

Comunicação aumentativa:

Uma abertura ao mundo...



Salsicha

			
---	---	---	---

1. Coloque a salsicha e o molho na panela

				
---	---	--	---	---

2. Cozinhe em fogo baixo. Sirva e bom apetite!



Comunicação aumentativa: Uma abertura ao mundo...

Este trabalho destina-se a avaliação da ação de formação “ Os porquês e o como da Comunicação Aumentativa”, sob a orientação dos formadores: doutorando Joaquim Colôa e doutorando Nelson Santos, promovida pela PinPró inclusão- Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

Formandas: Andreia Cristina da Costa Cardoso Correia

Sónia Manuela de Oliveira Correia

Comunicação aumentativa: uma abertura ao mundo...

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

Daniel Webster

Índice

Introdução-----	4
PARTE I	
CAPITULO I	
I.1- Necessidades Educativas Especificas: Identificar para Intervir-----	6
I.2- Reorganização da educação especial-----	10
I.2.1- Decreto lei 3/2008-----	10
CAPITULO II	
II- Paralisia Cerebral-----	13
II.1- Caraterísticas e problemas associados-----	13
II.2- Intervenção terapêutica educativa-----	14
CAPITULO III	
III- Comunicação-----	16
III.1- Comunicação e linguagem-----	16
III.2- Comunicação aumentativa-----	16
III.3- Sistemas aumentativos de comunicação-----	18
PARTE II	
CAPITULO IV	
IV- Estudo de caso-----	23
-Breve descrição da aluna	
-Caderno de comunicação	
- Objetivos do caderno de comunicação	
Conclusão-----	26
Bibliografia-----	27

Introdução

A comunicação e a necessidade de relacionamento social são um dos aspectos mais importantes do ser humano, assumindo a linguagem oral a forma privilegiada de expressão e de relacionamento com os outros. A comunicação é também um fator fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social e para o bem-estar humano. As restrições ao exercício desta função causam enormes constrangimentos no desenvolvimento dos indivíduos. Daqui a importância de proporcionarmos àqueles que apresentam problemas de comunicação os meios para se expressarem e se fazerem entender e é aqui que a comunicação aumentativa assume o seu papel.

Deste modo, a comunicação aumentativa tem como objetivo proporcionar as ajudas técnicas específicas que ampliem as capacidades de expressão permitindo compensar as disfunções comunicativas e proporcionar a comunicação, a aprendizagem, a interação, a autonomia, melhorando as competências globais dos indivíduos e possibilitando-lhes uma melhor qualidade de vida.

A paralisia cerebral é um dos fatores que frequentemente leva a graves perturbações na comunicação. Estas limitações causam enormes barreiras no desenvolvimento dos indivíduos, sendo importante proporcionar àqueles que apresentam disfunções na comunicação os meios para se expressarem e comunicarem.

Este trabalho resultou da intervenção fundamentada nos pressupostos e nos procedimentos da intervenção-ação com uma aluna com Paralisia Cerebral e sem linguagem oral, com o objetivo de melhorar os seus níveis de interação com os pares, os professores e os familiares.

Esta intervenção centrou-se no desenvolvimento e na aplicação de um sistema aumentativo de comunicação (caderno de comunicação) e numa perspetiva ecológica de desenvolvimento, promovendo assim uma maior adaptação da aluna ao meio envolvente, a sua inclusão na turma e a sua socialização na comunidade escolar.

Este trabalho divide-se em duas partes fundamentais, a parte I que se debruça na revisão da literatura sobre Educação especial, Reorganização da educação especial, Inclusão, Paralisia Cerebral e Comunicação aumentativa.

A parte II diz respeito a um estudo de caso onde se aplica um sistema de comunicação aumentativa (caderno de comunicação).

Para finalizar apresentamos as reflexões finais, destacando os aspetos importantes de cada uma das partes deste trabalho e a forma como vamos continuar a desenvolver o nosso trabalho depois desta intervenção.

PARTE I

CAPITULO I

I.1-Necessidades Educativas Especiais: Identificar para Intervir

I.2- Reorganização da educação especial

I.2.1- Decreto de lei 3/2008

I.1-Necessidades Educativas Especiais: identificar para intervir

O conceito de necessidades educativas especiais, designadas como NEE, foi introduzido por Warnock Report, começando a ser difundido a partir da sua adoção no emblemático Relatório Warnock.

De acordo com aquele relatório, os alunos apresentam NEE, se comparados com outros da mesma idade, apresentarem dificuldades significativamente maiores para aprender ou têm algum problema de ordem física, intelectual, sensorial, emocional ou social, ou mesmo, uma combinação destas problemáticas, a que os meios educativos geralmente existentes nas escolas não conseguem responder. Deste modo, estes alunos necessitam de recursos e currículos adaptados, que vão de encontro às suas necessidades. Necessidades essas que podem ser temporárias ou prolongadas.

O decreto de lei 319/91, de 23 de Agosto, em Portugal, fundamentou-se neste documento, introduzindo pela primeira vez este conceito, o qual substituiu categorizações de foro clínico até então utilizadas. O mesmo foi revogado pelo actual decreto de lei 3/2008 que circunscreve a população alvo da educação especial, estabelecendo para os mesmos novas regras na sua educação (o qual posteriormente será referido com mais pormenor).

Neste sentido, o uso progressivo do termo N.E.E. no campo da Educação, além de ter possibilitado uma visão socialmente menos estigmatizante dos problemas dos alunos, teve também implicações no âmbito da Intervenção em Educação Especial. Esta passa assim a entender não apenas as crianças com deficiências, mas também todas aquelas, que ao longo do seu percurso escolar, apresentam problemas na aprendizagem.

É notória, a importância que se dá à inclusão dos alunos com N.E.E. nas classes regulares, os quais devem ser integrados no meio das crianças ditas “normais” convivendo e crescendo com elas. Para que tal se realize, os professores e todos os outros profissionais que trabalham com os mesmos, devem fazer as adaptações necessárias para a sua melhor e mais completa integração.

Numa perspetiva de inclusão, a Declaração de Salamanca assinada em 1994, onde está representado também o governo português, engloba no conceito de NEE, as deficiências, as dificuldades de aprendizagem e a sobredotação, não esquecendo as crianças que trabalham e as crianças de rua, as que pertencem a populações nómadas, as minorias étnicas e culturais, a grupos desfavorecidos ou marginais.

Segundo este documento, o conceito de NEE fundamenta-se na Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da Organização Mundial de Saúde em termos que permitam identificar o perfil real de funcionalidade. Deste modo, NEE, são assim as que resultam de

“limitações significativas ao nível da actividade num dos vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial”

A definição deste conceito dá-nos ideia da sua abrangência e , por conseguinte, da dificuldade da sua identificação.

Segundo Simeonsson (1994), as NEE são caracterizadas de baixa frequência e alta intensidade, e alta frequência e baixa intensidade. Correspondem as primeiras a NEE de carácter prolongado ou permanente e comportam a deficiência visual, auditiva,

Comunicação aumentativa: uma abertura ao mundo...

motora, mental e o espectro do autismo. A sua etiologia é biológica, inata ou congénita, ainda que os problemas possam decorrer de fatores ambientais. A identificação destas crianças é feita pelos serviços de saúde e da segurança social, exigindo a sua inclusão, articulação e cooperação entre os diferentes profissionais e a existência de recursos apropriados à sua problemática.

