comportamento		Maior estabilidade emocional	10	54	26,48
			Maior nível de envolvimento e participação nas atividades	9		
			Diminuição da frequência com que fica frustrado e maior facilidade no seu controlo	8		

		Evolução importante no comportamento	6		
		Uso de ST facilita a capacidade de organização e adaptação	4		
		Recurso a ST proporcionou evolução do seu comportamento e pensamento	3		
		Maior receptividade às relações interpessoais	2		
		Abraça as pessoas	2		
		Uso de ST facilita o reconhecimento do adulto e dos colegas.	2		
		Redução dos episódios de frustração e birras.	2		
		ST ajudaram na evolução do D.	2		
		Utilização dos ST reduz a ansiedade	1		
		Contribuição dos ST para a compreensão do mundo que o rodeia	1		
		Estabelecimento de uma relação de confiança com o adulto	1		
		Maior tolerância às exigências das rotinas	1		
	Capacidade de aprendizagem	Uso de ST nas histórias facilitou a memorização e compreensão do conteúdo das histórias	8	23	11,28
		Mais capacidade em prestar atenção ao que se passa à sua volta	7		
		Boa capacidade de memorização	3		
		Percebe a rotina	1		
		Maior capacidade de atenção em grande grupo durante o conto de histórias	1		
		Manifesta curiosidade	1		
		Apreende conceitos novos com recurso a ST	1		
		Maior prazer pelo processo comunicativo	1		
		Total	204	204	100%

