



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**INTERACÇÕES COMUNICATIVAS NUMA CRIANÇA COM  
SÍNDROME DE COSTELLO**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação  
- Especialidade em Educação Especial -

Lígia Cristina

Dezembro, 2010



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**INTERACÇÕES COMUNICATIVAS NUMA CRIANÇA COM  
SÍNDROME DE COSTELLO**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação  
- Especialidade em Educação Especial -

Lígia Cristina

Sob a orientação de: Professora Doutora Isabel Amaral

Dezembro, 2010

---

**ÍNDICE**

---

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	<b>13</b>
1. CRIANÇAS COM MULTIDEFICIÊNCIA .....	13
1.1. Conceito e características da criança com multideficiência .....	13
1.2. Características da criança com Síndrome de Costello .....	18
2. COMUNICAÇÃO E MULTIDEFICIÊNCIA .....	24
2.1. Desenvolvimento sócio-emocional e comunicativo .....	25
2.2. Desenvolvimento de competências comunicativas .....	29
2.3. Componentes da comunicação: formas de comunicação não verbal e funções comunicativas .....	31
2.4. Papel dos contextos no desenvolvimento de competências comunicativas ..	36
<b>CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>39</b>
1. DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA E DAS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO ----	39
2. DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA UTILIZADA E SUA JUSTIFICAÇÃO .....	40
2.1. Tipo de estudo .....	40
2.2. Definição do participante .....	41
2.3. Procedimentos .....	43
2.4. Método de recolha dos dados .....	44
2.5. Método de análise dos dados .....	47
2.6. Fiabilidade .....	48
<b>CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>49</b>
1. CARACTERÍSTICAS DO PARTICIPANTE .....	49
2. ACTIVIDADES OBSERVADAS .....	50
2.1. Bater o pé .....	52
2.2. Brincar com legos .....	53
2.3. Bater na mesa .....	54
3. ANÁLISE DAS INTERACÇÕES .....	55
3.1. Interações criança / adulto .....	56
3.2. Interações criança / objectos .....	60
<b>CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E SUGESTÕES</b> .....	<b>68</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>72</b>

---

<b>GLOSSÁRIO</b> -----	<b>82</b>
<b>ÍNDICE DOS ANEXOS</b> -----	<b>85</b>

## ÍNDICE DAS TABELAS

<b>Tabela n.º 1</b> - Guião de planificação da avaliação -----	23
<b>Tabela n.º 2</b> - Metodologia utilizada para responder às questões de investigação-----	40
<b>Tabela n.º 3</b> - Caracterização do aluno -----	41
<b>Tabela n.º 4</b> - Guia orientador das observações -----	45
<b>Tabela n.º 5</b> - Análise das primeiras observações -----	51
<b>Tabela n.º 6</b> - Análise das segundas observações -----	51
<b>Tabela n.º 7</b> - Interações comunicativas criança / adulto -----	57
<b>Tabela n.º 8</b> - Avaliação da actividade “Bater o pé” -----	58
<b>Tabela n.º 9</b> - Avaliação da actividade “Bater na mesa” -----	59
<b>Tabela n.º 10</b> - Interações comunicativas criança / objecto -----	61
<b>Tabela n.º 11</b> - Avaliação da actividade “Brincar com legos” -----	62
<b>Tabela n.º 12</b> - Relação do tempo de interacção <i>versus</i> tempo total de observação ----	64

## ÍNDICE DAS FIGURAS

<b>Figura n.º 1</b> - Procedimentos relativos à avaliação -----	23
<b>Figura n.º 2</b> - Comparação das duas observações de “bater o pé” -----	53
<b>Figura n.º 3</b> - Comparação das duas observações de “brincar com legos” -----	54
<b>Figura n.º 4</b> - Comparação das duas observações de “bater na mesa” -----	55
<b>Figura n.º 5</b> - Comparação das três actividades na 1.ª observação -----	63
<b>Figura n.º 6</b> - Comparação das três actividades na 2.ª observação -----	63
<b>Figura n.º 7</b> - Duração das interacções e da atenção conjunta (segundos) -----	65
<b>Figura n.º 8</b> - Evolução das interacções comunicativas -----	65

## ÍNDICE DAS GRELHAS

<b>Grelha n.º 1</b> - Grelha de registo dos comportamentos observados “Bater o pé” da 1. <sup>a</sup> Observação -----	96
<b>Grelha n.º 2</b> - Grelha de registo dos comportamentos observados “Brincar com legos” da 1. <sup>a</sup> Observação -----	99
<b>Grelha n.º 3</b> - Grelha de registo dos comportamentos observados “Bater na mesa” da 1. <sup>a</sup> Observação -----	105
<b>Grelha n.º 4</b> - Grelha de registo dos comportamentos observados “Bater o pé” da 2. <sup>a</sup> Observação -----	108
<b>Grelha n.º 5</b> - Grelha de registo dos comportamentos observados “Brincar com legos” da 2. <sup>a</sup> Observação -----	111
<b>Grelha n.º 6</b> - Grelha de registo dos comportamentos observados “Bater na mesa” da 2. <sup>a</sup> Observação -----	116

---

## AGRADECIMENTOS

---

Gostaria de testemunhar o meu reconhecimento às pessoas que pelo seu contributo, pela sua confiança e pelo seu apoio participaram na realização deste trabalho e, de uma forma mais particular:

À Professora Doutora Isabel Amaral que pela orientação criteriosa, estimulou em mim o entusiasmo e a capacidade de concretização deste objectivo;

À Mestre Clarisse Nunes pela escolha do tema e pela experiência que tanto me serviu;

Ao Bruno, razão de ser deste trabalho e sua mãe, S.<sup>ra</sup> D. Esmeralda Martins, que me rodeou com a sua compreensão e confiança;

À educadora Sandra Silva e à Fátima Macedo, participantes no estudo, esforçadas, com quem ganhei em convívio e em determinação;

Às colegas que juntas partilhámos estes anos, em especial à Isabel Nunes pelo incentivo e encorajamento em situações difíceis dando-me alento para acreditar;

À minha Família, pelo carinho, pelo apoio e pela compreensão;

A todos,

Bem hajam.

---

## RESUMO

---

As limitações apresentadas pela criança com Síndrome de Costello impossibilitam-na de aceder à linguagem oral como principal forma de comunicação. As pessoas que interagem com esta criança devem conhecer as formas de comunicação usadas nas interacções comunicativas e as respectivas intenções para que a comunicação se estabeleça.

Este estudo procurou identificar como se processam as interacções comunicativas criança/adulto e criança/objecto em contexto de Jardim-de-infância. Procurou ainda saber qual o papel de uma intervenção programada na melhoria das capacidades comunicativas da criança.

Para a realização deste estudo, devido às suas características de “estudo de caso único”, optou-se por utilizar uma metodologia mista, ou seja: qualitativa (comentários) e quantitativa (turnos, iniciativas). A observação directa através de vídeos e a análise dos documentos existentes no processo do participante permitiram a recolha de dados para se alcançarem os objectivos propostos.

A interpretação dos resultados revelou-nos que as interacções criança/adulto/objecto se estabeleceram a um nível não simbólico e que os adultos desempenharam um papel fundamental no reconhecimento das interacções comunicativas, na interpretação das suas intenções e na resposta que dão às mesmas, condicionando assim a aprendizagem desta criança. Este estudo revelou-nos também que o programa de intervenção foi benéfico na medida em que se registou um aumento significativo, após a implementação do mesmo, do número e tempo de interacções assim como dos turnos e sua extensão máxima.

Finalmente podemos dizer que é de extrema importância que o adulto saiba interpretar as intenções comunicativas da criança de modo a lhe poder proporcionar uma resposta assertiva, permitindo-lhe assim o acesso à aprendizagem.

Palavras-chave: Multideficiência, Síndrome de Costello, Comunicação,  
Interacção comunicativa.

---

## ABSTRACT

---

The limitations presented by the child with Costello Syndrome do not allow him to have access to the oral language as the main form of communication. People who interact with this child should know the ways of communication used in communicative interactions and the respective intentions so that communication can be established.

This study tried to identify how the communicative interactions, in a child / adult and child / object relationship, are processed in a kindergarten context. It tried also to know what the role of a programmed intervention in the development of the communicative abilities of this child can be.

Due to this case study's unique characteristics, we chose to use a mixed methodology, i.e. qualitative (comments) and quantitative (shifts, initiatives). The direct observation through videos and the analysis of the existing documents in the process of the participant allowed us to collect data to achieve the aims previously established.

The analysis of the results revealed that child / adult / object interactions have established at a non-symbolic level and adults had an important role in the communicative interactions recognition, in the interpretation of his intentions and related answers, conditioning in that way, the learning process of this child.

This study also revealed that the intervention programme was positive in the sense that, after being implemented, we've monitored a significant increase in the number and time of interactions as well as in the shifts and its maximum extensions.

Finally, we must say that is of extreme importance for the adult to understand the communicative intentions of the child so that a correct answer can be given to him, allowing, in that way, the access to a learning process.

Key words: Multihandicapped, Costello syndrome, Communication,  
Communicative interaction

---

## RÉSUMÉ

---

Les limitations présentées par l'enfant porteur du Syndrome de Costello, l'empêchent de se servir du langage oral comme principal moyen de communication. Les personnes qui interagissent avec cet enfant doivent connaître les formes de communication en usage dans les interactions communicatives ainsi que les intentions respectives, pour qu'une communication puisse s'établir.

Cette étude a cherché à déterminer comment s'opèrent les interactions communicatives enfant / adulte et enfant / objet dans le contexte de l'école maternelle. Nous avons aussi essayé de vérifier le rôle d'une intervention programmée dans l'amélioration des capacités communicatives de l'enfant.

S'agissant d'une étude de cas unique, nous avons fait le choix d'une méthodologie mixte : qualitative (commentaires) et quantitative (séquences, initiatives). L'observation directe au moyen de vidéos et l'analyse des comptes rendus du malade ont permis d'obtenir les données nécessaires à l'atteinte des objectifs proposés.

L'interprétation des résultats nous a montré que les interactions enfant / adulte / objet se sont établies à un niveau non symbolique et que les adultes ont tenu un rôle majeur dans la reconnaissance des interactions communicatives, dans l'interprétation de leurs intentions et dans les réponses données à ces dernières, en conditionnant ainsi l'apprentissage de cet enfant. Cette étude nous a aussi montré que le programme d'intervention a été bénéfique dans la mesure où il a relevé, après son mise en oeuvre, une augmentation significative du nombre et de la durée des interactions ainsi que des séquences et de leur durée maximale.

Nous pouvons donc conclure qu'il est extrêmement important que l'adulte sache interpréter les intentions communicatives de l'enfant de façon à pouvoir lui fournir une réponse assertive, en permettant ainsi à ce dernier d'accéder à l'apprentissage.

Mots-clef: Multihandicapé, Syndrome de Costello, Communication,  
Interaction communicative.

---

## INTRODUÇÃO

---

A criança, enquanto património da humanidade, constitui cada vez mais a “bússola social” pela qual se norteiam antropólogos, sociólogos, psicólogos, biólogos e, numa perspectiva da educação, professores, educadores e outros.

Deste modo, urge atentar nas suas necessidades, uma vez que é na infância que todo o ciclo vital se começa a delinear. Posto isto, e partindo da metodologia própria para a realização de um projecto individual de crescimento e aprendizagem, desde cedo surgiu a necessidade de identificarmos uma área de interesse onde desenvolvemos a nossa actividade profissional. Como tal, a importância da comunicação em crianças com necessidades especiais emergiu como factor desencadeante de tal projecto.

Assentes nestes pressupostos, e vislumbrando a caminhada no Curso de Educação Especial, a temática a abordar na dissertação, para a obtenção do grau de Mestre adquiriu forma e chegámos assim, ao tema: -“Interacções Comunicativas numa criança com Síndrome de Costello”.

A escolha deste tema deveu-se, essencialmente, ao interesse pela Educação Especial e particularmente pela área da comunicação na multideficiência.

Consideramos este tema actual e pertinente no panorama actual da educação já que as crianças com multideficiência frequentam os jardins-de-infância integradas nos grupos de alunos “normais”. Assim, o nosso dia-a-dia profissional foi determinante na escolha de uma criança com Síndrome de Costello, que acompanhamos há cerca de três anos e, referenciada pela educação especial como multideficiente. Apresenta graves problemas de comunicação, não utilizando a linguagem oral como principal forma ou meio de expressão e, ainda, a combinação de acentuadas limitações em dois ou mais domínios, sendo um deles o cognitivo.

Em termos educativos, as crianças com multideficiência, carecem de aprendizagens únicas que possam vir ao encontro das suas necessidades educativas peculiares e lhes assegurem a possibilidade de poderem alcançar o

seu integral desenvolvimento, de modo a que se possam integrar e que contribuam para a sociedade em que terão que viver.

A interacção comunicativa estabelecida entre o adulto e a criança é muito importante e envolve o pegar a vez, o uso de rotinas, o significado dos objectos, das expressões faciais, dos gestos, dos movimentos e da fala. Partindo desta perspectiva, a criação de oportunidades para comunicar é fundamental para o desenvolvimento da criança.

A limitação na comunicação, desta criança que não utiliza a linguagem oral como principal forma ou meio de expressão, revela-se como causadora de inúmeras dificuldades no processo de interacção com o mundo que a rodeia. Amaral (2002), reforça este aspecto ao afirmar que a ausência do uso de formas de comunicação convencionais interfere no processo comunicativo e cria dificuldades adicionais no estabelecimento de interacções significativas e no processo de aprendizagem.

É muito importante que o adulto que interage com a criança reconheça as formas de comunicação usadas nas interacções comunicativas, de modo a poder responder-lhe adequadamente e ser possível estabelecer interacções comunicativas que a conduzam a um melhor acesso à informação no ambiente que a circunda para uma melhor qualidade de vida.

Nesta perspectiva desenvolvemos um estudo que permitiu avaliar e potenciar as capacidades de interacção comunicativa e que procurou responder às seguintes questões:

- 1.º - Como se processam as interacções criança/adulto?
- 2.º - Como se processam as interacções que envolvem objectos/outros parceiros?
- 3.º - Qual o papel de uma intervenção programada na melhoria das capacidades comunicativas?

Este estudo encontra-se estruturado em quatro capítulos. O primeiro - *Enquadramento Teórico* – aborda, no ponto um, as características das crianças com multideficiência e em particular o caso de uma criança com Síndrome de Costello. O ponto dois encontra-se subdividido em quatro pontos. O primeiro descreve o desenvolvimento sócio-emocional e comunicativo; o segundo descreve o desenvolvimento de competências comunicativas; o terceiro aborda as componentes da comunicação: forma de comunicação não verbal e funções

comunicativas e por último é explicado o papel dos contextos no desenvolvimento de competências comunicativas. Com este enquadramento teórico pretendemos compreender as dificuldades relacionadas com as interacções comunicativas numa criança com Síndrome de Costello.

O segundo capítulo - *Metodologia de Investigação* - encontra-se dividido em dois pontos. O primeiro define a problemática deste estudo e as questões de investigação; o segundo descreve a metodologia utilizada e sua justificação, subdividindo-se em seis pontos que são: 1) tipo de estudo, 2) definição do participante, 3) procedimentos, 4) método de recolha dos dados, 5) método de análise dos dados e 6) fiabilidade. O terceiro capítulo - *Apresentação e Interpretação dos Resultados* - incide nos resultados obtidos e interpretados de acordo com o enquadramento teórico descrito no primeiro capítulo.

Os resultados apresentados resultam da informação recolhida na observação directa e na análise de documentos. Este capítulo encontra-se dividido em três pontos. O primeiro refere-se às características do participante; o segundo aborda as actividades observadas e o terceiro descreve a análise das interacções.

O quarto e último capítulo, diz respeito às conclusões, limitações encontradas durante a elaboração deste trabalho e ainda algumas sugestões com vista a futuras investigações.

---

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

---

### 1. CRIANÇAS COM MULTIDEFICIÊNCIA

*“Não é a deficiência que limita um criança com multideficiência.*

*O que limita uma criança com multideficiência  
é a nossa incapacidade para a ajudar a aprender.”*

(McLetchie, B. 2001)

#### 1.1. Conceito e características da criança com multideficiência

De acordo com a Convenção de Guatemala, deficiência é definida como “[...] restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais actividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente económico e social”. (Brasil, MEC/SEESP, 2005, p. 12, *cit. in* Portal Pedagógico de Santa Catarina, s.d).

Desta forma, a deficiência não pode ser compreendida como a expressão da totalidade do indivíduo, mas sim, da interacção entre a pessoa com deficiência e o contexto histórico-cultural.

Através da revisão bibliográfica realizada, constata-se que enquanto uns autores utilizam a expressão multideficiência, outros referem-se a deficiências associadas. Assim, Contreras e Valencia (1997, p.378) falam-nos de deficiências associadas e definem-nas como sendo “o conjunto de duas ou mais incapacidades ou diminuições de ordem física, psíquica ou sensorial”, enquanto que Rett e Seidler (1996, p.125) definem multideficiência como sendo “qualquer combinação de perturbações do movimento, do intelecto, da recepção sensorial, da fala, do comportamento, assim como a associação com epilepsia”.

Com efeito, um indivíduo portador de multideficiência é alguém que sofre de duas ou mais deficiências, de ordem física, psíquica ou sensorial. A sua etiologia será pois a mesma que a das deficiências em geral (Contreras e Valencia 1997). Segundo Nunes (2001) a educação destes alunos constitui um

enorme desafio para os profissionais que com eles trabalham dada a heterogeneidade que caracteriza este grupo e a interação estabelecida entre as diversas limitações que apresentam.

Sublinham-se algumas características comuns a indivíduos com multideficiência, tendo sempre em conta o tipo de combinação e a severidade das áreas deficitárias, bem como a sua idade cronológica: i) problemas ou limitações na fala ou comunicação; ii) problemas de mobilidade; iii) problemas de saúde graves; iv) dificuldades em interagir no ambiente que os rodeia; v) problemas de memória; vi) incapacidade para viverem autonomamente; vii) dependência para satisfazer necessidades básicas; viii) dificuldades em transferir competências adquiridas para outras situações/contextos; ix) dificuldade em estabelecer e expressar laços afectivos; x) dificuldade em tomar decisões sobre aspectos básicos da sua vida; xi) dificuldade em manter a concentração e atenção nas tarefas que lhe são solicitadas (Nunes, 2008).

São vários os esquemas utilizados para as classificar. Rett e Seidler (1996, cit. in: Nunes, 2003) optam pela classificação segundo o momento suposto da formação das perturbações, dividindo-as em três grandes grupos que são: Lesões pré-natais, lesões perinatais e lesões pós-natais. Por outro lado, para Contreras e Valencia (1997) há que referir não só o momento em que se formam mas também a sua origem. Para estes autores, são cinco os grandes grupos em que se podem enquadrar: causas pré-natais, causas perinatais, causas pós-natais, causas genéticas e causas ambientais. Na maior parte das vezes as problemáticas inerentes à multideficiência são detectadas durante o primeiro ano de vida, sendo assim fundamental uma intervenção atempada.

Segundo Simeonsson (1994) a criança com multideficiência enquadra-se no grupo de alunos com necessidades especiais, designando-os com problemas de *Baixa Frequência e Alta Intensidade* (Bairrão et al, 1998).

Já para Bairrão (1998, p.110), na multideficiência devem incluir-se “os alunos que apresentam, simultaneamente, pelo menos dois tipos de deficiência: uma deficiência mental de grau severo ou profundo, associada a uma deficiência sensorial (auditiva ou visual) ou uma deficiência mental de grau severo ou profundo associada a uma deficiência motora de grau severo ou profundo”.

Do ponto de vista de Ladeira e Amaral (1999, p. 5) a multideficiência implica a “existência concomitante de duas ou mais deficiências, sendo uma

delas o atraso mental severo ou profundo”. Sobre esta definição, Nunes (2001, p.16) diz que multideficiência “é mais do que uma mera combinação ou associação de deficiências”, porque a interacção existente entre os diferentes problemas influencia o desenvolvimento do indivíduo no seu funcionamento em diferentes ambientes e nas suas aprendizagens. Pode dizer-se que a criança com multideficiência “apresenta graves problemas em dois ou mais domínios, sendo que as acentuadas limitações cognitivas estão sempre presentes” (Nunes, 2008, p.6).

O conceito de multideficiência subscrito por Orelove, Sobsey e Siberman (2004), descreve as pessoas com multideficiência como sendo indivíduos com acentuadas limitações no funcionamento cognitivo, associadas a limitações noutros domínios, nomeadamente no domínio motor e/ou sensorial (visão ou audição), problemas comportamentais e ainda, necessidades de cuidados de saúde especiais, que põem em risco o acesso ao desenvolvimento e à aprendizagem. De acordo com Nunes (2001), podem ainda apresentar acentuadas restrições no domínio da comunicação, linguagem e fala, bem como na saúde física. O resultado desta combinação de deficiências reduz significativamente o grau de participação do indivíduo nos diferentes contextos: familiar, educativo e comunitário. Por conseguinte, estas limitações impõem um apoio permanente, em diferentes domínios: i) nas actividades diárias; ii) com os pares, para que os aceitem como participantes activos; iii) no trabalho em ambientes diversificados; iv) na interacção com objectos e pessoas; v) na realização das mesmas actividades dos parceiros (tendo em conta as necessárias adaptações) (Amaral et al, 2004).

Embora seja um grupo bastante heterogéneo, a criança com multideficiência demonstra características comuns nas diferentes funções, tais como: a nível mental, a nível da comunicação e da linguagem, a nível das funções motoras, a nível das funções visuais e auditivas e ainda, problemas de saúde física.

Relativamente às características, a criança com multideficiência revela muitas dificuldades a nível das aprendizagens, adquirindo competências de uma forma mais lenta em relação à criança sem problemas, necessitando, portanto, de uma ajuda consistente e sistemática do adulto. De um modo geral estas crianças compreendem o mundo de uma forma diferente, pelo que

necessitam que o adulto lhes proporcione experiências significativas e sistemáticas em diferentes contextos de modo a permitir-lhes a aquisição dessas competências.

O facto de muitas destas crianças terem problemas neurológicos, o que implica limitações no domínio motor e controlo dos movimentos, impedindo-as assim de se locomoverem de forma autónoma ou de mudança de posição.

Outra característica frequente nas crianças com multideficiência reside no facto de não utilizarem a linguagem oral, provocando grandes dificuldades na comunicação com os outros e no acesso à informação. Estas crianças usam, na sua maioria, formas de comunicação não simbólica (choro, sorriso, expressões faciais, vocalizações, movimentos corporais, contacto visual, ...).

Segundo Amaral (2002), As dificuldades de aprendizagem, nestas crianças, resultam das limitações que possuem para a compreensão do meio que as envolve, na resolução de problemas e na generalização das aprendizagens. É comum manifestarem um tempo de resposta mais lento, serem pouco responsivas e quando o são, apresentam respostas de difícil interpretação.

Para que a aprendizagem se processe, tanto quanto possível, harmoniosamente, a criança necessita de interagir com o ambiente e com os outros. O facto de muitas delas terem limitações nos domínios sensório-motor, cognitivo e comunicativo, impede-as de aprender de uma forma natural através da observação e exploração do meio e de interagir em diferentes contextos e com diferentes pessoas, a aprendizagem incidental não acontece, sem o ensino directo de competências por parte dos adultos que com elas convivem (pais, professores, pares...). Também apresentam algumas dificuldades no estabelecimento de laços afectivos e na tomada de decisões sobre aspectos básicos das suas vidas.

Dada a complexidade da problemática que apresentam, Contreras e Valencia (1997), são da opinião de que a equipa que com elas trabalha deve ser multidisciplinar, para assim abranger todas as áreas que necessitem de intervenção, bem como dos recursos materiais (equipamentos e adaptações) adequados. Referem ainda que a educação deve ser heterogénea, abarcando interesses e necessidades diferentes, devendo ser, as áreas a ter em conta, mais ou menos alargadas, em função do maior ou menor número de necessidades.

Ao serem criadas estas oportunidades, contribui-se para um bom desenvolvimento e aprendizagem destas crianças.

O termo multideficiência não pode nem deve constituir um estigma para a criança e/ou jovem. Estas crianças e estes jovens são seres humanos com necessidades básicas e sentimentos idênticos às demais crianças, pelo que merecem o nosso maior respeito, tendo direito a uma educação de qualidade que lhes permita terem oportunidades de vida futura à semelhança de todas as outras crianças. Para o cumprimento deste objectivo (educação de qualidade), necessitam de profissionais especificamente qualificados e empenhados que lhes proporcionem uma aprendizagem adequada, tendo em vista a participação activa no mundo que as rodeia. Estas crianças/jovens necessitam de apoio contínuo e sistemático nas actividades essenciais ao longo do dia a dia e ao longo da sua vida, de forma a aumentar o nível de actividade e participação nas diferentes actividades em função dos contextos naturais da vida familiar, escolar e comunitária.

Como referimos, as situações que podem conduzir à condição de pessoa com multideficiência são diversas, sendo a existência de determinado síndrome uma das possibilidades. Uma das síndromes que pode levar à multideficiência é a Síndrome de Costello que provoca limitações acentuadas nos domínios cognitivo (de grau severo), motor e ainda com algumas limitações visuais. É sobre esta problemática que recai o nosso estudo.

## 1.2. Características da criança com Síndrome de Costello

*“ Nós podemos aprender mais acerca do normal funcionamento de um organismo pelo estudo da sua patologia e, assim, também mais acerca da sua patologia pelo estudo da sua condição normal.”*

(Dante Cicchetti)

Síndrome (1899) *“é um conjunto de sinais e sintomas observáveis em vários processos patológicos diferentes e sem causa específica”*. (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, p.3336, 3ª coluna.)

Quando um determinado conjunto de sinais e sintomas não é suficiente para definir uma doença, adopta-se, geralmente, o nome da personalidade que identificou esse quadro. Encontra-se nesta situação a Síndrome de Costello.

A Síndrome de Costello é uma patologia genética rara, não hereditária na maioria dos casos identificados, sendo mais comum de entre pais mais velhos, também conhecida por Síndrome *Faciocutaneoskeletal* (FCS). Foi descrita pela primeira vez em 1977 por um pediatra na Nova Zelândia, que identificou duas crianças com características físicas similares e ambas com dificuldades de aprendizagem.

É causada por mutações no gene HRAS. Este gene providencia instruções para o fabrico da proteína H-Ras, que ajuda a controlar o crescimento das células e a sua divisão. As mutações que se verificam no gene conduzem à produção da proteína H-Ras que se encontra continuamente activa.

Em vez de controlar o crescimento das células, em resposta a sinais de fora das mesmas, as proteínas, uma vez que se encontram sempre activas, provocam o crescimento e divisão constante das células. Esta divisão celular descontrolada pode originar o desenvolvimento de tumores, cancerígenos ou não.

Ainda não é clara a relação entre as mutações do gene H-Ras e as outras características da Síndrome de Costello, mas muitos dos sinais e sintomas resultam provavelmente de um sobre crescimento celular, assim como de uma divisão celular anormal.

Alguns portadores, com os sinais e sintomas característicos da Síndrome de Costello, não apresentam uma mutação idêntica do gene HRAS. Nestes casos, estes indivíduos poderão ter a Síndrome Cardiofaciocutâneo (CFC) ou a Síndrome de Noonan que são causadas por mutações em genes relacionados.

As proteínas produzidas por estes genes interagem entre si e com a proteína H-Ras. Estas interações ajudam a explicar o porquê destas mutações, em genes diferentes, que podem causar condições com sinais e sintomas que se sobrepõem. Actualmente existe um teste genético disponível para o despiste da Síndrome de Costello.

Esta Síndrome afecta variadas partes do corpo e é caracterizada por: atraso no desenvolvimento e incapacidade intelectual; macrocefalia e traços faciais distintos (estrabismo, boca grande com lábios grossos, displasia do esmalte dos dentes, garganta curta, pavilhão auricular de lóbulos grossos e inserção baixa); pigmentação escura da pele com pregas, especialmente mais pronunciadas nas mãos e pés; articulações hiper flexíveis; cabelo fino e de crescimento lento; dificuldade na alimentação, com refluxo constante. A nível dos órgãos internos, são comuns as anomalias cardíacas, tais como taquicardias, deficiências estruturais do coração e, a cardiomiopatia hipertrófica. Embora estas crianças apresentem um comprimento maior, quando comparadas com a criança normal, no momento do nascimento, elas tornam-se depois, crianças de estatura baixa, com níveis baixos de crescimento hormonal.

Desde muito cedo, os portadores de Síndrome de Costello apresentam um risco acrescido para o desenvolvimento de tumores. Destacam-se os tumores não cancerígenos mais comuns - os papilomas - que se desenvolvem usualmente em torno do nariz, boca e na região perianal e, os cancerígenos mais comuns, o do tecido muscular estriado - rabdomiossarcoma - e o das células nervosas - neuroblastoma.

Os sinais e sintomas da Síndrome de Costello sobrepõem-se significativamente com os de outras duas patologias genéticas: Síndrome Cardiofaciocutâneo (CFC) e a Síndrome de Noonan, cujo diagnóstico diferencial se faz pela sua causa genética e pelos padrões específicos dos sinais e sintomas, difíceis de distinguir na infância.

Contreras e Valencia (1997, p. 377), dizem-nos: “Quando orientamos um caso não devemos esquecer nunca que o fundamental para essa orientação não é a «etiqueta» ou «classificação» nem a identificação do síndrome ou défice dominante mas sim a descrição detalhada de todas as limitações e necessidades educativas do aluno, bem como das suas possibilidades”.

O caso em estudo, nesta tese, refere-se a uma criança com a seguinte história clínica, aos 6 meses de idade:

“ ... quarto filho de uma fratria de quatro, mãe e pai com idades de 41 e 50 anos respectivamente, não consanguíneos. Da gravidez salienta-se hidrâmnios e macrossomia, cariótipo 46XY. O parto foi eutócito às 36 semanas, destacando-se do período neonatal: síndrome de dificuldade respiratória transitório, linfedema (pescoço e tronco), criptorquídia bilateral. Aos dois meses de vida tinha má progressão ponderal grave associada a Apraxia oro faríngea que condicionava sucção e deglutição ineficazes. Do exame objectivo evidenciava-se agitação, fâcies grosseiro, pavilhões auriculares baixamente implantados e retorcidos, boca quadrada, macroglossia, redundância da pele, sopro protosistólico, opistótonus mantido reversível, hipotonia axial, nistagmo horizontal. Foi observado em consulta de Neuropediatria e Genética sendo diagnosticado Síndrome de Costello. Iniciou alimentação por sonda nasogástrica com óptima progressão ponderal. Aos 3 meses foi reinternado por síndrome aspirativo, associado a flutter auricular de difícil controlo (medicado com amiodarona, propranolol e digoxina, ecocardiograma normal, seguido em consulta de Cardiologia) e obstrução nasal marcada (tufo de adenóides na rinofaringe não obstrutivos, grande hipertrofia da mucosa retro faríngea – suspeita de refluxo gastroesofágico). Aos 6 meses alimenta-se por colher mantendo atraso do desenvolvimento psicomotor” (Dra. Sónia Pimentel).

Do Programa Educativo Individual, transcreve-se a avaliação pedagógica, realizada pelas docentes da criança.