As segundas correspondem a NEE de carácter temporário e abarcam problemas de saúde, de socialização, de comportamento e de aprendizagem.

“É este o grande grupo que aflige a escola e a que esta responde com medidas de educação especial; no entanto estes casos revelam sobretudo de uma educação de qualidade e diversificada e não de educação especial” (Bairrão, 1998: 29-30)

Neste sentido, os alunos com NEE da alta intensidade, em princípio, chegam ao Jardim de Infância e à escola já sinalizados pelos serviços de saúde. Os que apresentam NEE de baixa intensidade são os que oferecem maiores dificuldades, tanto no que diz respeito à sua identificação como na intervenção que a escola deve ter.

No que se refere à identificação a mesma está condicionada à amplitude do conceito de “necessidades”, à experiência profissional dos professores, assim como ao contexto em que as dificuldades são percecionadas. Definir o que é um bom aluno, um aluno médio, um aluno com dificuldades de aprendizagem e um aluno e um aluno com dificuldades acima do que se considera aceitável, é algo bastante subjetivo, que está correlacionado com a experiência profissional que se adquire ao longo da carreira e com o contexto em que a avaliação se processa.

Através de uma investigação que se desenvolveu em Portugal em 1998, Bairrão, constatou, a propósito das medidas implementadas com os alunos de NEE, que decorriam da aplicação do ainda Decreto de Lei 319/91, de 23 de Agosto,

“alunos com multideficiência que a escola dizia seguirem um currículo normal, alunos cegos com currículo alternativo, alunos com deficiência auditiva com currículo normal e aluno com dificuldades de aprendizagem ligeiras com currículo alternativo.”

Esta situação tem já alguns anos, contudo, revela a dificuldade que a escola tem em identificar a natureza das problemáticas e, conseqüentemente, responder-lhes com medidas adequadas. Mesmo nos casos em que as crianças estão, à partida, sinalizadas, é difícil, para a generalidade dos professores gerir as aprendizagens no conjunto do grupo - turma, como se deseja. O modelo clínico está ainda bastante presente e, na ausência de referentes seguros, envereda-se para respostas que, em vez de incluírem, excluem, como é o caso da prática de se retirar o aluno da sua turma, durante o tempo letivo, em nome de uma suposta compensação escolar, em pequeno grupo e, com frequência, individualmente. Importante será referir que, as atitudes relativamente à diferença, as áreas de aprendizagem que os professores privilegiam, as estratégias que utilizam, bem como o processo de avaliação que implementam, condicionam a identificação de necessidades educativas especiais, relativamente às quais não se pode ter em conta, apenas, as características individuais dos alunos. As suas necessidades estão sempre correlacionadas com o contexto social, educativo e pedagógico em que decorre o processo educativo.

A mesma situação perante, duas pessoas é vista de forma diferente e o que cada uma seleciona depende muito da sua história pessoal e sobretudo da sua bagagem cultural. A formação que se faz, o grupo social em que inserem, as aptidões e predileções que têm, fazem com que a atenção se concentre em determinados aspetos da realidade, desviando-se de outros (Liidke e Andre, 1986).

Comunicação aumentativa: uma abertura ao mundo...

No entanto, apesar de toda a complexidade de que se reveste e da qual devemos estar consciencializados, é essencial identificar dificuldades e perceber como as mesmas podem atenuar-se ou, preferencialmente, ultrapassar-se. Deste modo, é fundamental, em primeiro lugar, que os professores reflitam sobre a prática que desenvolvem, procurando perceber se as dificuldades que alguns alunos evidenciam lhes são intrínsecas ou se decorrem da necessidade de ter de reformulá-la. A avaliação que desenvolvemos os instrumentos e técnicas que utilizamos, como por exemplo a observação do grupo e dos alunos com / dificuldades no contexto desse grupo, através do registo de incidentes significativos ou de grelhas específicas, vão ajudar a avaliar mais criteriosamente essa prática, o que permite "reajustá-la", quando necessário, com mais segurança.

É claro que nem sempre as dificuldades dos alunos estão relacionados, apenas e só, com a intervenção pedagógica do professor. No entanto, este processo de reflexão também contribui para clarificar essa situação, de modo a implementar para esses alunos e, à medida que se vão fazendo avaliações sistemáticas, estratégias mais adequadas às suas potencialidades.

Portanto, é necessário ter uma ideia muito clara do que se pretende avaliar, em função de um referente, utilizando vários instrumentos que permitam despistar áreas fortes e fracas, assim como o contexto em que essa avaliação se realiza, tendo consciência de que os resultados deste processo são sempre relativos.

Contudo, não se pode deixar de referir que a identificação das necessidades educativas especiais, por um lado, é útil, por outro, pode ser estigmatizante, de acordo com um dos quatro dilemas apresentados por Norwich (1993, citado por Marchesi, 2001), assim explícito:

"Se as crianças têm dificuldades de aprendizagem e são identificadas e etiquetadas como tendo necessidades educativas especiais, então provavelmente vão ser tratadas diferentemente, desvalorizadas e estigmatizadas";

"Se as crianças que têm dificuldades na aprendizagem não são identificadas individualmente, então não haverá maneira de as identificar e encontrar recursos para elas".

No entanto, sabe-se que estas questões nunca são lineares e todos temos que ter presente o efeito das "profecias auto-realizadoras". Mas sabemos que sem identificação, não há possibilidade de as escolas terem recursos adicionais e deste modo, sem recursos, digamos que a complexidade se complexiza... Contudo, sempre que se sinaliza um aluno como tendo necessidades educativas especiais, ainda que temporárias, é essencial considerar a condicionalidade desta avaliação e ter consciência de que a "necessidade" de fazê-lo corresponde ao modelo tradicional da educação especial.

De acordo com este modelo, os alunos são sinalizados e, de preferência, observados pelas áreas da saúde e da psicologia, para que, deste modo, lhes seja feito um diagnóstico que confirme e possa explicar as suas dificuldades. A intervenção junto destes alunos, que tende a ser remetida para a responsabilidade do professor de educação especial, assenta, portanto, nesse diagnóstico.

A identificação de alunos, a partir do ano de 2007, com necessidades educativas especiais passou a ser feita, por orientação do Ministério da Educação, tendo como referente a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, a qual já foi referenciada. Este documento, como o seu nome indica, provém da área da saúde e classifica, não avalia, pelo qual a tendência da resposta a dar aos alunos vai manter-se, muito provavelmente, à volta deste modelo de educação especial, sendo difícil conciliar com os pressupostos da educação inclusiva, segundo os quais a escola é um lugar

Comunicação aumentativa: uma abertura ao mundo...

privilegiado de interação de práticas de aprendizagens significativas, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva. É precisamente essa interação que favorece as aprendizagens.

"A aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino centrada no aluno e no trabalho colaborativo em pequenos grupos, grupos que se organizam na base das diferenças dos seus membros - a diferença como um valor - e que recorre a uma diversidade de actividades, formas e contextos sociais de aprendizagem, para ajudar os alunos a, activa e solidariamente, crítica e reflexivamente, construir e aprofundarem a sua própria compreensão do mundo em que vivem". (Leitão, 2006).