“A criança nasceu de parto eutócito, prematuro de 36 semanas, no Hospital de Vila Franca de Xira, com 3780 g de peso, 46 cm de comprimento e 34,5 cm de perímetro cefálico. O seu índice de Apgar foi de 9 ao 1.º e 5.º minutos. A mãe teve uma gravidez de risco vigiada pelo seu médico. Após o nascimento esteve na incubadora durante uma semana. Aos 3 meses de idade teve o seu primeiro internamento (de entre vários até esta data) no Hospital Dona Estefânia durante 3 meses. Mantém as consultas regulares de Desenvolvimento, Otorrinolaringologia, Oftalmologia e Gastrenterologia no Hospital Dona Estefânia. No Hospital de Santa

*Maria frequenta as consultas de Genética, Neuropediatria e Terapia da Fala (uma vez na semana) e Pediatria e Ortopedia no Hospital Reynaldo dos Santos. No Hospital Santa Marta frequenta Cardiologia Pediátrica. A criança usufrui de sessões de Fisioterapia.*

*Devido à sua problemática, foi atribuída à criança uma incapacidade de 94%.*

*De um modo geral tem efectuado progressos nas várias áreas do desenvolvimento.*

*Revelou-se uma criança relativamente sociável, interagindo com os colegas e com o adulto ainda que por pequenos períodos de tempo.*

*Relativamente à parte motora, começou a tolerar a posição de sentado por mais tempo, chegando mesmo a ficar sentado na cadeira à mesa para desenvolver actividades. Tornou-se mais colaborante no andar, embora sempre dependente do adulto. Vai manipulando e seguindo com algum interesse objectos, fazendo preensão palmar e preferindo predominantemente a mão esquerda.*

*Ao nível da expressão e comunicação exprime-se e faz-se entender através da linguagem não simbólica, (expressão corporal, olhar, sorriso, choro, gestos, bater palmas...) pois a sua linguagem oral apenas lhe permite falar e vocalizar alguns sons, e está a iniciar algumas palavras (o bé qué, mamã, cá...), feitos intencionalmente e com sentido. Desta forma vai demonstrando o que quer e o que lhe desagrada.*

*Em termos cognitivos aparenta memorizar e compreender o que o rodeia, o que lhe é solicitado e algumas rotinas funcionais, já brincando com intenção e reagindo à informação que lhe é transmitida pelos adultos. Demonstra também capacidade para compreender mensagens não verbais quando o adulto utiliza pistas de objecto.*

*Foi alimentado por sonda nasogástrica desde o nascimento, tendo sido feita a tentativa, aos 6 meses de o alimentar por colher sem sucesso. Aos 2 anos e meio foi feita a colocação do botão de gastrostomia. Desde o nascimento apresenta dificuldades de sono, tomando medicação para dormir.*

*Devido ao seu grande comprometimento motor a sua autonomia fica bastante reduzida dependendo do adulto para se deslocar, para ser alimentado (através de sonda gástrica) e para a realização da higiene pessoal, (pois não tem ainda o controlo dos esfíncteres)” (Sandra Silva).*

O fim de qualquer avaliação é a recolha de informação para melhor se compreenderem as capacidades e necessidades da criança, nos contextos

onde ela se encontra inserida, para que seja possível planificar adequadamente a sua intervenção.

Neste caso específico, tratando-se de avaliar um aluno com multideficiência, com graves limitações de aprendizagem e participação, não podemos tomar como referência o modelo de avaliação desenvolvimentista que tem em vista a avaliação da criança normal, nos diferentes estádios de desenvolvimento. É, pois, essencial recorrer a uma avaliação alternativa.

Como referem Amaral et al “Avaliar a criança/jovem com base numa abordagem ecológica permite analisar a qualidade do seu funcionamento, em relação às actividades e aos ambientes onde participa ou é esperado vir a participar” (2004, p.50).

As pesquisas e vários estudos comprovam que este é o modelo mais adequado à avaliação/intervenção a usar com crianças/jovens com multideficiência. Este processo de avaliação dá-nos a possibilidade de compreender: i) as necessidades e competências dos alunos; ii) as necessidades da família e do contexto educativo; iii) o modo como funciona nos diversos contextos; iv) como planificar a intervenção (perspectiva funcional) tendo por referência o funcionamento do aluno, quer nos contextos actuais quer nos de futuro; v) o tipo de ajuda necessária para aumentar a sua participação.

O modelo de avaliação ecológico, centrado em actividades naturais, constitui um desafio para nós, profissionais de educação. Assim, é fundamental pensar e tomar consciência de que este modelo vem ao encontro das especificidades deste aluno e constitui uma resposta educativa eficaz. Este tipo de avaliação analisa a criança numa perspectiva holística e interactiva e desenvolve-se num contínuo entre o processo de avaliação e intervenção.

Segundo Amaral et al (2004: p. 58,60) para uma efectiva avaliação ecológica é muito importante ter um conjunto de procedimentos sistematizados. Esta inicia-se através da recolha de informação prévia sobre: o processo educativo, as necessidades da criança, da família, do ambiente educativo e os aspectos clínicos. Seguidamente é necessário analisar essa informação para se organizar as tomadas de decisão sobre: as actividades/rotinas a avaliar, o que se pretende avaliar, quem vai avaliar, onde a avaliação vai decorrer e os instrumentos a utilizar.

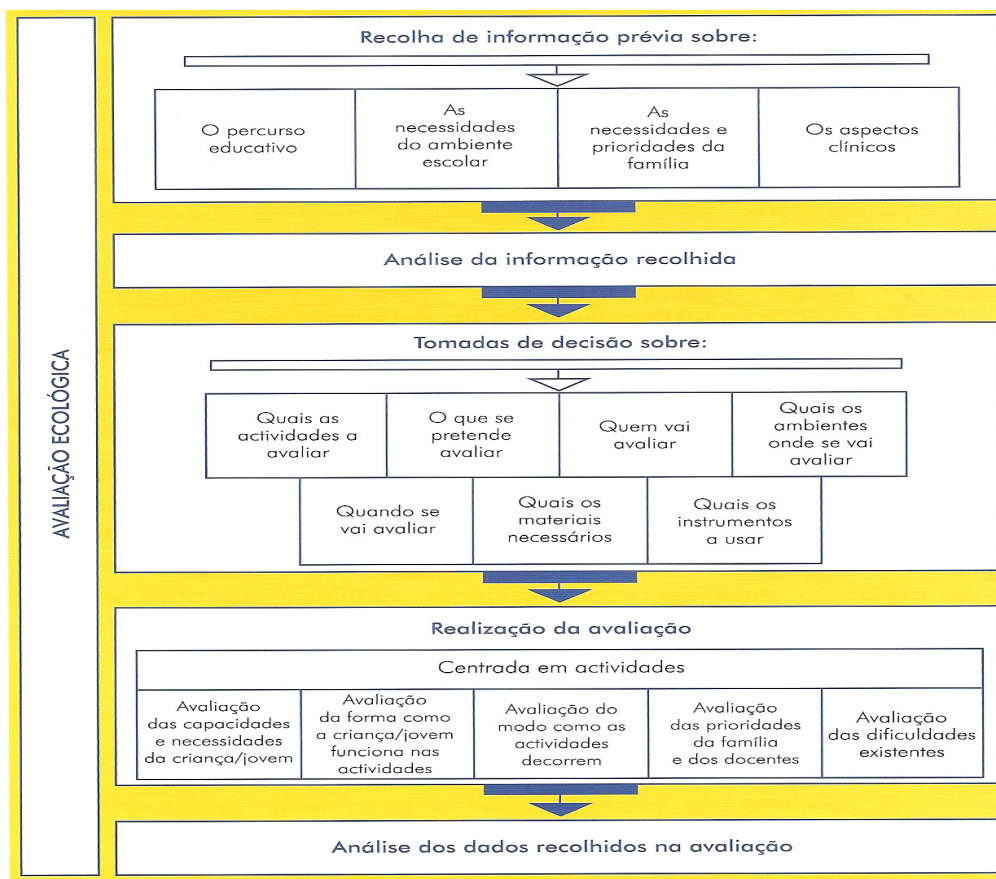
Segue-se uma exemplificação a usar:

Tabela n.º 1 – Guião de planificação da avaliação

GUIÃO DE PLANIFICAÇÃO DA AVALIAÇÃO				
Nome da criança/jovem a avaliar: _____				
Responsáveis pelo preenchimento: _____				
Data: ____/____/____				
Quais as actividades / rotinas a avaliar	Quais os aspectos a avaliar	Quem vai avaliar	Em que ambientes	Quais os instrumentos a usar
Observações:				

Amaral et al (2004:58) - CRM

Figura n.º 1 – Procedimentos relativos à avaliação



Amaral et al (2004:60) - CRM

## 2. COMUNICAÇÃO E MULTIDEFICIÊNCIA

*“ Se perdesse todas as minhas capacidades,  
todas elas menos uma, escolheria ficar  
com a capacidade para comunicar,  
porque com ela depressa recuperaria  
tudo o resto...”*  
(Daniel Webster)

A comunicação é provavelmente o factor mais importante no desenvolvimento global do ser humano. É a transmissão e a recepção de uma mensagem de um ser para outro, que se realiza através de um código comum a ambos. Logo, comunicar faz parte do ser humano, na interacção com o outro, na expressão de sentimentos, na partilha de informação e nas escolhas a realizar.

A comunicação foi descrita por Owens (1992, p. 6) como o “processo de troca de informação e de ideias entre os participantes”, o que engloba as interacções verbais e as não verbais.

Segundo Sim-Sim (1998) a comunicação é um processo dinâmico de troca de informação que envolve a codificação, a transmissão (pelo emissor) e a decodificação (ou compreensão, pelo receptor) de uma mensagem entre dois ou mais intervenientes.

Como refere Trenholm (1999, p. 22) *cit. In:* Nunes (2003, p. 15) a comunicação “é um processo através do qual as pessoas atribuem significados a estímulos, de modo a dar sentido ao mundo”, logo é indispensável para um desenvolvimento saudável e harmonioso do ser humano. A comunicação humana implica interacções com pessoas e objectos e envolve acções, palavras, gestos, choros, sorrisos, sons, expressões corporais e outros comportamentos não verbais, em que todos comunicam de formas diferentes e por razões diferentes, sendo assim um conceito muito abrangente e complexo.

Mas é impossível comunicar sozinho. Para tal acontecer é “essencial existirem pelo menos dois parceiros envolvidos no processo” (Lock 1999, p. 3), ou seja, citando Amaral (2002, p. 18), a comunicação “apenas necessita da presença de outro ser humano para ser activada”.

As crianças com multideficiência, em consequência das limitações que apresentam nos domínios cognitivo, motor e sensorial, sentem inúmeras barreiras que necessitam de ultrapassar. A literatura indica que a mais difícil de transpor é a da comunicação. A comunicação ajuda a criança a estabelecer relações com os outros, a fazer e ter amigos, a ligar-se a tudo o que a rodeia e de uma forma mais abrangente, com o mundo em geral. De acordo com Nunes (2003, p.11) “comunicar é um processo dinâmico que requer uma interacção com outras pessoas com vista à partilha de necessidades, de experiências, de pensamentos, de preferências e de sentimentos”. Assim, a comunicação constitui a oportunidade de integração social, proporcionando uma melhor qualidade de vida a estas crianças.

Segundo o “National Joint Committee for the Communicative Needs of Persons With Severe Communication Disabilities” (1992), *cit. In: Nunes (2003, p. 19)*, “qualquer comportamento que permita uma pessoa dar ou receber de outra informação sobre as suas necessidades, os seus conhecimentos ou os seus sentimentos. A comunicação pode ser intencional ou não, pode envolver sinais convencionais ou não, pode usar formas de comunicação linguística ou não e pode ocorrer através da fala ou de outras formas de comunicação”.

## 2.1. Desenvolvimento sócio-emocional e comunicativo

*“ A comunicação é a chave da aprendizagem.”*

(Downing 1999)

Diversos estudos efectuados neste domínio referem que a criança nasce com a sensibilidade para interagir de uma forma recíproca com os adultos que a rodeiam (prestadores de cuidados). O choro, movimentos corporais e outros comportamentos não verbais (tosse, espirros e soluços) são as primeiras manifestações produzidas pela criança com o objectivo de comunicar; são as respostas involuntárias da criança à fome, ao desconforto, ao desejo de ser embalada ou à sensação de bem-estar. Perante estes comportamentos, o adulto dá-lhe sentido comunicativo iniciando-se, assim, a interacção comunicativa de forma adequada (o adulto toca-lhe, afaga-a e alimenta-a). O

choro apresenta padrões diferenciados (duração e frequência) consoante se trate de fome, dor ou birra.

Ao atingir os dois meses, de uma forma geral, a criança inicia o palreio e o sorriso. Esta é pois, a primeira etapa de interacção comunicativa desencadeada pela criança. O palreio é a forma pela qual a criança manifesta o domínio da regra básica da interacção comunicativa, denominada “pegar a vez” (processo comunicativo em que cada um dos interlocutores reconhece e pratica o processo de iniciar, terminar e passar ao outro a oportunidade de se exprimir). Os sinais manifestados pela criança, nos primeiros meses de vida, não são intencionais, cabendo ao adulto o papel de os interpretar correctamente. Contudo, importa salientar que na sequência destas interpretações, a criança aprende que os sorrisos, os movimentos, os gestos e as vocalizações entre outros, produzem determinados efeitos no seu ambiente social. Estas interacções produzem padrões complexos de comportamentos comunicativos entre a criança e o mundo que a rodeia. Os pais têm a capacidade de atribuir significados aos gestos e vocalizações dos seus filhos desde o nascimento.

É com base nestas interacções comunicativas que a criança revela interesse pelos objectos e pelas pessoas que a rodeiam desenvolvendo o seu sistema comunicativo, designado por alguns investigadores da linguagem da criança como o período pré-linguístico. Se as interacções comunicativas, existentes entre a criança e o meio que a rodeia, constituem a base das aprendizagens e do conhecimento do mundo, quando estas são interrompidas (problemas do adulto cuidador ou da criança), é necessário criar condições para o (re)estabelecimento da relação entre ambos, o enriquecimento das competências interpessoais e, das capacidades comunicativas.

Segundo Watzlawick, Beavin & Jackson (1976, p. 45) *cit. In: Nunes (2003, p. 13)* “por muito que um indivíduo se esforce, é-lhe impossível não comunicar. Actividade ou inactividade, palavras ou silêncio, tudo possui valor de mensagem; influenciam outros e estes outros, por sua vez, não podem não responder a essa comunicação e, portanto, também estão comunicando. ... tampouco podemos dizer que a comunicação só acontece quando é intencional, consciente ou bem sucedida...”.

É indispensável, a quem trabalha com crianças com multideficiência, conhecer as capacidades comunicativas de cada criança, para a ajudar a

interagir com o mundo que a rodeia e a partilhar informação para, assim, aceder à aprendizagem e a ter uma melhor qualidade de vida.

A grande maioria dos conhecimentos aprendidos pela criança durante a infância, resulta da sua relação com o mundo que a rodeia (pessoas, animais e objectos). Aprende daquilo que os adultos e outras crianças lhe contam e explicam, mas também vendo e ouvindo o que estes dizem e fazem; aprende a comunicar, a conhecer o significado dos objectos, das expressões faciais, dos gestos, dos movimentos e da fala. Por consequência, a criança adquire conhecimentos e conceitos.

O desenvolvimento das capacidades comunicativas possibilita o estabelecimento de interacções entre a criança, as pessoas e os objectos que se encontram no seu meio ambiente.

O adulto que lida com estas crianças, multideficientes, precisa de estar atento e de responder a todas as formas de comunicação não simbólica que elas apresentam, de que são exemplos: o riso, o choro, pequenos movimentos corporais, o olhar, entre outras. Por isso, é de extrema importância o seu reconhecimento e pertinente a atribuição de intenção comunicativa a estes comportamentos.

Segundo Amaral (pp. 9-10) *cit. in* Nunes (2003) “a partilha das formas de comunicação e a compreensão dos tópicos de comunicação, são instrumentos necessários a uma comunicação eficaz”, a qual “constitui uma poderosa ferramenta para aceder ao mundo e para estabelecer interacções”.

As interacções comunicativas da criança com multideficiência desenvolvem-se da mesma forma que as dos seus pares sem necessidades educativas especiais. No entanto, necessitam de oportunidades para poderem estabelecer interacções significativas, devendo estas ser desenvolvidas, nas actividades da vida real. Estas interacções são fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades comunicativas (Amaral et al, 2004). Neste sentido, é indispensável que o adulto conheça as formas de comunicação da criança para lhe responder assertivamente e melhor a poder orientar. Ao mesmo tempo que a ajuda a desenvolver competências comunicativas, cria-lhe oportunidades de aprendizagem, facilita-lhe uma melhor compreensão do mundo que a rodeia, estimula-lhe a expressão das suas necessidades e possibilita-lhe o acesso a actividades mais complexas.

No desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas, o “pegar a vez” e a alternância de turnos com os seus parceiros assumem especial relevância. O ser capaz de iniciar espontaneamente uma interacção e efectuar troca de turnos é essencial para estas crianças. Estas interacções podem agrupar-se em duas categorias de turnos: os turnos de interacção social e os turnos que envolvem conteúdos (Amaral, 2002).

Os turnos de interacção social são baseados na empatia, ritmo ou movimento. Neste tipo de turnos, a atenção da criança está apenas centrada no adulto que com ela interage. A alternância de turnos que envolve conteúdos, encerra a capacidade que duas pessoas têm de se envolverem na interacção conjunta com objectos, e implica a partilha da atenção entre os objectos e as pessoas (ibid). Estas crianças, nos turnos relacionados com a atenção conjunta, necessitam de ser ensinadas. As alternâncias de turnos contribuem para o desenvolvimento de conceitos e da capacidade de comunicar, podendo acontecer através de formas de comunicação muito básica (ibid). Se a criança não comunicar com as pessoas que a circundam, o seu desenvolvimento será afectado, diminuindo, assim, as suas oportunidades de aprendizagem.

Nas interacções comunicativas entre a criança com multideficiência e os seus parceiros, observa-se que ela é mais receptora do que emissora. É necessário que o adulto a envolva na interacção, que lhe indique o início, a manutenção da conversa e o seu fim, para que esta aprenda a controlar o ambiente que a rodeia.

É imprescindível ensinar a criança a “pegar a vez” nas interacções, para que possa estabelecer e manter um discurso progressivamente mais longo. Responder aos turnos da criança, fazer pausas frequentes na interacção, introduzir novos tópicos e mais informação sobre determinado tópico são estratégias que auxiliam a criança a manter a conversa (ibid).

As actividades baseadas em experiências naturais são óptimas para se providenciarem tópicos de conversa. No entanto, estes devem contribuir para que a criança aprenda novos conceitos e novo vocabulário, de acordo com as suas capacidades. Para que a comunicação tenha sucesso e a criança não se desmotive numa conversa, é necessário, e estrategicamente importante, dar tempo de espera, para que a criança possa responder.

Podem ser usados objectos como mediadores nas acções conjuntas. Estes ganham significado e têm um propósito funcional na relação com as necessidades pessoais básicas. A criança aprende qual o objecto necessário para a troca comunicativa num determinado contexto, mantendo assim atenção conjunta ou prestando a atenção ao objecto através da acção conjunta.

A comunicação ajuda a criança a ser capaz de estabelecer relações afectivas com os seus pares e com os outros, permitindo-lhe fazer e ter amigos. Sem comunicação estas oportunidades ficam limitadas e a integração social comprometida, tornando pouco interessante a vida destas crianças (Nunes, 2001).

## **2.2. Desenvolvimento de competências comunicativas**

*“...ser humano apresenta comportamentos e todos os comportamentos têm potencial comunicativo.”*

(Amaral, 2002, p. 18)

O ser humano é um comunicador nato e eminentemente social. Os seus genes vêm munidos de potencialidades para responderem a estímulos humanos através de competências comunicativas, que só na interacção com o outro desempenham a sua função concretizando-se em conhecimentos, conceitos e demais actividades que contribuem para o seu equilíbrio.

A aprendizagem, na criança, faz-se na relação com os adultos e com outras crianças ao comunicarem-lhe, o significado dos objectos, dos gestos, do movimento, das expressões e da fala, entre outros.

Para Tetzchner e Martinsen (2000) a fala é a forma de comunicação humana mais natural e a adoptada pelas pessoas com audição normal. No entanto, um número significativo de pessoas não consegue comunicar através da fala por serem de todo incapazes de o fazer, necessitando de um modo de comunicação não oral complementar que a substitua ou, ainda, casos há em que a fala não é suficiente para preencher todas as funções comunicativas.

Há uma necessidade substancial de promover estudos para desenvolver estratégias que diminuam as barreiras da comunicação com as crianças com

multideficiência. De acordo com Brady e *Goehl*, 2006 (cit. in: Nunes, 2003), uma das prioridades vem no sentido de se desenvolverem pesquisas sobre as crianças cujas competências da comunicação estão no nível pré-linguístico.

Tendo em conta esta premissa (a de que as competências da comunicação estão no nível pré-linguístico), para diversos autores de que se destacam Blanco et. al, (2005) a comunicação pré-linguística impõe aos professores o domínio do conhecimento sobre o desenvolvimento da linguagem a fim de, não se tornarem, apenas, professores de comunicação, mas capazes de conduzirem os alunos de um mundo concreto, sem referências, para um mundo de representação, considerando os distintos níveis de representação e de abstracção.

O desenvolvimento da participação e da aprendizagem destes alunos depara-se sistematicamente com barreiras em função da escassez de experiências significativas, das dificuldades de comunicação e da quantidade de interacções. Porém, a aprendizagem incidental não acontece normalmente.

É necessário o ensino directo de competências, nomeadamente o desenvolvimento de competências comunicativas bem como, a oferta de oportunidades, para que as crianças possam interagir com o mundo que as rodeia e assim, poderem comunicar, aprender, compreender e tornarem-se compreendidas. A comunicação é, sem dúvida, a principal dificuldade/barreira para as crianças com multideficiência e, simultaneamente, o principal e constante desafio de quem tem a missão de as cuidar e educar, com especial enfoque na promoção da autonomia e da inclusão social.

Com efeito, o desenvolvimento desta competência, nestas crianças, depende das suas capacidades de interacção e impõe que a relação seja fisicamente próxima para o concurso das várias sinergias já que, a imagem que se constrói do mundo é o resultado da inter-relação permanente entre todas as sensações. A diminuição/interferência de uma delas é condição suficiente para que essa imagem sofra uma deformação ou mesmo uma alteração, pondo em causa o normal desenvolvimento.

No processo de comunicação com estas crianças, são diversos os recursos que podem ser utilizados, desde objectos de referência (por associação a factos quotidianos) a desenhos, movimentos corporais, expressão facial e outros. De salientar ainda, como refere Amaral et al (2004) o movimento do

corpo, o próprio corpo e os objectos utilizados em actividades naturais poderão ser tópicos para uma conversa, na medida em que poderão despertar e captar a atenção da criança.

De acordo com Amaral (1999), Chen (1999), Downing (*cit. In: Nunes, 2001*), para que as interações comunicativas se realizem com sucesso é necessário que haja uma identificação de pessoas, objectos e actividades. Deve existir contingência de resposta, isto é, responder e comentar tudo o que a criança tenta dizer, dar-lhe reforço positivo e alargar a quantidade de oportunidades de comunicação (aumento de experiências, de formas e de funções comunicativas), e encorajá-la a comunicar durante a actividade. É essencial criar oportunidades para que a criança o possa fazer, devendo ser-lhe dada, também, a oportunidade de realizar escolhas, fazer pedidos de continuação ou de recusa, dar-lhe ajudas e pistas de forma consistente, fazer pausas para que ela possa ter tempo de responder e, proporcionar actividades que sejam diversificadas onde a criança e o adulto se divirtam de forma a manter a atenção conjunta e a sincronia entre ambos.

### **2.3. Componentes da comunicação: formas de comunicação não verbal e funções comunicativas**

“...aprende-se através de experiências significativas e das interações com os objectos e com as pessoas.”  
(Vygotsky)

Para haver comunicação têm que existir sempre, pelo menos, dois interlocutores e um tema a desenvolver. Entre outros aspectos, para poder comunicar, a criança com multideficiência, tem de ter formas de comunicação, quer para receber a informação quer para expressar os seus sentimentos, desejos e rejeições, que variam consoante as suas capacidades. Formas de comunicação, pode afirmar-se, são todos os comportamentos que expressam a intenção comunicativa da criança ou os comportamentos que, embora não sejam intencionais, possam ser interpretados pelo parceiro como comunicativos (Amaral, 2002). Muito embora a linguagem oral seja a forma de expressão mais utilizada pelo ser humano para comunicar, ele pode fazê-lo

utilizando outras formas de comunicação, como o choro, o sorriso, as alterações do tónus muscular, os gestos, o olhar, os movimentos, as expressões corporais e faciais, o toque, a fotografia, entre outras.

O desenvolvimento normal da comunicação de um ser humano começa pelo uso de formas de comunicação muito simples, evoluindo para outras progressivamente mais complexas. De referir que no acto comunicativo podem ser usadas várias formas de comunicação em simultâneo de acordo com as capacidades cognitivas, motoras e sensoriais de cada criança.

Autores como Stillman e Siegel-Causey (1989) *cit. In:* Nunes (2003, p. 23) classificam os comportamentos usados pelo ser humano para interagir com os outros em: *formas de comunicação não simbólica* e *formas de comunicação simbólica*. Para comunicar com a criança com multideficiência é necessário reconhecer estas formas de comunicação não simbólica e usá-las sistematicamente para facilitar as capacidades de compreensão. Algumas destas formas são universais, como o sorriso, o choro, o dizer adeus, o apontar, entre outras. Porém, existem outras formas comunicativas não tão evidentes, dependentes dos contextos em que acontecem. Estes autores elaboraram uma listagem de comportamentos comunicativos não simbólicos normalmente utilizados por crianças com multideficiência, de forma a serem mais facilmente reconhecidos pelos profissionais que com elas trabalham. Esses comportamentos incluem:

i) alterações do tónus muscular (contorce-se e resiste ao contacto físico...); ii) vocalizações (chora em resposta a situações de desconforto...); iii) expressões faciais (sorri em resposta a familiares...); iv) orientação (desvia o olhar de uma pessoa para indicar desinteresse ou recusa ...); v) pausa (para para esperar por instruções...); vi) toque (agarra outra pessoa para poder andar...); vii) acção sobre objectos (estende a mão para receber um objecto...); viii) gestos convencionais (faz o gesto de dizer adeus...); ix) afastamento (empurra para evitar uma actividade...); x) comportamento agressivo (atira objectos para protestar ...); xi) acções descritivas (atira a bola para indicar que quer jogar...). Estes comportamentos devem ser traduzidos, pelo adulto, como intenções comunicativas com o objectivo de transmitir mensagens ao receptor.

O processo comunicativo, para além da intenção comunicativa contempla, também, a razão pela qual se comunica. Todo o ser humano sente

necessidade de comunicar por diferentes razões: para expressar o que deseja ou não deseja, informar, questionar, chamar a atenção, comentar, entre outras. Com efeito, a comunicação não tem significado se não existir uma função comunicativa compreendida igualmente entre emissor e receptor.

A antecipação de determinada situação ajuda a criança a compreender que algo vai acontecer à sua volta. Deste modo, antecipar tudo o que possa vir a acontecer num futuro próximo torna a vida da criança mais previsível e segura. Para que a criança possa compreender os acontecimentos existem várias pistas que o adulto pode utilizar para transmitir a informação. São as pistas tácteis, verbais, de objectos, de imagens, gestuais, naturais, e de movimento entre outras. Estas pistas além de ajudarem a criança a antecipar acontecimentos e a compreender melhor as rotinas, dão informações específicas que apoiam as interações estabelecidas entre a criança e os parceiros comunicativos; ajudam a desenvolver competências relativas à comunicação receptiva e desenvolvem o sentido de segurança (Amaral, et al, 2004). Todas as pistas deverão ser: i) acompanhadas da fala; ii) adequadas a cada criança; iii) utilizadas consistentemente e de igual forma por todos os adultos que interagem com a criança, para que ela apreenda essa informação e consiga responder adequadamente; iv) dadas imediatamente antes da acção ou da actividade ocorrer e associadas a essa acção; v) suficientemente diferentes umas das outras para que a criança tenha facilidade em distingui-las e agradáveis para a criança, para que esta não as recuse (Amaral et al, 2004).

As pistas de contexto ou naturais são as que fazem parte do ambiente onde a criança se encontra inserida, como sejam: os sons, os cheiros, a organização do ambiente entre outros. São pistas que ocorrem durante as actividades ou nas rotinas diárias que permitem à criança saber o que lhe vai acontecer ou em seu redor (Nunes, 2001).

As pistas de movimento são movimentos realizados em conjunto com a criança e que indicam o que vai acontecer a seguir (ex: movimento com os braços, antes de entrar na piscina) (Amaral et al, 2004).

As pistas tácteis são apresentadas à criança através do toque, estas deverão ser diferentes umas das outras para serem bem identificadas. São executadas directamente no corpo da criança, na zona relacionada com a mensagem que se pretende transmitir (tocar no pé da criança para lhe indicar

que vai calçar o sapato). Estas pistas dependem das necessidades comunicativas de cada criança. Normalmente são utilizadas quando a criança funciona num nível ainda muito elementar (ibid).

Ainda, para Amaral et al, (2004), as pistas de objectos são constituídas por objectos diários conhecidos da criança no seu dia a dia, usados para lhe dar a conhecer o que se faz ou o que se irá realizar. Deverão ser utilizados imediatamente antes do início da actividade; permitem comunicar mensagens simples e exigem poucas capacidades cognitivas em termos de memória e de retenção da informação. Os objectos de referência ajudam a desenvolver as capacidades comunicativas; a fazer a transição de formas de comunicação não simbólica para simbólica; a desenvolver conceitos sobre o ambiente que a rodeia, permitindo-lhe aumentar a compreensão sobre o que se passa à sua volta, diminuir os sentimentos de ansiedade, fortalecendo a segurança; e a perceber o que irá fazer de seguida e ainda, poder fazer as suas escolhas.

Quando a criança já consegue antecipar acontecimentos, mediante a apresentação de “pistas de objectos”, deve elaborar-se um sistema de calendário. Segundo Nunes (2001), este sistema dá a possibilidade de a criança aumentar o seu conhecimento de uma forma organizada, sequencializada e segura porque é um organizador do tempo. Assim a criança tem o conhecimento do que irá acontecer durante o dia, compreendendo a transição entre actividades, adquirindo conceitos temporais, vocabulário e conquistando um maior controlo sobre o que quer e o que não quer fazer.

A criança que funciona a um nível mais elaborado/abstracto (com maior potencial cognitivo), utiliza as pistas de imagens, desenhos, fotografias ou símbolos gráficos que podem representar objectos, pessoas, locais, acções, assuntos, entre outros.

Para que a comunicação receptiva se realize com sucesso é necessário que juntamente com a pista de informação (qualquer que ela seja) se utilize a fala e que seja transmitida dessa forma o máximo de informação possível para que a criança possa entender a mensagem.

Segundo Nunes (2001), existem diferentes níveis na comunicação expressiva: a comunicação por reconhecimento, a contingente, a instrumental, a convencional, a simbólica emergente e a comunicação simbólica.

Na comunicação por reconhecimento a criança apresenta comportamentos que indicam ter consciência de ter alguém por perto (expressões faciais).

A comunicação contingente inclui as vocalizações e os movimentos corporais. A comunicação instrumental engloba os comportamentos não simbólicos assim como a intenção que a criança tem de causar uma resposta noutra pessoa. A comunicação convencional pressupõe que a criança compreenda que um objecto pode servir para dizer algo e que saiba utilizar gestos simples. Na comunicação simbólica emergente ou adaptada, a criança já comunica utilizando comportamentos mais abstractos que vão sendo desenvolvidos progressivamente (gestos, objectos, fotografias...). Na comunicação simbólica a criança consegue utilizar símbolos manuais e/ou não vocais e/ou sistemas electrónicos e/ou a própria fala.

Para que a criança consiga alcançar os níveis mais elaborados possíveis, em termos das suas capacidades comunicativas, a literatura sugere a utilização de estratégias específicas.

Vários autores entre os quais se destaca Amaral et al (2004), sugerem a construção de livros de comunicação em conjunto com a criança, tornando-se assim mais significativos. São auxiliares do desenvolvimento de turnos de comunicação ao criarem oportunidades para interagir e conversar com a criança multideficiente. Através dos dispositivos de comunicação a criança pode receber e emitir mensagens específicas, constituindo uma forma de ajudar a comunicar com os outros, tocando/apontando no objecto ou imagem. De acordo com Amaral et al (2004), os dispositivos de comunicação “fixos” permitem conversar com a criança sobre assuntos do seu interesse e que sejam significativos. Podem também construir-se dispositivos de comunicação “portáteis” que a criança pode transportar facilmente e assim poder conversar sobre actividades que está ou irá realizar. Salienta-se ainda a utilização de passaportes individuais de comunicação como estratégia para promover as interacções comunicativas. Estes passaportes são facilitadores das interacções entre a criança e os parceiros com quem não lida diariamente ou não conhece, criando assim uma imagem positiva da criança, na medida em que nele consta informação detalhada da sua história de vida.

Mais uma vez a literatura menciona que os símbolos a utilizar deverão ser adequados às capacidades de compreensão e expressão da criança que os vai

usar. Esses símbolos deverão permitir falar sobre emoções, sentimentos, necessidades e desejos.

#### **2.4. Papel dos contextos no desenvolvimento de competências comunicativas**

*“...não existe um tempo especial para se trabalhar as competências comunicativas, há que aproveitar as oportunidades que existem naturalmente e criar outras inseridas nas actividades que a criança/jovem normalmente desenvolve. Considera-se, portanto, fundamental a intervenção ocorrer em contextos naturais.”*

Amaral et al. (2004, p. 131)

A maior parte dos conhecimentos aprendidos pelas crianças durante a infância surgem através da relação com os outros, sejam eles adultos ou crianças e com os objectos. Aprendem através do que estes lhes contam e explicam mas também vendo e ouvindo o que dizem e fazem e ainda experienciando. Aprendem desta forma a comunicar; o significado dos objectos, das expressões faciais, dos gestos, dos movimentos e da fala. Assim, a criança adquire conceitos e aprende conhecimentos, obtendo informação de várias fontes do meio que a envolve. Procura e recebe activamente essa informação e aprende na maioria das vezes de forma incidental (Amaral et al, 2004).

As interacções comunicativas e linguísticas com os familiares, professores, pares e outras pessoas que se encontram em diferentes ambientes de vida aumentam essa informação. É com base nesta informação e nas diferentes experiências que vivencia em diferentes contextos que a criança aprende.

Ainda, segundo Amaral (2002) *cit. In: Nunes (2003)*, todo o comportamento humano é comunicativo pois, pretende dizer algo mesmo quando está em silêncio ou quando o comportamento é inadequado. Para que a criança com multideficiência possa desenvolver esta capacidade necessita do mesmo tipo de respostas que os adultos dão às crianças sem problemas e de uma atenção permanente por parte do adulto aos seus comportamentos. Este necessita de estar atento a todos os comportamentos da criança, observar os que são

potencialmente comunicativos e responder contingentemente a esses comportamentos estimulando-a a continuar o processo comunicativo. Porque para estas crianças, a comunicação não surge espontaneamente nem lhes é possível fazer aprendizagens de forma incidental. Quer a comunicação quer as outras aprendizagens necessitam de lhes ser ensinadas. Quando não existe este tipo de respostas, estas crianças sentem o ambiente que as rodeia como confuso e imprevisível. Esta situação leva-as a isolarem-se, a virarem-se para si mesmas e a não se envolverem na procura de informação.

O facto de a criança com multideficiência apresentar dificuldades no funcionamento comunicativo limita-lhe o acesso à informação, ao conhecimento do mundo que a rodeia e ao natural desenvolvimento de interacções sociais.

A sua relação com o ambiente também fica naturalmente afectada na medida em que a criança tem menos oportunidades de expressar desejos, sentimentos e afectos. É importante ter oportunidades de utilizar formas que permitam actuar sobre os objectos, acontecimentos e pessoas; partilhar e trocar experiências; descrever ou comentar situações de modo a minimizar dificuldades na sua relação com o ambiente e a evitar o seu isolamento e frustração.

Posto isto, o desenvolvimento de capacidades comunicativas na criança com multideficiência pode levá-la a uma maior compreensão do mundo que a rodeia e a uma maior possibilidade de expressar as suas necessidades e de ter acesso a actividades mais completas. Daí, a importância de interagir, brincar e aprender com os seus pares de modo a adquirir competências essenciais para a vida em sociedade. Nesta perspectiva, o desenvolvimento da comunicação ajuda a criança a ligar-se a tudo o que a rodeia, ao mundo em geral e ajuda-a a ser capaz de estabelecer relações com os outros, de poder participar e interagir, estabelecendo e fortalecendo relações afectivas. Para que tudo isto aconteça tem que percorrer um longo caminho em relação aos seus pares, de modo a alcançar a plenitude da inclusão social.

Finalmente, as crianças com multideficiência devem ser encorajadas a utilizar vários modos de comunicação de acordo com as suas capacidades, facilitando assim a progressão do seu desenvolvimento cognitivo. Este desenvolvimento está dependente da capacidade do adulto em se adaptar à

forma de comunicar destas crianças permitindo-lhes assim terem oportunidades de participarem activamente no mundo que as envolve aumentando-lhes competências e relações de confiança e auto-estima. São as trocas comunicativas que a criança estabelece com o meio (pessoas e objectos) e as experiências significativas que vivencia que a ajudam a apropriar-se dos conhecimentos e a melhor se desenvolver.

Contudo, “perante a especificidade dos alunos com multideficiência, são indiscutíveis os desafios que se colocam à sua educação, nomeadamente nos contextos educativos. As dificuldades advêm, quer das próprias características destes alunos quer do facto de nem sempre existirem condições nos estabelecimentos de ensino regular para os incluir com sucesso” (Nunes, 2005 p. 64).

Neste sentido, é importante que os educadores utilizem estratégias, técnicas, métodos especiais e conhecimentos para melhorarem e aumentarem as competências comunicativas destas crianças, visto possuírem um papel fundamental no desenvolvimento da comunicação. Segundo Nunes (2003), essas estratégias permitem que a criança dilate as possibilidades de aprendizagem e facilitam o desenvolvimento comunicativo utilizando formas alternativas de comunicação de acordo com as suas capacidades. É fundamental que o educador promova oportunidades naturais para desenvolver as capacidades de comunicar. Essas oportunidades deverão fazer parte integrante de todas as actividades.

---

**METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

---

Este capítulo define a problemática em análise juntamente com as questões de investigação, fundamentadas na revisão da literatura, assim como os seus objectivos. Apresenta a metodologia utilizada no estudo e a sua justificação. Define a população estudada e o participante, tendo em conta a descrição do processo de selecção e as suas características. Integra ainda a descrição da metodologia utilizada, quer na recolha quer na análise dos dados, assim como a fiabilidade e credibilidade desta investigação.

**1. DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA E DAS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO**

Na criança com multideficiência a ausência de comunicação simbólica dificulta as suas interacções com as pessoas e os objectos, o que condiciona a maneira como percebe o mundo à sua volta.

Segundo Downing, 1999 e Chen e Dote-Kwan, 1998, citado por Nunes (2003) a combinação das acentuadas limitações apresentadas pela criança com multideficiência dificulta-lhe o acesso à linguagem oral como principal forma de comunicação.

Tendo em conta este enquadramento pretende-se saber:

1.º - Como se processam as interacções criança/adulto?

I. Recolher informação sobre:

Número de turnos; número de iniciativas da criança e do adulto; número de interacções; atenção conjunta.

2.º - Como se processam as interacções que envolvem objectos/outros parceiros?

II. Recolher informação sobre:

As interacções da criança com adultos em actividades da vida diária.

3.º - Qual o papel de uma intervenção programada na melhoria das capacidades comunicativas?

- III. Identificar dificuldades de comunicação a partir das observações feitas;
- IV. Definir um programa de intervenção para dois meses a desenvolver pelo educador;
- V. Reavaliar capacidades de comunicar.

Tabela n.º 2 – Metodologia utilizada para responder às questões de investigação

Questões de investigação	Instrumentos usados	Dados recolhidos	Análise
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como é que se processam as interacções criança/adulto?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observações</li> <li>- Registos de vídeo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registos escritos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contagens</li> <li>- Grelhas</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como se processam as interacções que envolvem objectos/outros parceiros?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observações</li> <li>- Registos de vídeo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registos escritos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contagens</li> <li>- Grelhas</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual o papel de uma intervenção programada na melhoria das capacidades comunicativas?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programa</li> <li>- Reobservações</li> <li>- Registos de vídeo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registos escritos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contagens</li> <li>- Grelhas</li> </ul>

## 2. DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA UTILIZADA E SUA JUSTIFICAÇÃO

### 2.1. Tipo de estudo

A heterogeneidade da população de crianças com multideficiência não permite identificar grupos homogéneos. Por outro lado cada caso tem características que merecem ser estudadas em si próprias.

Tendo por base as questões de investigação colocadas e pretendendo dar resposta às mesmas, optou-se por um estudo de caso (Yin, 1994), utilizando-se uma metodologia de caso único (Kazdin, 1992). Neste tipo de metodologia e segundo Yin (2005, p. 20-64): "... o pesquisador tem acesso a uma situação previamente inacessível à observação científica...".

No caso concreto o estudo é de natureza mista, qualitativo (notas analíticas, registos de observações) e quantitativo (contagens de turnos, número de iniciativas, número de interacções,...).

## 2.2. Definição do participante

Para a realização deste estudo, foi escolhida uma criança com graves problemas de comunicação, que não utiliza a linguagem oral como principal forma ou meio de expressão e que apresenta a combinação de acentuadas limitações em dois ou mais domínios, sendo um deles o cognitivo (descrito na literatura como sendo multideficiente).

Contreras e Valencia (1997, p. 377) dizem-nos: “Quando orientamos um caso o fundamental é a descrição detalhada de todas as limitações e necessidades educativas do aluno, bem como as suas possibilidades”.

Para a elaboração deste estudo de caso, o aluno foi observado/avaliado procurando seguir-se o modelo de avaliação ecológica centrado em actividades naturais.

Tabela n.º 3 – Caracterização do aluno

<b>Comunicação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza alguns gestos naturais, movimentos corporais e vocalizações;</li> <li>• Compreende pistas de objectos (fralda); gestos naturais (gesto convencional de dizer adeus), pistas de contexto (tapete – brincar; despir a bata e vestir o casaco – hora de ir para casa);</li> <li>• Compreende alguma linguagem verbal, assim como palavras de acção (dá, vamos); palavras de nomes (o seu nome, mão, pé);</li> <li>• Manifesta comportamento de que deseja terminar a interacção através de vocalizações e movimentos de afastamento.</li> </ul>
--------------------	---

<b>Capacidade de memorização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifesta ter capacidades de memorização das rotinas diárias, nomeadamente a sequência de algumas actividades (vê a seringa e sabe que vai comer);</li> <li>• Demonstra saber qual a funcionalidade de alguns objectos (sorri e levanta a camisola quando vê a seringa).</li> </ul>
<b>Canais de aprendizagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auditivo – utiliza este canal como fonte de informação;</li> <li>• Visual – revela algumas dificuldades a este nível;</li> <li>• Táctil – usa o tacto para explorar os objectos e rejeita com alguma frequência o contacto físico do adulto / criança.</li> </ul>
<b>Interacção social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aceita o contacto dos adultos conhecidos e das outras crianças, no entanto apresenta rejeições ao toque na zona facial;</li> <li>• Zanga-se com muita facilidade.</li> </ul>
<b>Resposta a estímulos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responde a estímulos de modo inconsistente.</li> </ul>
<b>Resolução de problemas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não resolve de forma consistente situações problemáticas simples.</li> </ul>

O dia-a-dia, como docente de educação especial desta criança, foi determinante na escolha do participante e constituiu o ponto de partida para a realização do trabalho a que me propus.

Terminado o processo de escolha do participante, solicitou-se a autorização oficial para a realização do estudo, por intermédio de cartas dirigidas ao encarregado de educação da criança e à educadora de infância, responsável pelo grupo onde a criança se integra. As cartas descreviam os objectivos da investigação a realizar e, asseguravam a confidencialidade e o anonimato. Este processo decorreu durante o mês de Outubro de 2008 e após as necessárias autorizações, escritas, deu-se início ao processo de recolha de dados.

### 2.3. Procedimentos

Foram realizadas três actividades, que se desenvolveram em contexto de sala de aula, de Jardim-de-infância, em dois momentos distintos no tempo, com o propósito de estudar as interações comunicativas da criança através da imitação/pegar a vez.

O grupo onde a criança estava integrada encontrava-se em actividades livres enquanto decorriam as observações das actividades seleccionadas para este estudo e que foram:

- “Bater o pé”;
- “Brincar com legos”;
- “Bater na mesa”.

De seguida construíram-se os registos das observações (anexo n.º 2, grelhas n.ºs 1, 2 e 3) no sentido de verificar os comportamentos comunicativos da criança com vista à elaboração do programa de intervenção.

Este programa foi implementado durante dois meses, com o objectivo de obter uma melhoria das capacidades comunicativas da criança, após o que foi feita uma reavaliação do mesmo, através de novas observações das referidas actividades (anexo n.º 2, grelhas n.ºs 4, 5 e 6).

Finalmente, fez-se o registo da reavaliação seguido da análise e comparação dos resultados iniciais *versus* finais.

Considerou-se fundamental os dados serem recolhidos, na sua totalidade, pela investigadora e não pela distribuição de inquéritos/questionários. A investigação envolveu trabalho de campo, de modo a serem observados os comportamentos comunicativos da criança com multideficiência no contexto natural, bem como as respostas dadas pelo adulto aos seus comportamentos comunicativos ou potencialmente comunicativos. Todas as observações foram gravadas em vídeo e posteriormente transcritas para análise.

## 2.4. Método de recolha dos dados

Foram utilizados dois métodos para a recolha de dados: i) a análise dos documentos existentes no processo do participante; ii) a observação das capacidades de interacção comunicativa da criança com Síndrome de Costello com o adulto/objectos.

Com estes métodos, procurámos obter a informação necessária que respondesse às questões de investigação.

Os relatórios médicos e pedagógicos foram documentos de extrema importância na medida em que continham informações concretas sobre a problemática da criança e sobre a causa do problema apresentado. A ficha de anamnese assim como o Programa Educativo Individual forneceram dados úteis para uma melhor compreensão do caso.

A observação da criança no contexto educativo constituiu o principal instrumento de recolha de dados neste estudo. Através desta técnica foi possível obter uma experiência directa com a criança. A sua utilização foi considerada vantajosa atendendo a que as respostas naturais dadas pela criança com multideficiência são facilmente alteradas quando esta não se encontra nos seus ambientes naturais.

Como refere Rodrigues (2001, p. 66) *“qualquer que seja o caminho seleccionado pelo investigador, a observação é um procedimento de base”*. Através da resposta a questões relacionadas com o modo como a investigadora iria utilizar esta técnica, foi possível estabelecer um guia orientador, que descrevesse os procedimentos de base na realização das observações. Este guia assumiu a forma de tabela onde apresentamos as questões e respectivas respostas, de modo a tornar as observações mais claras.

Tabela n.º 4 – Guia orientador das observações

Questões	Respostas
- Observar o quê?	Capacidades de Interação Comunicativa
- Onde?	Em contexto educativo, sala de aula
- Quem iria ser alvo das observações?	Criança e o adulto/objectos
- Quando é que estas se iriam realizar?	No período da manhã
- Como?	Gravações em vídeo Registo em grelhas
- Com quê?	Educadora de educação especial Educadora responsável pelo grupo Auxiliar de acção educativa
- E durante quanto tempo?	Não foi definido à <i>priori</i> um período de tempo específico

As observações realizadas focalizaram-se no processo comunicativo estabelecido entre a criança participante e o adulto/objectos, incidindo sobretudo nas capacidades de interação comunicativa da criança.

Os dias em que as observações (filmagens) aconteceram, foram combinados previamente com a educadora de infância e procurámos incluir sobretudo actividades e momentos de interação entre a criança e o adulto/objectos com o objectivo de recolher dados que ilustrassem as capacidades de interação comunicativa. Os adultos incluídos foram a educadora de educação especial, a educadora responsável pelo grupo e a auxiliar de acção educativa.

As observações foram realizadas na sala, com o grupo de crianças em actividades livres, através de gravações em vídeo, tendo sido utilizada uma máquina fotográfica digital Olympus.

A complexidade apresentada pela criança com multideficiência e a natureza dos seus comportamentos comunicativos – comportamentos não verbais frequentemente muito subtis e difíceis de perceber apenas em situação de observação natural, - conduziu aquela tomada de decisão. Como referem Lee e MacWilliam (2002, p. 92) a realização da observação através do uso de vídeo

“...possibilita um olhar detalhado sobre o quê e como é que a criança comunica em certas situações diárias”.

O uso do vídeo pode dar apenas uma perspectiva particular da situação, num determinado dia, porém possibilita uma análise aprofundada dos comportamentos não verbais da criança. De referir ainda, que a utilização desta metodologia possibilitou: i) a recolha de informações precisas (no contexto real e no tempo real) sobre os comportamentos manifestados pelo participante na sua interacção com o adulto; ii) a observação repetida por parte da observadora de uma mesma situação, nomeadamente quando os comportamentos manifestados pela criança eram menos explícitos e iii) a análise sistemática e rigorosa dos dados recolhidos na observação, permitindo a descrição dos comportamentos observados. A observação centrou-se na criança, na actividade que ela desenvolvia e na interacção estabelecida entre ela e o adulto.

Embora consciente da intrusão provocada pelo uso da câmara de vídeo, no ambiente físico e nas interacções observadas, do tempo que consome o processo de análise de vídeos e da câmara não captar todos os aspectos da realidade, consideramos que o seu uso seria vantajoso, dadas as características da criança em estudo.

As observações ocorreram no mês de Novembro de 2008, durante três sessões, no período da manhã e no horário de funcionamento do Jardim-de-infância. Não foi definido, *a priori*, um período de tempo específico para a observação, para não se correr o risco de que as interacções comunicativas não ocorressem nesse tempo. Deste modo, pareceu-nos adequado observarem-se as situações de uma forma naturalista e posteriormente fazer-se então, uma análise mais sistemática dos dados recolhidos nessas observações, seleccionando os momentos em que se registaram interacções comunicativas.

Quanto ao nível de envolvimento do observador, na maioria das situações a investigadora optou por não ter uma participação activa porque se pretendia observar os comportamentos da criança com interacções comunicativas em ambiente natural e pela pouca disponibilidade da investigadora, dado se encontrar a filmar.

## 2.5. Método de análise dos dados

Os dados resultantes das observações, efectuadas através de registos de vídeo, foram transcritos utilizando o processador de texto Word da Microsoft Office 2003, no sistema Windows XP. Estes foram analisados recorrendo ao uso de grelhas que identificam o local, descrição e contexto da actividade, os intervenientes, o comportamento do adulto, da criança, os tempos respectivos e comentários. Este recurso permitiu proporcionar uma melhor orientação na análise dos dados. A tabela n.º 2 descreve os métodos de análise utilizados considerando os instrumentos usados e os dados recolhidos.

Foram realizados, numa primeira fase, registos de vídeo em três interacções criança/adulto e criança/objecto distintas, durante o mês de Novembro de 2008. Estes registos foram transcritos em grelhas de observação (ver anexo n.º 2, grelhas n.ºs 1, 2 e 3) tendo sido posteriormente efectuadas as suas contagens. Numa segunda fase foi aplicado o programa de intervenção ao aluno durante um ano (ver anexo n.º 1).

Em Novembro de 2009 foram efectuadas as reobservações das três interacções e igualmente registadas em grelhas assim como efectuadas as suas contagens (ver anexo n.º 2, grelhas n.ºs 4, 5 e 6).

Após o registo em grelha, e de forma a facilitar a interpretação dos dados, foi efectuada a transcrição para um formato de tabela contendo as contagens de todas as categorias (iniciativas da criança/adulto, respostas da criança/adulto, número de interacções, atenção conjunta, número de turnos e extensão mínima/máxima de turnos). Para uma melhor leitura, os dados obtidos foram convertidos em formato de gráfico.

A análise comparativa entre os dois momentos de observação, permitiu confirmar a sustentação e coerência entre as respostas às questões de investigação e os aspectos desenvolvidos no enquadramento teórico (ver anexo n.º 3, tabelas n.ºs 8, 9 e 11).

## **2.6. Fiabilidade**

A fiabilidade deste estudo foi uma constante preocupação e consistiu numa descrição pormenorizada e rigorosa, nomeadamente, no que diz respeito ao processo de recolha de dados e ao modo como estes foram tratados e analisados, procurando-se manter sempre claro o objectivo definido e o enquadramento teórico, com o propósito de responder às questões de investigação.

---

**APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS**

---

Este capítulo apresenta os resultados de um estudo de caso único e procura interpretá-los tendo por base o respectivo enquadramento teórico. Pretende-se igualmente verificar se os resultados alcançados respondem às questões de investigação.

Começa-se por indicar as características do participante no estudo, assim como alguns aspectos relacionados com o adulto. De seguida são descritas as observações efectuadas às actividades e por último são processados os resultados relativos às interacções comunicativas (troca de turnos/imitação) manifestadas pela criança/adulto nessas actividades.

**1. CARACTERÍSTICAS DO PARTICIPANTE**

A criança com multideficiência pode apresentar características muito diversificadas dependendo da combinação de vários factores entre os quais se destacam, a gravidade das limitações e das experiências vividas. Procura-se explicar a forma de funcionamento, desta criança, considerando a sua interacção com o adulto e os objectos. Os dados que seguidamente se descrevem, decorrem da análise dos documentos pessoais da criança e das observações realizadas.

A criança em estudo é do sexo masculino e tem seis anos de idade. Desde os nove meses de idade que tem sido acompanhada por uma educadora, da educação especial, em domicílio tendo ingressado aos três anos num estabelecimento de educação pré-escolar em regime parcial.

As incapacidades e limitações que apresenta (foi-lhe atribuída uma incapacidade de 94%) decorrem de problemas congénitos. Após o nascimento, permaneceu na incubadora durante uma semana. Aos 3 meses de idade teve o seu primeiro internamento (de entre vários até ao presente) que durou 3 meses tendo-lhe sido diagnosticada “Síndrome de Costello”. Desde então, mantém as consultas regulares de Desenvolvimento Pediátrico e as de

Otorrinolaringologia, Oftalmologia, Gastrenterologia, Genética, Neuropediatria, Ortopedia e Cardiologia Pediátrica. Paralelamente, esta criança tem apoios terapêuticos específicos nomeadamente em termos de terapia da fala, de fisioterapia e terapia ocupacional.

A observação naturalista, efectuada em contexto de sala de aula, permitiu-nos constatar que esta criança apresenta limitações muito acentuadas no seu funcionamento motor (uso de *carrinho/andarilho*, embora conseguisse dar alguns passos com a ajuda total do adulto), cognitivo (depois de algum tempo de ausência do Jardim-de-infância, impunha-se recomeçar), sensorial, comunicativo (não tem linguagem expressiva oral, embora evidencie compreendê-la) e no campo da saúde geral (a terapêutica prescrita interferia, por vezes, na sua capacidade de interacção com os outros e com os materiais e afectava o seu estado de alerta).

Apesar das limitações, mostrou algum interesse pelo que se passava à sua volta reagindo a estímulos do meio envolvente.

Este trabalho envolveu a participação de dois adultos, dada a extensão temporal necessária às observações a realizar (dois anos lectivos). Inicialmente, a observação envolveu a educadora da sala, com oito anos de vida profissional, mas sem experiência de alunos com esta problemática. Posteriormente, foi a auxiliar de educação, com quatro anos de serviço e que já vinha acompanhando a criança desde o ano anterior.

## **2. ACTIVIDADES OBSERVADAS**

As três actividades realizadas desenvolveram-se em contexto de sala de aula, de Jardim-de-infância, em dois momentos distintos no tempo, com o propósito de estudar as interacções comunicativas da criança através da imitação/pegar a vez.

O grupo onde a criança estava integrada encontrava-se em actividades livres enquanto decorriam as observações. Salientamos que, atendendo à problemática da criança em estudo, não foi definida à partida uma extensão temporal rígida para as diferentes observações. Procurou-se sobretudo obter interacções comunicativas relevantes por parte da criança.

Realizou-se um primeiro momento de observação traduzido na seguinte tabela:

Tabela n.º 5 – Análise das primeiras observações

	Bater o pé	Brincar com legos	Bater na mesa
Iniciativas da criança	0	4	2
Respostas do adulto	0	2	1
Iniciativas do adulto	8	20	3
Respostas da criança	6	11	2
N.º de interacções	4	13	2
N.º de turnos	4	34	7
Extensão mínima turnos	2	2	3
Extensão máxima turnos	2	5	4
Obs.: Duração do filme	84s	150s	46s

De seguida foi elaborado um programa de intervenção (ver anexo n.º 1) e posteriormente efectuado um segundo momento de observação, que se traduz na tabela seguinte:

Tabela n.º 6 – Análise das segundas observações

	Bater o pé	Brincar com legos	Bater na mesa
Iniciativas da criança	0	3	1
Respostas do adulto	0	2	0
Iniciativas do adulto	8	10	5
Respostas da criança	4	10	5
N.º de interacções	4	12	5
N.º de turnos	13	47	24
Extensão mínima turnos	2	2	3
Extensão máxima turnos	7	8	7
Obs.: Duração do filme	66s	135s	89s

Os dados obtidos nos dois momentos de observação e apresentados nas tabelas anteriores foram convertidos, para uma melhor leitura, nas figuras constantes do anexo n.º 4 (figuras n.ºs 10 a 18).

Iremos de seguida apresentar os dados obtidos nas três actividades desenvolvidas com a criança, quer nas primeiras quer nas segundas observações. Fazemos uma análise comparativa de todos os parâmetros e apresentamos igualmente um gráfico por cada actividade que nos permite visualizar a evolução entre ambas as observações.

### 2.1. Bater o pé

Relativamente a esta actividade, verificou-se uma variação entre as duas observações nas respostas da criança, número de interacções<sup>1</sup>, atenção conjunta<sup>2</sup>, número de turnos<sup>3</sup> e na extensão<sup>4</sup> máxima dos mesmos. Na primeira observação registámos 6 respostas da criança e 6 interacções, enquanto na segunda observação, esse valor foi de 4 para ambos os parâmetros. Relativamente ao tempo de atenção conjunta verificou-se um decréscimo entre a primeira e a segunda observação (de 37s para 13s). Em relação ao número de turnos verificou-se um aumento, entre as duas observações, que foi de 4 para 13. Na extensão máxima de turnos constatámos um aumento de 2 para 7 entre a primeira e a segunda observação.

Na primeira e na segunda observação os valores mantiveram-se constantes nas iniciativas da criança (0), respostas do adulto (0), iniciativas do adulto (8) e extensão mínima de turnos (2).

---

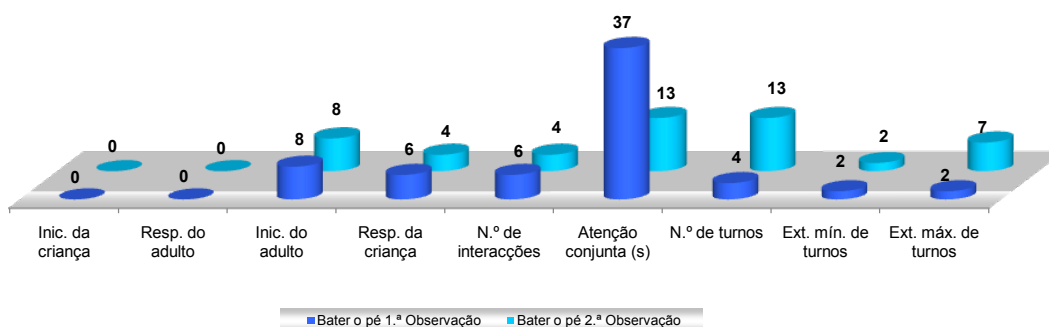
1 **Interacção**: acção recíproca de dois ou mais seres.

2 **Atenção conjunta**: partilha da atenção entre duas ou mais pessoas.

3 **Turno**: capacidade de duas pessoas se envolverem conjuntamente na interacção com objectos e implica a partilha da atenção entre os objectos e as pessoas.

4 **Extensão**: dimensão dos turnos.

Figura n.º 2 – Comparação das duas observações de “bater o pé”

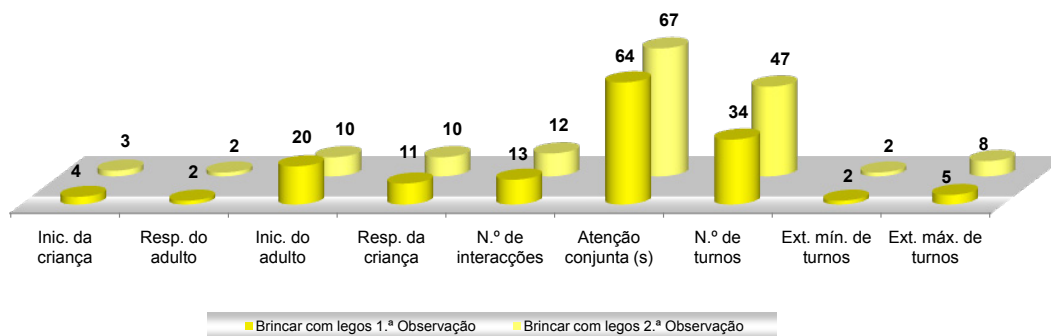


Pela análise das observações efectuadas, pudemos registar que embora a criança tenha dado um maior número de respostas e tenha tido um tempo de atenção conjunta superior na primeira observação relativamente à segunda, estas foram contudo mais fugazes (pela observação dos vídeos). Registou-se um aumento do número de turnos e da sua extensão máxima, entre a primeira e a segunda observação, o que nos parece que possa ser traduzido num aumento da colaboração por parte da criança relativamente à actividade proposta. Não foram registadas variações nas iniciativas da criança, nas respostas do adulto, iniciativas do adulto e na extensão mínima de turnos.

## 2.2. Brincar com legos

Nesta actividade verificou-se uma variação entre as duas observações em todos os parâmetros de análise com a excepção das respostas do adulto (2) e da extensão mínima de turnos (2). Constatámos um decréscimo, entre a primeira e a segunda observação, nas iniciativas da criança (de 4 para 3), nas iniciativas do adulto (de 20 para 10), nas repostas da criança (de 11 para 10) e no número de interações (de 13 para 12). Em relação à atenção conjunta, número de turnos e sua extensão máxima, assistimos a um acréscimo entre a primeira e a segunda observações, de 64s para 67s, 34 para 47 e de 5 para 8 respectivamente.

Figura n.º 3 – Comparação das duas observações de “brincar com legos”



A análise deste gráfico assim como das duas grelhas de observação permitiu-nos constatar que na segunda observação se registou um decréscimo em termos de iniciativas da criança, iniciativas do adulto, respostas da criança e número de interações.

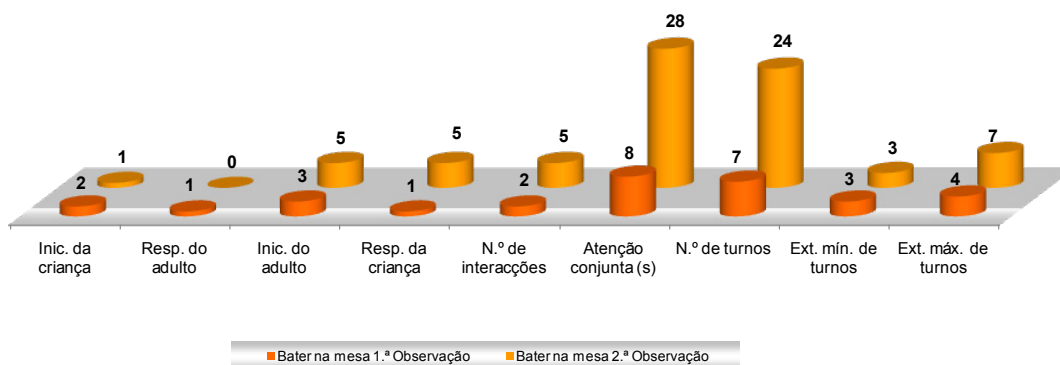
Registámos na primeira observação uma insistência muito significativa por parte do adulto na introdução de novos tópicos, não permitindo dessa forma que a criança explorasse, convenientemente, o tópico anterior, o que se pode verificar no insuficiente número de interações face às iniciativas. Na segunda observação o número de iniciativas do adulto foi menor, contudo estas foram integralmente correspondidas pelas respostas da criança, o que nos leva a considerar que se verificou um aumento da atenção e do interesse da criança pelo desafio proposto pelo adulto, ao introduzir um novo tópico, o que de alguma forma se pode comprovar pelas interações, pela dimensão do número de turnos e sua extensão máxima.