É evidente que inclusão educativa e social e educação inclusiva, são pressupostos diferentes, mas aos quais estão subjacentes valores com, pelo menos, alguma diferenciação.

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais não tem de ser necessariamente implementada de acordo com um modelo único e, no que diz respeito à União Europeia, por exemplo, encontramos três perspetivas: a que parte do princípio de que a escola regular deve organizar-se de modo a atender, sempre que possível, todos os alunos, como é o caso de Portugal e Espanha; a que considera que a inclusão não se processa necessariamente na escola regular, de que França, Bélgica e Luxemburgo constituem um exemplo; a que, como a Irlanda, Alemanha e Holanda defende os dois sistemas.

Deste modo, qualquer que seja a perspetiva, a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais pressupõe que a escola tem de encontrar respostas em consonância com as potencialidades e as capacidades que é possível desenvolver. Assim sendo, não há dúvidas de que a aprendizagem cooperativa é uma estratégia que, contribuiu para o desenvolvimento de cidadãos mais solidários e facilita a aprendizagem dos alunos que têm mais dificuldades. Pois, todos aprendemos por modelagem.

"o comportamento das crianças muda em função das expectativas das pessoas que cuidam delas e, também, quando interagem com pares a quem, por sua vez, vão modificar o comportamento. A criança influencia o meio que a cerca e este influência o seu desenvolvimento"(Sameroff & Mackenzie, 2003)

Como sabemos, as dificuldades, por seu lado são sempre um estímulo para a melhoria do ensino, na medida em que constituem desafios que obrigam a procura de outras respostas. Neste sentido, a diferença é um valor, que ajuda à compreensão e à aceitação dos outros, ao conhecimento das necessidades e capacidades de cada um, contribuindo para que todos respeitem todos. A diversidade é, na realidade, uma característica de toda a natureza e constitui-se como o fator preponderante da identidade de todos os seres vivos.

Em síntese: a identificação e a intervenção com alunos que têm necessidades educativas especiais, numa perspetiva de educação inclusiva, não deve centrar-se na problemática do aluno ou dos alunos que as evidenciam, mas sim no currículo. A prática pedagógica deve, assim, dirigir-se para todos e ser feita com todos, numa perspetiva de diferenciação inclusiva centrada na cooperação, de modo a que a escola seja uma comunidade hospitaleira.

A escola, na perspetiva da escola inclusiva, tem a responsabilidade de dar resposta aos alunos, independentemente das dificuldades que alguns possam ter, sendo os professores de educação especial um recurso, tal como outros técnicos que tenham de intervir e as próprias famílias. Deste modo, esta intervenção, quer ao nível dos professores quer ao nível dos outros atores, deverá sempre ser feita em cooperação.

Comunicação aumentativa: uma abertura ao mundo...

"Incluir e apoiar o outro, no seu esforço de construir vínculos, aos colegas, aos professores, à escola, às matérias, ao mundo" Leitão (2006).

O qual só é possível quando as interações que se estabelecem são significativas e todos se sentem a fazer parte, independentemente da natureza da sua problemática. Como nos diz Marchesi (2001),

"a situação de cada pessoa com uma condição de deficiência é única. Por consequência, não se trata de estabelecer critérios gerais para o ensino de alunos com algum tipo de incapacidade, mas sim de compreender as necessidades, os sentimentos e os pontos de vista de cada um dos alunos que estão escolarizados. É preciso que os professores estejam atentos às relações que estes alunos estabelecem nos períodos de trabalho, nos períodos de lazer, nas atitudes que manifestam em relação aos colegas e as que os colegas evidenciam em relação a eles".

I.2-Reorganização da educação especial

I.2.1Decreto-lei 3/2008

O decreto de lei 3/2008 veio revogar o anterior decreto 319/91, de 23 de Agosto. Este decreto tem como finalidade promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e melhorar a qualidade do ensino. Sendo, determinante dessa qualidade a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens.

Neste contexto, importa reorganizar um sistema de educação flexível que possibilite dar resposta à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implica a inclusão de crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade, que visa o sucesso educativo de todos os alunos.

A inclusão educativa pressupõe a equidade educativa, ou seja, a igualdade de oportunidades que se refletem no acesso e sucesso educativo, autonomia, estabilidade emocional e preparação para a vida profissional. Deste modo, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade, da qual devem resultar diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos.

Todos os alunos apresentam necessidades educativas, no entanto, existem casos que assumem contornos muito específicos, os quais vão exigir o apoio especializado.

Deste modo, o presente decreto define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar, no ensino básico e secundário, dos sectores público, particular e social. Os quais circunscrevem a população alvo da Educação Especial, ou seja, os alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num dos vários domínios da vida, provenientes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, os quais se revelam dificuldades ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social.

Estes apoios podem integrar medidas que impliquem a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, assim como a utilização de tecnologias de apoio, sempre com o intuito de dar resposta às necessidades educativas especiais das crianças. As tecnologias de apoio são consideradas os

Comunicação aumentativa: uma abertura ao mundo...

dispositivos que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, permitindo assim o desempenho de atividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional.

No entanto, para que se desenvolva um trabalho especializado e adequado às necessidades educativas especiais do aluno é necessária a sua referenciação e avaliação, sendo esta prioridade, efetuada aos órgãos de administração ou gestão das escolas por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, do conselho executivo, dos docentes ou de outros técnicos que intervêm com a criança ou jovem, a qual deve estar concluída no mais curto período de tempo.

Todo o serviço docente e não docente em educação especial, assim como os direitos e deveres dos pais/encarregados de educação no exercício do poder paternal, está definido no presente decreto. Se os pais ou encarregados de educação não exercerem o seu direito de participação na educação especial a prestar ao filho, cabe à escola proporcionar as respostas educativas adequadas às necessidades especiais diagnosticadas.

Para apoiar a adequação do processo de ensino aprendizagem, as escolas ou agrupamento de escolas podem desenvolver respostas específicas diferenciadas para alunos com espectro de autismo e com multideficiência, criando unidades de ensino estruturado e de apoio especializado para a educação destes alunos.

As medidas educativas de educação especial estabelecidas pelo decreto como o apoio personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula, adequação no processo de avaliação, o currículo específico individual e as tecnologias de apoio, visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas individuais de carácter permanente.

As adequações curriculares individuais, podem consistir na integração de áreas curriculares específicas que não são integrantes da estrutura curricular comum, nomeadamente a leitura e escrita em Braille, orientação e mobilidade, treino de visão e atividade motora adequada, entre outras...

Neste sentido, e de acordo com o referido decreto de lei, prevê-se a criação de uma rede de escolas de referência para o ensino bilingue de alunos surdos e de uma rede de escolas de referência para o ensino de alunos cegos e com baixa visão, definindo as suas funções, as quais integram docentes com formação especializada na educação especial.

Para finalizar, e para que se consiga apoiar e prestar uma educação ajustada às características, capacidades e limitações da criança é necessário a elaboração do programa educativo individual, que documenta as necessidades educativas da criança ou jovem, ou seja, fixa e fundamenta os apoios especializados e as formas de avaliação. Sendo este ponto de bastante revelo no decreto de lei 3/2008. Este programa deverá ser complementado com um plano individual de transição, que visa a passagem das crianças com necessidades educativas especiais à vida pós escolar, e sempre que possível para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.