### 2.3. Bater na mesa

Verificámos um aumento, entre a primeira e a segunda observação, nas iniciativas do adulto (de 3 para 5), nas repostas da criança (de 1 para 5), no número de interações (de 2 para 5), na atenção conjunta (de 8s para 28s), no número de turnos (de 7 para 24) e na extensão máxima de turnos (de 4 para 7). Nas iniciativas da criança e nas respostas do adulto verificou-se um

decréscimo de 2 para 1 e de 1 para 0 respectivamente. A extensão mínima de turnos manteve o valor de 3 nas duas observações.

Figura n.º 4 – Comparação das duas observações de “bater na mesa”



Em relação a esta actividade assistimos a um acréscimo dos valores na maioria dos parâmetros em análise, entre a primeira e a segunda observações. Conforme podemos constatar pelo gráfico, registou-se um ganho no número de interações entre a primeira e a segunda observações o que nos leva a considerar que a criança esteve mais atenta aos tópicos introduzidos pelo adulto, por oposição a este que não correspondeu a todas as iniciativas da criança. Esta atenção/interesse da criança é igualmente verificável quer pelo tempo de atenção conjunta, quer pelo número de turnos, quer ainda pela sua extensão máxima.

### 3. ANÁLISE DAS INTERACÇÕES

Os resultados relativos às interações comunicativas que passamos a apresentar, resultam, essencialmente, dos dados recolhidos através da observação e da análise de documentos e procuram responder às questões de investigação colocadas inicialmente:

- 1.º - Como se processam as interações criança/adulto?
- 2.º - Como se processam as interações que envolvem objectos/outros parceiros?

3.º - Qual o papel de uma intervenção programada na melhoria das capacidades comunicativas?

### **3.1. Interações criança / adulto**

Neste ponto iremo-nos debruçar essencialmente sobre as interações comunicativas e a forma como se processam, o número de interações, atenção conjunta e o número de turnos, verificadas nas actividades que envolveram a criança e o adulto. Na sequência das observações efectuadas nas actividades que pretenderam avaliar as interações criança/adulto (“bater o pé” e “bater na mesa”) registámos que a nível das formas comunicativas, o adulto utilizou formas de comunicação simbólica (a fala e gestos complexos) e não simbólica (expressões faciais e o toque). Por seu lado, a criança fez uso das formas de comunicação não simbólica (vocalizações: rir e resmungar; gestos naturais: acenar com a cabeça; movimentos corporais: rotação do corpo, arrastamento, esticar o braço, bater na mesa e bater o pé; expressões faciais: sorrir e fazer caretas; contacto visual: olhar na direcção do adulto assim como o toque: segurar ou agarrar o adulto e empurrar). Todos estes exemplos de formas de comunicação citados, entre outros, foram retirados das grelhas de registo dos comportamentos observados (ver anexo n.º 2, grelhas n.ºs 1, 3, 4 e 6). Ainda relacionado com as interações comunicativas, de assinalar que em termos de interacção social, a criança apresentou um grande interesse na interacção com o adulto embora nem sempre tenha sido claro que ela compreendesse o que o adulto lhe pedia. Este por sua vez, também não soube dar resposta a algumas iniciativas da criança.

Em termos de estratégias de interacção comunicativa foram usadas, pelo adulto, a proximidade física com a criança, a preocupação de estar permanentemente frente a frente, assim como o uso frequente do toque e ainda de estímulos positivos. De salientar o papel desempenhado pelo adulto na interacção comunicativa com a criança, apesar da pouca experiência profissional e dos poucos conhecimentos específicos sobre a problemática em estudo.

A tabela seguinte apresenta resumidamente os resultados das interacções observadas nestas actividades:

Tabela n.º 7 – Interacções comunicativas criança / adulto

	Bater o pé	Bater na mesa
N.º de interacções - 1.ª Observação / Tempo (s)	6 / 47s	2 / 28s
N.º de interacções - 2.ª Observação / Tempo (s)	4 / 49s	5 / 83s
Atenção Conjunta - 1.ª Observação (s)	37s	8s
Atenção conjunta - 2.ª Observação (s)	13s	28s
N.º de turnos - 1.ª Observação	4	7
N.º de turnos - 2.ª Observação	13	24
Extensão máxima de turnos - 1.ª Observação	2	4
Extensão máxima de turnos - 2.ª Observação	7	7

**Legenda:** s – tempo em segundos

Como podemos constatar, na actividade “bater o pé” registou-se um decréscimo no número de interacções entre a primeira e a segunda observação. Contudo, o tempo de interacção respectivo aumentou ligeiramente. A atenção conjunta sofreu um decréscimo acentuado (de 37s para 13s) e em relação quer aos turnos, quer à sua extensão máxima verificou-se um aumento significativo.

A avaliação do programa de intervenção apresenta-se no anexo 3 (tabelas n.ºs 8, 9 e 11). A sua elaboração teve por base os valores relativos de todos os parâmetros (divisão dos parâmetros pelo tempo de observação da actividade) em análise, referentes às duas observações e sua comparação percentual posterior ( $\Delta$ ), resultando daí um sinal em termos avaliativos.

Relativamente à actividade: “Bater o pé” apresenta-se de seguida a respectiva tabela de avaliação:

Tabela n.º 8 – Avaliação da actividade: “Bater o pé”

	<b>1.<sup>a</sup> Observação (t=84”)</b>	<b>2.<sup>a</sup> Observação (t=66”)</b>	<b>Δ (%)</b>	<b>Avaliação</b>
Iniciativas da criança / t	0,000	0,000	0,00	—
Respostas do adulto / t	0,000	0,000	0,00	—
Iniciativas do adulto / t	0,095	0,121	+27,37	<b>+</b>
Respostas da criança / t	0,071	0,060	-15,50	-
N.º de interacções / t	0,071	0,060	-15,50	-
Tempo de interacção / t	0,560	0,742	+32,50	<b>+</b>
N.º de turnos / t	0,048	0,197	+310,00	<b>+</b>
Atenção conjunta / t	0,440	0,197	-55,23	-
Extensão máxima turnos / t	0,024	0,106	+341,67	<b>+</b>

**Legenda:**

- Os valores das colunas da primeira e segunda observação são o resultado da divisão dos diversos parâmetros pelo tempo de observação respectivo;
- Tempo de interacção refere-se ao somatório dos tempos em que a criança interagiu com o adulto;
- O Δ refere-se ao incremento percentual entre a primeira e a segunda observação.

Relativamente a esta actividade assistimos a um aumento acentuado dos valores, em alguns dos parâmetros analisados, entre a primeira e a segunda observação.

Na realidade verificamos um incremento percentual de 27,37% no que diz respeito às iniciativas do adulto, 32,5% em relação ao tempo de interacção, 310% no número de turnos e 341,67% na extensão máxima dos turnos entre a primeira e a segunda observação. Registou-se, contudo, um decréscimo nas repostas da criança (-15,5%), no número de interacções (-15,5%) e na atenção conjunta (-55,23%), o que não significa necessariamente insucesso, mas eventualmente um desinteresse face às iniciativas do adulto no momento.

Em relação à actividade: “Bater na mesa” apresenta-se de seguida a tabela de avaliação:

Tabela n.º 9 – Avaliação da actividade: “Bater na mesa”

	1. <sup>a</sup> Observação (t=46”)	2. <sup>a</sup> Observação (t=89”)	$\Delta$ (%)	Avaliação
Iniciativas da criança / t	0,043	0,011	-74,42	-
Respostas do adulto / t	0,022	0,000	-100,00	-
Iniciativas do adulto / t	0,065	0,056	-13,85	-
Respostas da criança / t	0,043	0,056	+30,23	+
N.º de interacções / t	0,043	0,056	+30,23	+
Tempo de interacção / t	0,609	0,933	+53,20	+
N.º de turnos / t	0,152	0,270	+77,63	+
Atenção conjunta / t	0,174	0,315	+81,03	+
Extensão máxima turnos / t	0,087	0,079	-9,20	-

**Legenda:**

- Os valores das colunas da primeira e segunda observação são o resultado da divisão dos diversos parâmetros pelo tempo de observação respectivo;
- Tempo de interacção refere-se ao somatório dos tempos em que a criança interagiu com o adulto;
- O  $\Delta$  refere-se ao incremento percentual entre a primeira e a segunda observação.

Os resultados atingidos nesta avaliação não permitem, numa primeira leitura, concluir sobre o sucesso do programa de intervenção. Contudo, numa análise mais atenta verificamos que relativamente aos parâmetros mais relevantes (respostas da criança, número e tempo de interacções, número de turnos e atenção conjunta) se observa um incremento assinalável entre as duas observações da actividade “bater na mesa” e que se traduziram em 30,23% para as respostas da criança, 30,23% para o número de interacções, 53,20% para o tempo de interacção, 77,63% para o número de turnos e 81,03% para a atenção conjunta. Em relação às iniciativas da criança, respostas do adulto, iniciativas do adulto e extensão máxima de turnos as suas variações foram de -74,42%, -100%, -13,85% e -9,2% respectivamente. A interpretação que podemos dar para estes decréscimos passa pelo facto de que a segunda observação se tenha registado numa nova sala, com uma nova mesa de madeira que produzia um som menos intenso do que a mesa de metal da primeira observação. Atendendo a que esta criança sempre manifestou interesse pelos sons, leva-nos a ponderar que o decréscimo das suas

iniciativas esteja relacionado com tal facto. Relativamente às respostas do adulto e baseando-nos na observação do vídeo, este nem sempre soube interpretar as iniciativas da criança. Em relação às iniciativas do adulto, o decréscimo entre observações deve-se, em nosso entender, à tentativa de proporcionar à criança um maior espaço para que esta pudesse interagir.

Relativamente às duas actividades que envolveram a criança e o adulto constatamos, pela análise das tabelas de avaliação das actividades anteriormente apresentadas, que o programa de intervenção apresentou resultados genericamente positivos. Contudo devemos salientar um maior sucesso da actividade “Bater na mesa” em relação à actividade “Bater o pé” no que diz respeito aos parâmetros considerados mais relevantes para este estudo (respostas da criança, número de interacções, tempo de interacção, número de turnos e atenção conjunta). Este maior sucesso da actividade “Bater na mesa” face à actividade “Bater o pé” deve-se, em nosso entender, a um maior desenvolvimento dos membros superiores permitindo-lhe assim concretizar a actividade com maior sucesso.

### **3.2. Interacções criança / objectos**

A introdução do objecto no desenvolvimento de uma criança reveste-se de grande importância. É com base na experimentação e exploração que a criança aprende a comunicar de diferentes formas e a construir o seu futuro.

Na observação da actividade que pretendeu avaliar as interacções criança/objecto (“brincar com legos”) registámos, quer por parte do adulto quer por parte da criança, a utilização das mesmas formas de comunicação usadas nas actividades anteriores. Devemos no entanto salientar que a criança aderiu de uma forma mais entusiasta a esta actividade, eventualmente pelo facto de as peças de lego serem de cores muito apelativas e pela “brincadeira” proposta pelo adulto, uma vez que fez um uso mais recorrente sobretudo do contacto visual, da imitação e do riso, como se pode verificar no anexo n.º 2 (grelhas n.ºs 2 e 5).

As estratégias de interacção comunicativa usadas pelo adulto foram as mesmas das já utilizadas nas actividades anteriores.

De seguida apresenta-se a tabela com os resultados das interacções comunicativas criança / objecto registadas nesta actividade.

Tabela n.º 10 – Interacções comunicativas criança / objecto

	Brincar com legos
N.º de interacções - 1.ª Observação / Tempo (s)	13 / 101s
N.º de interacções - 2.ª Observação / Tempo (s)	12 / 127s
Atenção Conjunta - 1.ª Observação (s)	64s
Atenção conjunta - 2.ª Observação (s)	67s
N.º de turnos - 1.ª Observação	34
N.º de turnos - 2.ª Observação	47
Extensão máxima de turnos - 1.ª Observação	5
Extensão máxima de turnos - 2.ª Observação	8

**Legenda:** s – tempo em segundos

A análise da tabela permite-nos constatar que apesar do número de interacções, entre a primeira e a segunda observação, ter diminuído de 13 para 12, contudo o seu tempo de duração subiu de 101s para 127s. Relativamente à atenção conjunta verificou-se um ligeiro acréscimo (de 64s para 67s) e no que diz respeito ao número de turnos e à sua extensão máxima, a subida foi significativa (34 para 47 e 5 para 8 respectivamente).

Estes dados levam-nos a uma leitura positiva do efeito do programa de intervenção, consubstanciada na tabela de avaliação seguinte:

Tabela n.º 11 – Avaliação da actividade: “Brincar com legos”

	1. <sup>a</sup> Observação (t=150")	2. <sup>a</sup> Observação (t=135")	$\Delta$ (%)	Avaliação
Iniciativas da criança / t	0,027	0,022	-18,52	-
Respostas do adulto / t	0,013	0,015	+15,38	+
Iniciativas do adulto / t	0,133	0,074	-44,36	-
Respostas da criança / t	0,073	0,074	+1,37	+
N.º de interacções / t	0,087	0,089	+2,30	+
Tempo de interacção / t	0,673	0,941	+39,82	+
N.º de turnos / t	0,227	0,348	+53,30	+
Atenção conjunta / t	0,427	0,496	+16,16	+
Extensão máxima turnos / t	0,033	0,059	+78,79	+

**Legenda:**

- Os valores das colunas da primeira e segunda observação são o resultado da divisão dos diversos parâmetros pelo tempo de observação respectivo;
- Tempo de interacção refere-se ao somatório dos tempos em que a criança interagiu com o adulto;
- O  $\Delta$  refere-se ao incremento percentual entre a primeira e a segunda observação.

A avaliação da actividade “brincar com legos” permite-nos, em função dos resultados atingidos, salientar que esta foi, em nosso entender, genericamente positiva, apesar do decréscimo nas iniciativas da criança e nas do adulto e também no modesto acréscimo nas respostas da criança e no número de interacções. Em termos de variação positiva temos as respostas do adulto com o valor de 15,38%, as respostas da criança com 1,37%, o número de interacções com 2,3%, o tempo de interacção com 39,82%, o número de turnos com 53,3%, a atenção conjunta com 16,16% e a extensão máxima de turnos com 78,79%. No que diz respeito à variação negativa temos as iniciativas da criança com -18,52% e as iniciativas do adulto com -44,36%. A interpretação destes valores sugerem-nos que por um lado a criança registou menos iniciativas pelo facto de estar a brincar com os legos não sentindo tanta necessidade de interagir com o adulto e por outro lado o adulto também registou menos iniciativas permitindo assim que a criança tivesse mais tempo para explorar os legos.

Da observação das três actividades efectuadas, a “brincar com legos” destacou-se consideravelmente das outras duas em todos os parâmetros analisados como se pode constatar pelas figuras seguintes:

Figura n.º 5 – Comparação das três actividades na 1.ª observação

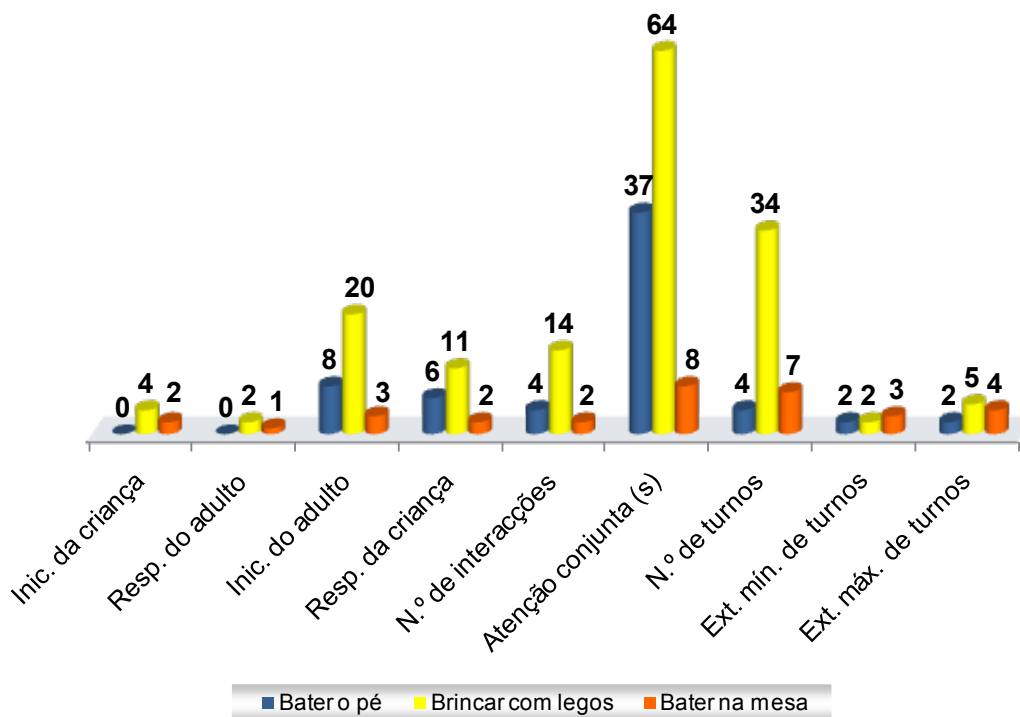
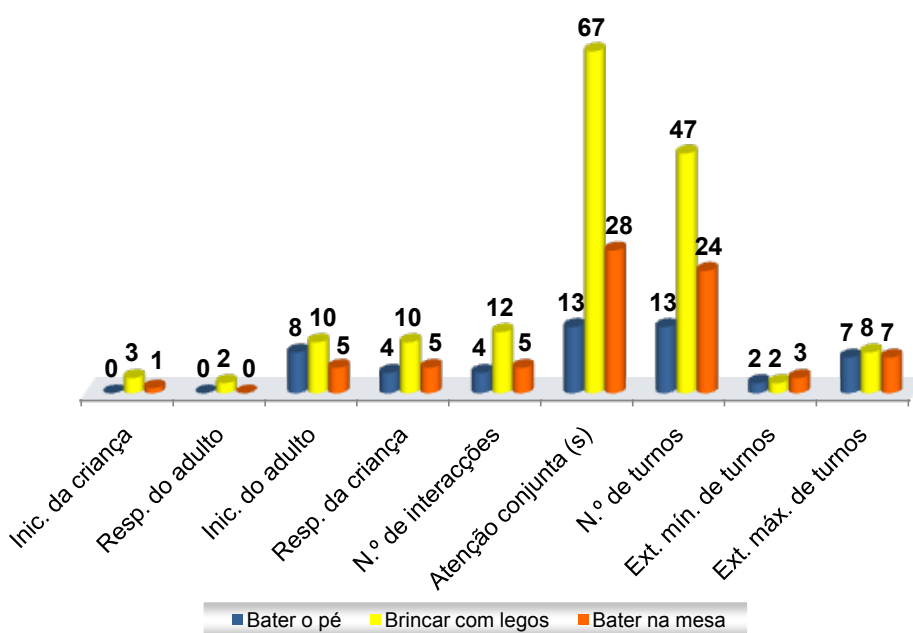


Figura n.º 6 – Comparação das três actividades na 2.ª observação



Um outro dado que consideramos importante destacar, prende-se com a relação entre o tempo de interacção e o tempo total da observação em cada uma das actividades como se pode verificar na tabela seguinte:

Tabela n.º 12 - Relação do tempo de interacção *versus* tempo total de observação

	Bater o pé		Brincar com legos		Bater na mesa	
	1.ª obs.	2.ª obs.	1.ª obs.	2.ª obs.	1.ª obs.	2.ª obs.
Tempo total (s)	84	66	150	135	46	89
Tempo de interacção (s)	47	49	101	127	28	83
Taxa (%)	56	74	67	94	61	93
$\Delta$ (%)	18		27		32	

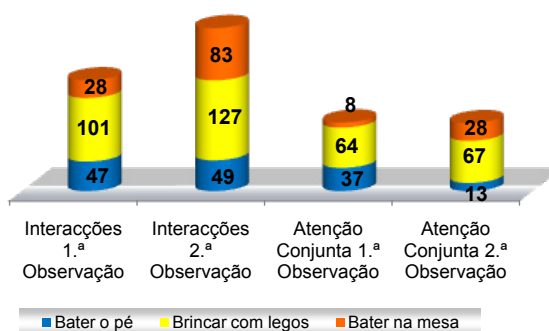
**Legenda:**

- A taxa refere-se à razão percentual entre o tempo de interacção e o tempo total;
- O  $\Delta$  refere-se à diferença percentual entre a taxa da segunda observação e a da primeira observação.

Foi evidente o aumento desta relação entre as primeiras e as segundas observações em todas as actividades. Em “bater o pé” registámos, na primeira observação, um tempo total de observação de 84 segundos e um tempo de interacção de 47 segundos que corresponde a uma taxa de 56%. Na segunda observação obtivemos um tempo total de 66 segundos e um tempo de interacção de 49 segundos correspondendo a uma taxa de 74%. Em “brincar com legos” registámos, na primeira observação, um tempo total de observação de 150 segundos e um tempo de interacção de 101 segundos que corresponde a uma taxa de 67%. Na segunda observação obtivemos um tempo total de 135 segundos e um tempo de interacção de 127 segundos, correspondendo a uma taxa de 94%. Em “bater na mesa” registámos, na primeira observação, um tempo total de observação de 46 segundos e um tempo de interacção de 28 segundos, que corresponde a uma taxa de 61%. Na segunda observação obtivemos um tempo total de 89 segundos e um tempo de interacção de 83 segundos, correspondendo a uma taxa de 93%. Em resumo, podemos verificar um aumento no tempo de interacção, entre a primeira e a segunda observação, de 18% em “bater o pé”, 27% em “brincar com legos” e de 32% em “bater na mesa”.

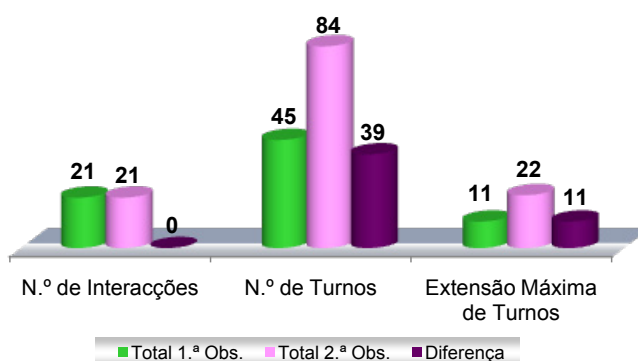
A atenção conjunta foi outro parâmetro que mereceu a nossa análise e que apresentamos na figura seguinte, conjuntamente com os tempos de interacções já referidos anteriormente. Este dado revela igualmente um aumento entre observações.

Figura n.º 7 - Duração das interacções e da atenção conjunta (segundos)



Apresenta-se de seguida uma figura com o somatório do número de interacções, número de turnos e sua extensão máxima, das três actividades em ambas as observações assim como da sua diferença. Consta-se que relativamente ao número de interacções, quer a primeira observação quer a segunda observação apresentaram um valor de 21 interacções não se verificando, portanto, nenhuma diferença. Em relação ao número de turnos, obtivemos um valor de 45 na primeira observação, enquanto a segunda observação registou um valor de 84, verificando-se assim um aumento de 39. Relativamente à extensão máxima de turnos registámos um valor de 11 para a primeira observação e de 22 para a segunda, o que levou a um aumento de 11.

Figura n.º 8 – Evolução das interacções comunicativas



Para além das abordagens já efectuadas, realizámos igualmente o cálculo dos valores médios dos diferentes parâmetros em análise.

Nas primeiras observações podemos constatar que relativamente às iniciativas da criança *versus* iniciativas do adulto temos uma relação em termos médios de dois (2) para dez (10) respectivamente. No que diz respeito às respostas da criança/adulto a relação foi de cinco (5) para um (1). O valor médio verificado para o número de interacções foi de sete (7) e o seu tempo médio foi de 59 segundos, enquanto a atenção conjunta obteve um valor médio de 36 segundos. Relativamente aos turnos, verificou-se que o seu número médio foi de quinze (15) com uma extensão mínima de dois (2) e máxima de quatro (4).

Nas segundas observações verificamos que o valor médio das iniciativas da criança/adulto foi de um (1) para oito (8). Em relação às respostas da criança/adulto, o seu valor médio foi de seis (6) para zero vírgula seis (0,6). O valor médio verificado para o número de interacções foi de sete (7) e o seu tempo médio foi de 86 segundos, enquanto a atenção conjunta obteve um valor médio de 36 segundos. No que diz respeito ao número de turnos, o seu valor médio foi de vinte e oito (28), com uma extensão mínima de dois (2) e máxima de sete (7).

Estes dados reforçam a ideia de que o programa de intervenção aplicado obteve, quer no número de turnos (de 15 para 28 entre a primeira e a segunda observação) quer no tempo de interacção (de 59s para 86s), um sucesso considerável.

Os resultados indicam-nos que esta criança manifesta comportamentos comunicativos se os adultos que a rodeiam lhe atribuírem significado. Estas oportunidades de interacção comunicativa são indispensáveis para a criança aprender, não devendo ser negligenciadas pelo adulto.

Devem estabelecer-se interacções comunicativas consistentes e adequadas para que a criança tenha acesso à informação existente nos ambientes onde se encontra e assim possa obter uma melhor qualidade de vida.

Todos os dados apresentados neste capítulo permitem-nos considerar que o programa de intervenção (anexo n.º 1) produziu um efeito positivo na

interacção comunicativa criança / adulto / objecto. Na realidade assistimos a uma melhoria das capacidades comunicativas da criança após a implementação do programa, o que nos vem por um lado responder à terceira questão de investigação e por outro confirmar que deve ser sempre estabelecido um programa adequado a cada criança em particular.

---

**CAPÍTULO IV****CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E SUGESTÕES**

---

A realização deste estudo procurou avaliar, numa primeira fase: i) como se processam as interacções criança/adulto, e ii) como se processam as interacções que envolvem a criança/objecto. Numa segunda fase, foi implementado um programa de intervenção com o propósito de responder à terceira questão de investigação: iii) Qual o papel de uma intervenção programada na melhoria das capacidades comunicativas?

A análise dos dados apresentados no capítulo anterior permite-nos destacar alguns aspectos, retirados do instrumento de avaliação ao programa de intervenção, que consideramos assinaláveis.

A avaliação da actividade “Bater o pé” revelou-se menos sucedida sobretudo ao nível do número de interacções e da atenção conjunta, contudo é de salientar um incremento assinalável no tempo de interacção, no número de turnos e na sua extensão máxima entre a primeira e a segunda observação o que de alguma forma explica que apesar da criança ter menos interacções, o tempo destas foi, contudo, superior.

Em relação à actividade “Brincar com legos” o resultado do programa de intervenção mostrou-se francamente positivo na grande maioria dos parâmetros em análise. Esta actividade, pelo facto de ter introduzido objectos coloridos e com textura, despertou um grande interesse por parte da criança levando-a a um maior desenvolvimento das suas capacidades comunicativas. No que diz respeito à actividade “Bater na mesa”, o resultado da sua avaliação revela-se igualmente bastante positivo no número de interacções e seu tempo, no número de turnos e na atenção conjunta. O sucesso desta actividade deve-se, em nosso entender, por um lado à facilidade que a criança apresenta em usar as mãos e por outro ao interesse despertado pelo som emitido ao bater com a sua mão na mesa. As iniciativas do adulto diminuíram propositadamente para dar mais oportunidade para que a criança pudesse comunicar.

O resultado positivo, verificado de uma forma geral, nas segundas observações deve-se, em nosso entender, a uma intervenção programada das actividades baseada em estratégias que foram, sempre que possível, diárias,

com tempos curtos de implementação, antecipação das tarefas, utilização de pistas e intercaladas no decorrer da actividade diária, entre outras.

As interacções comunicativas foram muito elementares e foram efectuadas através da utilização de diferentes formas de comunicação pré-linguística, basicamente formas de comunicação não simbólica, quer do adulto quer da criança. O adulto utilizou também a fala como forma de comunicação.

Quanto às actividades observadas, devemos registar momentos em que a criança interagiu e não era interpretada pelo adulto, tendo-se desperdiçado assim algumas oportunidades de interacção comunicativa. Também verificamos que, por vezes, o adulto introduzia vários tópicos consecutivos não dando o tempo necessário para que a criança pudesse responder ao tópico anterior. Devemos salientar que esta não resposta às interacções comunicativas pode limitar o desenvolvimento da criança e comprometer o acesso à aprendizagem.

Pelo facto de estarmos perante um estudo de caso único e pela dimensão temporal do mesmo, não podemos retirar conclusões que possam ser generalizáveis. De qualquer forma, em relação a esta criança podemos dizer que apesar de possuir limitações graves em vários domínios limitando assim a sua interacção com o meio ambiente, com as pessoas e objectos e apresentando um processo comunicativo elementar, contudo os resultados deste estudo mostram-nos que a criança tem muito potencial comunicativo se este for reconhecido pelo adulto. Na verdade os adultos desempenharam um papel fundamental no reconhecimento das interacções comunicativas, na interpretação das suas intenções e na resposta que deram a essas mesmas, intenções, o que condicionou, em nosso entender favoravelmente, a aprendizagem desta criança.

Apesar dos resultados atingidos se situarem a um nível francamente satisfatório, fica no entanto a dúvida se as actividades desenvolvidas com a criança foram as mais adequadas ao propósito deste trabalho, ou seja: à estimulação das interacções comunicativas.

Esta dúvida leva-nos a reflectir e a considerar que o trabalho com esta criança deve constituir um desafio permanente e constante aos profissionais que com ela lidam diariamente.

No decorrer do estudo pudemos identificar algumas limitações que passamos a descrever:

- Por motivos relacionados com a colocação de docentes fomos confrontados com a necessidade de realizar o segundo momento de observação com uma segunda educadora, apesar de a auxiliar de acção educativa ter permanecido a mesma ao longo das duas observações;
- É importante salientar o facto de todo o trabalho se ter desenvolvido em contexto de Jardim-de-infância numa lógica apenas de criança/adulto. Pensamos que poderia ser igualmente útil a extensão deste trabalho aos seus pares, ao ambiente familiar e aos técnicos envolvidos com esta criança;
- Um outro aspecto, não menos importante, prende-se com a falta de experiência dos adultos envolvidos no relacionamento com crianças com necessidades educativas especiais e em particular com a problemática da criança em estudo.

Face às limitações identificadas, parece-nos oportuno apresentar algumas sugestões que poderão ser objecto de estudo em trabalhos posteriores:

- Assim, julgamos que a escola, a família e todos os técnicos envolvidos na orientação/educação desta criança, deverão efectuar um trabalho de parceria efectiva e consistente que conduza a um maior sucesso no seu desenvolvimento e em particular nas suas interacções comunicativas;
- A formação específica nesta área, certamente auxiliaria os profissionais a melhor compreenderem os comportamentos desta criança e, conseqüentemente, a desenvolverem um trabalho mais adequado às suas necessidades, em termos de interacção comunicativa;
- Esta formação deve igualmente partir dos conhecimentos que os docentes já adquiriram e deve levá-los a reflectir sobre a sua prática pedagógica;
- O trabalho desenvolvido com esta criança deve ser objecto de uma planificação bem estruturada e implementada no sentido de um sucesso real, levando a criança a uma participação activa nas diferentes actividades;
- Os profissionais que interagem com esta criança devem ter consciência de que a comunicação é a base do desenvolvimento e da aprendizagem;

- Esta criança necessita de apoios específicos e sistemáticos de modo a ser-lhe proporcionada a resposta às suas necessidades, nomeadamente as comunicativas.

O apoio adequado a esta criança, enquanto ser global e único constitui um grande desafio, na medida em que obriga a um aprofundamento de conhecimentos teóricos específicos para uma abordagem, também, mais específica e centralizada de uma determinada dimensão/área por um lado, e por outro a uma maior disponibilidade temporal para um mais eficaz incremento dos mesmos ao nível da prática educativa, já que o tempo é uma variável a ter em conta na interação com crianças com necessidades especiais.

No que toca aos contributos deste trabalho para a actuação do educador, responsável pela educação de crianças com necessidades educativas especiais, consideramos ter deixado o alerta para a importância da observação e conhecimento da comunicação, entre a criança e o adulto, na contextualização de muitos dos comportamentos da criança e sua posterior compreensão. Pois percebemos que a intervenção do educador se firma, antes de mais, no seu olhar atento da criança, sendo esse olhar autónomo, diferenciado, humano e holístico, na medida em que se sedimenta na teoria (conhecimento científico) e se aplica sob a forma de arte.

### **“Viver...Sentindo”**

Na ausência dos sons  
Na indefinição da visão  
Há um mundo que desperta  
Na minha palma da mão.  
Um mundo de palavras  
Cheias de Cor;  
Cada toque na mão  
É uma dádiva de amor.  
O amor entre dois Seres  
Que se completam;  
E dão razão  
À palavra AMOR

Poema (Amaral, 1999)

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Amaral, I. (1997). *Comunicação com crianças surdocegas*. in: *Cadernos de educação de infância*, n.º 44: 8-11. A.P.E.I.
- Amaral, I. (1999). Tacto, interacções e indicações para o futuro. Em: *XII Dbl World Conference, Developing Through Relationships, Celebrating Achievement*. 20 a 25 de Julho de 1999, Lisboa, Portugal. pp 77-81.
- Amaral, I. (2002). *Characteristics of communicative interactions between children with multiple disabilities and their non-trained teachers: effects of an intervention process*. Tese de doutoramento, não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade do Porto.
- Amaral, I. e Ladeira, F. (1999). *Alunos com multideficiência nas Escolas do Ensino Regular*. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. Apoios Educativos.
- Amaral, J.P. (1999). A forma como a sociedade encara as pessoas diferentes: um testemunho. Em: *XII Dbl World Conference, Developing Through Relationships, Celebrating Achievement*. 20 a 25 de Julho de 1999, Lisboa, Portugal. pp 87-91.
- Amaral, I.; Saramago, A. ; Gonçalves, A.; Nunes, C. e Duarte, F. (2004). *Avaliação e Intervenção em Multideficiência*. Centro de Recursos para a Multideficiência. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Amaral, I.; Elmerskog, B.; Tellevik, J.; Drave, D.; Fuchs, E.; Farrelly, A.; Prain, I.; Storani, E.; Ceccarani, P. e Skalická, M. (2006). *Participação e Actividade para Alunos com Multideficiência e Deficiência Visual. Uma*

*abordagem educativa centrada em actividades para alunos com Multideficiência e Deficiência Visual*. IMPACT MDVI. MDVI Euronet. Sócrates Comenius. Edição Bentheim. Wurzberg.

Bairrão, J. (1998). *Os alunos com Necessidades Educativas Especiais, Subsídios para o Sistema de Educação*. Edição do Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação.

Bautista, R. (1997), (coordenação). *Necessidades Educativas Especiais*. Contreras, D.C. e Valencia, R.P. *A criança com doenças associadas*. Colecção Saber Mais. Dinalivro.

Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bell, J. (1997). *Como Realizar um projecto de Investigação*. Gradiva.

Blanco, R. (2005). *Ensaio Pedagógico - Construindo Escolas Inclusivas*: 1 ed. Brasília: MEC, SEESP, 180p. Retirado em 01 de Outubro de 2008, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf>.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*, uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora.

Cader Nascimento, F.A.A.A. e Maia, S.R. (2004). *Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira / múltipla deficiência Sensorial*. Brasília: MEC, SEESP. 79 pp.

Chen, D. (1999, a). Learning to Communicate: Strategies for Developing Communication with Infants Whose Multiple Disabilities Include Visual Impairment and Hearing Loss. Volume 10, Number 5. Communication Issue. Summer. Published by California Deaf-blind Services. in: *SEE/HEAR*, Volume 4, n.º4, pp.17-24.

- Contreras, M. C. e Valencia, R. P. (1997). *A Criança com Deficiências Associadas. Capítulo XVI* in: Coordenação de R. Bautista, *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro. 1.<sup>a</sup> Edição. Lisboa. Tradução e adaptação da 1.<sup>a</sup> edição actualizada: Ana Escoval
- Cormedi, M.A. (2005). *Referências de Currículo para a elaboração de Projectos Educacionais Individualizados para Surdoscegos e Multideficientes. Anais do Congresso Surdez e Universo Educacional*. IV Congresso Internacional e X Seminário Nacional do INÊS, Rio de Janeiro 14 a 16 de Setembro de 2005, INES, Divisão de Estudos e Pesquisas, Rio de Janeiro pp. 37-43.
- Correia, L. M., (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto Editora. Porto.
- Costa, A.M., Leitão, F.R., Santos, J., Pinto, J.V., e Fino, M.N. (1996). *Currículos Funcionais sua caracterização*. Volume 1. Sua Caracterização. Instituto de Inovação Educacional.
- Costa, A.M.B. (1998). *Currículos Funcionais e Educação inclusiva*. NOESIS 48, Outubro/ Dezembro 1998. pp. 27-30.
- Cunha, António Geraldo da – *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*, Ed. Nova Fronteira 2.<sup>a</sup> edição, Rio de Janeiro, Junho de 1986 (13.<sup>a</sup> impressão: Agosto de 2000).
- Dias, N. (organizado por) (2001). *Relatório 2000/2001*. Observatório dos apoios educativos. Núcleo de Orientação Educativa e Educação Especial, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. Dezembro 2001.
- Downing (1999). *Teaching Communication Skills to Students with Severe Disabilities*. Baltimore: Paul\_Brookes Publishing Co., Inc. Baltimore.

- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Gil, T. S. (2006). *As Famílias de crianças com Multideficiência e Deficiência Visual – respostas dos profissionais de Educação*. Tese de Dissertação de Mestrado, não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Guijarro, M.R.B., (2005). Inclusão: um desafio para os sistemas Educacionais. *Ensaio Pedagógico - Construindo Escolas Inclusivas* 1 ed. Brasília: MEC, SEESP, pp. 7-14. Retirado em 01 de Outubro de 2008 de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf>
- Houaiss, António e Villar, Mauro de Salles (2003). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, Lisboa: Círculo de Leitores.
- Kazdin, A. E. (1992). *Research design in clinical psychology* (2.<sup>a</sup> Ed.) Boston USA, Allyn and Bacon.
- Kirk, S.A.; Gallagher, J.J. (1987). *A Educação da Criança Excepcional* (1<sup>a</sup> ed.). Martins Fontes. São Paulo.
- Ladeira, F. e Queirós S. (2002). *Compreender a Baixa Visão*. Coleção Apoios Educativos Número 7. Lisboa: Edição Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Lock, A. (1999). *Preverbal Communication. Handbook of Infancy Research*. J.G. Bremner e A. Fogel (Eds). Oxford: Blackwell.
- Ludke, M e André M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Texto Editora.
- Maia, S. (2005). *Processos de ensinar e de aprender em alunos com surdocegueira*. In *Ensaio Pedagógico - Construindo Escola*

*Inclusivas*: 1. ed. Brasília. Retirado em 07 de Janeiro de 2009, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf>.

Maia, A. I. e Ferreira, M. S. (2007). “*Análise ecocomportamental do ensino de alunos com multideficiência, do 1º ciclo do ensino básico, nos contextos Classe Regular, Unidade Especializada em Multideficiência e Instituição*”. In: David Rodrigues (Org.), *Investigação em Educação Inclusiva Vol. 2. Fórum de Educação Inclusiva*. Universidade Técnica de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

ME (1992a). *A Educação de Crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais*. Educação Especial. Ministério da Educação. Edição e Propriedade DGEBS.

ME (1992b). *Caracterização das Dificuldades dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Educação Especial. Ministério da Educação. Edição e Propriedade DGEBS.

Madureira, I.P. e Leite, T.S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Edição Universidade Aberta.

Madureira, I. (2005). “*Avaliação pedagógica: processos de identificação de necessidades educativas especiais*”. Parte II. In: SIM-SIM, I. (Org.), *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* Texto Editores. Lisboa.

Manuila, L. *Dicionário Médico*, 3.<sup>a</sup> edição, (tradução de José Nunes de Almeida) CLIMEPSI Editores, 2003, Lisboa.

Mar, H. e Goehl, K. (2002). Phases: Psychologists Helping to Assess Students' Educational Strengths. *Deaf-Blind Perspectives*, Volume 10, Número 1. Retirado em 01 Outubro de 2008, de <http://www.tr.wou.edu/tr/dbp/sep2002.htm#library>.

- Meneses, C.R., (2005). *As Tecnologias no 1.º ciclo em alunos com NEE identificação de necessidades de formação contínua de professores*. Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa: Universidade de Lisboa. pp. 99.
- Ministério da Educação (2001). *Observatório dos Apoios Educativos: Ano lectivo 2000/01*. Lisboa: DEB, Núcleo de Orientação Educativa e de Educação Especial.
- Nelson, C. e Van Dijk, J. (2001). *Child-Guided Strategies for understanding Children with Severe Multiple Disabilities: the Van Dijk Approach to Assessment*. Tradução e adaptação de Nunes, C. (2004). “Utilização de Estratégias Centradas na Criança para Compreender as Crianças que apresentam Multideficiência Grave: - A Abordagem de Van Dijk à Avaliação”.
- NOEEE (2004). *Projecto para a qualificação da resposta educativa a crianças e jovens com multideficiência e surdocegueira – projecto de continuidade*. Núcleo de Orientação Educativa e Educação Especial, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, pp. 11. Retirado em 08 de Fevereiro de 2009, de [http://www.dgidc.min-edu.pt/fichdown/ensinoespecial/projecto MD 2003-04.doc](http://www.dgidc.min-edu.pt/fichdown/ensinoespecial/projecto_MD_2003-04.doc).
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência – guia para educadores*. Colecção Apoios Educativos número 5. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Nunes, C. (2002). *Crianças e Jovens com Multideficiência e Surdocegueira: Contributos para o Sistema Educativo*. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Nunes, C. (2003). *Crianças com Multideficiência sem Linguagem Oral Expressiva: Formas de comunicação mais utilizadas para fazer*

- pedidos*. Tese de Dissertação de Mestrado, não publicada. Universidade Católica Portuguesa.
- Nunes, C. (2005). *Unidades Especializadas em Multideficiência – normas orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Nunes, C. (2006). *Caracterização da Resposta Educativa para Alunos com Multideficiência e com Surdocegueira Congénita*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.
- Nunes, C. (2008). *Alunos com Multideficiência e com Surdocegueira Congénita – Organização da resposta educativa*. Lisboa: Ministério da educação. Departamento de Educação Básica.
- Nunes, J. (1999). Portfolio: Uma nova ferramenta de Avaliação? *NOESIS* 52, Outubro/Dezembro 1999. pp 48 a 51.
- Owens, R. E. (1992). *Language development: an introduction*. New York: Macmillan.
- Orelove, F. P., Sobsey, D. & Siberman (2000). *Educating Children with Multiple Disabilities: a Transdisciplinary Approach*. 3.<sup>a</sup> Edição Baltimore: Paul Brookes Publishing Co., Inc. Baltimore.
- Pacheco, J.A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto Editora.
- Pereira, M. C. e Vieira, F. D. (1996). *Se houvera quem me ensinara... A educação de Pessoas com Deficiência Mental*. Textos de Educação. Fundação Calouste Gulbenkian. Serviços de Educação.

- Perreault, S. (2002).” *Alguns pensamentos sobre atendimentos a crianças com múltipla deficiência*”. In: MASINI, Elcie F.S. (Org.) *Do sentido... pelos sentidos...para o sentido*. Vetor Editora. São Paulo.
- Portal Pedagógico de Santa Catarina. (s.d). Educação Especial. Educandos. Retirado em 10 de Novembro de 2008, de [https://www.diaadiaeducacao.sc.gov.br/portal/educadores/educacao\\_especial/index.php?dest=educandos](https://www.diaadiaeducacao.sc.gov.br/portal/educadores/educacao_especial/index.php?dest=educandos).
- Quivy, R. e Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Ribeiro, A. (1990). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues D. (Org.) (2001). Educação e Diferença. *Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto Editora. Porto.
- Rowland, C. e Schweigert, P. (1989). *Partilhar ou não Partilhar - gestos naturais convencionados na linguagem emergente de crianças e jovens com deficiências sensoriais*. Traduzido por José Carlos N. Morais.
- Santos, J.A.L. (1999). *Contributo para o estudo da implementação das turmas com currículos alternativos. Volume 1*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação (Área de Teoria e Desenvolvimento Curricular). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa. Lisboa. pp. 260.
- Schneider, J. (s.d), (Ph.D candidate) *Life Transitions and Support Needs of People with Disabilities*, Doctoral Research, University of Sydney.
- Silva, A.M.B. (1997). *Programas funcionais ecológicos para surdocegos congénitos*. Proceedings of ICEVI's Xth World Conference Stepping Forward Together: Families and Professionals as Partners in Achieving

an Education for All. São Paulo, Brasil Agosto 3 a 8. Retirado em 25 de 10/2008 de <http://www.icevi.org/publications/icevix/wshops/0424.html>.

- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2001). *Avaliação da Linguagem Oral*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- Sim-Sim, Inês (2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?*. Lisboa: Texto Editores.
- Simeonsson, R. J. (1994). *Toward an Epidemiology of Developmental, Educational, and Social Problems of Childhood*. in: R. J. Simeonsson (Ed.), *Risk, Resilience & Prevention. Promoting the Wellbeing of all Children*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co., Inc. Baltimore.
- Sousa, C. (1998). *Porto-Fólio Um instrumento de avaliação de processos de formação, investigação e intervenção*. Em J. Tavares & L. Almeida (Org.). *Conhecer, Aprender, Avaliar*. Porto: Porto Editora, Edições CIDInE, pp. 143-157.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional: uma Abordagem Desenvolvimentalista*. McGraw-Hill.
- Stillman, R. e Siegel-Causey, E. (1989). Introduction to Nonsymbolic Communication. in: E. Seigel-Causey e D. Guess. *Enhancing Nonsymbolic Communication Interaction among Learners with Severe Disabilities*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co., Inc. Baltimore.
- Tetzchner, S.V., & Martinsen, H. (2000). *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Porto: Porto Editora.

- Trenholm, S. (1999). *Thinking through Communication an introduction to the study of human communication*. Segunda Edição. Needham Heights. Allyn and Bacon.
- Turnes, S.M., (1999). *Experiência de integração com educandos surdocegos na educação infantil da rede regular de ensino*. Em: *XII Dbl World Conference, Developing Through Relationships, Celebrating Achievement*. 20 a 25 de Julho de 1999, Lisboa, Portugal. pp- 291-292.
- Wetherby, A. M., Warren S. F. e Reichle, J. (1998). *Transitions in Prelinguistic Communication*. *Communication and Language Intervention Series*, Volume 7. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co., Inc. Baltimore.
- Yin, R.K. (1994). *Case Study Research*. Muonsaud Oaks, CA; Sage.
- Vieira, F. D. e Pereira, M.C. (1992). *Uma perspectiva de organização para a deficiência mental*. *Textos de Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. (J. L. Camargo, Trad.). Martins Fontes. São Paulo.

---

## GLOSSÁRIO

---

Parto **eutócico**, quer dizer que o parto foi normal, sem a intervenção de manobras, tais como fórceps ou ventosa ou cesariana.

**Flutter**, (neologismo inglês), ritmo cardíaco muito rápido (entre 200 a 400 pulsações por minuto), geralmente regular, devido na maior parte dos casos a contrações ininterruptas das aurículas cuja forma do ECG é semelhante a uma serra; É sempre uma situação grave e está ligado a uma lesão orgânica.

**Dismorfia**, (dis, prefixo derivado do lat. que exprime a ideia de negação; derivado do gr. dys exprime a ideia de mau estado, anomalia, mau funcionamento, disfunção + morf(o) do gr. morpho de morphé - forma), anomalia congénita na forma de um órgão.

**Cardiomiopatia**, afecção do músculo cardíaco que provoca geralmente aumento do volume do coração.

É uma alteração primária do músculo cardíaco donde resulta uma disfunção não relacionada com outras estruturas cardíacas. (SCHLANT,C.Robert; ALEXANDER,R.Wayne, in The Heart).

**Apraxia**, a (n) + praksís acção, etim. gr. apraksía) impossibilidade de executar movimentos voluntários coordenados.

**Hidrâmnios**, (do gr. hydro – água + âmnio - placenta), excesso de líquido amniótico (+ de 2litros) na cavidade (placenta) que envolve o feto. Quando há défice de liquido amniótico chama-se oligoâmnios.

**Macrossomia**, (macr(o) do gr.makrós - grande, comprido + som(a), somat(o) – relativo ao corpo), dimensão exagerada de todas as partes do corpo.

**Macroglossia**, (macro+do gr.glossa, de glossa – língua), hipertrofia da língua. Aumento do volume da língua.

**Cariótipo**, carta cromossómica de uma célula considerada como característica de um indivíduo ou de uma espécie; o seu exame permite descobrir anomalias cromossómicas.

(Cariótipo masculino normal = 46 XY; Cariótipo feminino normal = 46 XX).

**Linfedema**, (do lat.lympa – água + edema, derivado do lat. científico oedema,atis e este do gr. oidema – acúmulo patológico de líquido proveniente do sangue em qualquer tecido ou órgão) A linfa é um líquido amarelo pálido que circula nos vasos linfáticos, contém em suspensão glóbulos brancos. Neste caso existe linfedema no pescoço e tronco.

**Criptorquídia**, (do gr. cript(o) – escondido, secreto + órchis – testículo), malformação congénita caracterizada pela ausência de testículos no escroto secundária à sua paragem na cavidade abdominal.

**Opistótono**, (do gr. opist(o)- atrás, detrás + tonía, de tónos tensão), posição do corpo em que a cabeça, o pescoço e a coluna vertebral formam um arco côncavo para trás, apoiando-se o doente na cabeça e nos calcanhares.

**Redundância**, (etim.lat.redundans,antis), demasiada pele, excessiva, superabundante.

**Protosistólico**, (do gr. proto, de protos – primeiro, principal, primitivo), sopro no início da sístole. (A sístole é quando o coração faz a contracção, logo no começo da sístole há um sopro).

**Nistagmo**, (do lat. nystagmus, derivado do gr. nystagmós – cochilo, acto de dormir), sucessão de movimentos rítmicos, involuntários e conjugados, dos globos oculares, constituída pela alternância de oscilações lentas e oscilações rápidas. Define-se pelo sentido de oscilação rápida e pela sua direcção: nistagmo horizontal, vertical, rotatório, multidireccional (misto). Neste caso é horizontal.

**Fratría**, (do gr. phráter,eros – membro de uma mesma fratria, do lat. frater, fratris – irmão pelo sangue ou por aliança), neste caso n.º de irmãos.

---

## ANEXOS

---

**ÍNDICE DOS ANEXOS**

<b>Anexo n.º 1 – Programa de Intervenção</b>	<b>86</b>
<b>Anexo n.º 2 – Grelhas de Observação</b>	<b>95</b>
<b>Anexo n.º 3 – Tabelas</b>	<b>119</b>
<b>Anexo n.º 4 – Figuras</b>	<b>127</b>
<b>Anexo n.º 5 – Autorizações</b>	<b>136</b>

## **Anexo n.º 1 – Programa de Intervenção**

## PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

O programa de intervenção foi elaborado após a análise dos dados de observação recolhidos entre os meses de Novembro e Dezembro de 2008. Foi inicialmente concebido para ser implementado num período de dois meses. Contudo, devido às ausências da criança ao jardim-de-infância, quer por motivos de doença e internamentos, quer por interrupções lectivas e férias, decidimos prolongar esse período para cinco meses (entre Fevereiro a Outubro de 2009). Após a implementação do programa procedemos à reavaliação das capacidades do aluno. Estes aspectos estão representados no cronograma, que seguidamente apresentamos.

### Cronograma do Programa de Intervenção

	Nov. 08	Dez. 08	Jan. 09	Fev. 09	Mar. 09	Abr. 09	Mai 09	Out. 09	Nov. 09
<b>Observações realizadas no Jardim-de-infância</b>	X	X							
<b>Implementação do Programa de Intervenção</b>				X	X	X	X	X	
<b>Reavaliação das Capacidades do aluno</b>									X

Com o objectivo de clarificar o programa de intervenção implementado, passamos a descrever as suas finalidades, os respectivos objectivos, as actividades desenvolvidas e a sua calendarização, bem como as estratégias usadas.

O programa foi regularmente acompanhado de forma a garantir, o mais possível, o sucesso do mesmo. Findo o período de implementação, procedemos à avaliação do Programa de Intervenção e à reavaliação das capacidades comunicativas da criança.

**DESIGN DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO**

<b>FINALIDADES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver as interacções comunicativas da criança, com o adulto e com os objectos;</li> <li>• Aumentar o nível de participação da criança nas actividades propostas.</li> </ul>
<b>OBJECTIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prestar atenção ao adulto quando este interage com ela, durante curtos períodos de tempo;</li> <li>• Pegar a vez na troca de turnos;</li> <li>• Usar as vocalizações, o olhar, as expressões faciais, os movimentos do corpo, etc. para interagir com o adulto;</li> <li>• Interagir com o adulto para chamar a sua atenção e para rejeitar;</li> <li>• Aumentar o número de interacções;</li> <li>• Aumentar o tempo da interacção;</li> <li>• Perceber o significado do gesto e da palavra “acabou”;</li> <li>• Imitar pequenas sequências de movimentos com o seu corpo;</li> <li>• Prestar atenção a objectos coloridos durante curtos períodos de tempo;</li> <li>• Interagir com objectos coloridos durante curtos períodos de tempo;</li> <li>• Imitar o adulto em acções com objectos.</li> </ul>
<b>ESTRATÉGIAS GERAIS A USAR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecimento de uma rotina própria para cada uma das actividades;</li> <li>• Escolha da parte da manhã, período em que a criança está mais activa, para realizar as actividades;</li> <li>• Antecipação do que irá fazer a seguir, utilizando pistas de objectos (lego);</li> <li>• Utilização de pistas tácteis (pegar na mão da criança acompanhada do objecto), pistas de objectos (lego, mesa), pistas verbais (vamos bater na mesa...) e gestuais (gesto de bater, terminar a actividade...), para dar informação ao</li> </ul>

	aluno.		
<b>ACTIVIDADES A DESENVOLVER</b>  (ver planificação detalhada de cada actividade a seguir)	<b>10:20 às 10:30</b>	<b>10:40 às 10:50</b>	<b>11:00 às 11:10</b>
	<b>1.ª Actividade</b> Bater o pé	<b>2.ª Actividade</b> Brincar com legos	<b>3.ª Actividade</b> Bater na mesa
	Justificação da escolha destas actividades: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eram as actividades a que a criança dava mais respostas.</li> <li>• Estas actividades podem promover o desenvolvimento de interacções comunicativas e o desenvolvimento pessoal e social.</li> </ul>		
<b>AVALIAÇÃO DO PROGRAMA</b>	O programa será avaliado, tendo em atenção os objectivos traçados e recorrendo ao uso das tabelas n.ºs 7, 8 e 10.		

<b>PLANIFICAÇÃO DETALHADA DAS ACTIVIDADES</b>	
<b>Designação da actividade 1: Bater o pé</b>	
<b>Intervenientes:</b> Criança e Adulto	
<b>Local de realização:</b> Sala de Jardim-de-infância na zona do tapete	
<b>ROTINA DA ACTIVIDADE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antecipação: o adulto conduz a criança para o tapete onde a irá sentar e “conversar” sobre a actividade a realizar (bater o pé);</li> <li>• Desenvolvimento da actividade: imitar/pegar a vez. A criança irá brincar com o seu corpo, o pé, ao som de canções que o adulto vai cantando;</li> <li>• Fim da actividade: Dialogar sobre a actividade, levantar-se com a ajuda do adulto.</li> </ul>
<b>OBJECTIVOS A ALCANÇAR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imitar os gestos do adulto de bater o pé;</li> <li>• Imitar pequenas sequências de movimentos;</li> <li>• Esperar pela sua vez;</li> <li>• Pegar a vez na troca de turnos;</li> <li>• Prestar atenção ao adulto quando este interage com ele, durante curtos períodos de tempo;</li> <li>• Perceber o significado do gesto e da palavra “acabou”;</li> <li>• Usar formas de comunicação simples: vocalizações, olhar, expressões faciais e movimentos do corpo para interagir com o</li> </ul>

	<p>adulto;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interagir com o adulto para chamar a sua atenção e para rejeitar.</li> </ul>
<b>ESTRATÉGIAS A USAR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividade de carácter repetitivo, muito estruturada e organizada com base em suporte auditivo (canção);</li> <li>• Posiciona a criança no tapete de forma a estar de frente para o adulto e próximo deste;</li> <li>• Utilização do reforço positivo (“muito bem”...) ou negativo (“assim não”) para a adequação de comportamentos;</li> <li>• Tarefas curtas para manter o seu interesse, atenção, motivação e concentração;</li> <li>• Nomeação de bater o pé para calçar a bota, fazer ginástica;</li> <li>• Espera que a criança tenha iniciativa de realizar a tarefa;</li> <li>• Dar a indicação clara de que a actividade terminou, recorrendo ao gesto e à linguagem oral;</li> <li>• Apoio individualizado à criança.</li> </ul>
<b>PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desloca-se com a ajuda física do adulto;</li> <li>• Senta-se no tapete com a ajuda física do adulto;</li> <li>• Olha para o adulto;</li> <li>• Sorri;</li> <li>• Bate o pé;</li> <li>• Roda o corpo e fica de costas para o adulto.</li> </ul>
<b>INTERACÇÃO COMUNICATIVA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A criança estica o pé e bate no chão como o adulto;</li> <li>• Interage com o adulto (para chamar a atenção, para rejeitar) usando vocalizações, olhar, expressões faciais e corporais (sorri, roda o corpo, bate palmas e o pé);</li> <li>• O adulto interage com a criança através da linguagem oral e gestual (canta a canção do bater o pé e vai fazendo os gestos) para dar informação.</li> </ul>
<b>ADAPTAÇÕES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolha da canção, (canção pequena e repetitiva com ritmo e mímica para a criança ouvir e reproduzir com o gesto, imitando o adulto, a canção incidia mais no refrão).</li> </ul>

<b>PLANIFICAÇÃO DETALHADA DAS ACTIVIDADES</b>	
<b>Designação da actividade 2: Brincar com legos</b>	
<b>Intervenientes:</b> Criança e Adulto	
<b>Local de realização:</b> Sala de Jardim-de-infância na zona do tapete	
<b>ROTINA DA ACTIVIDADE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antecipação: Apresentação visual do objecto real – Lego, levar o balde dos legos consigo deixando-se conduzir com a ajuda do adulto para o tapete onde se irá sentar, “conversar” sobre a actividade a realizar (vamos brincar com os legos...);</li> <li>• Desenvolvimento da actividade: imitar/pegar a vez;</li> <li>• Fim da actividade: Conversar sobre a actividade, arrumar os legos no balde, levantar-se com a ajuda do adulto levando o balde dos legos e colocá-lo no seu lugar.</li> </ul>
<b>OBJECTIVOS A ALCANÇAR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar a linguagem corporal para comunicar;</li> <li>• Imitar sequências de movimentos;</li> <li>• Prestar atenção a objectos coloridos durante curtos períodos de tempo;</li> <li>• Imitar os gestos do adulto;</li> <li>• Imitar acções com objectos;</li> <li>• Imitar sequências de brincadeiras;</li> <li>• Interagir com o adulto;</li> <li>• Esperar pela sua vez;</li> <li>• Pegar a vez na troca de turnos;</li> <li>• Jogar alternando a vez;</li> <li>• Estar “atento” quando o adulto “conversa”;</li> <li>• Dar “legos” a pedido;</li> <li>• Manipular o lego, por imitação.</li> </ul>
<b>ESTRATÉGIAS A USAR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividade de carácter repetitiva, muito estruturada e organizada com base em suportes visuais;</li> <li>• Antecipação da actividade através do objecto de referência (lego);</li> <li>• Ajuda física para andar até ao tapete e posicionamento da criança de forma a ter acesso ao material;</li> <li>• Utilização do reforço positivo (“boa, é assim que se faz”...”palmas”) para a adequação de comportamentos;</li> <li>• Tarefas curtas para manter o seu interesse, atenção, motivação e</li> </ul>

	<p>concentração na aprendizagem;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nomeação de objectos e a sua função;</li> <li>• Envolver a criança em todos os paços da actividade;</li> <li>• Exemplifica o que fazer com os legos e espera que a criança realize a tarefa com os legos;</li> <li>• Dar a indicação clara de que a actividade terminou, recorrendo ao gesto e à linguagem oral “acabou vamos arrumar os legos no balde”;</li> <li>• Apoio individualizado à criança.</li> </ul>
<b>PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desloca-se pelo andar com a ajuda do adulto;</li> <li>• Senta-se no tapete;</li> <li>• Agarra os legos e manipula-os;</li> <li>• Recebe os legos do adulto;</li> <li>• Atira com os legos para o chão;</li> <li>• Arrasta-se no chão e muda de posição sozinho, procurando os legos ou quando não quer mais.</li> </ul>
<b>INTERACÇÃO COMUNICATIVA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A criança estende a mão para receber a peça dada pelo adulto;</li> <li>• Interage com o adulto (para chamar a atenção, para rejeitar) usando vocalizações (chorar), olhar, expressões corporais e faciais (sorrir);</li> <li>• O adulto interage com a criança através da linguagem oral, com gestos e com os objectos (particularmente para dar informação).</li> </ul>
<b>ADAPTAÇÕES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolha dos legos (adequados à sua capacidade de manipulação e de despertar a atenção pela cor).</li> </ul>

<b>PLANIFICAÇÃO DETALHADA DAS ACTIVIDADES</b>	
<b>Designação da actividade 3: Bater na mesa</b>	
<b>Intervenientes:</b> Criança e Adulto	
<b>Local de realização:</b> Sala de Jardim-de-infância, no andarilho junto à mesa	
<b>ROTINA DA ACTIVIDADE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antecipação da rotina: O adulto coloca a criança no andarilho e ajuda-a a deslocar-se até à mesa, conversando sobre a actividade a realizar (vamos bater na mesa);</li> <li>• Desenvolvimento da actividade: imitar/pegar a vez. A criança irá</li> </ul>

	<p>imitar o gesto do adulto e ouvir o som metálico;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fim da actividade: Dialogar sobre a actividade.</li> </ul>
<b>OBJECTIVOS A ALCANÇAR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imitar os gestos do adulto de bater na mesa;</li> <li>• Imitar pequenas sequências de movimentos;</li> <li>• Pegar a vez na troca de turnos;</li> <li>• Prestar atenção ao adulto quando este interage com ele, durante curtos períodos de tempo;</li> <li>• Perceber o significado do gesto e da palavra “acabou”;</li> <li>• Usar formas de comunicação simples: vocalizações, olhar, expressões faciais e movimentos do corpo para interagir com o adulto;</li> <li>• Interagir com o adulto para chamar a sua atenção e para rejeitar.</li> </ul>
<b>ESTRATÉGIAS A USAR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividade de carácter repetitivo (rotina), estruturada e organizada com base em suportes visuais;</li> <li>• Posiciona o andarilho de forma a criança poder estar de frente para a mesa e próximo do adulto;</li> <li>• Implicação da criança em todos os paços da actividade;</li> <li>• Utilização do reforço positivo (“muito bem”... “que lindo”...) e elogios para a adequação de comportamentos;</li> <li>• As tarefas deverão ser curtas para manter o seu interesse, atenção, motivação e concentração na aprendizagem;</li> <li>• Exemplifica o que fazer com a mão, bate várias vezes seguidas na mesa e espera que a criança realize um comportamento semelhante;</li> <li>• Dar a indicação clara de que a actividade terminou, recorrendo ao gesto e à linguagem oral;</li> <li>• Apoio individualizado à criança.</li> </ul>
<b>PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desloca-se no andarilho com a ajuda do adulto;</li> <li>• Encontra-se de frente para a mesa;</li> <li>• Olha para o adulto e espera;</li> <li>• Reproduz o movimento do adulto e bate na mesa várias vezes;</li> <li>• Empurra o andarilho e distancia-se da mesa.</li> </ul>
<b>INTERACÇÃO COMUNICATIVA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A criança bate na mesa como o adulto;</li> <li>• Interage com o adulto (para chamar a atenção, para rejeitar)</li> </ul>

	<p>usando vocalizações, olhar, expressões faciais (sorrir) e (bate na mesa);</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• O adulto interage com a criança através da linguagem oral acompanhada de gestos (bater na mesa) para dar informação.</li></ul>
<b>ADAPTAÇÕES</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Escolher uma mesa de metal para que ao bater emitisse um som e desperta-se mais a atenção da criança;</li><li>• Usar o andarilho para se deslocar.</li></ul>

## **Anexo n.º 2 – Grelhas de Observação**

## N.º 1 - 1.ª GRELHA DE REGISTO DOS COMPORTAMENTOS OBSERVADOS

**LOCAL:** SALA DE AULA

**INTERVENIENTES:** ADULTO E CRIANÇA

**DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE:** BATER O PÉ

**CÓDIGO DA ACTIVIDADE:** TROCA DE TURNOS / IMITAÇÃO

**CONTEXTO DA ACTIVIDADE:** A criança está sentada no tapete de borracha na sala com o adulto, os colegas estão em actividades livres.