CAPITULO II

II. Paralisia Cerebral

II.1- Características e problemas associados

II.2- Intervenção terapêutica e educativa

II. Paralisia cerebral

II.1. Características e problemas associados

Como refere Andrada (1997), o termo paralisia cerebral (PC) é comum a um conjunto de incapacidades ou problemas neuro motores irreversíveis, mas não progressivos, os quais resultam de uma lesão cerebral ou de uma anomalia no desenvolvimento do sistema nervoso central que ocorre num período precoce de desenvolvimento do cérebro.

Estas lesões podem ter várias origens, de acordo com Rett e Seidler (1996) a PC pode ser provocada por lesões antes do parto, como perturbações de origem hereditária (genopatias), mutações cromossómicas e outros fatores adversos durante a gravidez, como infeções maternas, traumatismos, intoxicações, consanguinidade, incompatibilidade de RH, malformações ou anomalias congénitas, consumo de estupefacientes ou deficiente nutrição.

Neste contexto refere-se ainda que, a PC pode também ser provocada por fatores adversos que ocorrem durante o parto, podemos referir a anoxia neonatal e o parto pré-termo, com um risco mais elevado quando o prematuro tem menos de 2500 gramas de peso. Assim como, após o parto podem surgir problemas como: encefalite, meningite, lesões do crânio e do cérebro devido a traumatismos e afeções degenerativas e atroficas do sistema nervoso central que se manifestam, por vezes só na idade escolar e que, lenta e sistematicamente, vão afetando as capacidades motoras, levando à imobilidade total.

Na PC o sistema nervoso central está afetado na sua capacidade funcional, uma vez que as funções motoras não são controladas. Estas formas de paralisia situam-se em diferentes zonas do sistema nervoso central e afetam os quatro membros, só dois, ou um dos lados do corpo. No entanto, não são só os músculos dos membros que são afetados, mas sim muitos dos músculos que fazem o controlo de todos os nossos movimentos e ações.

Segundo, K. Bobath (1976) a lesão cerebral interfere com o desenvolvimento motor, levando a sequelas como: falta de controlo da cabeça e do equilíbrio geral do corpo, o que prolonga os padrões da primeira infância. Verifica-se deste modo, que estas crianças não têm reações de retificação para manter a cabeça alinhada com o tronco e este com os membros. Precocemente é visível que a criança não desenvolve o tónus postural contra a gravidade, desenvolvendo, sim, uma atividade reflexa com extensão total ou flexão total.

No Estudo Europeu de Etiologia da PC (2005) é referido que há um maior número de casos em crianças do sexo masculino e uma maior incidência nas formas espásticas. Por consequência, as crianças espásticas têm uma enorme dificuldade de preensão e manipulação, sendo dependentes na alimentação, no vestir, nos cuidados de higiene, na locomoção e no grafismo, tendo necessidade de apoio de um adulto e de tecnologias de apoio para a aprendizagem da escrita.

Apresentam também dificuldades de expressão verbal e défice auditivo, embora muitas vezes tenham boa compreensão. Portanto, necessitam de meios aumentativos de comunicação, que devem ser usados precocemente, para que se desenvolva a intencionalidade comunicativa.

II. 2- Intervenção terapêutica e educativa

A intervenção terapêutica deve ser feita precocemente, tendo em vista estimular as células cerebrais que não foram afetadas pela lesão para compensarem as áreas afetadas, com o objetivo de desenvolver ao máximo as potencialidades da criança.

Segundo Andrada, (2003) esta intervenção tem de ser programada de acordo com o tipo de problemas que a criança apresenta e feita por uma equipa multidisciplinar composta por médicos, enfermeiros, terapeutas, psicólogos, técnicos de serviço social e professores especializados. Esta equipa deve discutir entre si os objetivos dos seus planos para atingir o equilíbrio necessário entre a reabilitação e a inclusão social.

Para Finiee (1978) o tratamento não se deve restringir a umas horas, mas antes estar integrado nas atividades diárias. Reforçando a importância do trabalho dos pais para que a terapia aumente as atividades funcionais. Refere ainda, a importância da definição dos objetivos da terapia para que todos os que trabalham com a criança hajam em sintonia.

É também importante que a manipulação da criança seja feita suavemente para que ela consiga fazer os ajustes em termos de postura, devendo-se solicitar sempre a sua ajuda em todas as tarefas, para que ela tente sempre responder e, com o constante treino, ganhar alguma autonomia (Finnie, 1978).

A intervenção educativa insere-se num âmbito que também tem implicações de carácter terapêutico ao desenvolver competências que contribuem para aumentar a independência e a comunicação, respondendo à necessidade de interações sociais regulares (Saramago, Gonçalves, Nunes, Duarte & Amaral, 2004).

A intervenção educativa tem como objetivo proporcionar experiências organizadas e diversificadas, semelhantes às das restantes crianças.

Os primeiros métodos de intervenção, como é o caso do método de Berta e de Karel Bobath iniciado em 1947, eram baseados numa educação global fundada num programa de terapia e de treino dos pais como apoio às terapias (K. Bobath s.d.). Este programa tinha por base um modelo médico de terapia e estimulação centrado na criança.

Atualmente os modelos evoluíram para uma intervenção centrada na família, numa perspetiva ecológica. Entende-se que as relações que se estabelecem entre a criança e os sistemas sociais de envolvimento modelam e regulam as suas experiências e a sua evolução.

Neste sentido a comunicação aumentativa é uma das áreas de intervenção terapêutica e educativa que deve ser considerada pela equipa multidisciplinar como forma de melhorar a comunicação e promover maiores interações sociais.

CAPITULO III

III- Comunicação

III.1- Comunicação e Linguagem

III.2- Comunicação aumentativa

III.3- Sistemas aumentativos de
comunicação

III-Comunicação

III.1- Comunicação e Linguagem

A capacidade de comunicar utilizando a linguagem é um dos aspetos que distingue os seres humanos dos demais, mas será a comunicação um aspeto irrenunciável e definitivo da condição humana? Em todos os atos de comunicação há linguagem? Devem existir sempre juntos ou em separado?

De acordo com Monreal Santiago et al. (1995), existem relações entre o desenvolvimento da linguagem e a comunicação, pois é a partir do intercâmbio comunicativo com os outros que a criança adquire de forma natural a língua.

Bierwich (1980), referido pelo autor acima citado, indicou três razões para justificar que a linguagem e a comunicação não devem considerar-se uma entidade própria:

- 1 – Há hábitos de linguagem que não são comunicativos, por exemplo, no papel da representação mental da linguagem, no controlo e regulação dos próprios processos cognitivos;
- 2 – Há certas circunstâncias em que a comunicação não é linguística;
- 3 – As regras subjacentes à comunicação e à linguagem são diferentes. Para manter o intercâmbio comunicativo é necessário para além de habilidades linguísticas, o domínio de outras habilidades como saber esperar a sua vez, utilizar o contexto extra linguístico, adaptar-se ao interlocutor...