TEMPO	COMPORTAMENTOS DO ADULTO	TEMPO	COMPORTAMENTOS DA CRIANÇA	COMENTÁRIOS
0s-6s	- Sentado no tapete em frente da criança, diz-lhe: “agora é com o pé” batendo por duas vezes com o seu pé esquerdo no chão.	6s-11s	- Olha para o movimento do pé do adulto batendo uma vez as mãos e repetindo também uma vez com o seu pé esquerdo o movimento que o adulto executou. - Fica atento ao pé do adulto e repete por 4 vezes este movimento, esfregando por fim os olhos com as mãos.	- A criança entendeu a mensagem e bateu com o pé.
11s-13s	- O adulto repete o gesto e diz-lhe: “outra vez”.	13s-14s	- A criança reproduz “um som de insatisfação” ao jogo proposto pelo adulto.	- A criança desinteressa-se pelo jogo de imitação. - Não quer mais.
14s-15s	- Este insiste batendo com o pé no chão e verbalizando “outra vez”.	15s-18s	- Não presta atenção e descreve uma rotação do seu corpo e do olhar para a direita.	- A criança mostra que não quer brincar virando as costas.
18s-20s	- O adulto desloca-se de modo a ficar de frente para a criança e coloca-lhe a mão no pé.	20s-22s	- Olha para o adulto.	- Para lhe despertar a atenção. - Não interessa à criança a imitação.
22s-23s	- O adulto bate com os dois pés no chão alternadamente.	23s-26s	- Continua a rodar o seu corpo para a direita.	- A criança não presta atenção ao que o adulto lhe propõe. - Vira as costas ao adulto mostrando desinteresse.

TEMPO	COMPORTAMENTOS DO ADULTO	TEMPO	COMPORTAMENTOS DA CRIANÇA	COMENTÁRIOS
26s-30s	- O adulto desloca-se e roda a criança para a esquerda segurando-a nas suas pernas com as mãos dizendo-lhe simultaneamente: "vamos bater com os dois".	30s-35s	- Roda o seu corpo segurando a calça da perna esquerda com a sua mão esquerda no mesmo sentido, emitindo um som de riso e não olhando directamente para o adulto.	- A criança segura na calça para facilitar a rotação. - Não está motivado para a imitação.
35s-41s	- O adulto inicia um batimento simultâneo (de 4 vezes) com os dois pés acompanhado de uma canção: "a bater o pé, ai olé, ai olé".	41s-44s	- Presta bastante atenção ao movimento dos pés do adulto, mas fica imóvel.	- A criança olha para o que adulto está a fazer.
44s-48s	- O adulto realiza outra sequência de batidas com os pés e pede à criança que bata com o pé.	48s-50s	- Responde ao desafio batendo três vezes com o seu pé esquerdo no chão.	- A criança manifesta satisfação ao "jogo" proposto.
50s-53s	- O adulto pergunta à criança: "o pé?" segurando-lhe simultaneamente com a sua mão esquerda no pé esquerdo da criança.	53s-59s	- Esboça um sorriso e inicia de seguida uma rotação do seu corpo para a esquerda, segurando a calça da perna esquerda com a sua mão esquerda, reproduzindo um som de contente e batendo duas vezes as palmas acompanhadas do som respectivo.	- A criança está contente, o bater as palmas é um gesto que a criança utiliza quando está contente ou realiza algo que gosta.
59s-1m2s	- O adulto roda o seu corpo de modo a ficar de frente para a criança.	1m2s-1m6s	- Brinca com os seus pés e olha simultaneamente para os mesmos.	
1m6s-1m7s	- O adulto diz à criança: "então vá, palmas" e bate uma vez as palmas.	1m7s-1m8s	- Não se movimenta.	- A criança não reage. - A criança não percebeu a mensagem, pois o adulto deu-lhe outra informação.
1m8s-1m9s	- O adulto diz: "palminhas" fazendo o gesto de bater as palmas.	1m9s-1m11s	- Mantém o olhar direccionado para os pés e leva a mão esquerda ao olho esquerdo. Seguidamente bate uma vez as palmas desviando o olhar para o chão do seu lado esquerdo.	- A criança fica confusa. - Precisa de mais tempo para interiorizar a nova mensagem
1m11s-1m12s	- O adulto diz: "boa, agora com o pé".	1m12s-1m16s	- Desvia o olhar e roda ligeiramente o seu corpo para a esquerda.	- O adulto reforça a atitude da criança.
1m16s-1m20s	- O adulto insiste dizendo: "e o pé" e bate com o seu pé uma vez no chão.	1m20s-1m24s	- Desvia o olhar para o pé do adulto e de seguida esfrega o seu olho esquerdo com a sua mão esquerda. De seguida roda o tronco ligeiramente para a esquerda.	- A criança desliga-se do adulto. - Não se interessa em o imitar.

—————→ Indica a direcção da iniciativa da interacção

- - - - - → Indica a resposta ao comportamento iniciado pelo outro

- O adulto não dá a indicação/informação de quando inicia e termina a actividade à criança.
- Estratégias usadas pelo adulto para promover a interacção comunicativa?

### Quem iniciou?

- Número de iniciativas da criança = **0**
- Número de iniciativas do adulto = **8**

### Quantas respostas?

- Número de respostas da criança = **6**
- Número de respostas do adulto = **0**
- As respostas da criança são muito fugazes.

### N.º de interacções e sua duração = 4

(a 0s até 11s) – duração de **11s**

(a 14s até 20s) – duração de **6s**

(a 26s até 53s) – duração de **27s**

(a 1m 06s até 1m 09s) – duração de **3s**

**N.º de turnos = 4; Extensão mínima de turnos = 2; Extensão máxima de turnos = 2**

### Atenção conjunta ou Pegar a vez?

- De 0s até 13s – durante **13s** existiu atenção conjunta entre a criança e o adulto
- De 35s até 59s – durante **24s** existiu atenção conjunta entre a criança e o adulto.

## N.º 2 - 1.ª GRELHA DE REGISTO DOS COMPORTAMENTOS OBSERVADOS

**LOCAL:** SALA DE AULA

**INTERVENIENTES:** ADULTO E CRIANÇA

**DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE:** BRINCAR COM LEGOS

**CÓDIGO DA ACTIVIDADE:** TROCA DE TURNOS / IMITAÇÃO

**CONTEXTO DA ACTIVIDADE:** A criança está sentada no tapete de borracha dentro da sala com os colegas, estes estão em actividades livres.

TEMPO	COMPORTAMENTOS DO ADULTO	TEMPO	COMPORTAMENTOS DA CRIANÇA	COMENTÁRIOS
0s-4s	- O adulto encontra-se sentado do lado direito da criança com uma peça de lego azul na sua mão direita que levanta ao nível da cara da criança.	4s-6s	→ Sentada no tapete de borracha levanta o seu braço direito e com a mão pega na peça de lego levando-a ao nível das suas pernas onde a passa para a sua mão esquerda e brinca com ela por instantes.	
6s-9s	- O adulto mostra de seguida uma peça de lego verde e diz "e esta".	6s-9s	- Continua a brincar com a sua peça azul passando-a de uma mão para a outra.	- Não se dá tempo à criança para explorar o objecto. - Não reage imediatamente à nova solicitação.
9s-11s	- O adulto continua a passar a peça verde perto do rosto da criança efectuando movimentos circulares e verticais na frente e diz "e isto".			- A criança continua concentrada na peça azul, enquanto o adulto chama a atenção para a nova peça. - O adulto chama atenção da criança para a peça verde
11s-15s	- O adulto desloca-se para a frente da criança mostrando-lhe a peça verde durante algum tempo. Diz "olha esta é bonita!"	15s-22s	→ A criança larga a peça azul no chão e olha para a peça verde que o adulto segura com a sua mão direita. Toca nela durante algum tempo	- O adulto repara que a criança não lhe presta atenção. - O tópico não é partilhado.
22s-25s	- Continua a mostrar a peça e diz "e esta!"	22s-25s	- Agarra com a sua mão esquerda a peça azul (que deixara cair) e desloca-a para o seu lado esquerdo tentando simultaneamente agarrar a peça verde com a sua mão direita acabando por deixá-la cair. Desvia momentaneamente o olhar sobre o objecto. Volta a olhar para a peça verde que o adulto segura na mão.	- A criança presta atenção durante alguns segundos à peça verde, mostrada pelo adulto. - A criança prefere a peça azul. - Existe de alguma forma a partilha e atenção de ambos os interlocutores no processo comunicativo nesta situação. - Seguir o interesse da criança.
25s-27s	- O adulto agarra a peça verde do chão e mostra-a à criança em frente à sua cara.	27s-28s	→ A criança acompanha o movimento da queda da peça verde com o olhar baixando de seguida a cabeça. Leva a mão esquerda, com a peça azul, para o meio das suas pernas. Junta a sua mão direita, permanecendo com o olhar na peça verde.	- A criança responde à solicitação do adulto, prestando atenção visual ao objecto.

TEMPO	COMPORTAMENTOS DO ADULTO	TEMPO	COMPORTAMENTOS DA CRIANÇA	COMENTÁRIOS
28s-29s	- O adulto levanta a peça verde a um nível superior ao da cabeça da criança e deixa-a cair propositadamente e diz "caiu".	29s-32s	- A criança balança com a cabeça bem para trás e ri. Desvia a atenção do adulto, olhando para o chão e pega numa peça amarela com a mão esquerda e uma azul com a mão direita que se encontravam no tapete entre as suas pernas.	- A criança não se interessa pela brincadeira do adulto, está contente e brinca com as peças que tem. - A cor da peça terá influência?
32s-33s	- O adulto pega numa peça encarnada levando-a acima da cabeça da criança e pedindo-lhe que olhe para a peça. - Diz "olha, olha".	32s-34s	- A criança brinca com as peças que se encontram entre as suas pernas.	- O adulto solicita com insistência de novo a atenção da criança. - A criança continua indiferente às solicitações do adulto.
34s-40s	- O adulto executa movimentos com a peça à frente do rosto da criança e vai chamando o nome dela "Bruno, Bruno". - O adulto com a peça na mão desloca-a procurando a atenção visual da criança.	40s-50s	- A criança atira uma peça azul para o seu lado esquerdo e de seguida uma amarela. Desvia a cabeça e o olhar para as peças atiradas e de seguida para o adulto.	- A criança atira as peças com bastante energia.
50s-52s	- O adulto continua com a peça vermelha na mão próximo do rosto da criança em movimentos verticais.	51s-56s	- A criança olha para a peça verde que está entre as suas pernas e brinca com ela com as duas mãos durante algum tempo e olha para o lado esquerdo.	- O adulto continua permanentemente a solicitar a atenção da criança.
56s-58s	- O adulto continua a insistir em mostrar a peça vermelha dizendo: "olha esta, olha toma mais".	58s-1m	- A criança olha muito subtilmente para a peça vermelha, vira a cabeça para baixo e continua a brincar com a peça verde que tem entre as mãos atirando-a para o seu lado esquerdo e seguindo-a com o olhar e a cabeça acompanhada de sorriso.	- A criança olha brevemente para a peça vermelha. - Partilha a atenção sobre o objecto. - A criança mostra um ar de satisfação.
		1m-1m2s	- A criança dirige o olhar para a peça que o adulto mostra.	- A criança não percebeu a mensagem.
1m2s-1m5s	- O adulto levanta um pouco mais a peça deixando-a cair entre as pernas da criança.	1m5s-1m7s	- A criança olha para a peça vermelha que o adulto segura e estica o braço na sua direcção.	- A criança presta atenção ao que o adulto faz.
1m 7s 1m 8s	- "Hum caiu" diz o adulto.	1m 8s 1m 10s	- Acompanha o movimento de queda da peça com o olhar e pega nesta com as duas mãos levantando-a ligeiramente e atirando-a para o seu lado direito, acompanhando sempre com o olhar e a cabeça.	- A criança tenta alcançá-la com a sua mão esquerda. - O adulto foi demasiado rápido para a criança, não deu tempo para a criança agarrar a peça.

TEMPO	COMPORTAMENTOS DO ADULTO	TEMPO	COMPORTAMENTOS DA CRIANÇA	COMENTÁRIOS
1m10s- 1m13s	- O adulto pega na peça atirada pela criança (vermelha) e mostra-a descrevendo um movimento circular com a mesma e diz “e esta”. - Desvia a peça do alcance da criança elevando-a a um ponto mais alto.	1m10s- 1m16s	- A criança levanta a cabeça e olha para a peça, segue o seu movimento com o olhar e depois tenta-a alcançar primeiramente com a mão esquerda e depois com a mão direita.	- O adulto volta a tentar despertar a atenção da criança e esta responde com o olhar. - O adulto brinca com a criança, não lhe deixando agarrar a peça.
1m16s- 1m17s	- O adulto aproxima a peça dos olhos da criança.	1m17s- 1m18s	- A criança baixa a cabeça e o olhar.	- A criança desinteressa-se pela peça/objecto. - O adulto procura, de novo, a sua atenção.
1m19s- 1m20s	- O adulto realiza um novo movimento com a peça.	1m18s- 1m21s	- A criança olha para a peça acompanhando o movimento desta.	- A criança mostra-se de novo interessada.
1m21s- 1m22s	- O adulto mantém a peça sempre afastada do alcance da criança.	1m20s- 1m23s	- A criança tenta apanhar a peça, ora com a mão esquerda ora com a mão direita.	- A criança apresenta uma certa irritação com esta brincadeira.
1m23s- 1m24s	- O adulto continua a realizar o movimento de aproximar e afastar a peça do alcance da criança.	1m24s- 1m26s	- A criança leva a sua mão esquerda fechada à boca (faz uma careta), tenta alcançar a peça com a sua mão direita. Retira a mão da boca e com esta tenta alcançar a peça sem sucesso, batendo com a mesma mão na sua testa.	- A criança desinteressa-se por instantes. - A criança evidencia desagrado pela situação. - O adulto não compreende o pedido ou vontade da criança
1m26s- 1m30s	- O adulto volta a levantar a peça acima do nível da cabeça da criança deixando-a cair e diz “Ó, saltou”.	1m30s- 1m33s	- A criança segue com o olhar este movimento e procura com o olhar a peça caída no chão do seu lado esquerdo.	- A peça cai para fora do alcance da criança.
1m33s- 1m38s	- O adulto aproxima de si o balde das peças e retira uma peça azul e uma vermelha mostrando-as à criança com a sua mão direita, permanecendo junto da criança com as peças.	1m34s- 1m40s	- A criança pega na peça vermelha com a sua mão esquerda e aproxima-a do seu corpo, indo com a sua mão direita buscar a peça azul à mão do adulto. - A criança dirige o olhar para o balde.	- A criança manifesta interesse pelas peças que o adulto tem na mão.
1m40s- 1m43s	- O adulto retira duas peças amarelas do balde e começa a bater uma na outra produzindo assim um som. - O adulto diz “Olha”.	1m43s- 1m45s	- A criança roda o seu corpo para a direita largando simultaneamente a peça vermelha entre as suas pernas. Esta dirige o olhar na direcção do balde e aproxima a mão esquerda à mão direita segurando a peça azul entre as mãos e o balde dos legos.	- A criança não reage ao som produzido pelo adulto.

TEMPO	COMPORTAMENTOS DO ADULTO	TEMPO	COMPORTAMENTOS DA CRIANÇA	COMENTÁRIOS
1m45s- 1m46s	- O adulto retira uma peça vermelha do balde com a sua mão esquerda e oferece-a à criança e produz um som com as duas peças. - Continua a bater com as duas peças, perto da criança.	1m46s- 1m52s	- A criança vocaliza um som. - A criança aceita a peça que o adulto lhe oferece. → A criança joga simultaneamente para a sua frente as duas peças que tinha nas mãos e bate de seguida as palmas.	- Será que a vocalização que a criança faz tem algum significado comunicativo? - O adulto não lhe atribui nenhum significado.
1m47s- 1m52s	- O adulto pára o movimento, fica com a mão esquerda estendida com a peça amarela em cima da criança	1m52s- 1m54s	- A criança vai com a sua mão esquerda buscar as duas peças amarelas à mão do adulto, mantendo contudo o olhar direccionado para o balde, não as conseguindo segurar.	- O adulto oferece a peça amarela à criança.
1m54s- 1m56s	- O adulto apanha do chão a peça azul. - O adulto produz um som batendo com as duas peças.	1m54s- 1m56s	- A criança dirige o olhar na direcção do balde, com as peças nas mãos	- A criança quer outro tipo de brincadeira, parece interessada noutra “coisa” que o adulto não lhe dá importância. - A atitude do adulto não produz qualquer reacção na criança.
1m56s- 2m1s	- O adulto diz: “Ah! Está a arrumar as peças, ai à arrumar as peças”. - Este deita uma peça vermelha que mantinha na mão para dentro do balde:	1m56s- 2m1s	- A criança atira com a sua mão direita a peça em direcção ao balde que se encontra à sua frente. Passa a peça que tinha na mão esquerda para a direita e lança-a em direcção ao balde caindo esta no chão do seu lado direito.	- O adulto atribui significado comunicativo ao comportamento da criança. - O adulto fica admirado com o comportamento da criança. - O adulto percebendo a brincadeira da criança comenta-a.
2m1s- 2m3s	- O adulto dá à criança uma peça azul e diz “boa”.	2m3s- 2m5s	→ A criança pega na peça e lança-a para dentro do balde com sucesso, batendo de seguida as palmas.	- A criança ficou contente com o sucesso do lançamento.
2m5s- 2m8s	- O adulto repete o batimento de palmas da criança. - Tira de seguida uma peça amarela do balde dando-a à criança e dizendo-lhe: “Outra vez, outra vez”.	2m8s- 2m12s	- A criança aceita a peça com a sua mão esquerda e lança-a para o balde batendo de seguida as palmas por duas vezes.	- Os dois participantes envolvem-se na interacção com o objecto, pegando ambos a vez. - Houve atenção conjunta sobre o objecto. - Partilha do tópico da brincadeira, divertiram-se.

TEMPO	COMPORTAMENTOS DO ADULTO	TEMPO	COMPORTAMENTOS DA CRIANÇA	COMENTÁRIOS
2m12s- 2m15s	- O adulto pega com a sua mão esquerda o balde dos legos e coloca-o entre as pernas da criança dizendo-lhe: "Vamos arrumar".	2m15s- 2m17s	- A criança pega com a mão esquerda na borda do balde	- A criança responde às iniciativas do adulto.
2m17s- 2m18s	- O adulto retira do balde uma peça amarela e uma peça vermelha dando esta última à criança.	2m18s- 2m19s	- A criança aceita a peça com a sua mão esquerda e leva-a para junto do tronco.	
2m19s- 2m20s	- O adulto afasta ligeiramente o balde da criança. - Chama a atenção da criança através da fala "olha aqui".	2m20s- 2m21s	- A criança empurra o balde com a sua mão esquerda que ainda segura a peça vermelha.	- A criança tenta tombar o balde? - Será que tinha alguma intenção comunicativa?
2m21s- 2m22s	- O adulto lança uma peça para dentro do balde.	2m21s- 2m24s	- A criança recua o braço para trás deixando assim o balde direito. - A criança brinca com a peça que mantém na mão mantendo o olhar no balde.	
2m24s- 2m27s	- O adulto lança outra peça para dentro do balde. - O adulto arrumou o balde.	2m27s- 2m30s	- A criança empurra, com o seu pé direito, o balde contra as pernas do adulto. - A criança roda o seu tronco para o lado esquerdo mantendo a peça vermelha segura na mão esquerda que junta ao tronco.	- Será que o comportamento da criança indica que não quer mais brincadeira? - A criança mostra um ar de satisfação enquanto roda o tronco. - A criança acaba a brincadeira.

—————→ Indica a direcção da iniciativa da interacção.

-----→ Indica a resposta ao comportamento iniciado pelo outro.

- O adulto não dá a indicação/informação de quando inicia e termina a actividade à criança.
- Estratégias usadas pelo adulto para promover a interacção comunicativa?

**Quem iniciou?**

- Número de iniciativas da criança = **4**
- Número de iniciativas do adulto = **20**

**Quantas respostas?**

- Número de respostas da criança = **11**
- Número de respostas do adulto = **2**
- As respostas da criança são muito fugazes.

**N.º de interacções e sua duração = 14**

(a 9s até 25s) – duração de **16s**

(a 56s até 1m 07s) – duração de **11s**

(a 1m 10s até 1m 16s) – duração de **6s**

(a 1m 23s até 1m 33s) – duração de **10s**

(a 1m 45s até 1m 52s) – duração de **7s**

(a 1m 56s até 2m 12s) – duração de **16s**

(a 2m 19s até 2m 21s) – duração de **2s**

(a 25s até 29s) – duração de **4s**

(a 1m 07s até 1m 10s) – duração de **3s**

(a 1m 19s até 1m 21s) – duração de **2s**

(a 1m 33s até 1m 40s) – duração de **7s**

(a 1m 52s até 1m 54s) – duração de **2s**

(a 2m 12s até 2m 19s) – duração de **7s**

(a 2m 21s até 2m 30s) – duração de **9s**

**N.º de turnos = 34; Extensão mínima de turnos = 2; Extensão máxima de turnos = 5****Atenção conjunta?**

- De 25s até 32s – durante **7s** ; - De 1m e 1s até 1m e 17s – durante **16s** existiu atenção conjunta entre a criança e o adulto com o objecto;
- De 1m e 20s até 1m e 33s – durante **13s**; - De 1m e 46s até 1m e 56s – durante **10s** existiu atenção conjunta criança/adulto e com o objecto;
- De 2m e 1s até 2m e 19s – durante **18s** existiu atenção conjunta entre a criança e o adulto com o objecto.

### N.º 3 - 1.ª GRELHA DE REGISTO DOS COMPORTAMENTOS OBSERVADOS

**LOCAL:** SALA DE AULA

**INTERVENIENTES:** ADULTO E CRIANÇA

**DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE:** BATER NA MESA

**CÓDIGO DA ACTIVIDADE:** TROCA DE TURNOS / IMITAÇÃO

**CONTEXTO DA ACTIVIDADE:** A criança está sentada no andarilho com a mão direita aberta, cabeça ligeiramente levantada para a esquerda, encontrando-se desse lado o tampo lateral de uma secretária, dentro da sala de actividades com os colegas em actividades livres.

TEMPO	COMPORTAMENTOS DA CRIANÇA	TEMPO	COMPORTAMENTOS DO ADULTO	COMENTÁRIOS
0 s - 5 s	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Olha para a frente e esboça um sorriso. Movimenta a sua mão direita para baixo pousando-a no tampo do andarilho.</li> <li>- De seguida levanta a sua mão esquerda meia fechada e vira a cabeça para o lado esquerdo ficando de frente para o painel da secretária.</li> <li>- Dá 4 pancadas consecutivas com as costas da mão esquerda produzindo um som metálico. De seguida vira a cara para a frente e sorri.</li> </ul>	05s-06s	- O adulto responde ao comportamento da criança batendo no painel lateral da secretária com as costas da sua mão direita por 3 vezes consecutivas.	- A criança está interessada em imitar o adulto. (O adulto encontra-se à sua frente) parece olhar para o adulto
06s-09s	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Segue com o olhar a mão do adulto e repete o movimento do adulto com as costas da sua mão esquerda, sempre com um sorriso e impulsionando o andarilho para trás.</li> <li>-Dirige o olhar para o adulto que está à sua frente</li> </ul>	09s-10 s	- O adulto repete o gesto de bater com a mão no painel.	
10s-12s	- Baixa a cabeça na direcção do tampo do seu andarilho.	12s-14s	- O adulto bate várias vezes com a sua mão direita fechada no tampo do andarilho.	- A criança não reagiu ao gesto do adulto. - Não responde ao comportamento (não o imita)
14s-16s	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levanta a cabeça e olha para o painel lateral da secretária, tentando bater neste sem sucesso. Sorri juntando as suas mãos e elevando para cima.</li> <li>- Movimenta a cabeça para cima encosta a sua mão esquerda fechada à sua mão direita abanando simultaneamente a cabeça.</li> </ul>	16s-18s	- O adulto volta a bater no painel da secretária.	- O andarilho ficou demasiado afastado do painel quando a criança o impulsionou anteriormente, o que não permitiu bater no tampo da secretária.

TEMPO	COMPORTAMENTOS DA CRIANÇA	TEMPO	COMPORTAMENTOS DO ADULTO	COMENTÁRIOS
18s-20s	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levanta a mão até ao painel da secretária tentando bater neste.</li> <li>- Dirigindo o olhar nessa direcção</li> </ul>	20s-24s	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O adulto puxa o andarilho para a frente (junto do painel).</li> <li>- O adulto bate no tampo do painel lateral da secretária e espera pela resposta da criança.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A criança reage à brincadeira imitando o adulto.</li> <li>- O adulto percebe o que a criança imitá-lo, mas não o conseguia por estar demasiado afastada.</li> </ul>
24s-30s	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mantém a cabeça levantada, as mãos juntas com o olhar na direcção do painel</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>- A criança não imitou o comportamento do adulto.</li> </ul>
31s-33s	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mantém a cabeça levantada com o olhar direccionado para o painel.</li> <li>- Realiza movimentos sucessivos da cabeça para trás e para a frente.</li> <li>- Dirigiu o olhar para baixo (local onde o adulto bateu com a mão).</li> </ul>	30s-31s	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O adulto bate 4 vezes com as costas da sua mão direita no painel.</li> <li>- Faz pausa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A criança dá sinal de acabar a brincadeira com o gesto de abanar a cabeça.</li> </ul>
35s-37s	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Olha na direcção de um colega que fez o movimento de bater no painel.</li> </ul>	33s-35s	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uma criança bate com a sua mão esquerda no painel despertando a atenção da criança.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parece ter prestado atenção ao seu colega.</li> </ul>
38s-40s	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levanta a cabeça e a sua mão esquerda, batendo no painel com 3 pancadas e colocando de seguida a sua mão esquerda em cima do tampo do andarilho.</li> <li>- Dirige o olhar para a frente na direcção do adulto dá um toque no painel baixando simultaneamente a cabeça.</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabeleceu comunicação com o colega respondendo com imitação pretendida.</li> <li>- O adulto não pegou neste iniciativa da criança.</li> </ul>
40s-46s	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dá 4 impulsos consecutivos no andarilho para trás, afastando-se do painel lateral da secretária.</li> <li>- Dirige o olhar na direcção do adulto que o está a filmar.</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>- A criança desinteressa-se pela brincadeira.</li> <li>- Não quer mais?</li> <li>- Indica que a actividade terminou?</li> </ul>

—————→ Indica a direcção da iniciativa da interacção.

- - - - - → Indica a resposta ao comportamento iniciado pelo outro.

- Durante a interacção ninguém, lhe dirigiu a palavra.
- O adulto não dá a indicação/informação de quando inicia e termina a actividade à criança.
- Estratégias usadas pelo adulto para promover a interacção comunicativa???

### **Quem iniciou?**

- Número de iniciativas da criança = **2**
- Número de iniciativas do adulto = **3**

### **Quantas respostas?**

- Número de respostas da criança = **2**
- Número de respostas do adulto = **1**
- As respostas da criança são muito fugazes.

### **N.º de interacções e sua duração = 2**

(a 0m até 12s) – duração de **12s**

(a 14s até 30s) – duração de **16s**

### **N.º de turnos = 7; Extensão mínima de turnos = 3; Extensão máxima de turnos = 4**

### **Atenção conjunta ou Pegar a vez?**

- De 6s até 10s – durante **4s** existiu atenção conjunta entre a criança e o adulto com o objecto (tampo da mesa).
- De 20s até 24s - durante **4s** existiu atenção conjunta entre a criança e o adulto com o objecto.

## N.º 4 - 2.ª GRELHA DE REGISTO DOS COMPORTAMENTOS OBSERVADOS

**LOCAL:** SALA DE AULA

**INTERVENIENTES:** ADULTO E CRIANÇA

**DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE:** BATER O PÉ

**CÓDIGO DA ACTIVIDADE:** TROCA DE TURNOS / IMITAÇÃO

**CONTEXTO DA ACTIVIDADE:** A criança está sentada no tapete de borracha.

TEMPO	COMPORTAMENTOS DA CRIANÇA	TEMPO	COMPORTAMENTOS DO ADULTO	COMENTÁRIOS
2s-6s	- A criança olha para os movimentos do adulto, por breves instantes.	0s-4s	- O adulto está em frente da criança a cantar a canção de bater o pé fazendo simultaneamente o movimento de bater com o pé.	- A criança está com expressão de contente parecendo prestar alguma atenção momentaneamente - O batimento faz barulho.
7s-8s	- A criança olha para o seu lado direito.	6s-7s	- O adulto diz: "ai que lindo, bate o pé, bate".	- A criança não corresponde ao pedido do adulto
11s-14s	- A criança sorri, emite um som e olha para o tecto sempre a sorrir.	8s-13s	- O adulto continua a canção e diz-lhe: "bater a mão pin-pin-pão".	
16s-19s	- A criança começa a rodar o seu corpo batendo as mãos em simultâneo e de seguida bate 2 vezes o pé esquerdo no chão.	14s-19s	- O adulto continua a canção: "roda, roda, roda e bate o pé" e diz-lhe: "bate o pé".	- A criança parece responder ao pedido do adulto.
22s-23s	- A criança vai rodando o corpo ficando de costas para o adulto. Bate com o pé esquerdo no chão.	19s-23s	- O adulto continua a canção: "gira, gira, gira, vira, vira, vira..	- A criança fica virada para o painel que está na parede que é colorido.
25s-27s	- A criança de costas virada para o adulto, bate com a sua mão esquerda no chão por quatro vezes.	23s-27s	- O adulto continua a canção: "vai ao chão e bate a mão", batendo simultaneamente com a sua mão no chão e de seguida as palmas.	
32s-35s	- A criança continua virada de costas para o adulto a brincar com os seus pés no painel e coloca a boca neste. Vira-se para o adulto por breves instantes, ficando de seguida novamente de costas para este e de frente para o painel.	27s-32s	- O adulto continua a cantar e a fazer os gestos da canção, estalando os dedos.	- O adulto não presta atenção ao interesse da criança pelo painel.
35s-42s	- A criança permanece virada de costas para o adulto tocando com o pé direito no painel e aproxima-se do painel com a boca.	35s-	- O adulto toca-lhe no braço ao mesmo tempo que continua a canção	- O adulto tenta chamar a atenção da criança tocando-lhe no braço esquerdo.

TEMPO	COMPORTAMENTOS DA CRIANÇA	TEMPO	COMPORTAMENTOS DO ADULTO	COMENTÁRIOS
48s-50s	- A criança, virada para o adulto, bate com a sua mão esquerda por duas vezes no chão.	42s-48s	- O adulto levanta-se e vira a criança para si, enquanto canta e bate com a mão no chão.	- A criança mantém a sua atenção no placard.
53s-56s	- A criança olha para o adulto e para os seus movimentos por breves segundos e esboça uma tentativa de bater com a perna no chão.	50s-53s	- O adulto continua a canção e diz-lhe: "bate o pé" fazendo igualmente o gesto. De seguida diz-lhe: "põe a língua para dentro, bate o pé" e insiste várias vezes.	- O adulto insiste para que a criança lhe preste atenção.
1m2s-1m6s	- A criança olha o adulto e depois roda o seu corpo para o lado direito ficando de frente para o placard, batendo neste.	56s-1m3s	- O adulto continua a canção: "bate o pé, gira, gira, gira, vai ao chão e bate a mão." De seguida diz-lhe: "bate as mãos, bate".	- A criança presta alguma atenção ao adulto; - Parece interessada nas imagens do painel; - O adulto não responde a este interesse da criança.
		1m4s-1m6s	- O adulto diz: "não Bruno".	- A criança "desliga-se" do adulto não se interessando em o imitar.

—————→ Indica a direcção da iniciativa da interacção

-----→ Indica a resposta ao comportamento iniciado pelo outro

- O adulto não lhe dá a indicação/informação de quando a actividade inicia e termina.
- Formas de comunicação usadas criança / adulto.
- Tópicos desta interacção.
- Estratégias usadas pelo adulto para promover a interacção comunicativa: Vira a criança, pega nela, fala com ela

### Quem iniciou?

O adulto iniciou a interacção e a criança terminou

- Número de iniciativas da criança = **0**

- Número de iniciativas do adulto = **8**

**Quantas respostas?**

- Número de respostas da criança = **4**
- Número de respostas do adulto = **0**
- As respostas da criança são ainda curtas.

**N.º de interacções e sua duração = 4**

- (a 0s até 6s) – duração de **6s**
- (a 13s até 35s) – duração de **22s**
- (a 42s até 53s) – duração de **11s**
- (a 53s até 1m 03s) – duração de **10s**

**N.º de turnos = 13; Extensão mínima de turnos = 2; Extensão máxima de turnos = 7**

**Atenção conjunta?**

- De 53s até 1m e 6s – durante **13s** existiu atenção conjunta entre a criança e o adulto

## N.º 5 - 2.ª GRELHA DE REGISTO DOS COMPORTAMENTOS OBSERVADOS

**LOCAL:** SALA DE AULA

**INTERVENIENTES:** ADULTO E CRIANÇA

**DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE:** BRINCAR COM LEGOS

**CÓDIGO DA ACTIVIDADE:** TROCA DE TURNOS / IMITAÇÃO

**CONTEXTO DA ACTIVIDADE:** A criança está sentada no tapete de borracha.

TEMPO	COMPORTAMENTOS DA CRIANÇA	TEMPO	COMPORTAMENTOS DO ADULTO	COMENTÁRIOS
2s-3s	- Sentada no tapete de borracha em frente do adulto, estica o braço esquerdo e com a sua mão aberta	0s-2s	- Sentado no tapete em frente da criança e segurando uma peça de lego amarela na sua mão direita diz-lhe: "vamos jogar, vamos?"	- A criança procura apanhar a peça de lego que o adulto segura na sua mão.
4s-13s	- A criança aproxima-se do adulto, arrastando-se, na posição de sentada. Levanta o seu braço direito, na direcção da peça mantendo sempre o olhar para a peça do lego que o adulto segura na sua mão esquerda.	3s-4s	- O adulto diz: "vem, vem, vem buscar", continuando a segurar a peça na mão direita.	- A criança reage imediatamente à nova solicitação mantendo-se muito atenta e interessada.
15s-19s	- A criança continua a arrastar-se para junto do adulto, com o apoio da sua mão direita no chão e esticando a esquerda para tentar apanhar o lego que o adulto segura na mão, mas simultaneamente dirige a peça para dentro do balde.	13s-15s	- O adulto pega numa segunda peça com a sua mão esquerda e bate na outra peça que segura na mão direita dizendo-lhe: "vê, olha, vamos brincar, vamos". Movimenta a mão direita na direcção do balde e coloca lá dentro a peça amarela.	- O adulto reage de forma muito rígida, dando pouco tempo à criança.
19s-26s	- A criança pega no balde que se encontra na última prateleira da estante e arrasta-o para junto de si tombando as peças que caem entre as suas pernas.	26s-29s	- O adulto levanta e baixa o balde.	
29s-32s	- A criança retira de dentro do balde uma peça verde com a sua mão esquerda.	32s-33s	- O adulto diz-lhe: "agora pega outra peça".	- A criança continua interessada com os legos olhando-os e segurando-os.
34s-35s	- A criança pega no balde com a sua mão direita derrubando-o e simultaneamente mantendo a peça verde na sua mão esquerda.	33s-34s	- O adulto continua dizendo: "não, não, outra peça".	- A criança corresponde à solicitação do adulto.
36s-37s	- A criança muda a peça verde da sua mão esquerda para a direita e com a esquerda retira do balde uma peça azul.	37s-39s	- O adulto diz-lhe: "agora bate, bate, lindo." Simultaneamente bate palmas.	- A criança colaborou com a instrução do adulto.

TEMPO	COMPORTAMENTOS DA CRIANÇA	TEMPO	COMPORTAMENTOS DO ADULTO	COMENTÁRIOS
39s-42s	- A criança bate com as duas peças, uma na outra atirando-as de seguida para a sua frente e pegando no balde.	42s-43s	- O adulto aproxima o balde para junto das pernas da criança e diz-lhe: "pega outra peça".	- Houve atenção conjunta.
43s-45s	- A criança com a sua mão esquerda retira uma peça verde olhando simultaneamente para dentro do balde, desvia o olhar e deixa cair a peça para dentro deste.	45s-46s	- O adulto retira do balde com a sua mão esquerda a peça que a criança deixou cair e diz-lhe: "toma".	
46s-49s	- A criança olha para a peça que o adulto segura e recebe-a com a sua mão direita colocando-a dentro do balde.	49s-50s	- O adulto inclina o balde para a criança e diz-lhe: "pega outra".	- O adulto parece não reagir à opção da criança.
50s-51s	- A criança retira uma peça amarela com a sua mão direita e deita-a para o chão do seu lado direito.	51s-52s	- O adulto diz: "Ah".	- A criança deita a peça para o chão aparentemente de forma intencional.
52s-54s	- A criança retira uma nova peça verde do balde com a sua mão esquerda.	54s-56s	- O adulto dá-lhe uma segunda peça verde.	
56s-57s	- A criança não aceita a peça e tenta derrubar, sem sucesso, o balde.	57s-58s	- O adulto diz-lhe: "não", retirando-lhe o balde da sua frente e oferecendo-lhe uma peça verde.	- A criança mostra sinais de desagrado.
58s-59s	- A criança aceita a peça segurando-a entre as mãos, mas de seguida joga-a para o chão do seu lado direito.	59s-60s	- O adulto com o seu indicador esquerdo aponta para uma peça verde que se encontra no chão entre as pernas da criança e diz-lhe: "pega esta".	- A criança rejeita a sugestão do adulto.
60s-1m2s	- A criança pega na peça que o adulto indicou fazendo um movimento de rotação do seu corpo para o lado esquerdo e aceitando ao mesmo tempo uma peça amarela com a sua mão direita que o adulto lhe dá.	1m2s-1m4s	- O adulto retira uma peça amarela do balde e oferece-a à criança dizendo: "bate as peças, bate".	
1m4s-1m6s	- A criança bate com as duas peças quatro vezes atirando-as de seguida para o chão e puxando de seguida o balde com a sua mão esquerda para junto de si sem olhar para este. De seguida mexe nas peças que se encontram dentro do balde.	1m6s-1m11s	- O adulto passa-lhe as duas mãos pela cabeça e diz-lhe: "pega outra peça".	- O adulto demonstra uma atitude de carinho para com a criança, mas ela não revela nenhum comportamento de agrado ou desagrado.

TEMPO	COMPORTAMENTOS DA CRIANÇA	TEMPO	COMPORTAMENTOS DO ADULTO	COMENTÁRIOS
1m11s- 1m14s	- A criança pega numa peça azul que logo deixa cair dentro do balde e roda o seu corpo para a direita.	1m14s- 1m15s	- O adulto pega no balde e retira uma peça vermelha dizendo-lhe: "olha Bruno", dando-lhe a peça.	
1m15s- 1m19s	- A criança pega na peça vermelha e olha para o adulto.	1m19s- 1m21s	- O adulto retira uma outra peça amarela do balde e diz-lhe: "olha Bruno, uma amarela", mostrando-a.	- A criança presta atenção ao adulto, olhando para o seu rosto.
1m21s- 1m22s	- A criança olha para a peça pegando nela com a sua mão esquerda e desvia o seu olhar do adulto.	1m22s- 1m25s	- O adulto diz-lhe: "bate as duas peças", batendo as palmas em simultâneo.	
1m25s- 1m29s	- A criança bate as duas peças uma na outra várias vezes.	1m29s- 1m30s	- O adulto diz: "ai que lindo".	
1m30s- 1m32s	- A criança dirige o olhar para o balde largando a peça vermelha que segurava na mão direita. De seguida coloca dentro do balde a peça amarela que segura na mão esquerda.	1m32s- 1m35s	- O adulto pega no balde e inclina-o para a criança poder tirar a peça e diz-lhe: "agora pega a peça, ai , toma".	- O adulto facilita a tarefa da criança. - A criança parece prestar atenção ao adulto.
1m35s- 1m40s	- A criança mexe nas várias peças, empurra um pouco o balde e de seguida retira uma peça azul que deixa cair dentro do balde.	1m40s- 1m42s	- O adulto abana o balde e dá-lhe uma peça verde.	
1m42s- 1m44s	- A criança recebe a peça verde com a sua mão esquerda passando-a para a sua mão direita, fazendo uma rotação do seu corpo para o lado direito e atirando-a para o tapete.	1m44s- 1m45s	- O adulto dá-lhe uma peça azul e uma amarela para as mãos.	
1m45s- 1m47s	- A criança começa a bater com as duas peças uma na outra a um ritmo acelerado.	1m47s- 1m49s	- O adulto imita a criança com o mesmo movimento.	- Ambos estão sintonizados na mesma acção.
1m49s- 1m51s	- A criança deita as peças que segura nas mãos para o tapete. De seguida presta atenção aos movimentos do adulto e procura as peças que este tem na mão.	1m50s- 1m53s	- O adulto continua a bater as peças e diz: "boa Bruno, mais um pouco rápido" dando-lhe as duas peças para a mão.	- O adulto incita a criança na acção.
1m53s- 1m54s	- A criança aceita as peças e começa a bater com elas muito rápido.	1m54s- 1m55s	- O adulto imita-o e vai dizendo: "rápido, rápido".	- O adulto incita a criança na acção.
1m55s- 1m58s	- A criança deita as peças do lego ao chão e apanha outras repetindo os mesmos movimentos uma na outra.	1m58s- 2m01s	- O adulto continua a dizer-lhe: "rápido, rápido" e a imitá-lo batendo com as peças. Por fim diz: "que lindo Bruno, Bruno".	- O adulto faz um elogio à criança.

TEMPO	COMPORTAMENTOS DA CRIANÇA	TEMPO	COMPORTAMENTOS DO ADULTO	COMENTÁRIOS
2m01s- 2m08s	- A criança atira a peça que tem na sua mão direita para o chão para o lado do adulto.	2m08s- 2m10s	- O adulto dá-lhe uma peça azul e diz-lhe: "mais uma vez".	- A criança mostra interesse na brincadeira.
2m10s- 2m12s	- A criança bate com as peças uma na outra.	2m12s- 2m13s	- O adulto vai bater com uma peça verde nas peças que a criança segura.	
2m13s- 2m15s	- A criança deixa de bater as peças e vira-se para o seu lado esquerdo dizendo: "Ah".			- A criança zanga-se com a interferência do adulto e deixa a brincadeira acabando a acção.

—————→ Indica a direcção da iniciativa da interacção

- - - - - → Indica a resposta ao comportamento iniciado pelo outro

- O adulto não lhe dá a indicação de quando a actividade termina.
- Turnos de interacção e sua duração / Quem iniciou, quem termina / Quantas respostas.
- Formas de comunicação usadas criança / adulto.
- Tópicos desta interacção: Brincar com peças de madeira, bater com as peças uma na outra. O som / barulho das peças de madeira quando batem uma na outra.
- Estratégias usadas pelo adulto para promover a interacção comunicativa: Elogiar, dar peças e falar com a criança.

**Quem iniciou?** O adulto inicia a interacção e a criança acaba

- Número de iniciativas da criança = **3**
- Número de iniciativas do adulto = **10**

**Quantas respostas?**

- Número de respostas da criança = **10**
- Número de respostas do adulto = **2**
- As respostas da criança são muito fugazes.

**N.º de interacções e sua duração = 12**

(a 0s até 3s) – duração de <b>3s</b>	(a 3s até 13s) – duração de <b>10s</b>
(a 13s até 19s) – duração de <b>6s</b>	(a 19s até 29s) – duração de <b>10s</b>
(a 29s até 33s) – duração de <b>4s</b>	(a 33s até 45s) – duração de <b>12s</b>
(a 45s até 52s) – duração de <b>7s</b>	(a 54s até 1m 11s) – duração de <b>17s</b>
(a 1m 14s até 1m 22s) – duração de <b>8s</b>	(a 1m 22s até 1m 50s) – duração de <b>28s</b>
(a 1m 50s até 2m 08s) – duração de <b>18s</b>	(a 2m 08s até 2m 12s) – duração de <b>4s</b>

**N.º de turnos = 47; Extensão mínima de turnos = 2; Extensão máxima de turnos = 8**

**Atenção conjunta?**

- De 2s até 19s – durante **17s**; - De 46s até 51s – durante **5s**; - De 58s até 1m e 11s – durante **13s**; - De 1m e 15s até 1m e 30s – durante **15s**; - De 1m e 44s até 2m e 1s – durante **17s** existiu atenção conjunta entre a criança e o adulto com o objecto (lego).

## N.º 6 - 2.ª GRELHA DE REGISTO DOS COMPORTAMENTOS OBSERVADOS

**LOCAL:** SALA DE AULA

**INTERVENIENTES:** ADULTO E CRIANÇA

**DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE:** BATER NA MESA/PAINEL

**CÓDIGO DA ACTIVIDADE:** TROCA DE TURNOS / IMITAÇÃO

**CONTEXTO DA ACTIVIDADE:** A criança encontra-se sentada ao lado do painel lateral de uma estante.

TEMPO	COMPORTAMENTOS DA CRIANÇA	TEMPO	COMPORTAMENTOS DO ADULTO	COMENTÁRIOS
0s-1s	- A criança roda o seu corpo para a direita ficando de frente para o painel da estante.	1s-6s	- O adulto bate com uma peça de madeira verde no painel dizendo: "ai que lindo" e de seguida diz "bate". Pára e espera.	- O adulto dá a vez à criança para esta bater
6s-12s	- A criança vira o seu olhar para o chão de seguida levanta a cabeça e com uma peça que tem na mão bate uma vez no painel deixando-a cair de seguida.	12s-13s	- O adulto começa a cantar a canção "a,e,i,o,u, bate agora tu" batendo as palmas simultaneamente, de seguida pega na peça que a criança largou e bate 3 vezes no painel entregando-a de seguida à criança dizendo "bate".Pára.	- O adulto continua a dar a vez à criança para esta bater
13s-16s	- A criança recebe a peça com a sua mão esquerda, olha para o painel e tenta bater neste com a peça.	16s-23s	- O adulto pega noutra peça (verde) e bate por 8 vezes no painel cantando a canção "a,e,i,o,u, bate agora tu".	
23s-25s	- A criança olha para os movimentos do adulto e quando ele pára ela começa a bater com uma peça que tem na mão esquerda no chão e pára.	25s-28s	- O adulto bate novamente no painel dizendo "agora bate".. faz nova pausa.	-A criança manifesta interesse na brincadeira.
28s-30s	- A criança roda o seu corpo de modo a ficar de frente para o adulto olhando para este.	30s-34s	- O adulto repete as 8 batidas no painel e a canção.	- A criança termina a interacção
34s-36s	- A criança voltada para o painel com uma peça que segura na sua mão direita, acompanha o gesto do adulto, batendo 3 vezes no painel.	36s-38s	- O adulto pára o batimento e diz "o meu ouvido".	- O adulto comentou a situação; - Não acompanhou o movimento da criança. Podia tê-lo feito em simultâneo com ela.
38s-40s	- A criança roda o seu tronco para o lado do adulto e atira com a peça que segurava na sua mão direita para o chão.	40s-42s	- O adulto continua a canção acompanhada com o batimento no painel e de seguida mostra a peça à criança.	- Início de uma nova interacção.

TEMPO	COMPORTAMENTOS DA CRIANÇA	TEMPO	COMPORTAMENTOS DO ADULTO	COMENTÁRIOS
42s-45s	- A criança pega na peça com a sua mão direita levando o braço com a peça ligeiramente a trás do seu corpo ao mesmo tempo que olha para a câmara.	45s-46s	- O adulto repete o gesto de bater com a peça no painel.	- O adulto parece ter tocado com a peça no dedo da criança.
46s-48s	- A criança tenta bater com a peça no painel sem olhar para este e recolhe imediatamente o braço com a peça para junto do seu tronco aconchegando-o a este e olha para o adulto e deita a peça para o chão.	48s-49s	- O adulto repete a batida no painel por uma vez com uma nova peça.	- A criança aparenta ter-se assustado com a intervenção do adulto (talvez a peça tenha batido na sua mão).
49s-53s	- A criança repete o gesto do adulto batendo com a peça no painel várias vezes.	52s-54s	- O adulto vai dizendo "ai que lindo, muito bem".	- O adulto elogia o comportamento da criança.
54s-57s	- A criança roda o seu corpo ligeiramente para a direita e deita a peça que tem na mão para o chão.	57s-1m1s	- O adulto diz-lhe "olha", mostra-lhe uma peça, chama-o pelo nome e bate simultaneamente no painel com a mesma.	- A criança está pouco interessada.
1m1s-1m4s	- A criança pega na peça e olha para o adulto.	1m4s-1m7s	- O adulto diz "bate" e exemplifica o gesto com outra peça.	- Tem alguma dificuldade em chegar bem ao painel.
1m7s-1m11s	- A criança bate no painel 2 vezes olhando de seguida para o chão.	1m11s-1m15s	- O adulto continua a repetir o gesto de bater no painel e diz à criança "bate e canta nanana".	- O adulto incentiva a criança a participar.
1m15s-1m18s	- A criança olha para cima e roda o seu corpo para a esquerda.	1m18s-1m19s	- O adulto continua a bater no painel.	- A criança desinteressa-se da brincadeira.
1m19s-1m21s	- A criança pega numa peça que está no chão à sua frente e bate com ela no painel deixando-a cair.	1m21s-1m24s	- O adulto insiste no gesto de bater no painel e diz "Bruno, bate aqui bate".	
1m24s-1m28s	- A criança olha para o adulto e manipula as duas peças de madeira que tem na mão, fazendo algum barulho.	1m26s-1m29s	- O adulto conversa com a criança dizendo "o pai está em casa, a mama está em casa também".	- O adulto não aproveita a iniciativa da criança em brincar de outra forma com as peças.

—————→ Indica a direcção da iniciativa da interacção

- - - - - → Indica a resposta ao comportamento iniciado pelo outro

- No registo de vídeo não é visível por parte do adulto o início da actividade nem quando esta termina.
- Formas de comunicação usadas criança / adulto.
- Tópicos desta interacção.
- Estratégias usadas pelo adulto para promover a interacção comunicativa.
- Existe uma eventual tentativa da iniciativa da criança no final da actividade que não foi aproveitada pelo adulto.

**Quem iniciou?** O adulto iniciou a interacção e o adulto terminou.

- Número de iniciativas da criança = **1**
- Número de iniciativas do adulto = **5**

**Quantas respostas?**

- Número de respostas da criança = **5**
- Número de respostas do adulto = **0**
- As respostas da criança são muito fugazes.

**N.º de interacções e sua duração = 5**

(a 1s até 28s) – duração de **27s**

(a 30s até 40s) – duração de **10s**

(a 40s até 57s) – duração de **17s**

(a 57s até 1m 18s) – duração de **21s**

(a 1m 18s até 1m 26s) – duração de **8s**

**N.º de turnos = 24; Extensão mínima de turnos = 3; Extensão máxima de turnos = 7**

**Atenção conjunta?**

- De 13s até 25s – durante **12s**; - De 30s até 38s – durante **8s**; - De 49s até 57s – durante **8s** existiu atenção conjunta entre a criança e o adulto.

**Anexo n.º 3 – Tabelas**

Tabela n.º 2 – Metodologia utilizada para responder às questões de investigação

Questões de investigação	Instrumentos usados	Dados recolhidos	Análise
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como é que se processam as interacções pessoa/pessoa?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observações</li> <li>- Registos de vídeo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registos escritos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contagens</li> <li>- Grelhas</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como se processam as interacções que envolvem objectos/outros parceiros?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observações</li> <li>- Registos de vídeo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registos escritos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contagens</li> <li>- Grelhas</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual o papel de uma intervenção programada na melhoria das capacidades comunicativas?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programa</li> <li>- Reobservações</li> <li>- Registos de vídeo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registos escritos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contagens</li> <li>- Grelhas</li> </ul>

Tabela n.º 3 – Caracterização do aluno

<b>Comunicação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza alguns gestos naturais, movimentos corporais e vocalizações;</li> <li>• Compreende pistas de objectos (fralda); gestos naturais (gesto convencional de dizer adeus), pistas de contexto (tapete – brincar; despir a bata e vestir o casaco – hora de ir para casa);</li> <li>• Compreende alguma linguagem verbal, assim como palavras de acção (dá, vamos); palavras de nomes (o seu nome, mão, pé);</li> <li>• Manifesta comportamento de que deseja terminar a interacção através de vocalizações e movimentos de afastamento.</li> </ul>
<b>Capacidade de memorização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifesta ter capacidades de memorização das rotinas diárias, nomeadamente a sequência de algumas actividades (vê a seringa e sabe que vai comer);</li> <li>• Demonstra saber qual a funcionalidade de alguns objectos (sorri e levanta a camisola quando vê a seringa).</li> </ul>

<b>Canais de aprendizagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auditivo – utiliza este canal como fonte de informação;</li> <li>• Visual – revela algumas dificuldades a este nível;</li> <li>• Táctil – usa o tacto para explorar os objectos e rejeita com alguma frequência o contacto físico do adulto / criança.</li> </ul>
<b>Interacção social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aceita o contacto dos adultos conhecidos e das outras crianças, no entanto, apresenta rejeições ao toque na parte facial;</li> <li>• Zanga-se com muita facilidade.</li> </ul>
<b>Resposta a estímulos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responde a estímulos de modo inconsistente.</li> </ul>
<b>Resolução de problemas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não resolve de forma consistente situações problemáticas simples.</li> </ul>

Tabela n.º 4 – Guia orientador das observações

<b>Questões</b>	<b>Respostas</b>
- Observar o quê?	Capacidades de Interacção Comunicativa
- Onde?	Em contexto educativo, sala de aula
- Quem iria ser alvo das observações?	Criança e o adulto/objectos
- Quando é que estas se iriam realizar?	No período da manhã
- Como?	Gravações em vídeo Registo em grelhas
- Com quê?	Educadora de educação especial Educadora responsável pelo grupo Auxiliar de acção educativa
- E durante quanto tempo?	Não foi definido à <i>priori</i> um período de tempo específico

Tabela n.º 5 – Análise das primeiras observações

	Bater o pé	Brincar com legos	Bater na mesa
Iniciativas da criança	0	4	2
Respostas do adulto	0	2	1
Iniciativas do adulto	8	20	3
Respostas da criança	6	11	2
N.º de interacções	4	13	2
N.º de turnos	4	34	7
Extensão mínima turnos	2	2	3
Extensão máxima turnos	2	5	4
Obs.: Duração do filme	84s	150s	46s

Tabela n.º 6 – Análise das segundas observações

	Bater o pé	Brincar com legos	Bater na mesa
Iniciativas da criança	0	3	1
Respostas do adulto	0	2	0
Iniciativas do adulto	8	10	5
Respostas da criança	4	10	5
N.º de interacções	4	12	5
N.º de turnos	13	47	24
Extensão mínima turnos	2	2	3
Extensão máxima turnos	7	8	7
Obs.: Duração do filme	66s	135s	89s

Tabela n.º 7 – Interações comunicativas criança / adulto

	Bater o pé	Bater na mesa
N.º de interações - 1. <sup>a</sup> Observação / Tempo (s)	6 / 47s	2 / 28s
N.º de interações - 2. <sup>a</sup> Observação / Tempo (s)	4 / 49s	5 / 83s
Atenção Conjunta - 1. <sup>a</sup> Observação (s)	37s	8s
Atenção conjunta - 2. <sup>a</sup> Observação (s)	13s	28s
N.º de turnos - 1. <sup>a</sup> Observação	4	7
N.º de turnos - 2. <sup>a</sup> Observação	13	24
Extensão máxima de turnos - 1. <sup>a</sup> Observação	2	4
Extensão máxima de turnos - 2. <sup>a</sup> Observação	7	7

Tabela n.º 8 – Avaliação da actividade “Bater o pé”

	1. <sup>a</sup> Observação (t=84")	2. <sup>a</sup> Observação (t=66")	$\Delta$ (%)	Avaliação
Iniciativas da criança / t	0,000	0,000	0,00	—
Respostas do adulto / t	0,000	0,000	0,00	—
Iniciativas do adulto / t	0,095	0,121	+27,37	+
Respostas da criança / t	0,071	0,060	-15,50	-
N.º de interações / t	0,071	0,060	-15,50	-
Tempo de interação / t	0,560	0,742	+32,50	+
N.º de turnos / t	0,048	0,197	+310,00	+
Atenção conjunta / t	0,440	0,197	-55,23	-
Extensão máxima turnos / t	0,024	0,106	+341,67	+

**Legenda:**

- Os valores das colunas da primeira e segunda observação são o resultado da divisão dos diversos parâmetros pelo tempo de observação respectivo;
- Tempo de interação refere-se ao somatório dos tempos em que a criança interagiu com o adulto;
- O  $\Delta$  refere-se ao incremento percentual entre a primeira e a segunda observação.

Tabela n.º 9 – Avaliação da actividade “Bater na mesa”

	1. <sup>a</sup> Observação (t=46”)	2. <sup>a</sup> Observação (t=89”)	$\Delta$ (%)	Avaliação
Iniciativas da criança / t	0,043	0,011	-74,42	-
Respostas do adulto / t	0,022	0,000	-100,00	-
Iniciativas do adulto / t	0,065	0,056	-13,85	-
Respostas da criança / t	0,043	0,056	+30,23	+
N.º de interacções / t	0,043	0,056	+30,23	+
Tempo de interacção / t	0,609	0,933	+53,20	+
N.º de turnos / t	0,152	0,270	+77,63	+
Atenção conjunta / t	0,174	0,315	+81,03	+
Extensão máxima turnos / t	0,087	0,079	-9,20	-

**Legenda:**

- Os valores das colunas da primeira e segunda observação são o resultado da divisão dos diversos parâmetros pelo tempo de observação respectivo;
- Tempo de interacção refere-se ao somatório dos tempos em que a criança interagiu com o adulto;
- O  $\Delta$  refere-se ao incremento percentual entre a primeira e a segunda observação.

Tabela n.º 10 – Interacções comunicativas criança / objecto

	Brincar com legos
N.º de interacções - 1. <sup>a</sup> Observação / Tempo (s)	13 / 101s
N.º de interacções - 2. <sup>a</sup> Observação / Tempo (s)	12 / 127s
Atenção Conjunta - 1. <sup>a</sup> Observação (s)	64s
Atenção conjunta - 2. <sup>a</sup> Observação (s)	67s
N.º de turnos - 1. <sup>a</sup> Observação	34
N.º de turnos - 2. <sup>a</sup> Observação	47
Extensão máxima de turnos - 1. <sup>a</sup> Observação	5
Extensão máxima de turnos - 2. <sup>a</sup> Observação	8

Tabela n.º 11 – Avaliação da actividade “Brincar com legos”

	1. <sup>a</sup> Observação (t=150”)	2. <sup>a</sup> Observação (t=135”)	$\Delta$ (%)	Avaliação
Iniciativas da criança / t	0,027	0,022	-18,52	-
Respostas do adulto / t	0,013	0,015	+15,38	+
Iniciativas do adulto / t	0,133	0,074	-44,36	-
Respostas da criança / t	0,073	0,074	+1,37	+
N.º de interações / t	0,087	0,089	+2,30	+
Tempo de interacção / t	0,673	0,941	+39,82	+
N.º de turnos / t	0,227	0,348	+53,30	+
Atenção conjunta / t	0,427	0,496	+16,16	+
Extensão máxima turnos / t	0,033	0,059	+78,79	+

**Legenda:**

- Os valores das colunas da primeira e segunda observação são o resultado da divisão dos diversos parâmetros pelo tempo de observação respectivo;
- Tempo de interacção refere-se ao somatório dos tempos em que a criança interagiu com o adulto;
- O  $\Delta$  refere-se ao incremento percentual entre a primeira e a segunda observação.

Tabela n.º 12 - Relação do tempo de interacção *versus* tempo total de observação

	Bater o pé		Brincar com legos		Bater na mesa	
	1. <sup>a</sup> obs.	2. <sup>a</sup> obs.	1. <sup>a</sup> obs.	2. <sup>a</sup> obs.	1. <sup>a</sup> obs.	2. <sup>a</sup> obs.
Tempo total (s)	84	66	150	135	46	89
Tempo de interacção (s)	47	49	101	127	28	83
Taxa (%)	56	74	67	94	61	93
$\Delta$ (%)	18		27		32	

**Legenda:**

- A taxa refere-se à razão percentual entre o tempo de interacção e o tempo total;
- O  $\Delta$  refere-se à diferença percentual entre a taxa da segunda observação e a da primeira observação.