III.2- Comunicação aumentativa

O ser humano comunica utilizando uma forma complexa de linguagem que se caracteriza pela capacidade de compreender e usar símbolos na sua organização mental (Andrada, 1989). A linguagem é uma função neurolinguística que permite ao homem comunicar com os seus semelhantes (Barcos, 2002). A linguagem, sendo uma função do sistema nervoso central, ocorre numa área fronto-parietal-temporal com dominância do hemisfério esquerdo, na maioria das pessoas. O hemisfério direito é responsável pelos processos de entoação e ritmo da linguagem. O processamento da linguagem humana compreende redes neuronais complexas que se desenvolvem e organizam através do potencial genético e da experiência da comunicação com outras pessoas (Andrada 1989).

A fala é uma forma de expressão oral da linguagem, um ato individual da vontade e inteligência no qual convém distinguir as combinações pelas quais o sujeito falante utiliza o código da língua de forma a expressar o seu pensamento pessoal e o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações.

A fala pode ser classificada como vocalizada, não-vocalizada, ou mista. O processo de produção da fala é iniciado pela libertação de ar dos pulmões. O ar pode simplesmente Gertrudes Belas - Comunicação Aumentativa: Estratégia para a Inclusão Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias 24 passar através da laringe, ou ser modulado por uma ação rápida e repetitiva das cordas vocais. No primeiro caso, resulta um som não-vocalizado (como o das consoantes, como /s/,/t/ ou /f/), e no segundo, um som vocalizado (como o das vogais ou consoantes vocalizadas, como /m/, /z/ ou /g/) (Gericota, 1995). Na fala intervêm as combinações do código da língua utilizadas para expressar uma ideia e o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizarem essas combinações (Barcos, 2002).

Comunicação aumentativa: uma abertura ao mundo...

O desejo de comunicar é fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral; desde o nascimento que a comunicação deve ser estimulada na criança. Esta vai desenvolvendo as suas formas de comunicação, inicialmente através do ato de falar e depois através das brincadeiras e das interações sociais e afetivas.

A comunicação desenvolve-se conforme a criança compreende o meio social que a rodeia, aos 18 meses já junta duas palavras e aos 2 anos domina 20 ou mais palavras. Aos 5, 6 anos a criança adquiriu uma bagagem verbal, mais do nível fonético do que do semântico, só lhe faltando aumentar o vocabulário (Barcos, 2002). A competência comunicativa desenvolve-se através das intenções comunicativas, e da interação com os outros, como referem Tetzchner e Martinsen (2000). A interação entre seres humanos é uma fonte de novas experiências e do desenvolvimento pleno das capacidades.

Na perspetiva de Sotillo (2003) a comunicação é um processo básico de desenvolvimento que tem as suas raízes na interação social. A linguagem oral é o produto desse processo, é o instrumento para levar a cabo atos de comunicação e de representação.

A linguagem oral é a forma de expressão natural para os seres humanos. No entanto a existência de linguagem oral não é sempre condição de comunicação, pois alguns utilizadores usam a linguagem sem dominarem o significado do código que utilizam. Outros estão impossibilitados de utilizar a fala de forma a expressarem todas as intenções comunicativas e outros, ainda, são incapazes de se expressarem através da fala. Por ser uma atividade basicamente neurofisiológica, a fala pode ser afetada por qualquer transtorno do sistema neuromuscular. Na criança com PC as probabilidades de transtorno são enormes, já que a causa é uma lesão cerebral localizada nas áreas motrizes (piramidal, extrapiramidal e cerebralosa). Todas as situações referidas necessitam de uma linguagem de apoio ou de uma forma de comunicação complementar à fala, dependendo dela para se expressarem (Tetzchner & Martinsen, 2000).

Neste sentido surge, a Comunicação Aumentativa (CA) que consiste numa área que pretende compensar, de forma temporária ou permanente, os défices do indivíduo com graves dificuldades comunicativas (ASHA cit in Beukelman e Mirenda, 1998). Neste sentido, refere que a CA é uma forma de comunicação complementar ou de apoio com o duplo objetivo de promover a fala, ou de garantir uma forma de comunicação, caso a pessoa não aprenda a falar. A utilização desta forma de comunicação não está dependente da idade ou das capacidades mentais, pois todas as pessoas poderão vir a precisar, a dada altura da sua vida, de uma forma de suporte à Comunicação.

A comunicação aumentativa (CA) é definida por Santorosa et al. (2010) como a integração de símbolos (gestos, sinais, imagens), recursos (Pranchas, álbuns, softwares), técnicas (apontar, acompanhar, segurar) e estratégias (uso de histórias, brincadeiras, imitações) no incentivo à comunicação.

Zaporoszenko e Alencar (2008) dividem os sistemas de CA em dois grupos são eles: os de **baixa tecnologia** como os signos gráficos que constituem as pranchas de comunicação em papel e os **de alta tecnologia** que são aqueles mediados por artefactos tecnológicos computadorizados.

O nível em que a linguagem está prejudicada, define a forma e meio de comunicação aumentativa. Esta comunicação visa proporcionar aos sujeitos meios diversos para estabelecer a comunicação, de acordo com as necessidades de cada um.

Esta forma de comunicação deverá englobar um conjunto de técnicas, ajudas, estratégias e capacidades que possibilitem ultrapassar as dificuldades de comunicação (Ferreira, Ponte & Azevedo, 2000). Estes meios complementares de expressão

Comunicação aumentativa: uma abertura ao mundo...

designados por Sistemas Aumentativos de Comunicação (SAC) são descritos por Ferreira, et al. (2000), como sendo todo o tipo de comunicação que aumenta ou suplementa a fala, para compensar as disfunções comunicativas de qualquer origem. São compostos por um conjunto estruturado de códigos não vocais que permitem capacidades de representação e servem para levar a cabo atos de comunicação funcional, espontânea e generalizável (Almirall & Bellacasa, 1990).

Em suma, existem um conjunto de sistemas aumentativos de comunicação que facilitam/ agilizam esse processo.

III.3-Sistemas aumentativos de comunicação

Os SAC têm como fim permitir a comunicação, a aprendizagem, a interação e a autonomia, e melhorar as capacidades globais das pessoas, possibilitando-lhes uma melhor qualidade de vida. A Comunicação Aumentativa preconiza a utilização de qualquer forma de comunicação, de modo a compensar ou substituir os métodos tradicionais, quando estes se apresentem funcionalmente alterados ou diminuídos. (Ferreira, Ponte & Azevedo, 1999).

Estes sistemas são constituídos por diferentes signos, como os gestuais, que se materializam na linguagem gestual (utilizada pelos surdos), ou por gestos intencionais realizados com as mãos. Certos signos são reproduzidos graficamente, como acontece com os das ferramentas Bliss, SPC e PIC. Esta forma de comunicação é muitas vezes apresentada na forma de pranchas ou cadernos de comunicação. Estes são superfícies com símbolos selecionados de acordo com as necessidades do aluno ... (Santorosa et al.,2010). Podem, também, dispor de fotografias, desenhos, ou também imagens confeccionadas, com ou sem legendas, alfabeto, números e quaisquer outros elementos necessários para melhorar a comunicação.

O processo de comunicação através de pranchas consiste em apontar para aquilo que se deseja expressar, comunicando através de imagens, palavras contidas na prancha ou caderno, ou até mesmo formando palavras através do alfabeto, so caso de sujeitos letrados ou em processo de letramento. Salienta-se que, o ato de apontar pode variar segundo o grau de comprometimento motor do usuário da prancha. Também em alguns casos alia-se CA a outras tecnologias assistivas como apontadores, vocalizadores, etc...