Tabela n.º 13 – Tempo das interações / Tempo da atenção conjunta

	Bater o pé	Brincar com legos	Bater na mesa	Totais
Tempo das Interações em segundos - 1. <sup>a</sup> Obs.	47s	101s	28s	176s
Tempo das Interações em segundos - 2. <sup>a</sup> Obs.	49s	127s	83s	259s
Tempo da Atenção Conjunta em segundos - 1. <sup>a</sup> Observação	37s	64s	8s	109s
Tempo da Atenção conjunta em segundos - 2. <sup>a</sup> Observação	13s	67s	28s	108s

Tabela n.º 14 – N.º de Interações Comunicativas / N.º de Turnos / Extensão máxima de turnos

	Bater o pé	Brincar com legos	Bater na mesa	Totais
N.º de interações - 1. <sup>a</sup> Observação	6	13	2	21
N.º de interações - 2. <sup>a</sup> Observação	4	12	5	21
N.º de turnos - 1. <sup>a</sup> Observação	4	34	7	45
N.º de turnos - 2. <sup>a</sup> Observação	13	47	24	84
Extensão máxima de turnos 1. <sup>a</sup> Observação	2	5	4	11
Extensão máxima de turnos 2. <sup>a</sup> Observação	7	8	7	22

## **Anexo n.º 4 – Figuras**

Figura n.º 2 – Comparação das duas observações de “bater o pé”

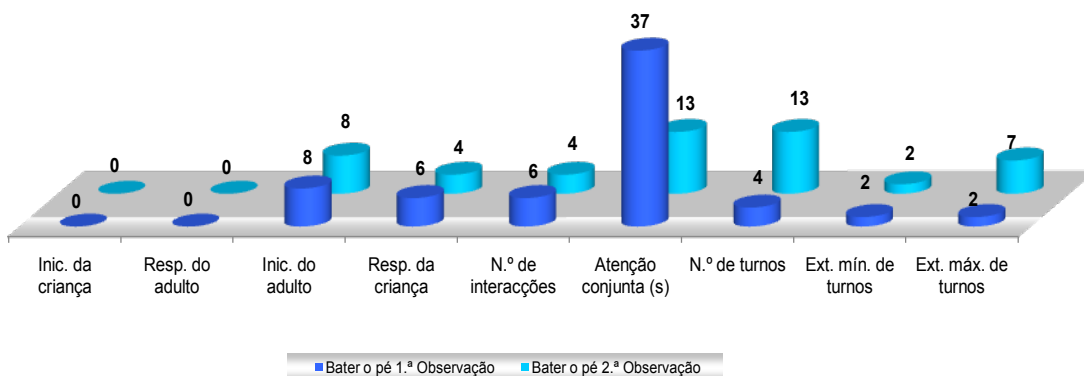


Figura n.º 3 – Comparação das duas observações de “brincar com legos”

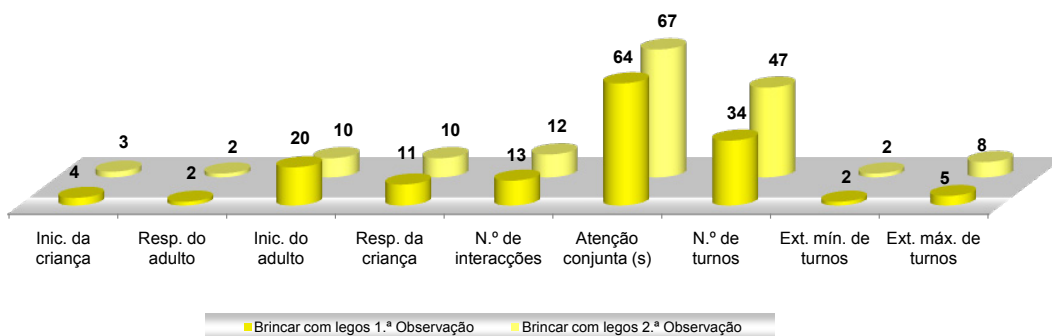


Figura n.º 4 – Comparação das duas observações de “bater na mesa”

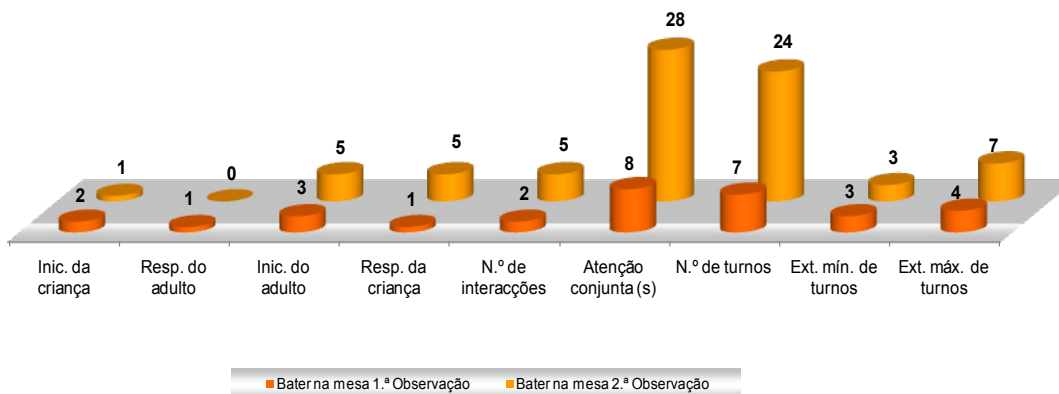


Figura n.º 5 – Comparação das três actividades na 1.ª observação

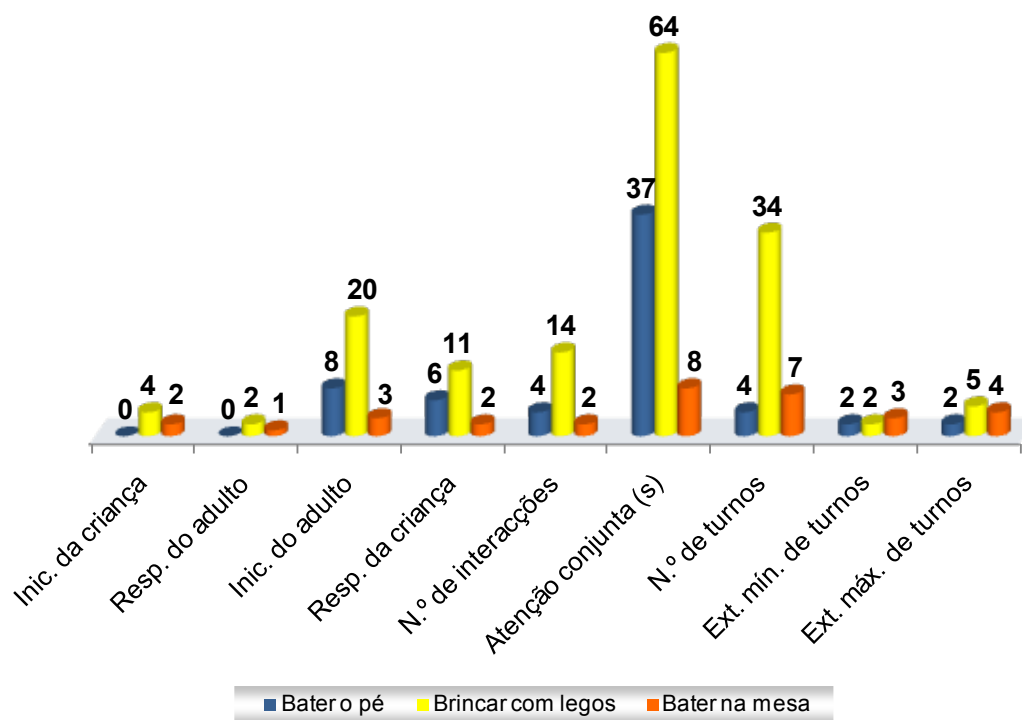


Figura n.º 6 – Comparação das três actividades na 2.ª observação

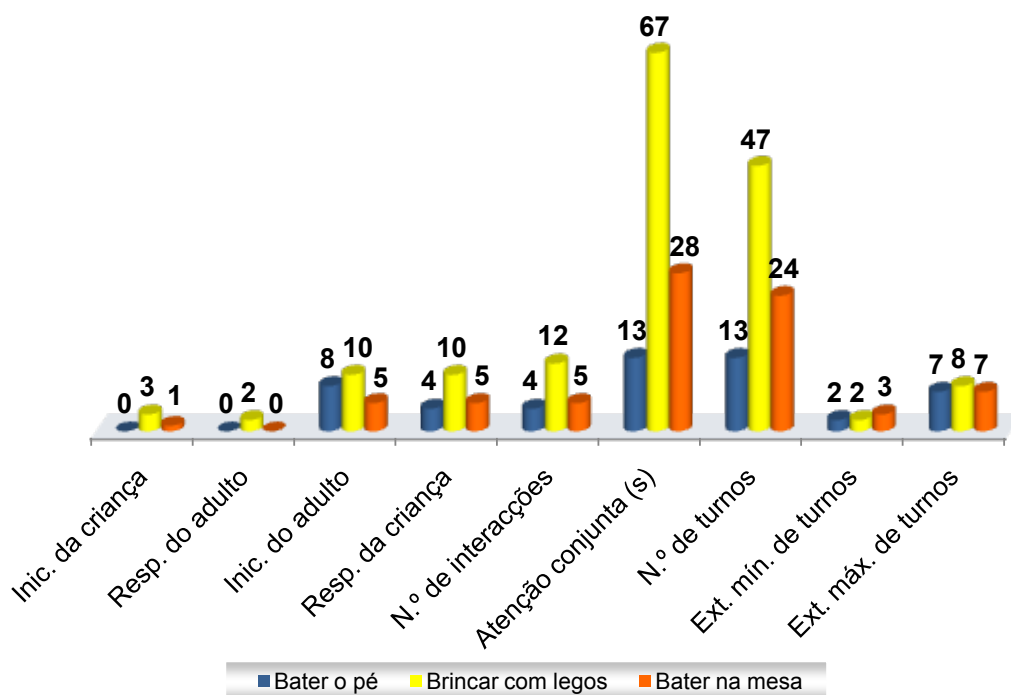


Figura n.º 7 - Duração das interações e da atenção conjunta (segundos)

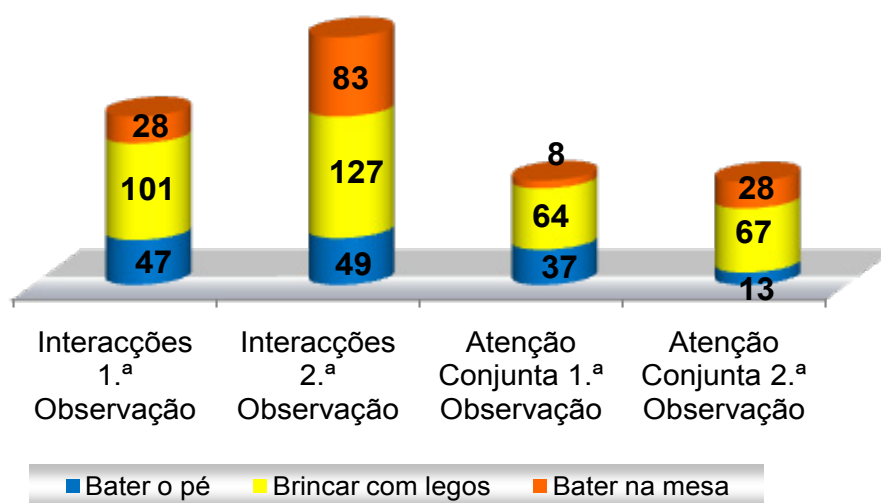


Figura n.º 8 – Evolução das interações comunicativas

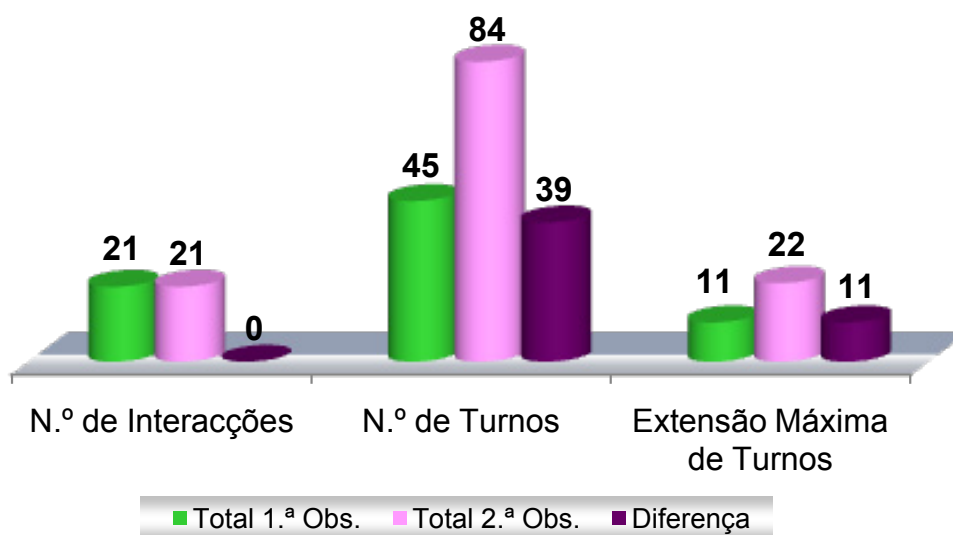


Figura n.º 9 – Comparação das duas observações nos vários parâmetros

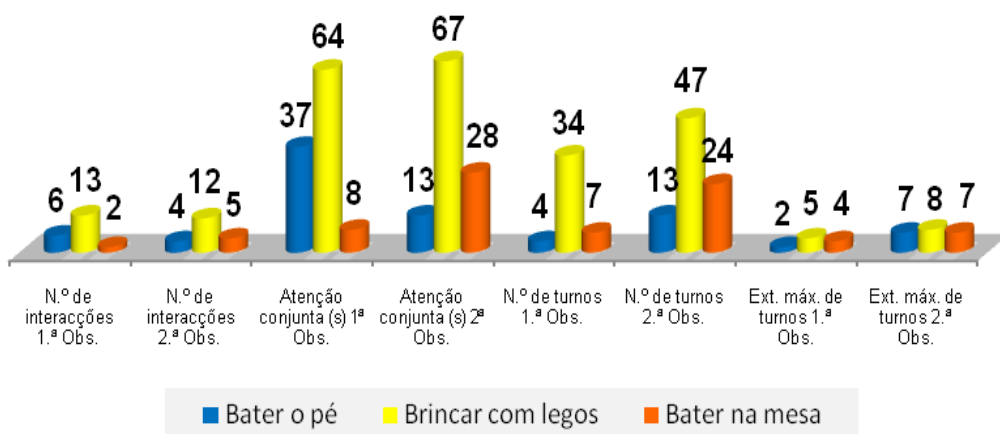


Figura n.º 10 – Resultado da actividade – “Bater o pé” da 1.ª observação

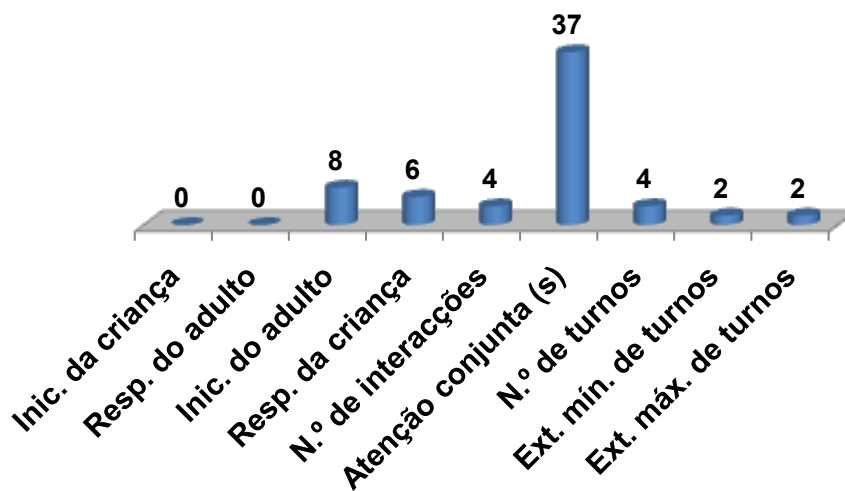


Figura n.º 11 – Resultado da actividade – “Brincar com legos” da 1.ª observação

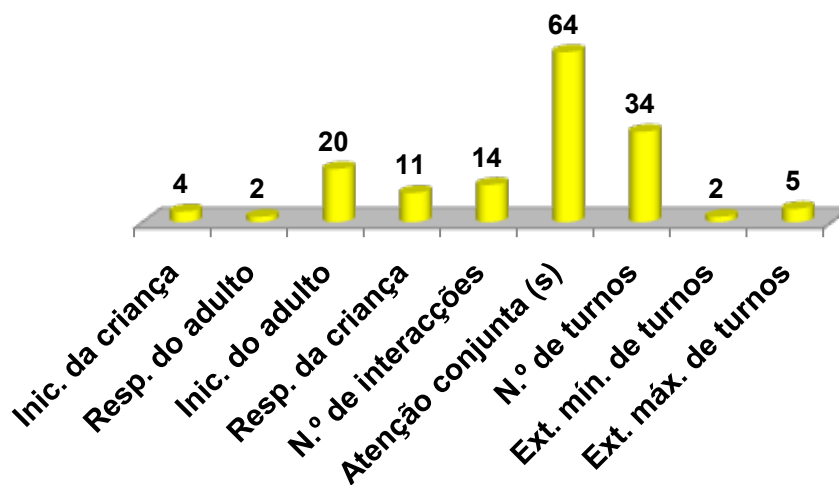


Figura n.º 12 – Resultado da actividade – “Bater na mesa” da 1.ª observação

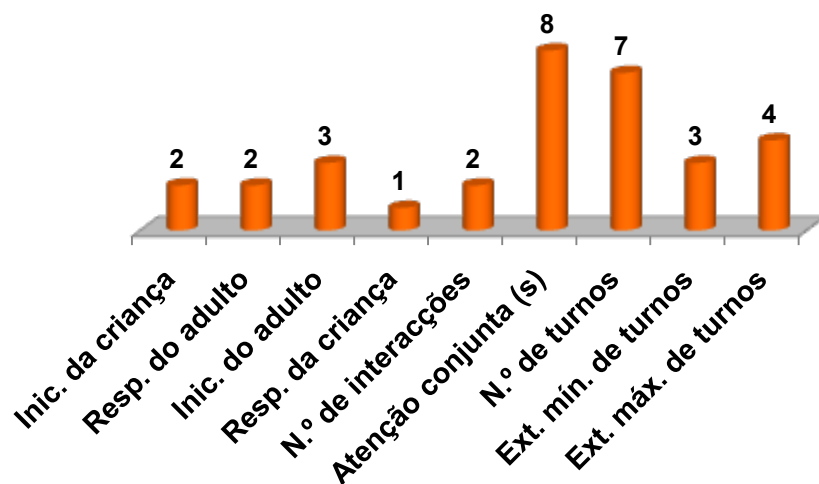


Figura n.º 13 – Totais da 1.ª observação

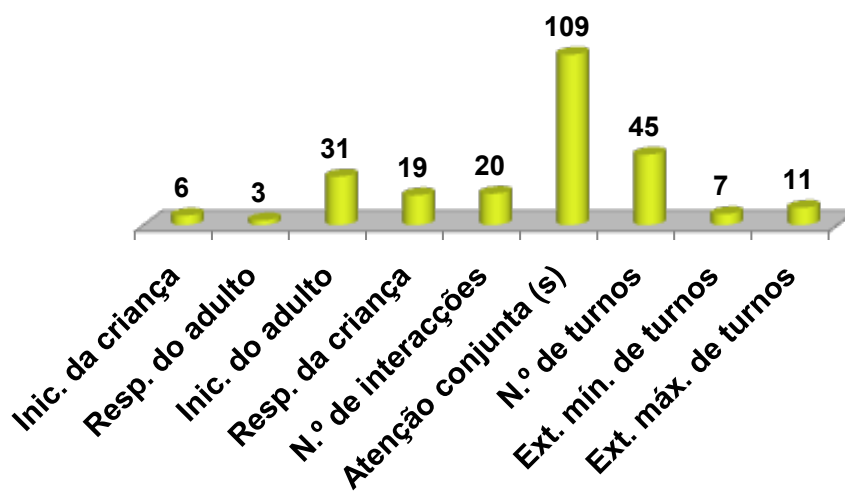


Figura n.º 14 – Resultado da actividade – “Bater o pé” da 2.ª observação

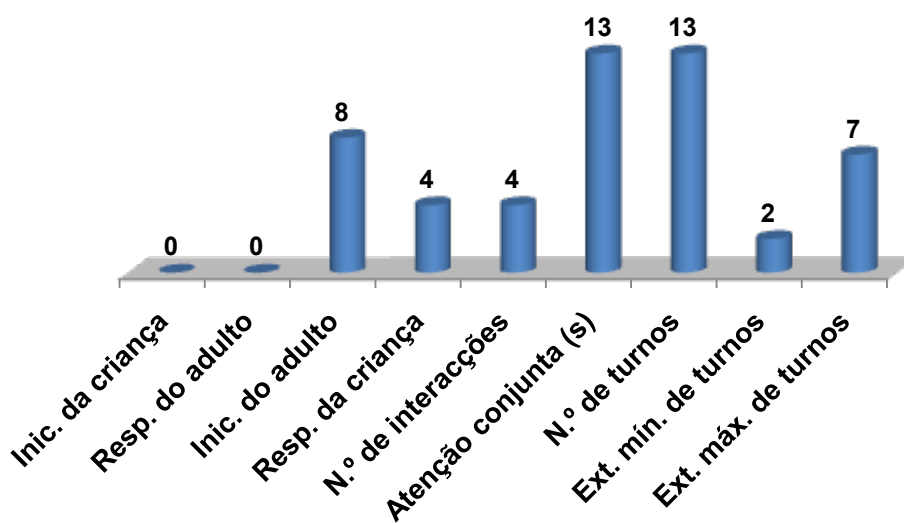


Figura n.º 15 – Resultado da actividade – “Brincar com legos” da 2.ª observação

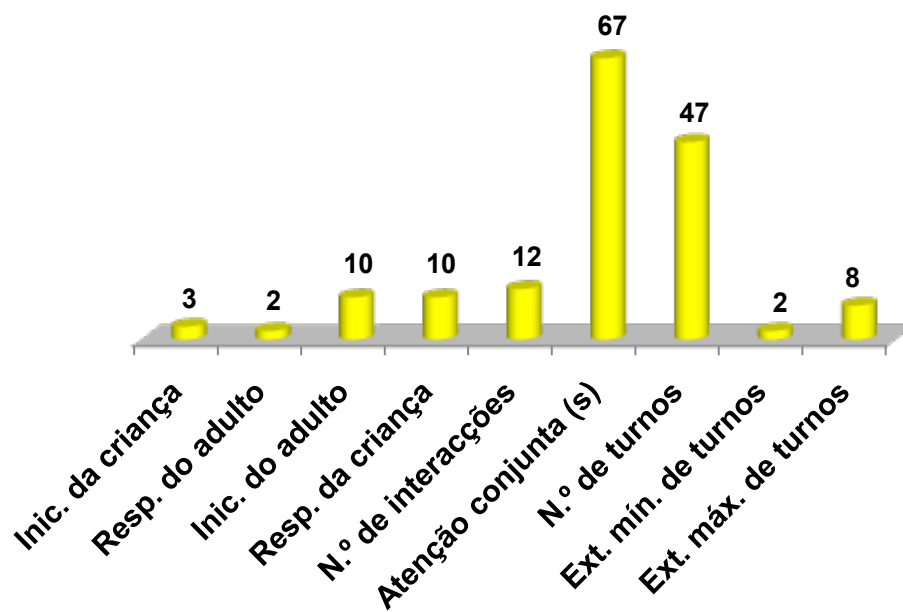


Figura n.º 16 – Resultado da actividade – “Bater na mesa” da 2.ª observação

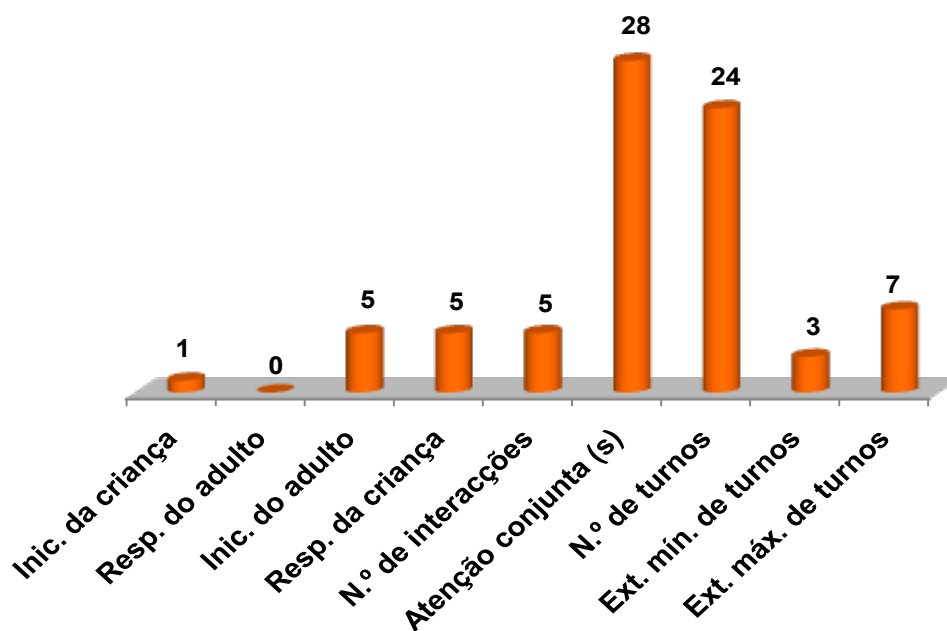


Figura n.º 17 – Totais da 2.ª observação

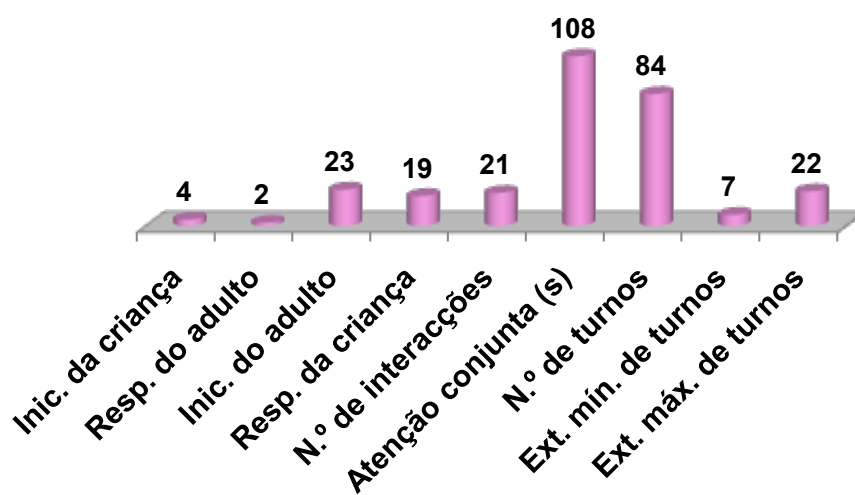


Figura n.º 18 – Totais das duas observações

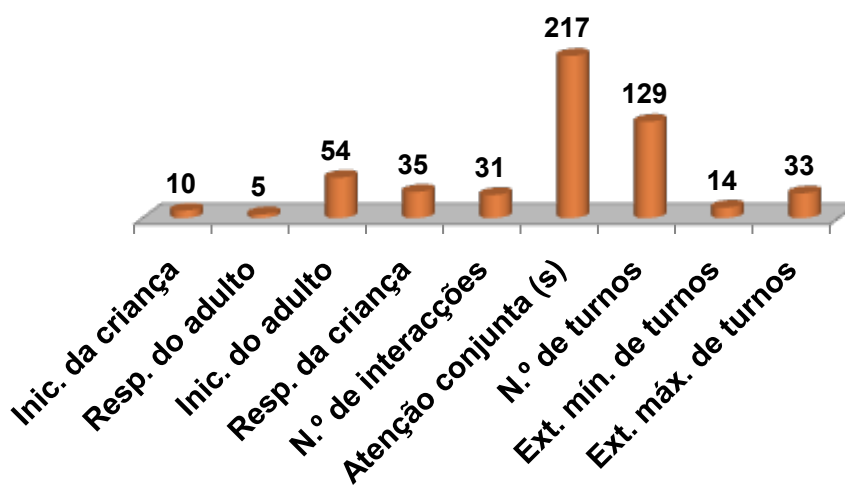


Figura n.º 19 – Evolução das interações e da atenção conjunta

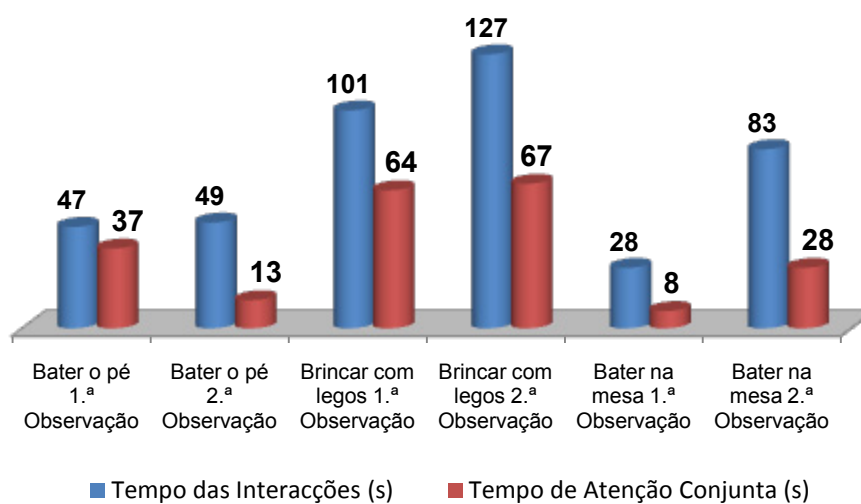
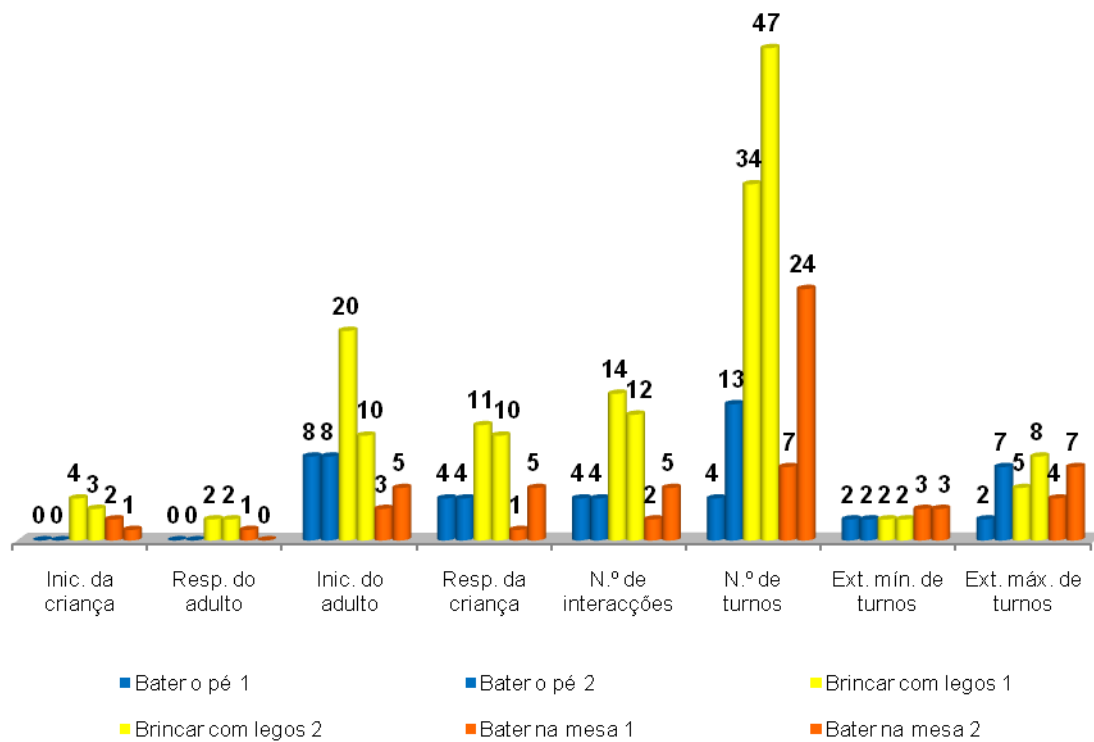


Figura n.º 20 – Comparação das duas observações das 3 actividades



## **Anexo n.º 5 – Autorizações**



Exm<sup>a</sup> senhora  
Encarregada de Educação  
do aluno Bruno Ribeiro

A Educadora Lígia Cristina, mestranda do 1.º Curso de Mestrado em Educação Especial, no ramo "Problemas de Cognição e Multideficiência", da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontra-se neste momento a elaborar a sua Dissertação Final intitulada "Interações comunicativas numa criança com Síndrome de Costello".

Para a realização da parte experimental do referido estudo, será necessário proceder a observações (filmagens) do Bruno em diversas actividades, para posterior análise. Neste sentido solicito a V. Ex.<sup>a</sup> a autorização para a realização das filmagens necessárias ao sucesso do estudo.

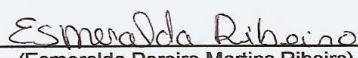
Com os melhores cumprimentos

Alverca, 16 de Junho de 2009

A Mestranda

  
\_\_\_\_\_  
(Lígia Cristina)

A Encarregada de Educação

  
\_\_\_\_\_  
(Esmeralda Pereira Martins Ribeiro)



Exm<sup>a</sup> senhora  
Educadora de Infância  
Sandra Silva

A Educadora Lúgia Cristina, mestranda do 1.º Curso de Mestrado em Educação Especial, no ramo “Problemas de Cognição e Multideficiência”, da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontra-se neste momento a elaborar a sua Dissertação Final intitulada “Interacções comunicativas numa criança com Síndrome de Costello”.

Para a realização da parte experimental do referido estudo, será necessário proceder a observações (filmagens) do aluno Bruno no decorrer da realização de actividades. Neste sentido solicito a V. Ex.<sup>a</sup> a autorização para a realização das filmagens na sala de aula necessárias ao sucesso do estudo.

Com os melhores cumprimentos

Alverca, 16 de Junho de 2009

A Mestranda

\_\_\_\_\_  
(Lúgia Cristina)

A Educadora de Infância

\_\_\_\_\_  
(Sandra Silva)