O uso deste mecanismos requer estratégias pedagógicas que se adequem às necessidades do sujeito e que variam de acordo com o contexto, tornando-se presentes nos diversos espaços do dia-a-dia da criança (SANTAROSA et al., 2010).

Refere-se que, as pranchasou cadernos não são o único recurso para trabalhar com símbolos gráficos: podem também ser realizados cartões de comunicação, agendas, álbuns de fotografias e outros acessórios que se venham a adequar ao contexto comunicacional do sujeito.

Em todos estes recursos, as imagens têm uma posição importante como ferramenta simbólica de comunicação. Como referido, os símbolos podem ser estabelecidos a partir de imagens fotográficas, figuras desenhadas pelos mediadores ou pelos sujeitos, ou obtidas por outros meios.

Existem, ainda, os signos tangíveis, que são tácteis, normalmente de madeira ou plástico, elaborados para cegos ou pessoas com sub visão (Tetzchner & Martinsen2000). Para produzir uma mensagem, os canais usados para a linguagem oral são vocais e auditivos, os usados para os SAC são visuais e motores. A linguagem oral é mais rápida, mas como a simbólica permanece mais tempo, permite uma melhor descodificação das mensagens (Sotillo, 2003).

Comunicação aumentativa: uma abertura ao mundo...

Há dois tipos de SAC: com ajuda e sem ajuda. Sem ajuda são todos os que não necessitam de nenhum instrumento ou ajuda técnica para que possa ter lugar a comunicação, recorrem simplesmente ao gesto. Os sistemas com ajuda necessitam de algum instrumento ou ajuda técnica (Almirall & Bellacasa, 1990).

Um dos sistemas complementares de comunicação que mais sucesso obteve foi o Braille, desenvolvido pelo francês Louis Braille. Este sistema consiste num conjunto de símbolos tácteis que permite o acesso à leitura e à escrita das pessoas cegas. Os sistemas simbólicos surgiram na 2ª metade do século XX, como por exemplo os símbolos Bliss, criados por Charles Bliss em 1949, mas só vieram a ser usados no início dos anos 70.

O sistema PIC (Pictogramas) é constituído por símbolos pictográficos de figuras estilizadas e organizadas por temas e áreas. Os signos Bliss são gráficos, mas não se baseiam na combinação de letras. O sistema de Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC) foi criado por Roxana Mayer Johnson em 1981 e é composto por desenhos simples e representativos da palavra escrita (Sotillo, 2003). É constituído por símbolos iconográficos, inicialmente desenhados a preto sobre fundo branco e, para além da versão normal impressa, a mais usada é a versão informática do programa Boardmaker. São desenhos representativos ou icónicos em que as palavras estão impressas na parte superior do símbolo. Alguns conceitos com significado abstrato estão representados apenas pela palavra impressa. Têm também o alfabeto, os números e as cores. Os símbolos estão divididos em seis categorias que se identificam por cores: Pessoas e pronomes pessoais – amarelo; verbos – verde; adjetivos e advérbios – azul; nomes – laranja; conjunções, preposições, conceitos temporais, letras do alfabeto, números – branco; palavras de uso social – rosa (Almirall & Bellacasa, 1990), (Almirall, Camats e Bultó, 1998).

Segundo Ferreira, et al. (2000) este sistema é versátil, podendo ser utilizado tanto por pessoas com linguagem básica, como por pessoas com formas de linguagem complexa e com um vasto vocabulário. Este sistema é um dos mais usados pela facilidade de reprodução e por permitir a utilização em vários suportes técnicos. O programa Boardmaker traz grelhas para as tabelas que podem ser utilizadas em vários suportes, como os digitalizadores de fala, facilitando o trabalho dos técnicos.

O Sistema Pictográfico para a Comunicação (SPC) não tem uma sintaxe própria, ajusta-se à sintaxe da linguagem do utilizador. É indicado para pessoas com boa acuidade visual para distinguir os símbolos, com capacidades cognitivas que lhes permitam reconhecer desenhos e com capacidades mnésicas e de memória (Sotillo, 2003).

Na utilização destes sistemas de signos o utilizador pode seleccioná-los diretamente, se a sua capacidade motora o permitir, ou indiretamente através de um ponteiro de cabeça ou luminoso. Nalguns casos é utilizado o olhar para fazer a seleção. Na utilização dos suportes de comunicação deve ser treinado o varrimento manual que é muito útil como técnica de iniciação para posterior utilização de um dispositivo com varrimento eletrónico. Estes dispositivos podem ser usados autonomamente pelo utilizador porque contêm lâmpadas que se iluminam automaticamente, sucessivamente, ao longo do quadro. Um utilizador com uma rápida resposta motora poderá usar este meio eficientemente, acionando um periférico ligado ao sistema que enquadra os signos (Sotillo, 2003).

As novas tecnologias estão a permitir um melhor enquadramento das crianças/jovens que utilizam os SAC. Com a utilização do computador, mesmo os que não dominam os mecanismos da escrita podem escrever utilizando um teclado de

Comunicação aumentativa: uma abertura ao mundo...

conceitos. Com um software adequado e um interface compatível, mesmo os que têm graves dificuldades motoras podem escrever no computador. A escrita torna-se a forma de comunicação mais completa, pois as novas gerações de programas têm fala artificial (sintetizada). O acesso ao computador é feito através de sistemas informáticos integrados com periféricos, programas especiais e sistemas de emulação do teclado e do rato, para o acesso ao software estandardizado existente no mercado. Assim, qualquer pessoa, independentemente das suas funcionalidades, pode escrever, desenhar, comunicar, jogar ou ter acesso à procura de informação e de consulta através dos sistemas de navegação na internet.

A utilização dos SAC é fundamental para a inclusão dos alunos com PC e com problemas de fala, mas é necessário, segundo Ferreira, et al., (2000), que a comunidade educativa seja capaz de aceitar o uso do sistema e disponha do tempo necessário para receber e interpretar as mensagens.

Ao falar com uma pessoa sem linguagem oral, os interlocutores tendem a formular perguntas fechadas e que têm como resposta um sim ou um não, as interações não têm como objetivo conseguir um intercâmbio geral de informação porque muitas vezes os interlocutores fazem muitas perguntas sem esperar a resposta. Por outro lado, as pessoas têm tendência a inibir-se com as ajudas técnicas e acabam por fazer as perguntas aos acompanhantes e não às crianças. Muitas vezes subvalorizam o nível intelectual da pessoa sem linguagem oral dirigindo-se-lhe de forma infantil, ou falando alto. É importante estimular estas pessoas para o desenvolvimento de uma linguagem funcional, não os superprotegendo satisfazendo-lhes desejos que não foram manifestados ou necessidades que não foram expressas.

As crianças com disfunção motora grave e capacidades cognitivas experienciam uma enorme dificuldade em estabelecer as interações com as pessoas que lhe estão próximas, devido às dificuldades físicas que as impedem de manter uma comunicação regular. Isto pode levar a estados de passividade e de desânimo (Camats & Basil, 2006). O uso de vários sistemas de comunicação não limita o uso da linguagem oral, mas potencia-o. É necessário estudar as possibilidades de comunicação de cada pessoa e possibilitar-lhes o acesso ao melhor sistema de comunicação que essa pessoa seja capaz de usar (Rio, 2006). O uso dos SAC conduz a uma melhoria da conduta, por permitir expressar os seus desejos, levando também a uma melhoria global das relações interpessoais, pois os signos/símbolos são usados para se poder dirigir a outra pessoa, para que ela entenda a mensagem e se estabeleça a comunicação (Sotillo, 2003). Almirall et al, (1998) refere que várias investigações chegaram à conclusão que o uso dos sistemas de signos aumenta o número de vocalizações das pessoas que os utilizam, levando a um maior desenvolvimento da linguagem nos utilizadores, porque reduz a pressão sobre o desenvolvimento da fala, ao saber que se não conseguir pronunciar uma palavra poderá usar sempre a simbologia. Esta redução da tensão facilita o relacionamento com os pares, com os familiares e com os professores. A utilização dos SAC incrementa a compreensão de conceitos porque o utilizador dispõe da entrada de estímulos auditivos e visuais que perduram no tempo, facilitando a compreensão e fornecendo modelos corretos de linguagem oral.

Para o ensino dos SAC, o professor ou o terapeuta deve começar pelos símbolos que são mais significativos e mais motivantes, já que vão ser usados com mais frequência. Os símbolos devem ser colocados num suporte de comunicação e devem ser usados nas situações quotidianas de comunicação. A aprendizagem deve ser feita num ambiente lúdico e motivador, podendo-se utilizar as atividades de vida diária para os introduzir. À medida que o utilizador percebe que a utilização dos símbolos no suporte

Comunicação aumentativa: uma abertura ao mundo...

provoca uma ação nos outros, que lhe permite comunicar os seus desejos e necessidades, isso dá-lhe satisfação e motivação para continuar (Sotillo, 2003).

Para o desenvolvimento da linguagem é necessário um trabalho diário, em todos os ambientes e com todas as pessoas envolvidas (Almiral & Bellacasa, 1990).

Atualmente existem suportes básicos de apoio à comunicação aumentativa e diversas tecnologias de apoio das quais destacamos:

- Tabuleiros de comunicação - são superfícies planas com símbolos dispostos geralmente em xadrez ou em quadrado, embora possam assumir outras formas que se considerem mais adequadas para o utilizador;
- Quadros eletrónicos de baixa tecnologia - são aparelhos onde o utilizador pressiona uma ou mais teclas para sinalizar um símbolo;
- Digitalizadores de fala - são equipamentos para a gravação da voz e de outros sons que o utilizador poderá selecionar para comunicar. As mensagens são gravadas através de um microfone integrado no equipamento e dispõem de várias áreas de gravação. Os mais simples têm 4 áreas e os maiores como o «TechScan» têm 32 áreas e 6 níveis de gravação, o que permite gravar 192 frases ou sons. O acesso a estas gravações é feito através de seleção direta pressionando no local que se pretende ou através da seleção por varrimento pressionando um interface externo (L. Azevedo, 2005, Jan., Fev., Mar.)

Existem tecnologias de apoio à comunicação aumentativa que são constituídas por programas informáticos, como o Boardmaker e o Speaking Dynamically Pro. O Boardmaker tem mais de 5000 Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC) e é utilizado para criar quadros de comunicação impressos, grelhas para equipamentos de comunicação e fichas de trabalho. O Speaking Dynamically Pro permite atribuir ações aos botões de um quadro criado, o que permite constituir atividades interativas.

Teclado de Conceitos IntelliKeys - é um teclado programável cujo conteúdo é passível de ser alterado, mudando-se as grelhas do programa. O programa OverlayMaker também permite fazer grelhas personalizadas. O teclado de conceitos tem vários programas de apoio: Intellipics, Intellitalk e Intellimathics que permitem criar atividades multimédia, interativas, utilizando imagens, som e texto. Dispõem de voz sintetizada em português europeu (L. Azevedo, 2005, Jan., Fev., Mar.).

O Programa GRID - é um programa com um sistema de teclados no ecrã que substituem por completo as funções do teclado e do rato através de um dispositivo apontador: trackball, joystick, tracker ou switch. Este programa permite o acesso total às aplicações do computador. Quando é lançada uma aplicação aparece um emulador de teclados adequado às funções específicas do programa em que se entrou.

É um programa de comunicação aumentativa de teclados de escrita com símbolos, mas é também um controlador do ambiente doméstico permitindo dirigir: a luz a televisão, o telefone, o sistema de vídeo/áudio, a abertura e o fecho das janelas e das portas ou outros. Este controlo é feito através de um dispositivo de infra vermelhos ligados ao computador. Este programa tem um sintetizador de fala em português europeu, o que permite ao utilizador escrever para «falar». Assim, um utilizador sem linguagem oral pode utilizar o telefone produzindo frases e introduzindo-as nas conversações telefónicas. Este programa também tem uma versão para PDA o que permite uma maior autonomia comunicativa uma vez que se pode ter sempre consigo o seu programa de comunicação. (L. Azevedo, 2005, Jan., Fev., Mar.).

PARTE II

CAPITULO IV

IV. Estudo de caso

- Breve descrição da aluna
- Caderno de comunicação
- Objetivo do caderno de comunicação

IV- Estudo de caso

Antes de apresentar o nosso estudo de caso, parece-nos importante partilhar esta história de autor desconhecido, que no final da leitura de uma maneira ou de outra nos faz lembrar de alguma criança que já passou pelas nossas mãos. No nosso caso em concreto relembra a menina de que iremos falar ao longo do nosso trabalho.

“Batem à porta.

- Sim. Entre.

Um homem alto, ainda jovem, carrega uma rapariga também alta e muito magra.

Entra, dirige-se a uma cadeira de rodas, senta a rapariga e vai falando com ela. Tenta apertar o cinto da cadeira, mas como a rapariga coloca o corpo em prancha, não consegue.

- Esta menina é muito safada. Assim não vale!

Tenta mais uma vez e consegue. Tenta apertar o colete, mas tem de dizer mais uma vez: - Não sejas safada, ai!!! Finalmente consegue, passa as faixas das pernas e as dos pés, e continua a falar:

- Agora já está, agora já não podes ser safada.

Aproximo-me.

- Bom-dia. (Só o pai retribui o bom-dia.)

- Bom dia princesa...Então não me falas? Onde está o meu bom-dia? Vejo um sorriso rasgado.

-Ah!, assim está bem. Pensava que não me falavas.

O pai despede-se com muitos beijos e sai.

Uma após outra, as crianças chegam nas suas cadeiras de rodas, dizem bom-dia e têm coisas para contar, por vezes é difícil perceber o que dizem. O adulto repete e a criança diz que não. – Desculpa, não te importas de repetir? A tagarelice continua antes da aula começar.

A «princesa» permanece imóvel na sua cadeira de rodas, dirigem-lhe a palavra e ela permanece como se também não ouvisse; então, todos os adultos se atiram num afã para conseguirem um sorriso que mostre que está tudo bem. Ela faz-se rogada, mas depois cede e o seu sorriso deixa todos sossegados.

A aula começa. E agora? É preciso mais do que um sorriso. Há muitas perguntas para serem respondidas. Há escolhas a fazer, vontades e necessidades que têm que ser expressas...” (autor desconhecido)

Em anexo surge o PowerPoint que de uma forma muito simplificada e resumida expõe o trabalho que elaboramos para ajudar esta criança a comunicar. Neste caso foi elaborado um **caderno de comunicação com símbolos do SPC** com o objetivo de melhorar a comunicação e promover maiores interações sociais.

Depois do caderno de comunicação ser trabalho com alguma persistência verificamos que o seu nível de comunicação aumentou, pois esta já começou a fazer pedidos a exprimir alguns dos seus gostos, sentimentos, entre outras coisas, ou seja, promovemos assim uma maior adaptação da aluna ao meio envolvente, a sua inclusão na turma e a sua socialização na comunidade.

Para finalizar podemos referir que realmente o nosso objetivo foi cumprido pois verificaram-se vários progressos na comunicação da aluna.

Comunicação aumentativa: uma abertura ao mundo...

PowerPoint- Apresentado

A comunicação aumentativa: uma abertura para o mundo

-Caderno de comunicação



Breve descrição da aluna

- A Catarina tem 9 anos e apresenta uma paralisia cerebral, com graves dificuldades em termos de mobilidade, fala e cognição. Segundo os dados clínicos do relatório, a aluna apresenta uma “situação complexa grave de natureza permanente, que se traduz por tetraparesia espástica, grande atraso de desenvolvimento e doença pulmonar crónica”.
- A aluna está matriculada no 3.º ano, frequenta uma Unidade e tem um CEI

Caderno de comunicação

- O Caderno de comunicação com símbolos do SPC foi construído com o objetivo de ajudar a aluna que não fala a ter um meio aumentativo de comunicar.

O caderno de comunicação



O que vamos fazer.... Vais escolher



- Quando abordada o que vamos fazer, a aluna através do caderno de comunicação selecionou o brincar, então a resposta foi fazer um colar.

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

Daniel Webster

Fim!

Formandas: Andreia Correia
Sónia Correia

Conclusão

Terminado o trabalho concluímos que a área da comunicação aumentativa é uma área recente no nosso país, sendo necessária mais investigação e reflexão partilhada, de forma a ajudar-nos na nossa prática pedagógica.

Através da realização deste trabalho, verificamos que, a paralisia cerebral é um dos fatores que frequentemente leva a graves perturbações na comunicação. Estas limitações causam enormes barreiras no desenvolvimento dos indivíduos, sendo importante proporcionar àqueles que apresentam disfunções na comunicação os meios para melhor se expressarem e comunicarem.

O objetivo da comunicação aumentativa é proporcionar as ajudas técnicas específicas que ampliem as capacidades de expressão permitindo compensar as disfunções comunicativas e proporcionar a comunicação, a aprendizagem, a interação, a autonomia, melhorando as competências globais dos indivíduos e possibilitando-lhes uma melhor qualidade de vida.

O nosso trabalho resultou da intervenção fundamentada nos pressupostos e nos procedimentos da intervenção-ação com uma aluna com Paralisia Cerebral e sem linguagem oral, com o objetivo de melhorar os seus níveis de interação com os pares, os professores e os familiares.

Esta intervenção centrou-se no desenvolvimento e na aplicação de um sistema aumentativo de comunicação, a utilização do sistema de símbolos SPC na construção de um caderno de comunicação, o qual pretende aumentar e facilitar a comunicação entre a aluna e o outro, promovendo uma maior adaptação desta ao meio envolvente, a sua inclusão na turma e a sua socialização na comunidade escolar.

Referimos ainda que, cabe-nos a nós professores, aceitar que estas crianças são capazes de exprimir competências específicas excecionais e proporcionar um clima de sala de aula que traduza expectativas favoráveis de sucesso.

Em suma, esperamos que a informação que obtivemos através da nossa investigação-ação, que apresentamos através deste trabalho, contribua para a formação de novas ideias o obtenção de novos conhecimentos ajudando todos aqueles que queiram o melhoramento das suas práticas, ou então curiosidade para investigar e estudar esta matéria.

Comunicação aumentativa: uma abertura ao mundo...

Bibliografia

Ainscow, M. (1998). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula um Guia para a Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Almirall, C. & Bellacasa, R. (1990). *Comunicacion aumentativa – curso sobre sistemas y ayudas técnicas de comunicación no vocal*. Madrid: Ministerio de Assuntos Sociales Instituto Nacional de Servicios Sociales.

Almirall, C. Soro-Camats, E. & Bultó, C. (1998). *Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura – principios teóricos y aplicaciones*. Barcelona: Masson, S.A.

Almirall; Cármen Basil e BELLACASA; Ramon (1990) *Comunicacion Aumentativa*. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales.

Andrada, M. G. (1989). *Risco Perinatal e Desenvolvimento da Linguagem na Criança*.

Andrada, M. G. (1997). *Paralisia Cerebral: o Estado da Arte no Diagnóstico e Intervenção*. *Medicina Física e Reabilitação*, 5,15-20.

Andrada, M. G. (2003). *Paralisia Cerebral: Etiopatogenia/Diagnóstico/ Intervenção*. *Arquivos de Fisiatria*: Vol. 10, tomo 1, nº 37, 5-16.

Andrada, M. G.(Ed.). (2005). *Estudo Europeu da Etiologia da Paralisia Cerebral da Região de Lisboa: Estudo Multicêntrico Europeu*. Lisboa: APPC.

Azevedo, L. (2005). *Tecnologias de Apoio à Comunicação Aumentativa*. *Diversidades*, 7, 4–9.

Bairrão, JB; Pereira, F; Felgueiras, I; Fontes, P; Vilhena, C. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o sistema de Educação*. Lisboa: CNE.

Bairrão, Joaquim et al, (1998). *Os alunos com Necessidades Educativas Especiais*. 1ª ed. Editorial do Ministério da Educação.

Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Organização Mundial de Saúde. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Medicina de Lisboa.

Madureira, Isabel Pizarro; Leite, Teresa Santos (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ministério da Educação, Dec-Lei n.º3/2008, Diário da República, de 7 de Janeiro

Nielsen, L. B., (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

Comunicação aumentativa: uma abertura ao mundo...

Niza, Sérgio, (1996). Necessidades Especiais de Educação: da Exclusão à Inclusão na Escola Comum Educação permanente e educação de adultos, *Inovação*, vol. 9. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Perrenoud, P. (2002). A escola e a aprendizagem da democracia. Porto: Asa

Pinho Lafon, J. C. (1989). A Deficiência Auditiva na Criança. Brasil: Editora Manole, Lda.

Quadro cronológico das principais actividades e realizações do Prof. Albuquerque e Castro. "Poliedro: Revista de Tiflologia e Cultura". Porto: Centro de Produção do Livro para o Cego, nº 107 Maio 1967; p. 7-10.

Rodrigues, D.(2001). Educação e Diferença Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva. Porto Editora.

Sotillo, Maria (2003). Sistemas Alternativos de Comunicación. Madrid: Editorial Trotta.

Sprinthall, A. & Sprinthall, R. (1993). Psicologia Educacional: Uma Abordagem Desenvolvimentista. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal.