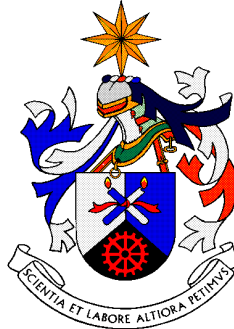


UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

FACULDADE DE ARTES E LETRAS

DEPARTAMENTO DE LETRAS



COMUNICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

A classificação Internacional da Funcionalidade na Intervenção

Educativa em Alunos com Necessidades Educativas Especiais

Maria Helena Henriques Marques Frias

Dissertação de 2.º Ciclo em **Estudos Culturais, Didáticos, Linguísticos e Literários**
conducente ao grau de Mestre, apresentada à Universidade da Beira Interior.

Orientadora: Maria da Graça Guilherme D'Almeida Sardinha

Covilhã, 2009

DEDICATÓRIA

“Há gente que fica na história, na história da gente...”

Dedico este trabalho à memória do meu pai, que graças à sua crença e paixão pela Escola, como professor de História, me deixou nos genes esta perpétua “insatisfação” de que há sempre algo de melhor para fazer na Escola....e na Vida.

Ao meu pai
João José Nunes Marques

RESUMO

Actualmente, promover uma escola inclusiva, vai muito além dos princípios da igualdade e da solidariedade. Incluir uma qualquer criança na escola, significa perfilá-la, para assim desencadear uma verdadeira rede de estruturas internas e externas à Escola, que articuladas entre si e respeitando as especificidades de cada indivíduo, tem a responsabilidade de formar e educar, perspectivando uma inclusão mais alargada: a inclusão social.

A presente dissertação circunscreve-se à problemática da inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) de carácter permanente, em contexto pedagógico, com especial incidência, na intervenção educativa destes alunos, cujos comprometimentos situam-se na tipologia da comunicação e linguagem.

A Classificação Internacional da Funcionalidade (CIF), como instrumento comum, utilizado pelas várias áreas sociais, assume um papel preponderante, na despistagem e identificação de factores que determinam a funcionalidade do indivíduo, preconizando um modelo biopsicossocial, que inclui a participação de todos, na individualização das características elementares do ser humano, em detrimento de estereótipos sociais e de esferas de referência.

A investigação aqui apresentada tem a configuração de um estudo de caso único, onde se ilustram traços de união entre teoria e prática. Esta metodologia, assente no papel do professor enquanto investigador em acção, permitiu explicar a intervenção educativa com um aluno portador de comprometimentos ao nível da comunicação e linguagem, com base nos pressupostos da CIF e da legislação em vigor, visando o diagnóstico, avaliação e definição de um plano de intervenção pedagógico e didáctico multidisciplinar.

Este estudo aparece sustentando por um enquadramento teórico bastante vasto que alude desde o conceito de NEE, passando pela CIF, aspectos específicos da linguagem e suas perturbações, conceito de comunicação, sistemas aumentativos e alternativos de comunicação até ao conceito de avaliação quer em sentido lato, quer no âmbito da intervenção em Educação Especial.

RESUMEN

Actualmente, la promoción de una escuela inclusiva, va más allá de los principios de igualdad y solidaridad. Incluye cualquier niño, mediante su perfil, con el fin de desencadenar una red de estructuras dentro y fuera de la escuela, que se articula con los demás y respetando las especificidades de cada persona, tiene la responsabilidad de formar y educar, con la perspectiva de una inclusión más amplia: la inclusión social.

Esta tesis se limita a la cuestión de la inclusión de los niños con necesidades educativas especiales (NEE) de carácter permanente en el contexto educativo, haciendo especial hincapié en la intervención educativa a estos estudiantes, cuyos compromisos se encuentran en materia de comunicación y lenguaje.

La Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF) como una herramienta común, utilizado por varios sectores sociales, desempeña un papel importante en la detección e identificación de los factores que determinan la funcionalidad de la persona, aboga por un modelo biopsicosocial, que incluye la participación de todos en individualización de las características básicas de los seres humanos en lugar de los estereotipos sociales y de esferas de referencia.

La investigación presentada aquí es la configuración de un único estudio de casos, que muestran huellas de unión entre la teoría y la práctica. Esta metodología, basada en el papel del profesor como investigador en la acción, ayuda a explicar la intervención educativa con un niño portador de los compromisos a nivel de comunicación y el lenguaje, basado en el que figura en el CIF y la legislación vigente, para el diagnóstico, evaluación y definición un plan de intervención multidisciplinaria de enseñanza y aprendizaje.

Este estudio es apoyado por un marco teórico suficientemente extenso que se refiere desde el concepto de NEE, a través de CIF, en particular los aspectos del lenguaje y sus trastornos, un concepto de comunicación, sistemas alternativos y aumentativos de comunicación con el concepto de evaluación y en el sentido más amplio, o en virtud de la intervención en Educación Especial.

ABSTRACT

In these times, promoting an inclusive school goes forward the principles of equality and solidarity. Including each child in the school means getting her or his profile so that we can manage a real net of internal and external structures that are articulated and that respect the individual characteristics. These structures have the responsibility of educating and forming for the social inclusion.

The current research is confined to the problematic of children with permanent special educational needs included in pedagogical context, especially the educative intervention in the students that have got some communicative and language problems.

The International Functionality Classification (IFC), as a common tool, used by the different social areas, assumes an important role in the detection and identification of factors that determine the functionality of the individual through a biopsychosocial model, that includes the participation of all, in the individualization of the elementary characteristics of the human being in detriment of social stereotypes and reference spheres.

The research, here presented, has the design of a single case, where some traces of union between theory and practice are illustrated. This methodology, focused on the teacher as a researcher of her own action, allowed to study the educative intervention with a student who has got some communicative and language problems. With the help of the principles conveyed in the International Functionality Classification and in the legislation on that matter, this study aims at diagnosis, evaluation and definition of a multi-discipline, didactic and pedagogical plan.

This study appears sustained by a vast literature which includes many concepts as: Special Educational Needs, International Functionality Classification, specific features of language and its disturbances, communication, augmentative and alternative systems of communication and evaluation in general terms and mainly in the Special Education.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS, pela força, protecção e omnipresença na minha vida.

Agradeço aos meus filhos e marido, por me acompanharem, compreenderem e incentivarem a levar até ao fim esta etapa.

Agradeço à minha mãe, pelo seu exemplo de fé e apoio inestimável, sem eles, esta missiva, estaria comprometida.

Agradeço aos meus irmãos por muitas vezes, deixarem para trás as suas vidas, para me apoiarem.

Agradeço aos meus sogros pela compreensão e amizade que mostraram.

Agradeço ao Sr. Professor Doutor Paulo Osório, pelas lições de Linguística que proferiu e que em muito me ajudaram.

Agradeço de forma especial à minha orientadora, Sr.^a Professora Doutora Maria da Graça Sardinha pelo carinho, estímulo e disponibilidade total na supervisão desta dissertação.

Agradeço à Maria do Carmo, pelas palavras sempre amigas.

Agradeço à Rosa Santos pela amizade e apoio prestado.

Agradeço à Pieduga, pelas jornadas em grupo até à Covilhã e partilha de pensamentos, sentimentos e angústias.

Agradeço ao Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova, em especial, ao Presidente, Engenheiro António Rijo Salgueiro, por ter permitido desenvolver a parte empírica para a consecução desta dissertação *in loco*.

Agradeço a todos os colegas da escola, em especial ao Grupo de Educação Especial, que prontamente colaboraram e participaram na recolha de dados e partilha de informação.

Agradeço à família do aluno, sobre o qual incidiu este estudo, pelo contributo e disponibilidade, com que sempre esteve ao longo do ano lectivo.

Muito obrigada a todos aqueles que, directa ou indirectamente, me ajudaram, pelo apoio e paciência e que, sem reservas, compartilharam comigo os seus saberes.

ÍNDICE

DEDICATÓRIA	
RESUMO	
RESUMEN	
ABSTRACT	
AGRADECIMENTOS	
INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I.....	14
1.1-CONCEITO DE NEE.....	14
1.2-ENQUADRAMENTO LEGISLATIVO.....	16
1.3-O QUE É A CIF?.....	17
1.3.1– Objectivos.....	18
1.3.2– Aplicações.....	18
1.3.3– Aspectos Estruturais e Utilização.....	19
1.3.4- Impacto da CIF nas NEE: A intervenção Educativa.....	22
CAPÍTULO II.....	24
2.1-A LINGUAGEM E A LINGUÍSTICA.....	24
2.1.1- Fonética e Fonologia.....	26
2.1.2- A Língua.....	28
2.1.3- Mecanismos Biológicos da Linguagem.....	29
2.1.3.1- A Fala.....	29
2.1.3.2- A Escrita.....	45
2.2 – A EVOLUÇÃO DA LINGUAGEM.....	47
2.2.1- A Linguagem e o Pensamento.....	47
2.2.2- A Aquisição e o Desenvolvimento da Linguagem.....	49
2.3- A IMPORTÂNCIA DA ESTIMULAÇÃO DA LINGUAGEM.....	52
2.4 – A COMUNICAÇÃO.....	55
2.4.1- O que é comunicar.....	55
2.4.2- Funções de comunicação.....	57
2.4.3- Importância da Comunicação.....	58
2.4.4- Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação.....	58
2.5 – PERTURBAÇÕES ESPECÍFICAS DA LINGUAGEM.....	68
2.5.1- O Conceito.....	68
2.6 - FACTORES DE DESORDEM.....	71
2.6.1 – Etiologia das Desordens.....	71

CAPÍTULO III	79
3.1- AVALIAÇÃO.....	79
3.2- AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	81
3.3- A AVALIAÇÃO NA ESCOLA INCLUSIVA	82
3.4- AVALIAÇÃO DA FUNCIONALIDADE E INCAPACIDADE POR REFERÊNCIA À CIF	84
3.5- AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM.....	87
CAPÍTULO IV	88
4.1- METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	88
4.1.1- O Estudo de Caso.....	88
4.1.2- Objectivos do Estudo de Caso	89
4.1.3- Contextualização.....	89
4.1.4- O caso	92
4.1.4- Plano didáctico - Processo de Avaliação/Intervenção	94
4.1.4.1- Processos e instrumentos de recolha de dados.....	94
4.1.4.2- Fase de Diagnóstico	95
4.1.4.3- Fase de Avaliação (recolha de informação por referência à CIF).....	95
4.1.4.4- Elaboração do Programa Educativo Individual	96
4.1.4.5- A Educação Especial e a transversalidade da Língua Portuguesa no currículo escolar - Actividades direccionadas para problemas de linguagem.....	97
CAPÍTULO V	98
5.1- ANÁLISE DE CONTEÚDO	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
BIBLIOGRAFIA	107
ANEXOS	112

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Modelo de Funcionalidade e Incapacidade da CIF.....	19
Figura 2- Domínios da CIF.....	22
Figura 3- A laringe vista da parte de trás.....	33
Figura 4- Os quatro principais ressoadores do aparelho fonador.....	34
Figura 5- Anatomia vocal.....	34
Figura 6- Esquema das diferentes posições dos lábios.....	38
Figura 7- Triângulo Vocálico.....	38
Figura 8- As variáveis da Avaliação.....	80
Figura 9- Avaliação Diagnóstica.....	81
Figura 10- Avaliação das necessidades educativas especiais.....	85

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Tipificação do domínio Comunicação, Linguagem e Fala.	23
Quadro 2- Alfabeto Fonético.....	30
Quadro 3- Traços binários a nível fonológico.....	36
Quadro 4- Vogais orais.....	39
Quadro 5- Vogais nasais.....	39
Quadro 6- Consoantes.....	41
Quadro 7- Domínios da linguagem oral.....	44
Quadro 8- Domínios da linguagem escrita.....	47
Quadro 9- Evolução da Linguagem Infantil.....	51

ABREVIATURAS

NEE	Necessidades Educativas Especiais
CIF	Classificação Internacional da Funcionalidade
PEI	Programa Educativo Individual
PIT	Plano Individual de Transição
OMS	Organização Mundial de Saúde
CIF_{CJ}	Classificação Internacional da Funcionalidade para Crianças e Jovens
SAAC	Sistemas Aumentativos e/ou Alternativos
PIC	Pictogram Ideogram Communication System
SPC	Picture Communication Symbols
LPG	Língua Gestual Portuguesa
PCA	Percursos Curriculares Alternativos
RVCC	Reconhecimento Validação e Certificação de Competências
CEF	Cursos de Educação e Formação
EFA	Educação e Formação de Adultos

INTRODUÇÃO

Actualmente tornou-se um desafio determinar com exactidão quais os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e conseqüentemente, quais os alunos a serem intervencionados pela Educação Especial, nomeadamente alunos NEE de carácter permanente. Neste contexto, surge a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), preconizada pela OMS (2001 e actualizada em 2003), que constitui uma ferramenta pedagógica no processo de elegibilidade, avaliação e intervenção de alunos com NEE.

Observa-se uma mudança de arquétipo, onde se pretende não só classificar os níveis de funcionalidade do indivíduo, como também os factores ambientais que podem funcionar como barreiras ou facilitadores dessa mesma funcionalidade. Esta mudança prevê um trabalho em equipa pluridisciplinar, que recolhe informação diferenciada, faz a sua análise conjunta, para conscientemente tomar decisões relativas a medidas educativas adequadas a cada situação concreta.

A intervenção educativa do professor, enquanto investigador, torna-se cada vez premente. É nesta linha que, enquanto docente de Educação Especial, se pretende aprofundar e suscitar a reflexão sobre as práticas desenvolvidas, sublinhando-se a importância da construção de uma escola inclusiva, dando-se especial relevo ao diagnóstico, caracterização e processo de intervenção de alunos com NEE, com especial incidência na tipificação - Comunicação e Linguagem. Este interesse aparece sobretudo como uma necessidade, uma vez que a nossa especialização em Educação Especial, centra-se em administrar respostas educativas, nos domínios, cognitivo e motor e no facto de existirem alunos que apresentam défices na área da comunicação e linguagem, a necessitarem de respostas adequadas.

A Comunicação e Linguagem assumem especial relevância pela população – alvo, onde são detectados problemas graves, pois os primeiros anos de vida são de extraordinária importância, uma vez que é neste período que se estabelecem as estruturas básicas para o desenvolvimento de todas as capacidades humanas, todos os processos mentais são cruciais para a aprendizagem de uma linguagem adequada à idade cronológica. Por outro lado, qualquer sociedade humana, por mais primitiva que seja, possui sempre um certo tipo de linguagem, a qual vai permitir a transmissão e compreensão de uma infinita variedade de

mensagens (comunicação). Não podemos imaginar uma sociedade humana, sem um tipo concreto de linguagem e/ou linguagens várias.

A linguagem é, sem dúvida, o principal meio de comunicação social sendo ainda um factor importante para uma boa integração na sociedade, funcionando como um meio que permite às pessoas transmitir informações, significados, intenções, pensamentos, expressões e sentimentos. Grande parte do que sabemos e conhecemos, é-nos transmitido através da linguagem.

Tentar dar respostas adequadas aos alunos com problemas graves de comunicação e de linguagem, passa indiscutivelmente, por saber avaliar para intervir. Esta intervenção deve visar a criança ou jovem, a família e todos os técnicos que com ela se relacionam.

Assim, o nosso problema apresenta o seguinte figurino:

De que forma (s) poderemos “envolver” as crianças com Necessidades Educativas Especiais em contexto pedagógico, promovendo uma inclusão o mais eficaz possível?

As questões que nortearam o nosso trabalho foram as seguintes:

1- Como deve ser feita a avaliação dos alunos com problemas de funcionalidade, no domínio da comunicação e da linguagem?

1.1 - Que instrumentos de avaliação são aplicados para o despiste de problemas de comunicação e linguagem, em crianças em idade escolar?

1.2 - Esses instrumentos consubstanciam-se na CIF?

1.3 - Qual a metodologia de recolha de informação pertinente, sobre o aluno em estudo?

1.4 - Como se desenha o perfil de funcionalidade de um aluno que apresenta comprometimentos ao nível da comunicação e da linguagem?

2- Quem são os verdadeiros intervenientes que participam na avaliação e na intervenção dos alunos que apresentam problemas de comunicação e linguagem?

2.1 - Quem sinaliza pela primeira vez uma criança que evidencie problemas de comunicação e linguagem?

2.2 - Como é feito o encaminhamento para o estudo de eventuais problemas diagnosticados?

2.3 - Quais os técnicos que intervêm na avaliação e na intervenção destas crianças?

2.4 - Qual o papel do docente de Educação Especial?

- 2.5 - Qual o contributo do Terapeuta de fala?
- 2.6 - Qual a importância da família neste processo?
- 2.7 - Deve o processo de avaliação e intervenção ser realizado por uma equipa multidisciplinar? Quem a compõe?
- 2.8 - Quem legitima o processo de avaliação?

3- Que estratégias de intervenção pedagógica, deve o docente de Educação Especial, implementar, em alunos com NEE no domínio da comunicação e da linguagem, após a avaliação dos níveis de funcionalidade?

- 3.1- Como deve ser feita a intervenção pedagógica, pelo docente de Educação Especial?
- 3.2- Qual a importância da gestão partilhada na intervenção pedagógica?
- 3.3- Que materiais devem ser aplicados para promover o desenvolvimento de competências no domínio da comunicação e linguagem?
- 3.4- Qual a importância na intervenção educativa que pode ter a articulação continuada do trabalho do docente de educação especial com outros intervenientes (outros docentes, gestão da escola, família, instituições, técnicos...)?
- 3.5- Qual o contributo das TIC, na intervenção com alunos com NEE?

A elaboração do presente estudo, pretende esboçar as linhas norteadoras que fundamentaram as escolhas metodológicas, bem como apresentar um resumo das pesquisas realizadas, com vista a uma apropriada argumentação das questões de investigação, de modo a poder conferir validade interna e enriquecimento científico considerado basilar para a prática lectiva do professor de educação especial, enquanto investigador em acção, por caminhos irrefutáveis.

CAPÍTULO I

1.1-CONCEITO DE NEE

O conceito de NEE (Necessidades Educativas Especiais) surge num contexto de mudanças socioeducativas sujeito às vicissitudes que o tempo, o espaço e os condicionalismos socioeconómicos vão gradualmente impondo à nossa sociedade. As novas ideologias de democracia atingem o tecido social e imprimem novo vigor à filosofia de integração, alterando o paradigma para inclusão.

Warnock Report (1978) define crianças com NEE como “crianças que não sendo parcialmente deficientes, ou não possuindo deficiência ou perturbações de carácter permanente, necessitem de qualquer tipo de apoio em educação especial durante a sua vida escolar”.

É também, e ainda sobre o conceito de NEE que Correia (1997) considera que este se aplica a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais, e com dificuldades de aprendizagem, provocados por factores ambientais ou orgânicos, abrangendo também crianças com aprendizagens atípicas que não acompanham o curriculum normal.

Destas duas posições afastadas no tempo, verificamos a total actualidade deste conceito. Na verdade, a ideia subjacente a NEE é lida de diversas formas por diferentes autores. Uns definem-na para essas crianças que por algum motivo tiveram dificuldades no seu percurso escolar, enquanto outros a alargam a toda a população escolar.

A par de toda a modificação ideológica e social, dá-se uma massificação do ensino com alargamento do ensino obrigatório quer a nível horizontal, quer a nível vertical. Passa o ensino a ser obrigatório até ao 9º ano de escolaridade, abrangendo toda a população em idade escolar. Também a legislação contra o trabalho infantil apoia essa escolarização massiva. Hoje em dia, aponta-se para a quase obrigatoriedade de frequência de um ensino pré-escolar como base de aquisição dos primeiros conceitos.

Também o Decreto-lei 319/91 impunha as escolas a aceitar e dar resposta a todas as crianças com NEE. Apontava-se, por isso, para uma cada vez maior intervenção do professor, que face a esta panóplia de clientes, teria que aprender a diversificar o curriculum. É este o princípio do novo modelo de “Escola para Todos”, consagrado na Declaração de Salamanca

(1994). É neste documento que a “Escola para Todos” é idealizada como a escola inclusiva, na qual:

... todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. (*in* Declaração de Salamanca, 1994: 21).

A nova escola inclusiva coloca o seu ideário na filosofia de uma escola para todos, uma “Escola orientada para o curriculum por oposição à perspectiva centrada nas incapacidades ou dificuldades das crianças” (Ainscow et al, 1997). Para que ela seja uma possibilidade, é necessário que o curriculum, adaptado por cada professor à sua aula, seja suficientemente abrangente para que contemple a diversidade de uma população escolar cada vez mais heterogénea. É o professor o verdadeiro agente da mudança de uma escola tradicional para uma escola inclusiva. Essa mudança depende “acima de tudo da convicção, do empenhamento e da vontade dos indivíduos e dos poderes (*in* Declaração de Salamanca, 1994:21). Interessa diversificar e ampliar experiências inovadoras, dando-lhes possibilidades de divulgação ao nível do país para que sejam recriadas em cada contexto.

Mais tarde, Bairrão, afirma:

A designação de alunos com necessidades educativas especiais refere-se aos alunos que exigem recursos ou adaptações especiais no processo de ensino/aprendizagem que não são comuns à maioria dos alunos da sua idade, por apresentarem dificuldades ou incapacidades que se reflectem numa ou mais áreas de aprendizagem (Bairrão et al, 1998).

O Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro, define os sujeitos com necessidades educativas especiais como:

Alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

1.2-ENQUADRAMENTO LEGISLATIVO

Actualmente a intervenção da Educação Especial rege-se pelo Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro, o qual define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. Visa a criação de condições para a adequação do processo educativo de alunos com NEE significativas de carácter permanente, ao nível da actividade e participação, decorrentes de alterações funcionais e/ou estruturas. Define como objectivos da educação especial a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativos, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional.

Este normativo prevê ainda a criação de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos; Escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão; Unidades de Ensino Estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo; Unidades de Apoio Especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita; Agrupamentos de Escolas de referência para a Intervenção Precoce na Infância.

O supracitado decreto-lei aponta como medidas educativas de educação especial a aplicar:

- Apoio pedagógico personalizado;
- Adequações curriculares individuais;
- Adequações no processo de matrícula;
- Adequações no processo de avaliação;
- Currículo específico individual; orientação e mobilidade;
- Tecnologias de apoio

Este suporte legal estabelece o Programa Educativo Individual (PEI), o qual fixa e fundamenta os apoios especializados e as formas de avaliação. Introduce o Plano Individual de Transição (PIT), no caso dos jovens cujas necessidades educativas os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum.

1.3-O QUE É A CIF?

A Classificação Internacional de Funcionalidade e de Incapacidade (CIF), desenvolvida pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e publicada em 2001, revista e actualizada em 2003, é uma classificação internacional desenvolvida por esta agência, para descrever a saúde e componentes de bem-estar relacionados com a saúde de um indivíduo, como o trabalho e a educação.

A CIF remete para um novo sistema de classificação com várias dimensões e interactivo, que não classifica a pessoa, nem estabelece categorias diagnósticas, passando antes a descrever a funcionalidade e a incapacidade relacionadas às condições de saúde, identificando o que uma pessoa pode ou não fazer na sua vida diária e servindo de enquadramento para organizar toda a informação relacionada com o seu estatuto funcional. Afigura-se num modelo de avaliação sistémico e ecológico orientado para uma caracterização dinâmica do aluno e da sua funcionalidade.

Centrando-nos na aplicação da CIF na área da Educação e, em particular, no processo de avaliação das necessidades educativas especiais e tendo em conta as actuais orientações do Ministério da Educação, esta, aparece como elemento facilitador no processo de avaliação e de intervenção dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Os domínios contidos na CIF são descritos com base na perspectiva do corpo, do indivíduo e da sociedade em duas dimensões: Funções e Estruturas do Corpo; Actividades e Participação.

A Funcionalidade é um termo que engloba todas as funções do corpo, actividades e participação; de maneira similar, incapacidade é um termo que inclui deficiências, limitação de actividades ou restrição na participação. A CIF também relaciona os factores ambientais que interagem com todos estes constructos. Neste sentido, a classificação permite ao utilizador registar perfis úteis da funcionalidade, incapacidade e saúde dos indivíduos em vários domínios” (CIF: 2003: 5).

Trabalhos de investigação concluíram que este sistema de classificação desadequava-se da realidade educativa com crianças e jovens, porque este modelo, em algumas das suas componentes visava a determinação do grau de funcionalidade de um indivíduo nas áreas do trabalho e relações sociais, que como se torna óbvio não se aplica a crianças ou até jovens. Surge então em 2007, uma versão da CIF para crianças e jovens (CIF_{CJ}) que centra os qualificadores em áreas ligadas à vida da criança, aos ambientes em que esta desenvolve as suas actividades, capacidades e competências.

1.3.1– Objectivos

A CIF estabelece uma linguagem padronizada para codificar uma vasta variedade de informação, proporcionando uma linguagem unificada e padronizada, assim como uma estrutura de trabalho para a descrição da saúde e de estados relacionados com esta, incluindo a incapacidade, objectivando a sua operacionalização:

- Proporcionar um suporte científico para a inteligência e o estudo dos determinantes da saúde e do que com esta se relaciona;
- Designar uma linguagem comum para a descrição da saúde e dos estados relacionados com a saúde, para aperfeiçoar a comunicação entre diferentes utilizadores, tais como, profissionais de saúde, profissionais da educação, investigadores, políticos, entre outros, incluindo pessoas com incapacidades;
- Permitir a comparação de dados entre países, entre disciplinas relacionadas com os cuidados de saúde, entre serviços, e em diferentes momentos ao longo do tempo;
- Garantir um esquema de codificação para sistemas de informação de saúde.

1.3.2– Aplicações

A CIF vê a sua aplicação em vários fins: como um instrumento estatístico, na colheita e registo de dados; na investigação, para calcular resultados relacionados com a qualidade de vida ou os factores ambientais; como uma ferramenta clínica, na avaliação de necessidades, conciliando tratamentos face a condições específicas, na avaliação das aptidões profissionais (uma vez que tipifica perfis de funcionalidade), analisa terapêuticas de reabilitação e os respectivos resultados; como ferramenta na política social, agiliza o planeamento de sistemas de segurança social, de sistemas de compensação e fornece indicadores para projectos e para o desenvolvimento de políticas; como uma ferramenta pedagógica, dá um importante contributo na elaboração de programas educacionais, potenciando as funcionalidades dos alunos com NEE, a fim de maximizar os níveis de actividade e de participação, reforçando assim, o modelo de Escola Inclusiva;

1.3.3– Aspectos Estruturais e Utilização

Uma classificação deve ser rigorosa em relação ao seu objecto: o seu universo, o seu campo de acção, as suas categorias, a sua estrutura e a forma como esses elementos estão organizados na sua inter-relação. A CIF preconiza um modelo consensual de classificação da funcionalidade. Esta traduz a interacção entre a disfunção (indivíduo), a limitação das suas actividades (área de intervenção da educação) e os factores ambientais que podem ser facilitadores ou barreiras (área de intervenção social). A CIF não classifica pessoas, mas descreve a situação de cada pessoa dentro de uma gama de domínios, como mostra a figura 1.

Modelo de funcionalidade e incapacidade

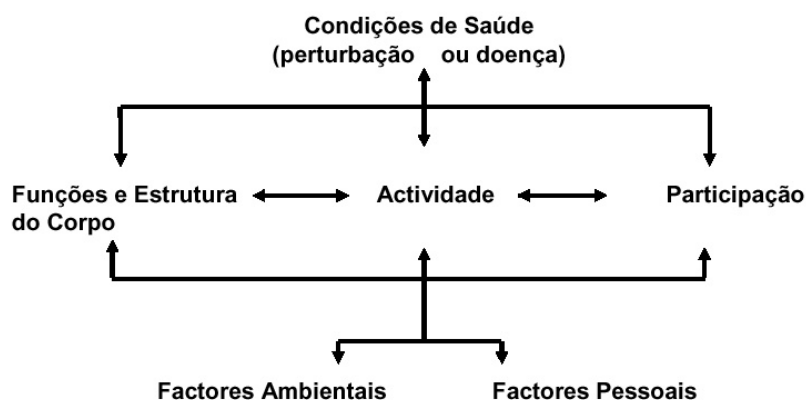


Figura 1- Modelo de Funcionalidade e Incapacidade da CIF

O diagrama ilustra a relação recíproca que existe entre os vários domínios que compõem a CIF e os factores que interagem com eles, de modo a compreendermos o estado de saúde de um dado indivíduo e a partir daí, fazendo o cruzamento dos dados e definir um perfil de funcionalidade, centrado em determinada área.

Para melhor compreendermos a terminologia do esquema e suas inter-relações, passamos a definir alguns termos, usando a linguagem da CIF:

Funções do corpo são as funções fisiológicas dos sistemas orgânicos (incluindo as funções psicológicas).

Estruturas do corpo são as partes anatómicas do corpo, tais como, órgãos, membros e seus componentes.

Deficiências são problemas nas funções ou nas estruturas do corpo, tais como, um desvio importante ou uma perda.

Actividade é a execução de uma tarefa ou acção por um indivíduo.

Participação é o envolvimento de um indivíduo numa situação da vida real.

Limitações de actividade são dificuldades que um indivíduo pode ter na execução de actividades.

Restrições de participação são problemas que um indivíduo pode enfrentar quando está envolvido em situações da vida real

Factores ambientais constituem o ambiente físico, social e atitudinal em que as pessoas vivem e conduzem a sua vida.

A CIF divide-se em duas partes, cada uma com duas componentes:

Parte 1. Funcionalidade e Incapacidade

- a) Funções e Estruturas do Corpo
- b) Actividade e Participação

Parte 2. Factores Contextuais

- a) Factores Ambientais
- b) Factores Pessoais

Cada componente pode ser expressa em termos positivos e negativos e contém vários domínios (capítulos). Em cada domínio há várias categorias e subcategorias que constituem as unidades de classificação.

Os qualificadores são códigos numéricos que especificam a extensão ou magnitude da funcionalidade ou da incapacidade numa determinada categoria, ou em que medida um factor ambiental constitui um facilitador ou uma barreira.

Funções do Corpo

- Capítulo 1 – Funções Mentais
- Capítulo 2 – Funções sensoriais e dor
- Capítulo 3 – Funções da voz e da fala
- Capítulo 4 – Funções do aparelho cardiovascular, dos sistemas hematológico e imunológico e do aparelho respiratório
- Capítulo 5 – Funções do aparelho digestivo e dos sistemas metabólico e endócrino
- Capítulo 6 – Funções genitourinárias e reprodutivas
- Capítulo 7 – Interações e relacionamentos interpessoais

- Capítulo 8 – Áreas principais da vida
- Capítulo 9 – Vida comunitária, social e cívica

Actividade e Participação

- Capítulo 1 – Aprendizagem e aplicação de conhecimentos
- Capítulo 2 – Tarefas e exigências gerais
- Capítulo 3 – Comunicação
- Capítulo 4 – Mobilidade
- Capítulo 5 – Auto-cuidados
- Capítulo 6 – Vida doméstica
- Capítulo 7 – Interações e relacionamentos interpessoais
- Capítulo 8 – Áreas principais da vida
- Capítulo 9 – Vida comunitária, social e cívica

Factores Ambientais

- Capítulo 1 – Produtos e tecnologias
- Capítulo 2 – Ambiente natural e mudanças ambientais feitas pelo homem
- Capítulo 3 – Apoio e relacionamentos
- Capítulo 4 – Atitudes
- Capítulo 5 – Serviços, sistemas e políticas

A CIF utiliza um sistema alfanumérico no qual as letras **b**, **s**, **d** e **e** são utilizadas para indicar Funções do Corpo, Estruturas do Corpo, Actividades e Participação e Factores Ambientais, respectivamente. Essas letras são seguidas por um código numérico que começa com o número do capítulo (um dígito), seguido pelo segundo nível (dois dígitos) e o terceiro e quarto níveis (um dígito cada).

Os três componentes, classificados na CIF são quantificados através da mesma escala genérica:

xxx.0 – Não há problema	0-4%
xxx.1 – Problema LIGEIRO	5-24%
xxx.2 – Problema MODERADO	25-49%
xxx.3 – Problema GRAVE	50-95%
xxx.4 – Problema COMPLETO	96-100%
xxx.8 – Não especificado	
xxx.9 - Não aplicável	

Um problema pode significar uma deficiência, limitação, restrição ou barreira, dependendo do constructo¹.

1.3.4- Impacto da CIF nas NEE: A intervenção Educativa

No domínio da educação, a existência de um referencial comum a todos os técnicos é fundamental para uma correcta identificação das necessidades e para uma adequada planificação da intervenção.

Voltando ao conceito mais actual de Necessidades Educativas Especiais, ele materializa-se nos alunos que experienciam graves dificuldades no processo de aprendizagem e participação no contexto escolar, familiar e comunitário decorrentes da interacção entre factores ambientais (físicos, sociais e atitudinais) e limitações de grau acentuado ao nível do seu funcionamento num ou mais dos domínios apresentados na figura 2.

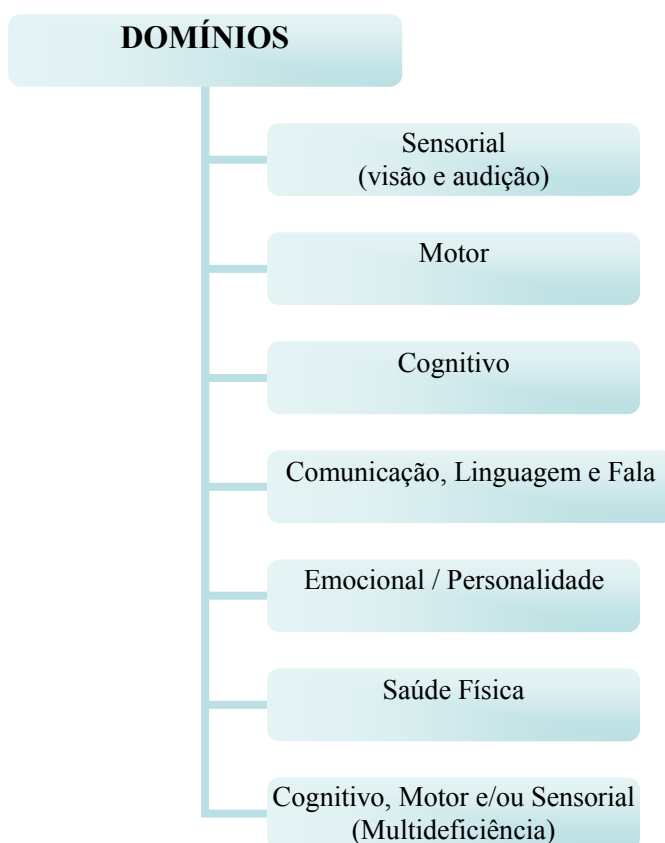


Figura 2- Domínios da CIF

¹ Constructo é o conjunto de habilidades e/ou conhecimentos que podem ser plausivelmente argumentados e/ou teoricamente justificados como esperados.

Dado que este estudo incide sobre o domínio da Comunicação, Linguagem e Fala, iremos a partir daqui, circunscrever todo o tratamento da informação, a esta problemática. Assim, e de acordo com a CIF, quando nos deparamos com alunos que evidenciam comprometimentos neste domínio, devemos tipificá-lo de acordo com a nomenclatura apresentada no quadro 1.

Domínios	Capítulos	Categorias
Comunicação, Linguagem e Fala	Funções Mentais (específicas)	b167 Funções da linguagem (recepção e expressão da linguagem oral e escrita)
	Funções da Voz e da Fala	b320 Funções da articulação b330 Funções da fluência e do ritmo da fala
	Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos	d140, d145 Aprender a ler e a escrever d166, d170 Ler e escrever
	Comunicação	d310 – d325 Comunicar e receber mensagens verbais e não verbais

Quadro 1- Tipificação do domínio Comunicação, Linguagem e Fala

CAPÍTULO II

2.1-A LINGUAGEM E A LINGUÍSTICA

Para se fazer a análise dos fenómenos da Linguagem, recorre-se a uma primeira instância à Linguística, em que a sua “...matéria é constituída em primeiro lugar por todas as manifestações da linguagem humana” (Saussure, 1995:29).

Ferdinand Saussure é considerado o pai da Linguística Moderna. Este autor adoptou para o estudo da língua, o ponto de vista descritivo em oposição à perspectiva normativa da tradição gramatical. Começou, assim, a dar prioridade na investigação à linguagem oral. Por outro lado, na descrição que faz da Língua, Saussure (1995) utiliza uma perspectiva sincrónica (descrição das leis de funcionamento da língua em determinado momento da sua evolução) em detrimento de uma perspectiva histórica ou diacrónica (análise das mudanças linguísticas) que até então tinha vigorado.

Por Linguagem, Saussure (1995) entende a faculdade de que dispõem todos os homens normais dotados de órgãos fonatórios. Esta capacidade fonatória, geneticamente programada, só se actualiza através da Língua, a qual por sua vez, é considerada como um sistema de signos. O autor, apoiado nas características da língua, gera uma ciência que ele chama de Semiologia, actualmente chamada de Semiótica que estuda os signos no meio social. A Língua não é somente uma nomenclatura ou um conjunto de regras, ela tem uma natureza própria. O signo aliena-se da vontade social ou individual, é essa a sua característica essencial. Consequentemente, tal característica só aparece na Língua.

Dada a existência de vários sistemas de comunicação, além do sistema linguístico, torna-se necessário definir as características da Linguagem que as especificam relativamente aos outros sistemas de comunicação. Os linguistas consideram, em primeiro lugar, o carácter arbitrário do sistema linguístico que se verifica, não apenas a nível do signo linguístico, mas também ao nível da própria organização linguística.

Uma segunda característica da Linguagem, na perspectiva de Rebelo (1993), é o carácter discreto das unidades linguísticas pelo que é possível distinguir a Fonética da Fonologia. Embora sejam ambas secções da linguística, tem nesta, funções diferentes. A primeira “estuda os sons na sua realização concreta, separada do estudo das significações” (Dicionário

Enciclopédico, 1985:938, cit. *In* Rebelo, 1993). A Fonologia, “estuda os sons da linguagem do ponto de vista da sua função na língua” (*ibidem*). No entanto nem todos os autores concordam com esta distinção. Martinet (1976, cit. *In* Rebelo, 1993:22) afirma que “a fonética distingue-se da fonologia essencialmente pelo facto de estudar os sons sem ter em conta a sua pertença a uma língua (fonética) ao passo que a fonologia estuda os sons do ponto de vista da função que desempenham numa língua determinada”. Assim, a unidade mínima da Fonética é o som da fala, ou seja, é o fone, enquanto que a unidade mínima da Fonologia é o fonema.

Outro aspecto que deve ser destacado na Linguagem é o seu carácter vocal que condiciona a linearidade, traço fundamental de qualquer comunicação verbal.

Os três aspectos referidos são considerados aspectos fundamentais, no entanto nenhum deles, por si, constitui um traço específico das línguas humanas.

O aspecto verdadeiramente singular da Linguagem na perspectiva de Rebelo (1993), diz respeito à forma de organização que se designa por dupla articulação, na medida em que o carácter articulatorio dos seus elementos se situa em dois planos: o plano da articulação de sons (fonemas) e o plano da associação de sentidos (monemas).

Entre as ciências que se ocupam do fenómeno da Linguagem, a Linguística ocupa um papel relevante mas ao mesmo tempo com limitações. Da necessidade de delimitar o campo desta disciplina, Saussure (1995) faz algumas distinções e estabelece, em primeiro lugar, a dicotomia entre a Língua e a Fala. Para o autor, a Linguística, propriamente dita, teria como objecto de estudo, a Língua.

Esta definição do campo da Linguística é posta em causa pelas correntes da Linguística Social que dão também ênfase ao estudo das condições da produção da fala, ou seja, dos “usos” diversos da Língua em diferentes situações da comunicação, aspectos estes que, na perspectiva de Saussure (1995) aparecem em segundo plano.

A delimitação do objecto da Linguística permite compreender melhor porque é que esta ciência tem um lugar central, e ao mesmo tempo, limitado, no estudo da Linguagem. Porque a faculdade desta só se pode actualizar numa dada Língua, o estudo da Linguagem é fundamental para compreender o comportamento humano. Saussure assegura que Língua não se confunde com Linguagem. A primeira é um produto, uma parte da segunda. Portanto, entende-se por Língua, um conjunto de convenções reconhecidas por um determinado grupo social com o objectivo de permitir a comunicação entre os seus membros. Já a Linguagem é multiforme, pertence a todos os domínios e não se categoriza de acordo com critérios ou factos humanos. Assim, podemos pensar que a Língua é algo conseguido e acordado por um determinado grupo.

A Linguística conhece limitações e advêm do facto desta não se interessar, nem pelo estudo dos mecanismos de funcionamento verbal, nem pelos da sua aquisição, aspectos estes que são do domínio da Psicologia da Linguagem e da Psicolinguística. “...combinando a linguística com a psicologia, focando processos psicológicos envolvidos na aquisição, no desenvolvimento e na utilização da linguagem...” (Rebelo, 1993:16), juntamente com a Linguística são as ciências que melhor e maior contributo têm dado à compreensão da Linguagem.

Os linguistas dividem o estudo da Linguagem em várias de áreas que são estudadas mais ou menos independentemente. Estas são as divisões mais comuns:

Fonética, o estudo dos diferentes sons empregados na Linguagem;

Fonologia, o estudo dos padrões dos sons básicos de uma Língua;

Morfologia, o estudo da estrutura interna das palavras;

Sintaxe, o estudo de como a linguagem combina palavras para formar frases gramaticais.

Semântica, podendo ser, por exemplo, formal ou lexical, o estudo dos sentidos das frases e das palavras que a integram;

Lexicologia, o estudo do conjunto das palavras de um idioma, ramo de estudo que contribui para a lexicografia, área de actuação dedicada à elaboração de dicionários, enciclopédias e outras obras que descrevem o uso ou o sentido do léxico;

Terminologia, estudo que se dedicada ao conhecimento e análise dos léxicos especializados das ciências e das técnicas;

Estilística, o estudo do estilo na Linguagem;

Pragmática, o estudo de como as oralizações são usadas (literalmente, figurativamente ou de quaisquer outras maneiras), nos actos comunicativos;

Filologia, o estudo dos textos e das linguagens antigas.

Centraremos o nosso estudo, nas áreas da Fonética e da Fonologia, por serem áreas de interesse na compreensão do fenómeno em análise

2.1.1- Fonética e Fonologia

A par do que foi já referido, a fonética estuda os sons como entidades físicas e articulatórias isoladas, enquanto a fonologia estuda-os sob o ponto de vista funcional, ou seja, como elementos que integram um determinado sistema linguístico. Assim, à fonética cabe descrever os sons da linguagem e analisar as suas particularidades fisiologicoarticulatórias,

acústicas e auditivas ou perceptivas. À fonologia cabe estudar as diferenças fônicas intencionais de significação e tenta compreender como se relacionam entre si os elementos dessa diferenciação e quais as condições em que se combinam uns com os outros para formar monemas, palavras e frases.

Os termos, fonética e fonologia derivam etimologicamente do grego. Fonética, significando som e o termo fonologia teve a princípio um significado como ciência dos sons da fala e só a partir de 1928 é que passou a ter a acessão que hoje tem.

A fonética é a capacidade da fala que distingue o homem relativamente aos outros animais. Muitas vezes o estudo dessa competência particular da espécie humana, fica circunscrita ao estabelecimento das regras do bem escrever, às quais procedem as regras de bem falar.

A fonética é o ramo da Linguística que estuda a natureza física da produção e da percepção dos sons da fala humana. Subdivide-se em:

- Fonética articulatória: estuda como os sons são produzidos, isto é, a posição e a função de cada um dos órgãos do aparelho fonador (língua, lábios, etc.);
- Fonética acústica: analisa as características físicas dos sons da fala, ou seja, as ondas mecânicas produzidas;
- Fonética auditiva: objectiva a compreensão da forma como é percebida a fala (como a audição distingue os sons).

A fonologia é o ramo da Linguística que estuda o sistema sonoro de um idioma, do ponto de vista da sua função no sistema de comunicação linguística.

Ao longo da história é sabido que a língua evolui e modifica, assim como a pronúncia, prova-o a ortografia que também se altera. Mudam também as formas, o tipo de sintaxe, o vocabulário e o estilo literário. Algumas das mudanças fonéticas explicam-se em parte, através de fenómenos de fonética combinatória (assimilação², dissimilação³, facilidades de pronúncia etc.) Todos estes factores actuam continuamente na língua provocando mudanças, algumas destas têm carácter fátuo e outras fazem a norma.

² Assimilação é uma alteração fonética que consiste ou na aproximação ou na perfeita identidade entre dois fonemas, como ocorreu, por exemplo, na evolução da palavra latina "persicum" (de *Mela Persicum*, literalmente "Maça da Pérsia") para o português "pêssgo".

³ Dissimilação é uma alteração fonética por permuta que consiste em dois fonemas iguais que tendem a ficar diferentes ou até o desaparecimento de um deles. ex.: liliu > líriu, calamelu > caramelo, memorare > membrar > lembrar.

A evolução fonética é complexa e o estudo da fonética histórica de uma Língua é muito mais difícil do que julgavam os neogramáticos⁴.

Existia uma tendência, no estudo de história fonética tradicional, em analisar cada fonema isoladamente, mas quando uma língua evolui não são os sons isolados que são substituídos por outros sons isolados, mas todo um sistema que se modifica e é substituído por outro de estrutura diferente. Nenhum som evolui independentemente dos outros do mesmo sistema uma vez que tudo é interdependente.

2.1.2- A Língua

Para Bouton (1977:43) a “noção de língua está sujeita a interpretações diversas segundo os linguistas e as escolas a que pertencem”. Refere ainda que a língua é um conjunto de convenções complexas, que supõe aptidões idênticas de produção e de recepção, aceites e interpretadas de uma forma idêntica, realizadas de uma forma semelhante por dois ou mais indivíduos. A língua é sistema social e formal, já organizado, da faculdade da linguagem.

Saussure (1995) diz que a língua faz a unidade da linguagem, dado que a língua é o instrumento pelo qual aquela faculdade se realiza.

A língua é uma forma de entender um diálogo, de identificar as origens geográficas, de alguém, e de descobrir as suas ocupações. É ainda a fonte de ligação entre dois pontos de comunicação. Desta forma, é um utensílio de comunicação, expressão e reflexão. Uma língua só utiliza um certo número de traços em detrimento de todos os outros possíveis, realizados ou não em discurso.

Para Simões (1990:29), “ a língua rege a fala, o acesso à língua só é facultado pela realização da fala”, ou seja, sendo a fala a concretização das unidades formais da língua, torna-se a sua própria expressão.

Segundo o mesmo autor, para ter enunciados gramaticais correctos, o sujeito que fala uma língua tem que se servir de textos gramaticalmente correctos e compreensíveis.

⁴ Várias das teses dos neogramáticos provocaram a controvérsia linguística mais importante do último quarto do século XIX. Os neogramáticos esforçaram-se por ver incluídos os seus trabalhos sobre a linguística histórico-comparada dentro das ciências naturais, tomando como modelos a geologia e a física. O princípio sobre o que basearam este status científico foi o da regularidade das mudanças fonéticas e trataram de estabelecer leis fonéticas para resumir os padrões regulares observados.

Bouton (1977: 44), diz que “As línguas sendo todas tão fiéis quanto exactas, são todavia, muito diferentes uma das outras”.

Numa língua podemos detectar três tipos de diferenças: diferenças no espaço geográfico, diferenças entre camadas socioeconómicas (nível cultural, língua-padrão) e diferenças entre as camadas socioculturais (língua falada, língua escrita, linguagens especiais, etc). A língua faz parte de cada grupo social. Por isso, está ligada à estrutura social e aos valores da sociedade.

Na perspectiva de Sim-Sim (1989:11), e baseando-se em Labov (1969) e Baratz (1969), refere que as crianças de diferentes meios socioeconómicos, bem como de origens étnico-sociais diferentes, possuem um sistema linguístico completamente desenvolvido, embora esse sistema seja diferente do padrão linguístico falado pela criança da classe média citadina.

A principal característica de uma língua humana é que ela permite formular não só ideias já enumeradas, mas também traduzir em sinais directamente comunicáveis e interpretáveis qualquer ideia nova (exemplo: correio electrónico).

2.1.3- Mecanismos Biológicos da Linguagem

2.1.3.1- A Fala

Alguns linguistas contemporâneos acham que a fala é um objecto de estudo mais importante do que a escrita. Talvez porque ela seja uma característica universal dos seres humanos, e a escrita não (pois existem muitas culturas que não possuem a escrita). O facto de as pessoas aprenderem a falar e a processar a linguagem oral mais facilmente e mais precocemente do que a linguagem escrita também é outro factor. Alguns acham que o cérebro tem um "módulo de linguagem" inato e que podemos obter conhecimento sobre ele estudando mais a fala que a escrita.

A transcrição fonética de uma sequência da fala é sempre um acto individual que reflecte muitas vezes a concepção teórica que o transcrito tem das unidades da língua e da sua estrutura.

A transcrição de uma mesma sequência pode por isso diferir de pessoa para pessoa, o alfabeto fonético, é um conjunto de símbolos que se destinam a representar graficamente os sons da linguagem, o princípio básico deste alfabeto é ser unívoco, isto é, cada símbolo representa um som da linguagem conhecem-se alfabetos fonéticos pelo menos desde o séc.

XVII, mas muitos só foram usados pelos seus autores. O alfabeto fonético tem para além de transcrever os sons da linguagem, outras utilizações, nomeadamente no ensino de línguas estrangeiras. A relação da escrita e do oral em cada língua é arbitrária e na fase de aprendizagem é de grande utilidade.

A utilização do alfabeto fonético serve também para descrever os sons da língua desconhecida, sendo também muito utilizado como auxiliar da leitura e da escrita.

	americano	inglês	francês	tedesco	internazionale	usa	spagnolo	russo	ICAO aviazione	
A	abel ('eibel)	andrew	albert	anton	amsterdam	able	america	anna, anton	ALFA	A
Ä				ärger						Ä
B	baker	benjamin	berthe	berta	baltimore	baker	brasi	boris	BRAVO	B
C	charlie	charlie	camille	cäsar	casablanca	charlie, canada	canadá	zenter	CHARLIE	C
Ch				charlotte						Ch
D	dog	david	denise	dora	danmark	david	dinamarca	dimitri	DELTA	D
E	easy	edward	emile	emil	edison	easy	espana	leliana	ECHO	E
F	fox	frederick	francois	friedrich	florida	florida, france	florida, francia	fiódor	FOXTROT	F
G	george	george	gaston	gustav	gallipoli	germany	guatemala	galina	GOLF	G
H	how	harry	hector	heinrich	havanna	henry, honolulu	hollandia, habana	hariton	HOTEL	H
I	item	isaac	irma	ida	italia	italy, indiana	italia	iván	INDIA	I
J	jig	jack	jules	julius	jerusalem	japan	japón	iván cratkaje	JULIETT	J
K	king	king	kleber	kaufmann	kilogramm	kentucky, king	kilowatio	kostia, kostantin	KILO	K
L	love	lucy	louis	ludwig	liverpool	london, louisiana	londres	lionid	LIMA	L
M	mike	mary	marie	martha	madagascar	mexico	méxico	maria	MIKE	M
N	nam	nellie	noemie	nordpol	new york	nancy	noviembre, noruega	natascia, nicolaj	NOVEMBER	N
O	oboe	oliver	oscar	otto	oslo	ocean, ontario	oceania	olga	OSCAR	O
Ö	('oubou)			ökonom						Ö
P	peter	peter	paul	paula	paris	peter, pacific	puertorico, panamá	páviel	PAPA	P
Q	queen	queenie	quebec	quelle	quebec	queen	quito	sciuka	QUEBEC	Q
R	roger	robert	raoul	richard	roma	radio, roger	radio, romania	ramón	ROMEO	R
S	sugar	sugar	suzanne	samuel	santiago	sugar, susan	santiago	serghiei	SIERRA	S
Sch				schule						Sch
T	tare	tommy	theodore	theodor	tripoli	texas, toronto	toronto	tamara	TANGO	T
U	uncle	uncle	ursule	ulrich	uppsala	united, union	uniön, uruguay	uliana	UNIFORM	U
Ü				übermut						Ü
V	victor	victor	victor	viktor	valencia	victoria	victoria, valencia	sgienia	VICTOR	V
W	william	william	wagram	wilhelm	washington	washington, willy	whisky	wassili	WHISKEY	W
X	x (eks)	xmas	xavier	xanthippe	xanthippe	x-ray	xilofono	snack	X-RAY	X
Y	yoke	yellow	yvonne	ypsilon	yokoama	yokoama	yucatán	igriek	YANKEE	Y
Z	zebra	zebra	zoe	zeppelin	zurich	zebra	zanzibar	zenida	ZULU	Z

Quadro 2- Alfabeto Fonético

A linguagem, a nível físico, apoia-se na voz e nos movimentos musculares dos lábios e da língua que permitem emitir sons diferentes. Na perspectiva de Huete (1994), o ser humano não tem exclusividade na produção de sons com a laringe, pois, muitos outros animais o fazem, embora apenas o homem conseguiu um controle tão complexo sobre os sons que

emite. A laringe humana tem como função principal auxiliar os mecanismos da respiração e segundo Huete (1994:9) “a função secundária da laringe humana é a produção de voz”.

Através da voz um ser humano pode exprimir a outro ser humano uma mensagem e para tal entra em funcionamento o seu sistema nervoso, impulsionando o aparelho fonador que opera sobre a informação a ser transmitida e a codifica em determinados padrões das ondas sonoras. Essa operação é denominada de codificação, assim as ondas sonoras emitidas pelo falante são conduzidas pelo ar atmosférico circundante atingindo o aparelho auditivo do ouvinte que capta os sons, convertendo as ondas sonoras em actividade nervosa que é levada ao cérebro, essa operação é denominada de descodificação.

A técnica mais difundida da descodificação é a do exame de produção do som pelo aparelho fonador e respectivamente o registo pelo ouvido, pode-se dizer que o ser humano é capaz de produzir uma gama variadíssima de sons vocais e estes têm características diferentes em termos acústicos, consoante os falantes os produzem.

Na relação de produção e acústica da fala encontramos a produção de voz que passa por três etapas: Respiração, Fonação e Articulação.

A Respiração é considerada a fonte de energia acústica para a fonação, uma vez que este processo controla a entrada e saída do ar que passa pelo aparelho fonador.

A Fonação é o trabalho muscular realizado para emitir sons inteligíveis, isto é, para que exista a comunicação oral. O grande objectivo da fonação é a articulação de palavras, através de um processo, pelo qual se modifica a corrente de ar, procedente dos pulmões

A Articulação é o resultado da passagem do som que é originado e passa pelo tracto vocálico que actua como um filtro acústico, mudando-lhe as características. As três fases são independentes e permitem caracterizar a produção e a acústica da fala.

Os sons utilizados no exercício da linguagem humana são vibrações com frequências, intensidades e durações produzidas por uma coluna de ar em movimento que tendo início nos pulmões na fase expiratória do processo de respiração, percorre o chamado aparelho fonador, para a produção dos sons com função distintiva. Utiliza-se a corrente de ar agressiva, resultante da expulsão do ar dos pulmões devido ao levantamento do diafragma pela acção dos músculos intercostais.

Não se conhecem línguas que usem para fins fonológicos a corrente de ar ingressiva, isto é, a corrente de ar na fase inspiratória da respiração, embora sejam conhecidos casos em que esse mecanismo tem um uso paralinguístico⁵.

Na obra, *A Fonética* de Malmberg, (1998) descreve-se o som, como a propagação de ondas em vários meios: líquido, gasoso ou sólido. As ondas sonoras descrevem movimentos vibratórios. A vibração pode ser periódica ou não periódica, simples ou composta. Os sons da fala são um exemplo de vibrações compostas (resultam da vibração de vários corpos físicos - as cordas vocais). Os sons vocálicos resultam de vibrações compostas periódicas, os consonânticos traduzem vibrações compostas não periódicas.

Os sons (vibrações) podem variar de acordo com as seguintes características:

Frequência – número de períodos por unidade de tempo (Segundo).

Amplitude – determina a intensidade do som (desde que a frequência seja constante).

Timbre, permite distinguir se sons de uma mesma frequência foram produzidos por fontes sonoras conhecidas diferenciando-as. O timbre é a qualidade de vibração vocal.

Na laringe encontram-se as cordas vocais, musculosas, que são as responsáveis directas pela produção da voz. O ar proveniente dos pulmões encontra no seu caminho as cordas vocais tensas e próximas e ao fazê-las vibrar emite-se a voz.

Para Sausurre (1995), os factores que podem entrar na produção do som, são a expiração, a articulação vocal, a vibração da laringe e a ressonância nasal. A voz laríngea não seria audível se não fosse amplificada por um sistema de ressonância, que lhe modifique o volume e a qualidade.

Neste sistema de ressonância, segundo Huete (1994), intervêm a faringe, as fossas nasais e a boca com a língua, que acrescentam harmonia ao som laríngeo fundamental. Uma vez pronunciada a voz, é preciso pôr em funcionamento os órgãos de articulação, pois, tal como preconiza o autor atrás referido, vão permitir pronunciar os diferentes fonemas que formam as palavras de uma língua. Na articulação intervêm os lábios, os dentes, as maxilas, a língua e o véu palatino.

A correcta pronúncia de um fonema, principalmente, de uma série de fonemas diferentes, na perspectiva de Huete (1994:11), “exige uma coordenação de movimentos muito delicada, que só se converte em automática com uma grande prática”.

⁵ Código paralinguístico, ligado à entoação, à qualidade da voz, ao riso, à ênfase, desempenha um papel decisivo na constituição de todos os textos da literatura oral.

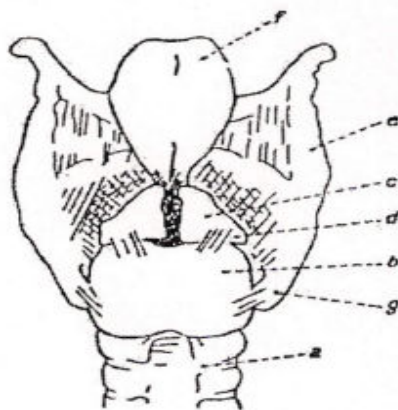
Passaremos a explicar com mais detalhe, a estrutura fisiológica que permite ao ser humano, emitir sons, através da voz.

O aparelho fonador humano é composto por três partes:

- 1- O aparelho respiratório que fornece a corrente de ar para a maior parte dos sons da linguagem;
- 2- A laringe que cria a energia sonora empregada na fala;
- 3- As cavidades supraglóticas onde se produz a maior parte dos ruídos utilizados na fala.

O acto da respiração tem neste processo, um papel fundamental. Este compreende duas fases: a inspiração e a expiração. Na inspiração as cavidades pulmonares ampliam-se à medida que a caixa torácica se alarga pela descida do diafragma e pela elevação das costelas, isto produz uma chamada de ar exterior que entra pelas fossas nasais e boca, passa pela laringe e traqueia. A expiração comporta o contrário, o ar expirado é o que se utiliza para a fonação, embora seja possível produzirmos sons na inspiração como acontece por exemplo no soluço.

A laringe é uma caixa cartilaginosa que se situa na parte superior da traqueia, como mostra a figura 3. Na laringe encontram-se as cordas vocais e o mecanismo que as comanda. Estas são os órgãos mais importantes do nosso aparelho fonador. As cordas vocais são na realidade uma espécie de dobras constituídas por um músculo de tecido elástico.



Legenda:

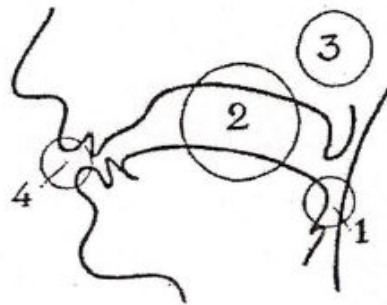
- 1- Língua
- 2- Traqueia

- a) Traqueia;
- b) Engaste do cricóide;
- c) Aritenóide;
- d) Apófise muscular;
- e) Tiróide;
- f) Epiglote;

Figura 3- A laringe vista da parte de trás.

As cavidades supraglóticas são a laringe, a cavidade da boca e as fossas nasais que servem de ressoadores ao tom do laríngeo (*vide* figura 4). A cavidade da boca pode mudar de forma e de volume graças à língua que forma o suporte inferior. A protecção superior é constituída pelo palato. Este divide-se em duas partes: o palato duro e o mole. Este último é móvel e abre

e fecha as fossas nasais, ou seja, determina se o som será nasal ou oral. O véu palatino termina na úvula. A forma e o volume das fossas nasais, são fixas, na boca.



Legenda:

- 1- Faringe
- 2- Boca
- 3- Fossas nasais
- 4- Cavidade labial

Figura 4- Os quatro principais ressoadores do aparelho fonador.

A Importância dos Lábios e da Língua

Devemos à mobilidade dos lábios a possibilidade de acrescentar um quarto ressoador e modificar o efeito da cavidade bucal (labialização). A língua é o mais importante dos órgãos da fala, acima do nível da glote. Consiste num complexo de músculos que enche quase toda a cavidade bucal. São os diferentes movimentos da língua que permitem a realização dos diferentes timbres vocálicos da linguagem e produzir toda uma série de ruídos.

Na língua distinguem-se a ponta e o dorso, daí existir uma divisão entre as articulações apicais e dorsais.

Quando o som toca os próprios dentes ou gengivas por detrás dos dentes, as consoantes classificam-se como dentais, quando toca os alvéolos classificam-se como alveolares, quando toca a parte anterior do palato duro são pré-palatais, quando toca a parte mais alta do palato são médio-palatal, quando toca o limite do palato duro e o do mole são pós-palatais, quando toca no palato mole são velares e por último quando toca na úvula são uvulares (*vide* figura 5).

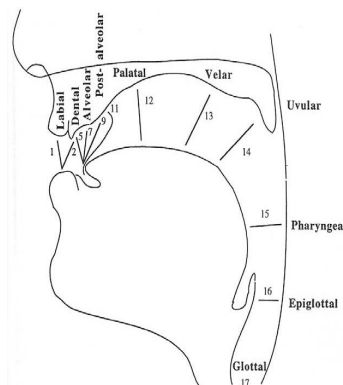


Figura 5- Anatomia vocal

As teorias fonológicas propõem descrições teóricas do sistema da língua, no entanto devem harmonizar-se com parâmetros fonéticos de forma a serem validados pela fala.

A obra conjunta de Jakobson, Fant e Baile de 1952, *Preliminares Para o Discurso*, marca uma etapa importante na descrição e classificação das línguas porque pela primeira vez utiliza a análise espectral para a análise fonológica e linguística.

A facilidade da aplicação do Teorema de *Fourier*⁶, a análise da fala permitida pelos primeiros estetógrafos⁷ chamada Fala Visível, permitiu um rápido desenvolvimento da fonética.

A importância da obra de 1952 consiste na definição de um sistema binário no estudo das características da fala. Os traços são binários a nível fonológico e os semelhantes destes traços devem ser definidos acusticamente para serem legitimados a nível da fala. O binarismo permitiu uma gradual sistematização e formalização das normas de uma língua.

São de extrema importância os traços de sonoridade e os traços de tonalidade. Os traços de sonoridade são: vocálico/não vocálico, consonântico/não consonântico, Compacto/difuso, tenso/relaxado, vozeado/não vozeado, nasal/oral, contínuo/não contínuo, estridente/não estridente, bloqueado/não bloqueado.

Os traços de tonalidade são, grave/agudo, bemolizado/não bemolizado, diseado/não diseado.

Quanto aos traços de sonoridade pode-se dizer que acusticamente se caracterizam pela ausência ou presença de formantes⁸.

A caracterização de cada um destes binómios é feita de acordo com o quadro 3:

⁶ Jean-Baptiste Joseph Fourier foi um matemático e físico francês (1768-1830) celebrado por iniciar a investigação sobre a decomposição de funções periódicas em séries trigonométricas convergentes. O seu teorema estabelece que qualquer onda periódica pode ser decomposta em harmónicos relacionados; senos ou cossenos em diferentes frequências e amplitudes determinadas pela forma do sinal periódico.

⁷ Aparelho para registar os movimentos do tórax.

⁸ Formantes são frequências reforçadas que caracterizam o timbre de um som.

	Binómio	Características Acústicas	Características Articulatorias
Traços de Sonoridade	Vocálico/não vocálico; Consonântico/não Consonântico	Presença ou ausência da obstrução do ar no trato vocálico.	Excitação ou não da glote associada a uma passagem livre do ar através do trato vocálico (boca).
	Compacto/Difuso	Concentração de energia em oposição a uma baixa concentração de energia numa zona relativamente estreita e central do espectro acompanhada por um aumento ou diminuição da quantidade total de energia.	Posição adiantada da língua em relação a vogal neutra, o traço é determinada pela relação entre o volume da cavidade ressonância a frente e atrás do maior contração.
	Tenso/Relaxado	Aumento ou diminuição da quantidade total de energia, associada a maior ou menor dispersão do espectro no tempo	Maior ou menor afastamento da configuração do tracto vocálico na sua zona de repouso.
	Vozeado/não Vozeado	Presença ou ausência de excitação periódica e baixa frequência	Vibração periódica das cordas vocais em oposição a ausência de vibração.
	Nasal/Oral	Dispersão da energia por uma região de frequências mais larga ou mais estreita pela redução de intensidade de certos formantes e pela introdução de formantes adicionais nas nasais.	Traço produzido pela ressonância da cavidade nasal associada a ressonância da cavidade oral em oposição a existência da cavidade bucal exclusivamente.
	Contínuo/não Contínuo	Traço caracterizado por um silêncio, pelo menos na região frequencial acima das vibrações das cordas vocais seguido ou precedido por uma dispersão de energia numa larga região de frequências e a oposição é estabelecida pela ausência de transição brusca entre o som e o silêncio.	Surgimento ou desaparecimento rápido da fonte ou seja pela possibilidade de uma oclusão na abertura do trato vocálico.
	Estridente/não Estridente	Maior ou menor intensidade de ruído	Constricção por uma superfície mais irregular, enquanto para o traço não estridente a constricção é formada por uma superfície regular.
	Bloqueado/ não Bloqueado	Maior velocidade de descarga de energia num intervalo de tempo reduzido em oposição a uma menor descarga de energia num intervalo de tempo maior	Produzido por uma glotização ou seja uma compressão ou oclusão total da glote em oposição a não glotização.
	Traços de Tonalidade	Grave/Agudo	Concentração de energia numa zona baixa/alta das frequências do espectro.
Bemolizado/não Bemolizado		Abaixamento brusco ou enfraquecimento de algumas das componentes das frequências mais altas.	O traço bemolizado é produzido por uma redução e o traço não bemolizado por um aumento da cavidade de ressonância determinado pelo orifício labial.
Diseado/não Diseado.		Deslocação para cima de algumas componentes das frequências altas.	O traço diseado é provocado por uma dilatação da passagem faríngea, isto é, por um aumento da cavidade de ressonância posterior, simultaneamente a este alargamento produz-se uma palatalização que restringe e compartimenta a cavidade bucal.

Quadro 3- Traços binários a nível fonológico

Esta proposta de Jakobson, Fant e Baile é do domínio da fonologia e é retomada em 1968 por Chomsky e Halle (1968). Para estes autores, as regras fonológicas interagem com certas restrições fonéticas universais para derivar todos os factos gramaticalmente determinadas sobre a produção e percepção da fala.

Na teoria estruturalista, segundo Chomsky e Halle (Gerativistas), na transcrição fonética são considerados em demasia os dados não experimentais acústicos e fisiológicos da fala desvalorizando deste modo os estudos fonéticos.

Para a fonologia generativa (Chomsky e Halle) a transcrição fonética não é uma gravação directa do sinal da fala mas antes uma representação daquilo que o falante de uma língua considera serem as propriedades fonéticas de uma realização, tendo em conta na sua hipótese a estrutura de superfície e o seu conhecimento das regras de fonologia.

A base articulatória é o conjunto dos hábitos articulatórios que caracterizam uma língua. Por isso, uma língua pode variar entre as articulações anteriores (dentais, apicais, palatais) e as articulações posteriores (velares, faríngeas, laringeas). Um exemplo é o francês que se caracteriza mais por uma tendência anterior em que as consoantes se palatizam facilmente num contexto palatal, sendo a labialização muito forte tomando a forma de um arredondamento dos lábios. O inglês, já pelo contrário caracteriza-se por uma tendência a recusar as articulações na boca, palatizando pouco as consoantes num contexto palatal sendo a labialização muito fraca, implicando apenas uma breve projecção dos lábios.

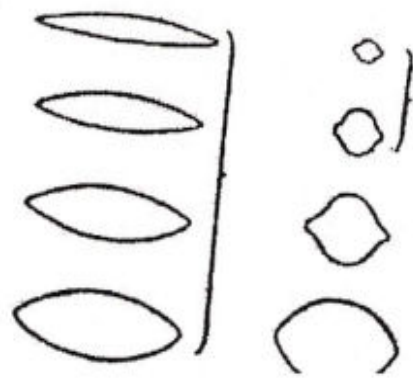
Para se descreverem os sons em português, sob um ponto de vista articulatório há dois parâmetros a ter em atenção: modo de articulação e o ponto de articulação.

Quanto ao modo de articulação, pode dizer-se que este indica a qualidade do som referente ao tipo de formação. O ponto de articulação refere a maneira como é realizado o modo, isto é, que partes do canal vocal é que contribuem para a sua definição. Assim, tendo em conta as diferentes partes desse canal, sabemos que há partes que são estáveis nomeadamente: o maxilar superior, os alvéolos, a parede faríngea e o palato.

Uma articulação pode ser acompanhada pela posição neutra dos lábios em que o som é não labial ou deslabizado. A um arredondamento dos lábios chamamos labial e bilabial quando os dois lábios são utilizados. A articulação lábio-dental, faz-se com um dos lábios. A passagem do ar pode ser: livre, comprida ou detida. (*vide* figura 6).

As vogais são os sons pronunciados com uma passagem livre.

As consoantes são os sons caracterizados por um fecho completo da passagem do ar.



Legenda:

À direita - Vogais arredondadas;
 À esquerda - Vogais não arredondadas,
 Em cima - vogais fechadas;
 Em baixo - vogais abertas;

Figura 6- Esquema das diferentes posições dos lábios.

Classificação das vogais

A electro-acústica classifica as vogais em tipos acústicos. A figura 7, espelha um esquema em forma de triângulo, que nos indica os pontos de articulação das vogais orais do português.

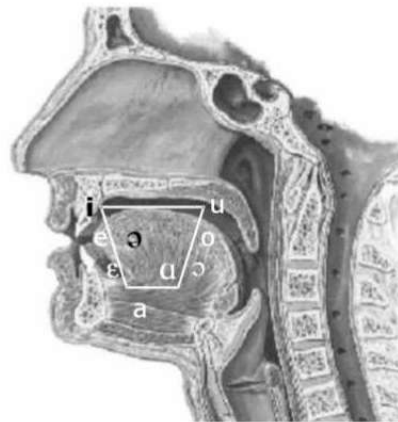


Figura 7- Triângulo Vocálico

Através da análise da figura, podemos verificar que o tipo compacto (a) ocupa um lugar intermédio (neutro).

No que se refere às vogais, podemos classificá-las usando os termos de abertas, semiabertas, fechadas e semifechadas. Estes elementos ajudam apenas a contribuir para uma classificação mais detalhada da estrutura vocálica do português. As vogais |a|, |e|, |ê|, |i|, chamam-se palatais ou anteriores porque ao serem realizadas a língua articula-se na direcção do palato duro.

Se a posição da língua é elevada (como no | i |), a vogal é fechada; se é baixa (como em | a |), a vogal é aberta, então diz-se que : | ê | é semifechada e | é | semiaberta.

Quando o timbre das vogais articuladas se torna sombrio temos vogais de série velar. As vogais velares em português são; | o | aberto o | o | fechado e o | u |. O | u | é uma vogal mais fechada que o | o |, a mais aberta da série velar.

Em português todas as vogais podem ser nasais se estiverem assinalados com um til (~) ou seguidos de um | m | ou | n |.

Em português existem duas espécies de ditongos: os orais e os nasais. Os primeiros são: ai, au, ei, éi, eu, éu, iu, ui, oi, ói. Do segundo tipo são: ãe, ão, am, em, ãe, ãi.

Nos quadros 4 e 5 apresenta-se, de forma sintetizada, a classificação das vogais orais e nasais, respectivamente.

Vogais	Zona de Articulação	Grau de abertura	Altura da língua
[a]	Média	Aberta	Baixa
[ɑ]	Média	Semifechada	Média
[ɛ]	Anterior	Semiaberta	Baixa
[e]	Anterior	Semifechada	Média
[ə]	Média	Fechada	Alta
[ɔ]	Posterior	Semiaberta	Baixa
[i]	Anterior	Fechada	Alta
[u]	Posterior	Fechada	Alta
[o]	Posterior	Semifechada	Média

Quadro 4- Vogais orais

Vogais nasais	Zona de Articulação	Grau de abertura	Altura da língua
[ã]	Média	Semifechada	Média
[ĩ]	Anterior	Fechada	Alta
[ũ]	Posterior	Fechada	Alta
[õ]	Posterior	Semifechada	Média
[ẽ]	Anterior	Semifechada	Média

Quadro 5- Vogais nasais

Classificação das consoantes

Quanto ao modo de articulação das consoantes podemos dizer este indica a qualidade do som referente ao tipo de formação. Assim, as consoantes classificam-se em: oclusivas, fricativas, laterais, vibrantes e nasais. Dentro de cada uma destas classes podem ainda subdividir-se em surdas e sonoras, isto é, com ausência ou presença de vibração das cordas vocais respectivamente.

Quanto ao ponto de articulação das consoantes sabe-se que cada som é referido, quanto a este ponto, pelo órgão que se desloca (órgão activo), seguido do nome do órgão na direcção do qual se desloca (órgão passivo). Assim, se a ponta da língua se deslocar no sentido dos alvéolos, temos uma consoante apico-alveolar, se for contra os incisivos superiores é uma apicodental, se tivermos um movimento do dorso da língua contra o véu palatino é um dorsovelar. Existem nove pontos de articulação das consoantes:

1. Bilabial;
2. Labiodental;
3. Apicodental;
4. Apicoauvelar;
5. Apicopalatal;
6. Dorso palatal;
7. Dorso velar;
8. Dorso uvular;
9. Dorso faríngeo

Cada consoante é definida simultaneamente pelo modo e ponto de articulação a que ainda se acrescenta a característica de vazamento, neste caso se uma consoante é vazada designa-se de sonora, se uma consoante não é vazada diz-se surda, como nos esclarece o quadro 6.

Consoantes	Modo de articulação	Ponto de articulação
[λ]	Constritiva líquida lateral sonora	Palatal
[r]	Constritiva líquida vibrante sonora	Alveolar
[r]	Constritiva líquida vibrante sonora	Velar
[d]	Oclusiva oral sonora	Dental
[b]	Oclusiva oral sonora	Bilabial
[g]	Oclusiva oral sonora	Velar
[p]	Oclusiva oral surda	Bilabial
[t]	Oclusiva oral surda	Dental
[k]	Oclusiva oral surda	Velar
[m]	Oclusiva nasal sonora	Bilabial
[n]	Oclusiva nasal sonora	Alveolar
[ŋ]	Oclusiva nasal sonora	Palatal
[v]	Constritiva fricativa oral sonora	Labiodental
[ʒ]	Constritiva fricativa oral sonora	Dental
[z]	Constritiva fricativa oral sonora	Pré-palatar
[f]	Constritiva fricativa oral surda	Labiodental
[s]	Constritiva fricativa oral surda	Dental
[ç]	Constritiva oral surda	Pré-palatar
[l]	Constritiva líquida lateral	Alveolar

Quadro 6- Consoantes

Da Sílabas à Frase

A sílaba seria, para Saussure (1995), consoantes se agrupam ao redor das vogais conforme o seu grau de abertura. A abertura sucessiva que se produzia no começo da sílaba saussureana era designada de explosão e ao fechamento no final, designada de implosão. Outros foneticistas que definiram a sílaba somente em termos fisiológicos, caracterizando a sílaba por uma tensão crescente dos músculos do aparelho fonador seguida de uma tensão decrescente.

As sílabas são segmentos constitutivos da cadeia fônica, quando se opõem umas às outras seguem determinadas características físicas ou parâmetros tais como a duração, a intensidade e a energia. A estas características ou traços, designamos de inerentes, isto é, são traços que

definem um segmento independentemente da sua relação com outro ou outros segmentos na sequência temporal.

Há dois grandes traços prosódicos, o acento, que se liga directamente à palavra e a entoação, que se liga directamente à frase. Os traços prosódicos são aqueles que definem um segmento em relação a outros, na sequência fónica temporal onde se inserem.

De acordo com o anteriormente referido, os parâmetros que vários estudos efectuados demonstraram serem importantes para o acento e entoação, em diversas línguas, são: a duração, a intensidade e a frequência fundamental da energia dos segmentos. Estes, realizam-se por um factor temporal que é a sua duração, temos também a duração intrínseca que é a mais dependente dos processos de articulação e faz com que em diversas línguas, as vogais abertas sejam mais longas que as vogais fechadas. Esta regularidade pode ser alterada por factores prosódicos, por exemplo, todas as vogais acentuadas são mais longas que as vogais não acentuadas, sejam elas abertas ou fechadas.

Pode ainda verificar-se a influência do contorno adjacente, quanto à duração intrínseca dos segmentos, este facto deve-se a distância de articulação de dois segmentos adjacentes, isto é, quanto maior é o tempo de realização do primeiro para o segundo, maior é a sua duração.

Os segmentos de uma cadeia falada, são influenciados por processos de restrição articulatória, observada em várias línguas e por vários autores. A influência da consoante posterior sobre a duração vocálica seria uma característica universal, no entanto, a estes factores intrínsecos de articulação podem sobrepor-se factores prosódicos.

A entoação pode ser definida como uma forma de associação dos acentos da palavra, numa sequência que é a frase. Pode assim considerar-se, acento de palavra e acento de frase. A entoação pode também ser definida por parâmetros acústicos, nomeadamente: as variações da intensidade, de frequência fundamental da energia e a duração de cada segmento ao longo de uma sequência frásica.

Prosódia é um termo que vem do grego e que tem na sua origem etimológica o significado cantar. Tal etimologia atribui à prosódia, uma significação de melodia que acompanha o discurso e na língua grega, mais rigorosamente, o acento melódico que o qualifica.

Por volta de 300 d.C., prosódia, designa especificamente o acento melódico, a expiração e a duração dos segmentos. A cultura latina adaptou o conceito grego ao seu esquema acentual, nada acrescentando neste domínio.

No século XX, as teorias linguísticas têm atribuído às questões prosódicas, relevo diferente, de acordo com os conceitos teóricos e metodológicos com o que actua. As

propriedades prosódicas de uma língua têm geralmente as funções culminativa e delimitativa. No que respeita a propriedades prosódicas, esta teoria baseia-se na afirmação de que as particularidades prosódicas não pertencem às vogais mas sim às sílabas, sendo estas estruturadas em torno de um núcleo. Esta teoria reconhece um valor fonologicamente distintivo ou papel que o segmento desempenha na estrutura da sílaba.

A glossemática nasce da reconsideração de conceitos clássicos da linguística sobretudo da herança de Saussure. Nesta teoria, o texto é considerado como sendo hierarquicamente organizado em parágrafos passíveis de serem divididos em unidades sucessivamente mais pequenos até chegar ao segmento. O segmento é uma unidade distintiva da cadeia textual, nesta teoria, a sílaba é o domínio onde se estabelecem as distribuições segmentais e as suas rescrições. É com base na estrutura silábica é que se redefinem as funções de vogal e consoante.

A palavra é uma unidade superior em que se agrupam as sílabas. É uma unidade do plano do conteúdo linguístico, não do plano da expressão. É uma unidade semântica e não uma unidade fonética. O grupo, isto é, o grupo fonético é a unidade superior que se determina pela presença de um acento de intensidade sobre a última sílaba pronunciada e que por sua vez pode formar uma frase.

Todos estes aspectos aludidos têm influência directa na fala.

A fala não é somente dar um nome às coisas, segundo Huete (1994), implica a possibilidade de ter presentes os objectos na sua ausência. A fala é a aptidão individual que permite a cada indivíduo produzir, realizar e interpretar um número limitado de regras, em função do sistema de convenções que constitui, para além da multiplicidade do discurso, a realidade única da língua. O acto individual da fala só se realiza pela referência à língua. A fala está escondida atrás do acto da linguagem.

Segundo Bouton (1977:102), citando Vigotsky, “a fala interior é a etapa da transformação do pensamento em discurso organizado”. A fala exterior recorre a diferentes níveis de códigos: fonologia, morfologia e sintaxe. Aos 6 e 7 anos de idade, os seres humanos já desenvolveram um considerável domínio da língua falada no grupo social em que crescem.

Podem usar palavras e serem compreendidos por outros, e podem compreender grande parte daquilo que os outros dizem.

A pessoa que fala tem na sua cabeça uma estrutura mais ou menos detalhada. As palavras que pronuncia, são aquelas que acha adequadas à situação.

Por norma, as pessoas falam com uma intenção específica, embora muitas vezes, no caso de situações imprevistas, surjam palavras cujo sentido não seria o que pretendiam. A intenção

da fala surge como uma necessidade de descrever uma situação ou recontar uma história. No entanto, existe sempre uma representação conceptual mais ou menos detalhada na cabeça. Na perspectiva de Saussure (1995), a fala desenrola-se no tempo, segundo o eixo da sucessividade. As palavras que se pronunciam e as frases que se formam são aquelas que pelo menos momentaneamente, parecem ajustar-se à história que a pessoa quer contar.

Sim-Sim (1989:21), refere em que “em qualquer grupo sociolinguístico existem crianças que não seguem os padrões “normais” da aquisição da fala”. Podem existir factores de ordem biológica, ambiental, e/ou factores desconhecidos que podem contribuir para certas diferenças encontradas.

No desenvolvimento linguístico existem indicadores que, de alguma forma, nos permitem observar/avaliar os desempenhos linguísticos, paralinguísticos e não linguísticos, que estão presentes nos processos de compreensão (capacidade receptiva) e produção (capacidade expressiva) de linguagem oral, os quais estão descritos no quadro 7.

DOMÍNIOS DA LINGUAGEM ORAL	INDICADORES				
Aspectos supra-segmentais	<ul style="list-style-type: none"> • Falar com expressividade. • Tipo de voz: baixa; alta; monocórdica. • Falar com ritmo acelerado; lento; normal. • Acentuar correctamente as palavras. • Utilizar diferentes tipos de entoação. 				
Pragmático	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer contacto visual. • Utilizar a linguagem para comunicar. • Abordar assuntos. • Adequar o discurso ao interlocutor e ao contexto. • Identificar pistas para tomar a vez. • Utilizar diferentes expressões linguísticas de acordo com o contexto. 				
Fonológico	<table border="0"> <tr> <td>Receptivo</td> <td>• Discriminar os sons da fala e suas combinações.</td> </tr> <tr> <td>Expressivo</td> <td>• Articular os sons da fala isoladamente e em combinações.</td> </tr> </table>	Receptivo	• Discriminar os sons da fala e suas combinações.	Expressivo	• Articular os sons da fala isoladamente e em combinações.
Receptivo	• Discriminar os sons da fala e suas combinações.				
Expressivo	• Articular os sons da fala isoladamente e em combinações.				
Semântico (lexical; conceptual)	<table border="0"> <tr> <td>Receptivo</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Cumprir ordens. • Identificar (quando nomeadas) representações de objectos, pessoas, acções em imagens. • Identificar (mediante instruções orais) um entre vários objectos, pessoas, acções. • Ouvir uma história/texto e: <ul style="list-style-type: none"> ✓ prever acontecimentos ✓ localizar acções ✓ relacionar as personagens com acções ✓ definir a ideia principal ✓ responder a perguntas com carácter inferencial ✓ perceber relações causais, temporais, condicionais </td> </tr> <tr> <td>Expressivo</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Mencionar acontecimentos. • Atribuir rótulos lexicais a: nomes; qualidades; acções. • Explicar o significado de: nomes, qualidades; acções. • Descrever gravuras. • Contar histórias a partir de... • Recontar histórias. • Substituir palavras por equivalentes ou opostas. </td> </tr> </table>	Receptivo	<ul style="list-style-type: none"> • Cumprir ordens. • Identificar (quando nomeadas) representações de objectos, pessoas, acções em imagens. • Identificar (mediante instruções orais) um entre vários objectos, pessoas, acções. • Ouvir uma história/texto e: <ul style="list-style-type: none"> ✓ prever acontecimentos ✓ localizar acções ✓ relacionar as personagens com acções ✓ definir a ideia principal ✓ responder a perguntas com carácter inferencial ✓ perceber relações causais, temporais, condicionais 	Expressivo	<ul style="list-style-type: none"> • Mencionar acontecimentos. • Atribuir rótulos lexicais a: nomes; qualidades; acções. • Explicar o significado de: nomes, qualidades; acções. • Descrever gravuras. • Contar histórias a partir de... • Recontar histórias. • Substituir palavras por equivalentes ou opostas.
Receptivo	<ul style="list-style-type: none"> • Cumprir ordens. • Identificar (quando nomeadas) representações de objectos, pessoas, acções em imagens. • Identificar (mediante instruções orais) um entre vários objectos, pessoas, acções. • Ouvir uma história/texto e: <ul style="list-style-type: none"> ✓ prever acontecimentos ✓ localizar acções ✓ relacionar as personagens com acções ✓ definir a ideia principal ✓ responder a perguntas com carácter inferencial ✓ perceber relações causais, temporais, condicionais 				
Expressivo	<ul style="list-style-type: none"> • Mencionar acontecimentos. • Atribuir rótulos lexicais a: nomes; qualidades; acções. • Explicar o significado de: nomes, qualidades; acções. • Descrever gravuras. • Contar histórias a partir de... • Recontar histórias. • Substituir palavras por equivalentes ou opostas. 				
Morfo-sintáctico	<table border="0"> <tr> <td>Receptivo</td> <td>• Cumprir ordens.</td> </tr> <tr> <td>Expressivo</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar frases estruturalmente correctas. • Utilizar frases com enunciados simples, expandidos, complexos. • Utilizar diferentes tipos de frases. • Utilizar frases com diferentes formas. • Integrar palavras de função, de conteúdo. • Usar expressões com verbos concretizáveis, verbos não concretizáveis. • Fazer concordâncias. </td> </tr> </table>	Receptivo	• Cumprir ordens.	Expressivo	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar frases estruturalmente correctas. • Utilizar frases com enunciados simples, expandidos, complexos. • Utilizar diferentes tipos de frases. • Utilizar frases com diferentes formas. • Integrar palavras de função, de conteúdo. • Usar expressões com verbos concretizáveis, verbos não concretizáveis. • Fazer concordâncias.
Receptivo	• Cumprir ordens.				
Expressivo	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar frases estruturalmente correctas. • Utilizar frases com enunciados simples, expandidos, complexos. • Utilizar diferentes tipos de frases. • Utilizar frases com diferentes formas. • Integrar palavras de função, de conteúdo. • Usar expressões com verbos concretizáveis, verbos não concretizáveis. • Fazer concordâncias. 				

Quadro 7- Domínios da linguagem oral

2.1.3.2- A Escrita

A linguagem escrita é um sistema simbólico que aparece na sequência do desenvolvimento da linguagem oral, pelo que se considera um segundo sistema simbólico que se fragmenta em dois subníveis; receptivo (leitura) e expressivo (escrita).

Ao contrário da linguagem oral, a linguagem escrita não se desenvolve de forma natural, precisando de um ensino formal para a aquisição de competências relacionadas a leitura e com a expressão escrita. Estas, embora diferentes, estão ligadas em permanência com as competências da linguagem oral, ao nível da compreensão oral (atribuição de significado a cadeias fónicas) e ao nível da expressão oral (produção de cadeias fónicas dotadas de significado), bem como com as competências relacionadas com a progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito do uso da língua, denominada conhecimento explícito (Sim-Sim, 1997).

Se nos centralizarmos nos métodos envolvidos na leitura, constatamos que estes incluem a descodificação de símbolos gráficos (grafemas⁹, letras) e a sua associação interiorizada com componentes auditivas (fonemas), constituindo a sua aprendizagem, numa relação simbólica entre o que se ouve e diz e entre o que se vê e lê (Cruz, 1999).

Segundo Sim-Sim (1997), os objectivos fundamentais da leitura são a compreensão do conteúdo (significado) e a consequente adequação da informação difundida pela escrita, dependendo do conhecimento prévio que o leitor tem sobre o conteúdo e do tipo de texto em causa. De acordo com a mesma autora, a intenção principal da aprendizagem da leitura deverá ser a optimização da fluência, a qual se afigura na rapidez de decifração e a da precisão e eficiência na “compreensão do significado” do que se lê, o que requer um treino sistematizado de técnicas de automatização que permitam superar o processo demorado de tradução letra-som, conduzindo a um rápido acesso à compreensão do texto através do imediato reconhecimento das palavras.

A capacidade de descodificar o que está escrito, pressupõe a compreensão de um processo visual e de um processo fonológico, integrando ambos a componente perceptiva associada à leitura. O primeiro envolve as aptidões para distinguir figura/fundo, reter informação para formar continuidades e analisar um todo a partir dos elementos que o

⁹ Grafema é o nome dado à unidade fundamental ou mínima de um sistema de escrita, podendo representar um fonema nas escritas alfabéticas, uma sílaba nas escritas silábicas ou ainda uma ideia numa escrita.

compõem. O segundo, o processo fonológico, abarca as habilidades para diferenciar sons relevantes dos irrelevantes, memorizar sons, sequencializá-los na ordem adequada e sintetizar os sons que compõem as palavras (Casas, 1988, cit. in: Cruz, 1999).

A compreensão do que se lê, é consequência da interação que se estabelece entre a informação prévia que o leitor detém, a proporcionada pelo texto e a relação entre elas que este consegue estabelecer.

Podemos dividir a compreensão leitora em dois tipos: literal e inferencial. A compreensão literal, refere-se ao conhecimento de cada palavra individualmente e do contexto onde ela aparece, o que implica o reconhecimento e memória dos acontecimentos estabelecidos, tais como, ideias principais, detalhes e sequências dos acontecimentos (Cruz, 1999). A compreensão inferencial diz respeito à reconstrução feita pelo leitor do significado da informação lida, a partir da sua participação activa no relacionamento do texto, tendo em conta a sua experiência e conhecimentos prévios.

A expressão escrita é uma aquisição recente da humanidade e a última aprendizagem da linguagem, a ser desenvolvida pela criança. Baseia-se num processo complexo de produção de comunicação escrita não se tratando, tal como a leitura, de uma competência de apreensão instintiva e natural impondo, por isso, um ensino explícito e sistematizado e uma experiência frequente e supervisionada (Sim-Sim, 1999).

Na escrita é preciso ter em atenção quer a produção de palavras (codificação) quer a produção de frases e de textos (composição).

A criação de palavras é uma condição necessária, mas não suficiente, para a produção de textos, uma vez que, enquanto na codificação existe uma metamorfose da linguagem em símbolos, na composição ocorre uma transformação do pensamento em linguagem (Citoler, 1996, cit in Cruz, 1999).

Nos sistemas alfabéticos, a escrita de vocábulos isolados, implica não só o conhecimento das regras de correspondência dos fonemas em grafemas, que permite a conversão de uma cadeia fonológica nos grafemas que a representam, como também o conhecimento das regras ortográficas, que permite aceder a uma escrita correcta dessas palavras.

A escrita de textos, subentende a escrita de frases ajustadas a regras e sistemas gramaticais próprias da língua em que se escreve, ao mesmo tempo que pressupõe a focalização da atenção em variáveis essenciais a uma eficiente produção escrita, tais como: o assunto, o interlocutor, o contexto e os intuítos a atingir.

No quadro 8 aparecem resumidos os aspectos focados em relação ao domínio da linguagem escrita.

LINGUAGEM ESCRITA	CATEGORIAS	SUB - CATEGORIAS		INDICADORES
	LEITURA (Linguagem Receptiva)	Descodificação do material escrito	Processo Visual	
Processo Fonológico/ Ortográfico			• Associar grafema/fonema • Reconhecer as convenções ortográficas	
Compreensão		De palavras		• Aceder ao significado de palavras lidas.
		De textos	Literal	• Identificar personagens no material lido. • Localizar no espaço e tempo as acções. • Relacionar factos e acções com as personagens. • Extrair a informação principal do material lido. • Sequencializar as acções / informações.
Inferencial	• Relacionar informações que extrai do material lido com informações que já detém. • Analisar criticamente o material lido. • Retirar a “moral” da história lida. • Extrair duplos sentidos no material lido. • Ler diferentes tipos de texto.			
ESCRITA (Linguagem Expressiva)	Produção de palavras			• Reproduzir correctamente palavras. • Escrever palavras sem omitir/trocar grafemas, sílabas. • Escrever palavras com fonemas que têm múltiplas representações gráficas. • Escrever palavras com grafemas que têm múltiplas representações fonémicas. • Escrever palavras com dígrafos. • Escrever palavras com grupos ou encontros consonânticos. • Escrever palavras homófonas/homógrafas
	Produção de frases			• Utilizar palavras de conteúdo; de função; • Construir frases com estrutura simples, expandida, complexa. • Fazer concordâncias.
	Produção de textos			• Escrever textos com diferentes intenções comunicativas; • Produzir texto com sequência lógica de ideias. • Aplicar marcas do texto escrito. • Aplicar sinais de pontuação. • Escrever diferentes tipos de texto.

Quadro 8- Domínios da linguagem escrita

2.2 – A EVOLUÇÃO DA LINGUAGEM

2.2.1- A Linguagem e o Pensamento

A linguagem, é uma herança do género humano constituindo-se como um fenómeno cultural. Não se trata de uma linguagem “geral”, “natural”, mas da própria civilização à qual os homens pertencem. A linguagem manifesta a faculdade de que o homem tem de representar o real por signos e de compreender a significação desses símbolos.

O ser humano, organizado socialmente, sente a necessidade de comunicar com os outros, daí surge a linguagem, mas também sente necessidade de se expressar através do pensamento.

No entanto é colocada uma questão: O que é que aparece primeiro? – O pensamento ou a linguagem?

Na perspectiva de Sutherland (1996:51 e 52) citando Whorf “a linguagem que uma pessoa houve em casa é a que determina os pensamentos que lhe ocorrem. O indivíduo não se pode desviar desta para outra percepção do mundo”.

De outra forma, a linguagem influencia o pensamento. O autor atrás referido, citando Luria (1996: 52), “acreditava na supremacia da linguagem”. As pessoas pensam, não utilizam o pensamento. Sendo, o pensamento, sempre uma parte da linguagem, eles não se podem separar.

Piaget (1989) defendeu que primeiro aparece o pensamento e, só depois, é que aparece a linguagem, pois é através do pensamento que as crianças progridem. Neste caso é o pensamento que determina a linguagem.

Rebelo (1990:47) ao citar Vygotsky refere que “a linguagem...desempenha uma função importante, a de ajudar a criança a resolver uma dificuldade no decurso da sua actividade lúdica. As palavras que a criança dirige a si própria permitem-lhe planificar a acção, organizar o seu comportamento”. A linguagem tem falhas na descrição de certas realidades em conceitos abstractos assim como na expressão dos sentimentos. Se o pensamento não tivesse linguagem seria impossível relatar todas as experiências vividas ou observadas. É impossível separar o pensamento da linguagem, já que a linguagem não se limita apenas a contar histórias.

Segundo Vygotsky (1979) a função essencial da linguagem, quer se trate de crianças quer de adultos, é sempre a comunicação, o contacto social.

Antes de o bebé falar, o que é que lhe permite compreender aqueles que o rodeiam? Na verdade, é o pensamento que permite que os bebés falem. O sentido da nossa vida é a linguagem. Huete (1994:13) refere que “o pensamento e a linguagem desenvolvem-se paralelamente na evolução infantil. Cada um deles evolui porque existe o outro, não podendo ser vistos separadamente. ...no momento em que a criança começa a falar, produz-se um salto qualitativo, de tal modo se tornará imprescindível pensar para falar e falar para pensar”.

Chomsky, distinguia a “estrutura superficial” da linguagem (que são as partes que podemos ouvir e ver, quer compreendamos a linguagem, quer não), da “estrutura profunda” (onde reside o sentido nas mentes dos utilizadores da linguagem). Muitas vezes as palavras que utilizamos não têm nada a ver com os factos reais, não se referem necessariamente a algo

que existe fora da linguagem. Ainda de acordo com Chomsky citado por Sim-sim (1989:25) “a linguagem é uma das capacidades inatas e específicas da espécie humana. Como pré-programada e inata ela (linguagem) não deriva de modo algum do desenvolvimento cognitivo geral”.

No entanto para o homem, o pensamento tornou-se, de uma maneira predominante, uma questão de linguagem, de tal modo que qualquer perturbação na linguagem reduz necessariamente o pensamento. O pensamento é o mediador entre a linguagem e o mundo objectivo.

Em determinada fase do desenvolvimento da criança verifica-se um encontro entre a fala e o pensamento, no entanto na perspectiva de Vygotsky (1979), a fala e o pensamento tem raízes diferentes. “As duas funções crescem em diferentes linhas e independentemente uma da outra” (Vygotsky, cit. In Sim-Sim, 1989:25).

As obras de arte, a música e as invenções são produtos do pensamento, bem como a maneira como vemos tudo o que nos rodeia. Por isso a linguagem vai descobrir a natureza do pensamento.

As conversas que temos connosco, bem como as que temos com outras pessoas, resultam todas do pensamento. Pensamos à medida que falamos. O pensamento está para além das imagens pois as imagens não explicam a linguagem. De facto a relação entre a linguagem e o pensamento é fascinante.

2.2.2- A Aquisição e o Desenvolvimento da Linguagem

A linguagem é para Labov (1972, cit. In Sim-Sim, 1989:21) “uma forma de comportamento usada pelos seres humanos num contexto social, para comunicarem entre si necessidades, ideias e emoções”. A capacidade que o indivíduo tem para transmitir desejos, ideias ou emoções pode-se denominar por linguagem.

A aquisição da linguagem é universal, ou seja, “todas” as crianças adquirem a linguagem do grupo cultural a que pertencem aproximadamente com a mesma idade. O ambiente familiar é fundamental para a aquisição e desenvolvimento da linguagem. No entanto, apesar de tal universalidade, há crianças que não seguem os padrões “normais” da aquisição da fala. Segundo Sim-Sim (1989) existem factores que contribuem para algumas diferenças encontradas, sendo eles: factores de ordem biológica, ambientais, combinação de ambos, e/ou factores ainda desconhecidos.

O ser humano conseguirá estruturar o sistema fonológico da sua língua e o falar de forma inteligível, caso permaneça inserido num meio ambiente rico em estímulos verbais. A criança só aprenderá a falar se lhe falarem. A família tem a função de proporcionar à criança um “banho de linguagem”. A criança, desde que nasce, realiza movimentos reflexos relacionados com o seu estado geral de bem ou de mal-estar.

Segundo Huete (1994), a satisfação destes movimentos leva-a a realizá-los de uma forma intencional, pelo que as acções reflexas se convertem em actos comunicativos.

Neste processo, os adultos próximos desempenham um papel muito importante, interpretando, estimulando e atribuindo significados aos movimentos do bebé. Exposta aos sons que a rodeiam, a criança reconhecerá algumas semelhanças com os seus e esforçar-se-á por imitar os outros, e aperceber-se-á, através da prática repetida, da utilidade de cada um.

Na perspectiva de Mary Sheridan (1975), este primeiro período, que vai sensivelmente até aos 2 meses, é chamado de sons vegetativos. Por volta dos dois meses, a lalação (também chamada de gorjeio ou chilreio) e o sorriso surgem para traduzir o bem-estar da criança. Desde os dois ou três meses, o bebé produz alguns sons. Progressivamente, as produções diversificam-se e vão sendo cada vez mais numerosas. O bebé gosta de ouvir-se e notar as vibrações que emite ao repetir os seus gorjeios, ao mesmo tempo que desfruta repetindo, indefinidamente, o mesmo gesto com a mão.

O adulto entra nesta “brincadeira” imitando o bebé e estabelecendo um diálogo que é essencial à sua futura capacidade de comunicar. O bebé não se limita a produzir sons isolados, produz também sílabas compostas. Segundo Huete (1994), a repetição destas primeiras sílabas constitui, aos sete/oito meses, o repertório dos “pa-pa-pa”, “ba-ba-ba”, “mamama”, donde surgirão as primeiras palavras.

O período linguístico começará entre os oito/nove meses e os vinte meses de idade. A primeira palavra aparecerá por volta dos 10 meses de vida. Por esta altura a criança adquiriu uma média de vinte palavras. Dá-se então uma explosão a nível lexical e, por volta dos vinte meses, ela adquiriu uma média de cem palavras, trezentas por volta dos dois anos e quase mil aos três anos.

Por volta dos dois anos, a criança tem ampliado consideravelmente o seu léxico (as palavras que conhece e as que diz) e começa a fazer combinações que são marcadas por frases com duas palavras como “pópó, bebé” (o pópó é do bebé).

Para Huete (1994), a criança, dos dois aos três anos, põe em funcionamento o essencial da linguagem na sua função comunicativa. A criança conhece mais palavras, constrói frases mais longas e sobretudo descobre índices gramaticais (o menino/ os meninos).

No caso das formas verbais, pode observar-se como a criança, sem explicações pedagógicas, é capaz de extrair por si mesma uma regra gramatical, compreender o seu funcionamento, aplicá-lo e generalizá-lo a outros verbos que lhe são familiares. Quando a criança começa a cometer falhas é sinal de que ela começa a primeira conjugação. Daí que a criança diga “fazi”, em vez de “fiz”.

Com efeito são os chamados “bons erros” a que Piaget (1989) atribui um papel preponderante no desenvolvimento da linguagem. Estes erros são sinais de que a criança adquiriu e está a desenvolver as regras gramaticais. A gramática infantil não é a mesma da do adulto. Como, no entanto, a criança vive imersa num mundo de falantes, ela vai moldando o seu discurso, ao discurso que ouve, até dominar regras que só mais tarde tomará conhecimento e consciência.

O quadro 9, elucida a evolução da linguagem infantil, segundo Bautista (1997:85).

Idade	Evolução da linguagem
Do 1º ao 2º mês	• Emissão de sons guturais (gorjeios). Sorriso facial. Choro com intenção comunicativa. Vocalizações.
Do 3º ao 4º mês	• Emissão de sons vocálicos e consonânticos. Palreios. Idade do balbuciar.
Do 5º ao 6º mês	• Idade do laleio. Escuta e brinca com os próprios sons e tenta imitar os sons emitidos pelos outros.
Do 7º ao 8º mês	• Enriquecimento da linguagem infantil. Aparecimento das primeiras sílabas. Idade dos monossílabos.
Do 9º ao 10º mês	• Primeiras palavras com sílabas «duplas» (papá, mamã, titi). Compreende a entoação das frases.
Do 11º ao 12º mês	• Conhece algumas palavras. Compreende o significado de algumas frases habituais utilizadas no seu meio ambiente.
Do 12º ao 18º mês	• Linguagem difícil de entender. Acompanha a fala com gestos e trejeitos. Pode nomear imagens. Compreende e responde a ordens simples. Possui um vocabulário de 5 a 20 palavras. Utiliza a holofrase (uma só palavra).
Aos 2 anos	• Utiliza a frase como se fosse uma oração. Usa substantivos, verbos, adjectivos e pronomes. Primeiras combinações substantivo-verbo e substantivo-adjectivo. Uso frequente do «não». O seu vocabulário vai de 12 a algumas centenas de palavras.
Aos 3 anos	• Linguagem compreensível para os outros. Usa orações. Começa a diferenciar tempos e modos verbais. Idade dos «porquês». Pensamento animista e mágico. Usa artigos e pronomes. Começa a empregar o singular e o plural.
Aos 4 anos	• Período florescente da linguagem. Melhora a construção gramatical, faz conjugação verbal e articulação fonética. Utiliza nexos. Joga com as palavras. Etapa do monólogo individual e colectivo.
Aos 5 anos	• Importante evolução neuromotora. Progresso intelectual conducente ao raciocínio. Compreende os contrários. É capaz de estabelecer semelhanças e diferenças, noções espaciais, etc. Desaparece a articulação infantil. Construção gramática correcta. A partir daqui incrementa-se o léxico e o grau de abstracção. Uso social da linguagem.
Dos seis anos em diante	• Progressiva consolidação da noção corporal, espacial e temporal. Leitura/escrita. Construção de estruturas sintácticas progressivamente mais complexas. Melhora o emprego de preposições, conjunções e advérbios. Evolui na conjugação verbal. Articula todos os fonemas nas palavras.

Quadro 9- Evolução da Linguagem Infantil

Para que a linguagem seja adquirida é pré-condição necessária, ser-se humano, mas não é suficiente. Segundo Sim-Sim (1989:23), “a criança não adquire, nem poderá adquirir linguagem se não crescer dentro de um ambiente linguístico, o mesmo é dizer, entre pessoas que falem entre si e com ela”. A criança, para adquirir padrões linguísticos de comunicação, tem que possuir um equipamento neurológico e sensorial especificamente humano e viver inserida num grupo social. A linguagem reflecte o mundo e o ambiente em que vivemos.

2.3- A IMPORTÂNCIA DA ESTIMULAÇÃO DA LINGUAGEM

Segundo Martínez (1993), a linguagem tem muita importância, em todo o processo de desenvolvimento da criança, uma vez que vai medir todas as suas aprendizagens e aquisições.

Linguagem e aprendizagem estão estreitamente relacionadas e são interdependentes, pelo que o desenvolvimento da primeira condiciona não só o indivíduo, como também a sua interacção e inclusão social. Cada grupo de pertença, codificando à sua maneira a linguagem que utiliza, gera um discurso próprio que é partilhado por todos os que o integram. A vertente oral desse discurso, com todas as suas regras de estrutura e uso, é a nossa língua materna, ou, de acordo com Gee (1991), o nosso "*discurso primário*", em virtude de a sua aquisição se processar dentro do grupo de socialização primária, a família (*in* Sim-Sim, 1998).

As crianças ditas “normais” adquirem a linguagem naturalmente e, na maioria das vezes, sem qualquer instrução formal. Algumas, contudo, revelam sérias dificuldades nessa aquisição. Para as ultrapassar necessitam de assistência adequada, a qual exige uma avaliação completa das suas capacidades e insuficiências e o desenvolvimento de um programa de intervenção apropriado às suas necessidades.

Quando chega à escola, a criança sabe exprimir-se de uma forma mais ou menos correcta, conhecendo da linguagem oral, essencialmente o seu aspecto acústico. Ao aprender a escrever, passa da experiência da língua falada para uma outra completamente diferente. Até ao momento de iniciar uma aprendizagem formal, esteve exposta a diferenças linguísticas que serão tanto mais significativas, quanto mais a escola se afastar do discurso do meio familiar em que os alunos estão integrados, dificuldades que se irão reflectir no processo de iniciação do código escrito (Menyuk, 1988 *in* Sim-Sim, 1998).

Quanto melhor dominar o código oral, melhor será a competência comunicativa e o conhecimento das estruturas gramaticais da linguagem oral, (bem como a capacidade de as

usar adequadamente) mais facilidade terá a criança de aceder à linguagem escrita, isto é, à vertente escrita do código (Sim-Sim, 1998).

Compete à escola ampliar as capacidades comunicativas para promover o sucesso escolar. Para que o aluno adquira o domínio das estruturas linguísticas com que se irá defrontar na vertente escrita do código, será necessário um bom desenvolvimento oral, o que será auxiliado através de relatos sistematizados de situações vividas e/ou imaginadas, planificação conjunta de actividades, execução e verbalização de recados, jogos orais, leitura feita em voz alta pelo professor, pois “ouvir, falar, ler e escrever desenvolvem-se de uma forma concorrente e inter-relacionada mais do que de uma forma sequencial” (Viana, 1999:60).

Mas, para aprender a ler e a escrever, vai precisar também de começar a conhecer a sua língua de uma forma explícita, manipulando-a como se fosse um objecto. Terá que desenvolver a capacidade de reflectir sobre a própria, para adquirir uma consciência metalinguística e um saber conceptual sobre o código que usa. Este conhecimento explícito refere-se à compreensão de que as palavras, são constituídas por sílabas, e que estas se decompõem em fonemas. Segundo Rubin (1991) (in Pinto, 1994:24), “conhecimento implícito e explícito (..) vão jogar diversamente na linguagem oral e na linguagem escrita. Enquanto para uma boa proficiência da linguagem falada parece ser suficiente o conhecimento (compreensão) tácito, implícito das regras (sobretudo morfológicas) da língua; para atingir um bom domínio da linguagem escrita, torna-se necessário tanto o conhecimento implícito como o explícito”.

É importante que os enunciados digam alguma coisa a quem ouve e a quem lê, pois se a frase for compreendida, é possível despertar na criança a capacidade de utilizar a linguagem, a capacidade de reflectir sobre ela e de a analisar. É de extrema importância, como refere Piaget (1978), (in Zorzi, 1998), que a criança passe de um saber "fazer" saber prático, para um "compreender", saber conceptual (*ibidem*). Sendo este nível de saber de enorme relevância, deverá ser pedagogicamente instituído, através da efectivação de actividades que tenham em vista:

- i) O progresso da consciência lexical¹⁰, pois desenvolver e enriquecer a linguagem é fundamental para que a aprendizagem da leitura e da escrita seja possível;
- ii) O desenvolvimento da consciência sintáctica¹¹ – o aluno deverá apreender que as palavras se agrupam em frases com sentido;

¹⁰ A consciência lexical diz respeito à habilidade para segmentar a linguagem oral em palavras

¹¹ Consciência sintáctica refere-se à habilidade para reflectir e manipular mentalmente a estrutura gramatical das frases.

iii) O desenvolvimento da consciência fonológica¹² (consciência silábica, consciência de unidades silábicas, consciência fonémica), a capacidade de identificar as componentes fonológicas das unidades linguísticas, assim como de as trabalhar com autonomia (Sim-Sim, 1998).

Uma esfera rodeada de informação escrita actua de forma positiva, mas, só por si, não conduz à aprendizagem. É imperativo que a escola invista num treino sistemático para desenvolver as habilidades fonológicas, promovendo uma leitura, que seja ao mesmo tempo significativa e contextualizada à vida da criança, competindo ao professor implementar estratégias que objectivem a aquisição de um conhecimento progressivo das relações entre a escrita e a estrutura fonológica das palavras.

Adoptando um vasto conjunto de regras (sintácticas, morfológicas, pragmáticas) que deverão ser claramente abordadas, ajudar-se-á a criança a passar do saber prático para o saber conceptual.

No passado, a ênfase da avaliação e da intervenção nos problemas da linguagem incidia, sobretudo na capacidade de falar. Tal como refere Huete (1994:12) “Os seres humanos conseguem falar porque existe uma disponibilidade cerebral para o fazer”. De facto, a manifestação mais óbvia de uma dificuldade na linguagem é a falha no desenvolvimento da fala. No entanto, quando um atraso na fala se torna evidente, outros problemas mais graves relativos a aspectos, provavelmente, mais importantes da linguagem podem já ter-se verificado. Um atraso no desenvolvimento da compreensão simbólica e da compreensão verbal podem ter repercussões graves no desenvolvimento intelectual.

Segundo Huete (1994:14), “Se o ser humano não tivesse uma linguagem não poderia ter alcançado o grau de desenvolvimento intelectual que possui, visto que a linguagem é o instrumento que utilizamos para pensar, não pensamos com objectos, fazemo-lo com palavras; e é, por outro lado, o desenvolvimento do sistema nervoso central e do pensamento que nos permite ter uma linguagem”.

A fala é apenas um dos aspectos da linguagem e é menos importante, do ponto de vista desenvolvimental, do que a capacidade de compreender a linguagem e de a utilizar como um processo do pensamento.

De acordo com Rondal (1989) não devemos encarar a expressão oral e a linguagem enquanto comunicação de desejos, ideias e emoções como se fossem produtos automáticos do desenvolvimento da criança, mas preocuparmo-nos em estimular a repetição oral dos nomes

¹² Consciência fonológica refere-se à habilidade em analisar as palavras da linguagem oral de acordo com as diferentes unidades sonoras que as compõem.

das pessoas, lugares, coisas, incitarmos a criança a aprender as cores, tamanhos, texturas, sons, paladares, ou seja, ensinar à criança que as palavras simbolizam acções, para que ela tenha a noção de que a linguagem e a fala são aprendidas.

O Jardim-de-infância exerce um papel fundamental no período mais importante do desenvolvimento da linguagem da criança. À criança deve-se fornecer estímulos para que através de uma actividade física complexa ela possa codificar, especificar, seleccionar, classificar, procurar, associar e integrar, assim como lhe ser transmitido um conjunto organizado de símbolos que fazem parte do sistema linguístico. Segundo Sim-Sim (1989), a juntar a estes processos, não podemos esquecer que é necessário, ainda, a aprendizagem de processos mentais, físicos e afectivos para o seu desenvolvimento.

Martínez (1993:16), refere que o “Professor deve ganhar a confiança da criança e estabelecer com ela um contacto afectivo positivo; para isso, deve ter uma boa capacidade de adaptação pessoal e deve procurar motivar a criança (um simples sorriso compreensivo é suficiente para dar segurança à criança...)”.

A criança deve ser estimulada para ouvir, ver, usar a sua musculatura que a vão ajudar a desenvolver padrões de movimento necessários a uma boa aquisição linguística.

A assistência às crianças com dificuldades da linguagem deve verificar-se logo que o problema seja detectado. Entre as idades de um ano, um ano e meio e os quatro anos e meio, a linguagem deve desenvolver-se rapidamente. Huete (1994:27), refere que “ a partir de um ano, os gestos passam a segundo plano e a palavra adquire valor com meio de comunicação”. Pelos quatro anos e meio, a maioria das crianças já estabeleceram o essencial da linguagem, a qual pode ser interiorizada como um processo de pensamento.

É mais fácil intervir nos problemas da linguagem durante esses anos de desenvolvimento do que depois dos cinco anos, quando outros processos intelectuais já foram efectuados pela deficiência da linguagem.

2.4 – A COMUNICAÇÃO

2.4.1- O que é comunicar

A comunicação, num sentido literal, surgiu, desde sempre, como uma indigência social e como um requisito pessoal de estar em relação com os outros, de colocar em comum ideias e sensações.

Ao longo de gerações, o sistema de comunicação do homem foi sofrendo transformações, tornando-se progressivamente mais aberto, enquanto nos outros animais não houve uma variação significativa, mantendo-se fechado e limitado.

O acto de comunicar é a disposição deliberada de expor ideias, necessidades, sentimentos e emoções, quer expressando, quer captando as mensagens que os outros emitem. Segundo Cloutier (1975:25) “a comunicação interpessoal, baseia-se na troca e na reciprocidade entre os interlocutores e os intercomunicadores”, sendo esta, o suporte de todas as relações humanas.

Qualquer conversação é uma acção de colaboração, que requer pelo menos dois participantes, os quais alternadamente, cedem, alteram e originam um significado que é edificado pelo esforço comum.

Para que seja possível comunicar, é condição *sine qua non* que exista um emissor ou locutor e um receptor ou interlocutor. Entre estes deve permanecer a motivação para emitir e receber, explícita ou implicitamente deve existir uma convenção entre os interlocutores, em relação à utilização de um código que permita a codificação e/ou descodificação das mensagens. Finalmente, é também indispensável a existência de um canal de comunicação. Por último devemos acrescentar que a comunicação envolve uma situação, isto é, um cenário físico e social na qual tem lugar.

Comunicação no seu sentido amplo é qualquer interacção em que se transmite informação, por outras palavras, é um sistema de códigos interdependentes, transferíveis através de canais que podem não ser unicamente palavras faladas ou escritas. O comportamento motor pode ser tão subtil como uma piscadela de olho ou uma expressão facial, ou ser tão explícito como a palavra falada. Os “skills” cognitivos envolvidos na comunicação incluem a memória de curto e longo prazo e a capacidade para estabelecer associações entre o símbolo e o seu representante.

Quanto às capacidades sensoriais (audição, visão, tacto...) estas permitem que o indivíduo perceba as tentativas de comunicação do outro, mostram-lhe a existência de outras pessoas com quem comunicar e que qualquer evento pode servir de tópico para conversar, para além de facilitar a compreensão das relações entre o símbolo e o seu referente (Nunes, 2001).

Num processo de comunicação poder-se-ão utilizar, para além da linguagem oral materializada pela fala, outros modos de comunicação, nomeadamente a linguagem escrita, o desenho, o gesto codificado, outros. A selecção individual do modo a usar dependerá do contexto, das necessidades e capacidades do emissor e do receptor e da mensagem que se pretende transmitir.

Ainda de acordo com o mesmo autor, alguns aspectos poderão reforçar ou distorcer o código linguístico utilizado. Destacam-se os aspectos paralinguísticos (supra-segmentais), nomeadamente a entoação, a ênfase, a acentuação, o ritmo/velocidade, os quais expressam emoções e atitudes que, de alguma forma, complementam a informação linguística. Adicionalmente, realçam-se os processos não linguísticos que também contribuem para o processo comunicativo. Incluem-se nestes, os gestos, os movimentos do corpo, o contacto visual e as expressões faciais que poderão adicionar ou restringir algo à mensagem linguística.

Numa faixa etária ainda inicial, comunicar é muitas vezes um acto involuntário, mas que pode conduzir à definição da personalidade. Comunicando, a criança desenvolve as suas capacidades e competências, em virtude das trocas que mantém e assume com o meio ambiente. Quanto maior for a sua capacidade para comunicar, maior controlo ela poderá ter sobre o seu meio ambiente (*Ibidem*).

2.4.2- Funções de comunicação

Para Vayer (1994) o ser humano não pode viver, desenvolver-se, evoluir a não ser comunicando com o mundo que o rodeia.

Segundo Cloutier (1975), existem na comunicação quatro tipos de funções que não se podem dissociar: informar, educar, animar e distrair. Quer o emissor, quer o receptor têm as funções supracitadas, no acto de comunicar.

A informação é entendida no ponto de vista da notícia. Esta função permite ao indivíduo informar-se de tudo o que se passa em seu redor.

A educação surge da necessidade de evoluir, uma vez que ao nascer, todo o ser humano está preparado para receber uma inscrição (informação) onde nada ainda se gravou. “O homem é uma tábua rasa...” Cloutier (1975:48). Esta educação começa no meio familiar e mais tarde na escola e no meio ambiente envolvente.

A animação é uma função da comunicação que traduz uma realidade de todos os tempos. “O Homem sempre procurou, através dos tempos, comunicar a outros o seu saber, a sua fé e o seu entusiasmo” (Freixo, 2006:21), sendo a religião a primeira forma de animação, seguindo-se a política e a publicidade.

Finalmente, a distracção foi segundo Cloutier (1975), uma necessidade permanente do Homem, que procurou satisfazê-la de diferentes formas, ao longo da sua história. Desde os tempos primordiais, o homem participou em jogos e danças rituais da sua tribo e em caçadas.

2.4.3- Importância da Comunicação

Toda a potencialidade de desenvolvimento do ser humano reside na oportunidade de comunicar e interagir com os outros. A quantidade e a qualidade das interacções proporcionadas a uma criança vão ser determinantes no seu desenvolvimento social e emocional e vão influenciar todo o seu desenvolvimento cognitivo.

Segundo Vayer (1994), a extrema frustração que se sente quando não se é capaz de comunicar eficazmente as próprias necessidades e pensamentos, pode ser uma das experiências mais devastadoras com que se depara uma pessoa com problemas a este nível.

2.4.4- Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação

De acordo com Tetzchner e Martinsen (2000) (in Pinto,) A capacidade de comunicar está directamente relacionada com a autonomia, auto-respeito e auto-valorização. Os indivíduos que estão impedidos de expressar os seus sentimentos e de decidir o que querem ou não fazer, interesses, podem perder o controlo sobre as suas próprias vidas, o que pode acarretar sentimentos de exclusão. Além disso, Para Downing (1999), a repetição de experiências negativas de comunicação infrutíferas, podem conduzir a um comportamento apático, a uma grande dependência dos outros e a decepção relativa à sua forma de comunicar (in Pinto J).

Excluindo a fala como o canal ou o veículo da linguagem, há que facilitar à criança um sistema alternativo de comunicação, o mais precocemente possível, uma vez que a linguagem desempenha um papel de extrema importância no desenvolvimento cognitivo e emocional e na regulação do comportamento, para além de ser um alicerce fundamental da interacção social (cit. por Pinto J. - Comunicação in Ferreira, Ponte e Azevedo, 1999).

Através do uso de um sistema alternativo/aumentativo de comunicação é possível desenvolver competências comunicativas e linguísticas em pessoas severamente incapacitadas, tornando-as mais capazes de se relacionarem com os outros, de comunicar, de

expressar sentimentos, de partilhar experiências e informações, de codificar as suas representações, em suma, de desenvolver o seu potencial como ser humano.

Facultar à criança um sistema para representar o que ela observa/vivencia/percebe, possibilitando ao adulto compreender os seus pensamentos é uma estratégia educativa adequada ao desenvolvimento de processos de ensino que seriam impossíveis sem este fundamento (*ibidem*).

A implementação de um SAAC (Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação) visa promover a comunicação e, através desta, o desenvolvimento global da criança, uma participação mais activa em diferentes actividades e a possibilidade de inclusão em meios variados oferecendo-lhe uma condição menos limitativa e uma melhor qualidade de vida. Um Sistema de Comunicação adequado, é para a criança severamente incapacitada a via educacional que permitirá aceder aos objectivos gerais da educação tal como foram definidos no Warnock Report (1978).

Segundo Tetzchner e Martinsen (2000) (*in* Pinto, 2002), a Comunicação Alternativa é uma forma de comunicação diferente da fala que pode ser usada em contextos de comunicação frente a frente. São formas alternativas de comunicação para indivíduos que não são capazes de comunicar pela fala: os signos gestuais, os signos gráficos, o código Morse, a escrita, entre outros). Para Muñoz y Villagran (*in* Pinto, 2002), utilizam-se sistemas alternativos quando se torna necessário substituir a capacidade de comunicar oralmente (oralidade perdida ou que nunca se teve).

A Comunicação Aumentativa é uma forma de comunicação de apoio à fala. (Tetzchner e Martinsen, *in* Pinto, 2002). Os sistemas aumentativos são utilizados quando existem resíduos da comunicação susceptíveis de serem potenciados, para se conseguirem estados superiores de compreensão e expressão.

É fundamental, na aprendizagem, o conhecimento e compreensão dos signos, tanto pelo professor como pelo aluno. Para que haja comunicação é necessário que os signos estejam inseridos num contexto e tenham uma finalidade clara e precisa. Estes podem ser de sinal, de comando e de expressão.

Os signos de sinal são aqueles que antecipam a acção e servem para indicar ou informar.

Os signos de comando usam-se para controlar ou realizar tarefas. Não é necessário que o aluno aprenda a utilizá-los, mas que apenas conheça e compreenda o seu significado.

Os signos de expressão podem ser gestuais, tangíveis e gráficos e têm como finalidade informar ou interagir de forma adequada.

Os signos funcionam como sinais para o indivíduo e são escolhidos de modo a serem facilmente reconhecidos e devem ser apresentados antes de se iniciar a actividade. Por isso podem ser utilizados signos gestuais, gráficos ou objectos conforme se julgue mais fácil a visualização, compreensão e reconhecimento.

A compreensão de um signo é fundamental e pode ser necessário dividir em várias etapas a aprendizagem de um determinado signo, dependendo de cada caso. Esta prática contribuirá para que possa haver uma estruturação do pensamento e consequente compreensão da situação pelo indivíduo.

A estruturação por signos de sinal serve para aprender comunicação e nesta sequência podem ser elaborados constructos comunicacionais que visam uma aprendizagem mais interessante para o aluno.

OS SAAC têm por objectivos:

- ii) Servir como meio de comunicação alternativa para aqueles sujeitos impossibilitados para o exercício da comunicação falada;
- iii) Servir como meio de comunicação aumentativa para aqueles sujeitos susceptíveis de uma comunicação oral muito limitada;
- iv) Servir como meio de comunicação transitório para aqueles sujeitos com possibilidades de comunicação oral adequada, que foi interrompida de forma temporal.

Lloyd, (1992) *in* Pinto (2002), assinalam como requisitos dos SAAC os seguintes:

- i) Que cubra toda a escala de funções da comunicação (alimentação, mobilidade, perguntar, explicar...);
- ii) Que seja compatível com outros aspectos da vida do indivíduo;
- iii) Que facilite a comunicação com qualquer interlocutor;
- iv) Que possa ser usado em distintos contextos;
- v) Que tenha o mínimo de restrições;
- vi) Que seja efectivo;
- vii) Que seja extensível e adaptável ao desenvolvimento e evolução das capacidades e possibilidades do sujeito;
- viii) Que a sua utilização seja motivadora e fácil de aceitar por todos os implicados;
- ix) Que seja exequível.

De acordo com Lloyd e Karlan (1984), *in* Pinto (2002), existem várias formas diferentes de comunicação alternativa: comunicação com ajuda e sem ajuda e comunicação dependente e independente.

A comunicação com ajuda, abarca todas as formas de comunicação em que a expressão da linguagem impõe o uso de qualquer instrumento exterior ao utilizador. Os signos são seleccionados. Tabelas de comunicação, dispositivos com fala digitalizada, relógios indicadores, máquinas de escrever adaptadas, computadores e outros tipos de tecnologias de apoio para a comunicação são utilizados nesta categoria, os quais são utilizados de acordo com as potencialidades e necessidades específicas de cada utilizador.

Os sistemas de comunicação com ajuda, podem agrupar-se em várias categorias: Sistemas de comunicação por objectos (objectos de tamanho natural, miniaturas ou partes de objectos, usados como símbolos de comunicação); Sistemas de comunicação por imagens (fotografias e desenhos lineares); Sistemas de comunicação através de símbolos gráficos (PIC, SPC, Bliss...); Sistemas combinados (Makaton);

Apontar um signo gráfico ou uma imagem é comunicação com ajuda, porque o signo ou a imagem são a expressão comunicativa.

A comunicação sem ajuda inclui formas de comunicação, nas quais quem comunica tem que conceber as suas próprias expressões da linguagem, não necessitando de quaisquer ajudas ou dispositivos e que apenas utilizam partes do corpo do indivíduo emissor (tais como a cara, a cabeça, os braços etc.) para se expressar. O corpo de quem comunica é o veículo transmissor daquilo que se pretende comunicar. Os sistemas de comunicação sem ajuda dividem-se em várias categorias: Gestos de uso comum; Sistemas manuais para não ouvintes (Língua Gestual Portuguesa); Sistemas Manuais Pedagógicos; Alfabeto manual; Sistemas com base na escrita (Alfabeto, palavras, frases); Sistemas de comunicação por linguagens codificadas (Morse, Braille...).

O vulgar acto de apontar e outros gestos são também exemplos de comunicação sem ajuda, pois os próprios gestos são a expressão comunicativa.

A comunicação dependente aplica-se quando a pessoa que comunica, depende de outra para interpretar o significado da informação emitida. São alguns exemplos disso, a comunicação com o auxílio de tabelas com letras simples, palavras ou signos gráficos. As pessoas que empreguem signos gestuais, podem necessitar de um intérprete.

Na comunicação independente a mensagem é formada autonomamente pelo emissor. Aplica-se na comunicação através de dispositivos com fala digitalizada ou sintetizada, capazes de dizer frases inteiras, ou através de tecnologias de apoio em que a mensagem é escrita em suporte papel ou num ecrã (Tetzchner e Martinsen, 2000 *in* Pinto 2002).

O recurso a sistemas aumentativos e/ou alternativos de comunicação passa pela existência de sistemas de símbolos, que são aplicados de acordo com as especificidades ou limitações do indivíduo, assim podem ser:

- i) Um meio temporal de comunicação até que se consiga uma fala funcional;
- ii) Um meio permanente de comunicação quando a fala não é possível;
- iii) Um meio facilitador do desenvolvimento da comunicação falada;
- iv) Um meio de facilitação do desenvolvimento de competências cognitivas, estrutura linguística e leitura e escrita.

Não existe um utilizador de comunicação aumentativa e/ou alternativa característico. As pessoas que usam ou precisam de um sistema de comunicação aumentativa e/ou alternativa podem pertencer a qualquer grupo cultural e socioeconómico, podem ter qualquer idade, sexo, raça ou religião. Estas podem agrupar-se em três conjuntos principais:

Grupo com necessidade de um meio de expressão - Fazem parte deste conjunto, pessoas que apresentam divergências significativas entre a capacidade de compreensão da linguagem e a capacidade de se expressarem através da fala. Podem ser pessoas com paralisia cerebral, deficiência mental ou indivíduos com perturbações da linguagem. É facultado a estes indivíduos uma forma de comunicação que será o seu meio de expressão permanente, a ser utilizado em todas as situações e ao longo da vida (*ibidem*).

Grupo com necessidade de uma linguagem de apoio – Este grupo pode desdobrar-se em dois subgrupos. Para o primeiro, aprender uma forma de comunicação alternativa é uma etapa no desenvolvimento da fala. O uso continuado da comunicação alternativa como linguagem de apoio aplica-se a crianças das quais se espera que venham a falar no futuro, mas que apresentam um atraso grave no desenvolvimento da linguagem. Estão incluídas neste grupo, as crianças com perturbações específicas da linguagem e com deficiência mental (*ibidem*).

O segundo subgrupo caracteriza crianças e adultos que aprenderam a falar mas que têm dificuldades em fazer entender-se em diferentes situações. Este subgrupo é similar ao grupo que necessita de um meio de expressão, mas distingue-se do mesmo por não utilizar um sistema alternativo de comunicação como meio principal de comunicação. A clareza da fala depende do conhecimento que as pessoas têm desse indivíduo, do tema de conversa e dos ruídos. Assim, estes sujeitos podem necessitar de empregar signos gestuais, apontar signos gráficos, palavras escritas ou letras para complementar o que o receptor da mensagem a transmitir, não compreendeu. Este grupo inclui pessoas com perturbações graves de articulação verbal oral (*ibidem*).

Grupo com necessidade de uma linguagem alternativa - A comunicação alternativa é a única forma de linguagem que os indivíduos deste grupo irão utilizar até ao fim da vida. Logo, terá de ser também, a forma de linguagem que as outras pessoas deverão utilizar para comunicar com eles. A forma alternativa de comunicação funciona como língua materna. Estão inseridas neste grupo, as pessoas portadoras de autismo e com deficiência mental grave e ainda as pessoas com agnosia auditiva ou “surdez verbal” (*ibidem*).

As pessoas que incluem os três conjuntos enunciados, têm em comum não terem começado a falar na idade habitual ou de terem perdido a fala numa idade muito precoce, após doença ou lesão. O que os distingue é a capacidade de compreensão da e uso da linguagem no futuro. É bastante difícil diferenciar entre pessoas que necessitam de uma linguagem de apoio e as que necessitam de uma linguagem alternativa (*ibidem*).

Na intervenção educativa, com recurso a sistemas próprios de comunicação, os conceitos representam-se através de símbolos, os quais podem ser de diversa índole: objectos, fotografias, desenhos, palavras escritas etc. Estes devem ser utilizados por ordem crescente de dificuldade (do concreto para o abstracto):

Objectos → fotografias/ Desenhos → Sistemas Pictográficos → Ortografia

Dos exemplos de símbolos apresentados, surge um novo conceito, o de sistemas pictográficos, que se traduzem por desenhos que mantêm uma estreita relação de forma (bidimensional) com o seu referente correspondente. Assim, a sua principal característica é o grau icónico das imagens. O termo iconicidade refere-se à medida de relação visual entre um símbolo e o seu referente. Assim, encontramos os símbolos transparentes que são similares aos seus referentes, e como tal, facilmente interpretáveis na ausência deste. Geralmente um símbolo transparente descreve a forma ou a função do referente. Os símbolos transparentes são usualmente classificados como altamente translúcidos. Opostamente estão os símbolos opacos, cuja relação visual com o seu referente não é evidente e pode ser bastante arbitrária. Por exemplo, uma fotografia de um copo é bastante transparente, mas a palavra escrita "copo" é opaca.

Esta característica icónica entre o símbolo e o referente pode facilitar a aprendizagem e a memorização da representação dos conceitos, no caso de pessoas com problemas cognitivos (Basil, 1985)

Existe um conjunto de razões, pelas quais os sistemas de gestos e símbolos são facilitadores da comunicação (Herrero et al, 1995):

- i) Eliminam-se os comentários não relevantes da fala;

- ii) Ajusta-se o ritmo de comunicação às necessidades do indivíduo;
- iii) Elimina-se a pressão sobre o sujeito para que se utilize a fala;
- iv) O referente e a representação simbólica está na mesma modalidade sensorial;
- v) Os gestos e os símbolos têm maior duração no tempo que a palavra falada; podem durar o tempo que quisermos;
- vi) Na população com deficiência, muitas vezes a memória visual está menos comprometida que a auditiva;
- vii) No ensino dos gestos o educador pode ajudar fisicamente o aluno a formar a resposta, coisa impossível de fazer quando se trata da linguagem oral;
- viii) As respostas motoras globais requeridas nos sistemas de gestos e símbolos são mais fáceis de aprender que as articulatórias.

Para garantir os resultados destas intervenções e para melhor poder avaliá-los e partilhá-los com outros adultos do quotidiano da criança, recomenda-se que sejam seguidos programas estruturados, de entre os quais salientamos, o Sistema de Símbolos Bliss (Bliss, 1965; Hehner, 1980), o Sistema Rebus (Woodcock, Clark e Davies, 1968), o Pictogram Ideogram Communication System - PIC (Maharaj, 1980), o Picture Communication Symbols - PCS (Johnson, 1981, 1985) e o Programa de Linguagem do vocabulário Makaton.

O sistema Bliss é constituído por um sistema simbólico gráfico visual. Este sistema tem como base, um conjunto de cerca de 2250 símbolos, desenhados a traço negro sobre fundo branco, representando aproximadamente 4000 palavras. A linguagem simbólica é formada pela combinação de várias formas de cerca de 50 símbolos básicos.

Os símbolos Bliss podem ser pictográficos, no sentido em que representam palavras ou ideias visualmente associáveis ao que se quer referir (transparentes), ideográficos, representando conceitos abstractos através de formas associadas com o referente e abstractos, cuja relação com o referente não é visível, mas apenas convencional.

O Vocabulário deste sistema é constituído por seis categorias, correspondendo a cada uma cor específica, aparecendo colorido o fundo do símbolo ou contorno do quadrado ou o próprio símbolo. Assim, os símbolos podem apresentar-se:

- i) Brancos: preposições, conjunções, adjuntos adverbiais, dias da semana, etc.
- ii) Amarelos: pronomes pessoais e símbolos referentes a pessoas.
- iii) Cor de laranja: substantivos concretos e abstractos.
- iv) Verdes: verbos.
- v) Azuis: adjectivos e advérbios.
- vi) Rosa: expressões sociais (ex. gírias, etc.)

A distribuição das categorias por cores além de atrair a atenção, agiliza a localização dos símbolos, auxiliando a memorização dos mesmos e a aprendizagem.

O sistema Rebus, inicialmente criado em 1968, é composto por 818 símbolos diferentes em preto e branco que combinados podem representar mais de 2000 palavras.

O sistema Rebus pode ser simples ou complexo. No sistema simples faz-se uso de um pictograma para representar uma palavra ou parte dela. O sistema complexo combina pictogramas com letras, números, notas musicais, etc.

O sistema PIC, assim denominado, teve origem no Canadá, onde foi criado em 1980 e divulgado em 1981 por um Terapeuta da Fala, Subhas Maraj (Ferreira, Ponte e Azevedo, 1999 *in* Pinto, 2002). Surgiu pela necessidade de se encontrar um meio gráfico simples de comunicar que servisse as pessoas com deficiência mental, com quem já se tinha experimentado utilizar o sistema Bliss, sem êxito. Utiliza desenhos que formam contornos brancos sobre um fundo preto. A interpretação aparece sempre escrita em branco sobre o desenho. Actualmente existem cerca de 1300 símbolos PIC.

Na versão portuguesa (1989), existem apenas 400 símbolos PIC e a estruturação de novas palavras ou a formação de frases nem sempre é fácil. Podemos, para complementar os símbolos PIC, utilizar símbolos de outros sistemas, sempre que os utilizadores necessitem de novos signos que não se encontrem disponíveis neste sistema (Tetzchner e Martinsen, 2000 *in* Pinto, 2002).

Este sistema apresenta sobretudo símbolos pictográficos, mas também alguns símbolos ideográficos. Os símbolos pictográficos referem-se sobretudo a objectos ou situações que podem ser esquematizados com características muito iconográficas.

Os símbolos estão agrupados segundo os temas:

- i) Pessoas
- ii) Partes do corpo
- iii) Vestuário e utensílios pessoais
- iv) Casa
- v) Casa de banho
- vi) Cozinha
- vii) Comida
- viii) Guloseimas

O Sistema Pictográfico de Comunicação (SPC) foi desenvolvido em 1981 por Roxana Mayer Johnson, era composto inicialmente por 700 símbolos e foi ampliado posteriormente para aproximadamente 3200 símbolos. O SPC é um sistema gráfico visual que contém

desenhos simples, podendo-se acrescentar, sempre que necessário, fotografias, figuras, números, círculos para as cores, o alfabeto, outros desenhos ou conjuntos de símbolos.

Este Sistema aparece dividido em seis categorias primárias, representadas por cores de acordo com a função de cada símbolo. Como no Sistema Bliss, a palavra escrita localiza-se acima de cada pictograma:

- i) Branco (amálgama): artigos, conjunções, preposições, conceito de tempo, alfabeto, cores, etc;
- ii) Amarelo: pessoas e pronomes pessoais;
- iii) Laranja: substantivos. Em alguns livros verifica-se que alguns substantivos são agrupados separadamente (ex. alimentos);
- iv) Azul: advérbios e adjectivos;
- v) Rosa: símbolos referentes a expressões sociais;

O Programa MAKATON foi implementado No Reino Unido, em 1987, por Margaret Walker e Keith Park e é usado em mais de 40 países. Propõe à criança a introdução de um núcleo de vocabulário básico, inserido em situações estruturadas de ensino, constituído por desenhos lineares a *bold* sobre fundo branco. O vocabulário básico tem 450 conceitos para evitar a sobrecarga de memória e o vocabulário recorrente tem mais de 7000 conceitos.

O vocabulário é ensinado falando e usando gestos em simultâneo. Em Portugal, os gestos utilizados foram retirados da língua gestual portuguesa (LGP). Ao falar, são respeitadas as regras gramaticais da língua oral (e não gestual) do país.

Nos estádios iniciais são introduzidos os vocábulos necessários para exprimir ideias básicas, sendo os conceitos mais elaborados e a combinação dos vocábulos em frases introduzidos nos estádios subsequentes.

O vocabulário MAKATON é, então introduzido em 8 níveis de complexidade, trabalhados individualmente com a criança. Enquanto se introduz o vocábulo, o gesto é trabalhado com a criança, bem como o seu olhar, compreensão e produção do gesto. Desta forma, ela tem a oportunidade de aprender a respeitar também as regras de um diálogo.

Foram criados símbolos correspondentes ao vocabulário incluído nos diferentes níveis, de forma a eliminar dificuldades na produção e articulação do discurso.

Os símbolos MAKATON são extremamente simples, de forma a poderem ser facilmente desenhados pelo adulto. Mais tarde. Esses símbolos são combinados em pequenas frases, de forma graduada e poderão permitir a associação da palavra escrita e ser utilizados na aquisição da leitura.

Os símbolos MAKATON caracterizam-se da seguinte forma:

- i) São tão pictográficos quanto possível;
- ii) Baseados em formas simples para que possam ser desenhados à mão e usados de forma funcional;
- iii) Reflectem temas que apoiam e encorajam o desenvolvimento da estrutura linguística.
- iv) Suportam a palavra escrita da mesma forma que os gestos suportam a fala.
- v) Combinam símbolos, gestos e fala proporcionando um caminho para desenvolver a leitura.

Existem grupos que podem beneficiar do sistema MAKATON. Este Programa é especialmente dirigido para pessoas com deficiência mental de qualquer idade. Resultam eficazmente com bebés com Síndrome de *Down*, com os quais foi utilizado como passo prévio à emergência da linguagem, até adultos com Deficiência Mental, institucionalizados, que anteriormente nunca haviam podido expressar-se.

Todos estes sistemas aparecem mais ou menos combinados em várias ferramentas tecnológicas, softwares educativos de comunicação aumentativa e/ou alternativa em Português Europeu. No entanto, abordamos neste estudo, o programa da “Escrita com Símbolos”, por ser o que está a ser trabalhado em contexto real, com a população-alvo.

A “Escrita com Símbolos” é um processador integrado de textos e de símbolos com diversas ferramentas para crianças e adultos com dificuldades na utilização de texto e/ou de comunicação. Contribui para a total autonomia do utilizador e promove a aquisição de competências básicas em literacia de leitura e escrita.

O programa da “Escrita Com Símbolos” inclui conjuntos de símbolos universalmente convencionados e dá ainda a possibilidade de se lhe incluírem outros do quotidiano da criança, como fotografias ou imagens por ela escolhidas ou previamente seleccionadas pelo professor e adequadas à intervenção educativa.

Na utilização deste programa, geralmente, existe uma progressão que vai do objecto para a fotografia, para a imagem colorida, para o símbolo e, eventualmente, para o texto. O processador de palavras permite, no entanto, alterar esta ordem, em qualquer parte da plataforma. O programa permite, para além da construção simbólica de palavras ou textos, construir diversos materiais, como exercícios de relação de conceitos, tabelas de comunicação temáticas, entre outros (*vide* Anexo 1).

Aos utensílios texto e símbolo, é ainda possível associar a voz, isto é, a criança escreve uma palavra, à qual corresponde um ou mais símbolos (que esta pode escolher) e ainda aparece a componente de voz que soletra a palavra ou vocaliza o vocábulo/texto.

Assim, o programa “Escrita com Símbolos”, enquanto tecnologia educativa, possibilita o desenvolvimento da linguagem escrita, ajudando a perceber o significado das palavras, permite a compreensão e desenvolvimento da linguagem, facilita a aprendizagem a crianças com baixa literacia, auxiliando, por exemplo na compreensão das diferenças entre palavras homónimas, homófonas e homógrafas. Fomenta o desenvolvimento da linguagem, nos aspectos em que as imagens podem ajudar na sua compreensão. Acima de tudo, permite que os alunos com capacidades limitadas, ao nível da leitura e da escrita consigam realizar as actividades previstas no currículo escolar.

No entanto, O uso da ortografia tradicional deve ser introduzido e desenvolvido, sempre que a criança seja capaz de ler e escrever, de forma a pautar as suas competências pela norma, visando progressivamente a sua inclusão social.

2.5 – PERTURBAÇÕES ESPECÍFICAS DA LINGUAGEM

2.5.1- O Conceito

A linguagem abarca a interacção do conteúdo, da forma e do uso. A identificação de irregularidade num destes elementos ou na relação entre eles é reconhecida como uma perturbação da linguagem (Bloom, 1988).

Através da linguagem realizamos todas as formas de comunicação, sejam ideias, pensamentos ou acções práticas. Quando nasce, o ser humano não possui esquemas organizados de comunicação, só à medida que se desenvolve é que vai apreendendo o intrincado sistema de sinais que constituem a linguagem. No seu processo evolutivo a criança vai passar de uma linguagem egocêntrica para uma linguagem socializada (Bautista, 1997).

Quando pensamos em desenvolvimento do ser humano e em matéria de linguagem, questões várias se levantam: como se faz o processo de aquisição da linguagem, na infância? Este faz-se de igual modo em todas as crianças? De uma forma muito primária, poderemos talvez alvitrar que uma criança fala de forma regular, se emprega o uso de palavras, se frui um vocabulário suficiente, claro, com um ritmo, velocidade e voz ajustada à sua idade cronológica e sexo.

Na perspectiva de Boone (1994:24), “A maioria das crianças aprende a linguagem... sem treinamento formal. Sua experiência com múltiplas interacções entre cuidadores e outros

nos primeiros cinco anos de vida, em geral, é suficiente para capacitá-las a entender a fala dos outros e falar. Quer parecer que existe uma prontidão biológica que capacita o bebé e a criança pequena a adquirirem a linguagem...”.

Uma equipa da *American Speech-Language-Hearing Association*, em 1977, descreveu a deficiência de linguagem como sendo “um estado em que o indivíduo não demonstra um conhecimento das necessidades do sistema linguístico proporcional à norma esperada. Tipicamente, uma criança é chamada deficiente da fala quando as suas habilidades de linguagem primária são deficientes em relação às expectativas para a sua idade cronológica” (cit. in Kirk e Gallagher, 1987, p. 277).

A linguagem, insere em si mesma, uma enorme variedade de processos endógenos e exógenos, logo, compreendê-la envolve a implica a intelecção de várias áreas multidisciplinares, admitindo perspectivas e métodos utilizados por especialistas em cada área do conhecimento (sociolinguistas; linguistas; terapeutas; professores de educação especial; psicólogos). Teoricamente, detectar uma perturbação da linguagem pode trazer dificuldades acrescidas, contudo, fazer diagnósticos válidos torna-se premente, para que se possa aceder e determinar intervenções adequadas a cada caso.

Existem diferentes perspectivas e conceitos na descrição das perturbações da linguagem. Entendemos ser pertinentes, apresentar de forma breve, essas teorizações, relevando os aspectos positivos e os constrangimentos inerentes a cada uma.

A Perspectiva Tradicionalista, defende a noção de perturbações de linguagem sustentada na classificação de desordens/perturbações a partir de causas ou etiologias. McCormick e Schiefelbush (1984, cit. in Bernstein e Tiegerman, 1993) categorizaram as perturbações da linguagem em cinco grupos etiológicos, associadas a:

- i) Perturbações motoras (paralisia cerebral; spina bífida);
- ii) Défices sensoriais (défice auditivo/visual);
- iii) Danos no sistema nervoso central, tanto de nível moderado como severo (quando referenciados de nível severo eram designadas por afasias de desenvolvimento);
- iv) Disfunções sócio-emocionais (psicóticos, esquizofrénicos, autistas);
- v) Problemas cognitivos (deficiência mental).

Os aspectos positivos desta perspectiva prendem-se nomeadamente com a possibilidade de comparar e distinguir as diferentes problemáticas de forma mais adequada permitindo fazer um diagnóstico, por clínicos especialistas, com prescrições ao nível da intervenção, disponibilizando serviços e programas a aplicar no meio escolar.

Esta teoria é contudo redutora, na medida em que a classificação apresentada tem por base uma causa única, podendo quase sempre as perturbações da linguagem, advirem de diferentes factores. Por outro lado, esta categorização limita a avaliação no que concerne à descrição de um comportamento linguístico da criança, uma vez que centra as suas causas em problemáticas desviadas do intuito principal: a promoção de competências linguísticas.

A Perspectiva Desenvolvimentalista, assenta numa análise comparativa entre as competências linguísticas (compreensão e expressão) da criança com perturbações de linguagem e da criança sem essas perturbações.

Parte-se do princípio que a criança com perturbações de linguagem tem necessidade de aprender o que uma criança sem problemas, já aprendeu no decorrer do seu desenvolvimento (Naremore, 1980, cit. *in ibidem*).

Partindo deste pressuposto, uma perturbação de linguagem é estudada como “qualquer ruptura na aprendizagem ou no uso de um sistema convencional de signos arbitrários usados por pessoas de uma certa comunidade como código representativo da palavra para comunicar” (Bloom e Lahey, 1978: 290, cit. *in ibidem*). Essas rupturas podem acontecer na forma, no conteúdo/uso ou ainda nas interações entre si. Com base nesta perspectiva, podemos agrupar em cinco tipos, as perturbações de linguagem:

- i) Dificuldades na compreensão e uso das regras fonológicas, morfológicas e sintáticas, que se inscrevem na componente Forma.
- ii) Dificuldades na conceptualização e formulação de ideias acerca de objectos, acções e suas relações. Estas dificuldades enquadram-se na componente Conteúdo, domínio semântico da linguagem.
- iii) Dificuldades no uso da linguagem, onde se incluem as crianças que não conseguem adequar o seu discurso ao interlocutor, que apresentam dificuldades na compreensão e expressão em contextos diversificados e que não utilizam as funções da linguagem correctamente.
- iv) Dificuldades na integração das diferentes componentes: Forma, Conteúdo e Uso.
- v) Imaturidade no desenvolvimento linguístico.

Salientam-se como aspectos positivos da Perspectiva Desenvolvimentalista, a possibilidade de focalizar acções na identificação de pontos fortes e fracos nas crianças com défices de linguagem. Processo este que é seguido por um terapeuta da fala, que descreve competências linguísticas e define as áreas que carecem de intervenção.

Esta teoria, revelou-se contudo limitada, de acordo com alguns autores, na medida em que a mesma se centra nos aspectos do desenvolvimento linguístico da criança,

independentemente da sua idade cronológica, ou seja, a intervenção com crianças portadoras de uma perturbação da linguagem, é feita de acordo com o seu nível de desenvolvimento, que poderá corresponder a 2 anos, independentemente de ter 6, 10 ou até 16 anos de idade.

2.6 - FACTORES DE DESORDEM

A aquisição e o desenvolvimento da linguagem, processam-se através da influência combinada de vários factores: estimulação sensorial, percepção auditiva normal, bom funcionamento muscular de todos os órgãos fonatórios, e de maturidade intelectual e psicológica, que incite a necessidade e o desejo de falar e de comunicar com os outros.

As perturbações da comunicação situam-se ao nível da fala e da linguagem. No entanto, um indivíduo com problemas a nível da fala evidencia dificuldades unicamente em termos de competências comunicativas, enquanto aquele que tem problemas de linguagem (verbal ou escrita) regista dificuldades em exprimir ideias e na descodificação de mensagens produzidas por outros indivíduos.

2.6.1 – Etiologia das Desordens

A etiologia das desordens linguísticas é diversa. Estes problemas podem ter origem em causas sociais e biológicas. As causas sociais mais comuns são: super protecção familiar, abandono familiar, separação, insultos, morte de um membro da família, défices linguísticos, baixo nível sociocultural, situações de bilinguismo e falta de estimulação. São conhecidas como causas biológicas: autismo, paralisia cerebral, deficiência mental, problemas de audição, afasia.

Os principais problemas de linguagem podem agrupar-se nas seguintes áreas: afasia de desenvolvimento ou disfasia, atraso no desenvolvimento da linguagem, mutismo, alterações da voz, da articulação, alterações da fluência verbal, problemas específicos de linguagem escrita.

Afasia do Desenvolvimento ou Disfasia

Bautista (1997:92) define afasias, referindo que “são perturbações de origem cerebral em que se verifica uma dificuldade ou incapacidade para a linguagem verbal, sem que haja lesão das vias auditivas ou motoras implicadas na fonação; a expressão e a compreensão

linguística estão, estão em maior ou menor grau”. Segundo o mesmo autor, existem três tipos de afasias:

- i) Afasia sensorial ou receptiva – na qual a área afectada é a zona de Wernicke, o que faz com que os afásicos não compreendam o significado das palavras podendo falar, ainda com dificuldade.
- ii) Afasia motora ou expressiva – a área lesionada é a área de Broca, nestes casos o indivíduo compreende o significado das palavras, no entanto não consegue expressar-se.
- iii) Afasia mista – quando se trata de uma lesão mais extensa que afecta tanto as áreas motoras (área de Broca), como as área da respectiva linguagem (área de Wernicke).

Atraso no Desenvolvimento da Linguagem

O atraso do desenvolvimento da linguagem “é o termo genérico utilizado para englobar os atrasos na aquisição e/ou desenvolvimento da linguagem, sem que existam sintomas ou défices intelectuais, sensoriais ou motores” (Bautista, 1997: 90). Assim e para este autor, o atraso de desenvolvimento da linguagem, tem como responsáveis:

- i) Causas familiares (superprotecção, abandono, morte de um membro da família, défices linguísticos);
- ii) Causas sócio-culturais (falta de estruturação linguística, baixo nível sócio-cultural, bilinguismo mal integrado);
- iii) Factores hereditários.

Mutismo

Segundo Ajuriaguerra (1979), esta perturbação “consiste no total desaparecimento da linguagem, de forma repentina ou progressiva” (cit. *In* Bautista, 1997: 90).

De acordo com [Launay (1989) e Porot (1980) cit. *ibidem*], o Mutismo, pode ser classificado em:

- i) Mutismo Neurótico – trata-se de um mutismo parcial. Quando persiste para além dos seis anos provoca limitações quer a nível escolar quer a nível social.
- ii) Mutismo Psicótico – quando a criança tem entre 3 e 6 anos e apresenta semelhanças de uma criança autista. Podendo ser consequência de um estado febril ou de um afastamento do meio a que está habituada.

De entre as perturbações de comunicação e linguagem, aparecem as que estão associadas às alterações da voz, articulação e fluência verbal. Várias são as causas que podem provocar estas alterações, desde a ocorrência de traumas por acidentes ou sustos, doenças

crónicas (bronquite, asma, etc), malformações laríngeas ou causas ambientais (elevação frequente da voz por presença constante de ruídos). Bautista (1997: 87) classifica as alterações da voz como:

- i) Disfonia – quando existe uma alteração da voz que pode afectar uma qualquer das suas características (timbre, intensidade, altura), provocada por uma alteração orgânica ou incorrecta utilização da voz. Existe uma variante da disfonia – a rinofonia (alteração na ressonância).
- ii) Afonia – quando existe, ainda que temporariamente, ausência total da voz.

Os problemas de articulação estão associados com a emissão de sons. Neste tipo de disfunções, a formação, combinação e pronúncia dos sons são deficientes. Segundo Boone (1994:118), “as crianças podem sentir dificuldade em controlar e coordenar os músculos que apoiam a fala”. Os problemas de articulação podem também aparecer nas crianças com alterações mecânicas ou orgânicas dos órgãos de fonação, alterações neurológicas ou musculares. Existem três problemas específicos de articulação: Dislalias, Disglosias e Disartrias.

Dislalias são problemas na articulação de um ou vários fonemas, por distorção, omissão, acrescentamento ou substituição dos mesmos. De acordo com Pascual (1988, cit. *In* Bautista, 1997: 87), as dislalias podem ser subdivididas, de acordo com a sua etiologia, em:

- i) Dislalia evolutiva – o conjunto dos órgãos que intervêm na articulação têm de atingir um determinado nível de maturação neuromotora, para permitir pronunciar, com correcção, os diferentes fonemas.
- ii) Dislalia auditiva – uma criança não articula correctamente se não ouvir bem. A deficiência auditiva está na origem da dislalia auditiva. O terapeuta da fala pode fazer uma intervenção ao nível da correcção dos fonemas mal emitidos e aquisição dos inexistentes.
- iii) Dislalia orgânica – é uma perturbação da articulação devida a malformação dos órgãos da fala (lábios, língua, palato,...)
- iv) Dislalia funcional – é uma alteração consequência do mau funcionamento dos órgãos articulatorios. Os factores etiológicos que originam este tipo de dislalias, são, por exemplo: insuficiente controlo psicomotor, dificuldades de discriminação auditiva, deficiência intelectual, perturbações espaço-temporal e ainda factores familiares e ambientais.

Disglosias são perturbações na articulação de fonemas, provocadas por lesões físicas ou malformações dos órgãos periféricos da fala. Na perspectiva de Perello e Tresserra (1990, cit. *In* Bautista, 1997: 88) de acordo com o órgão afectado podemos dividir as disglosias em:

- i) Labiais – no caso de lábio leporino, freio labial superior, fenda do lábio inferior ou feridas labiais.
- ii) Mandibulares – quando existe uma deslocação dos maxilares.
- iii) Dentais – no caso de haver necessidade de usar próteses.
- iv) Linguais – quando se verifica paralisia da língua.
- v) Palatais – quando existe fenda palatina, perfurações palatinas ou o palato curto.

Disartrias são perturbações da articulação provocadas por lesões no Sistema nervoso Central, que afectam a pronúncia de todos os fonemas. Dependendo da zona lesionada, Bautista (1997: 88) divide as Disartrias em:

- i) Disartria flácida – Quando a lesão se localiza ao nível da zona motriz inferior, provocando hipernasalação e diminuição dos reflexos musculares.
- ii) Disartria espástica – A localização da lesão é ao nível da motriz superior, provocando espasticidade, alterações emocionais, respiratórias e lentidão na fala.
- iii) Disartria atáxica. Localização é no cerebelo, sendo as principais alterações, os movimentos imprecisos, alterações do equilíbrio e da marcha, fonemas prolongados e alterações prosódicas.
- iv) Disartria hipocinética - A lesão situa-se no sistema extrapiramidal provocando movimentos lentos, limitados e rígidos. As principais alterações ao nível linguístico são a fonação e a prosódia.
- v) Disartria hipercinética - A lesão localiza-se no sistema extrapiramidal, apresentando movimentos anormais involuntários, alterações linguísticas a nível da fonação e articulação.

As alterações da fluência verbal, evidenciam disfunções no ritmo da fala e da comunicação. Durante a emissão do discurso, aparecem repetições ou bloqueios espasmódicos, originando a gaguez.

Segundo Crystal (1983, cit. *In* Bautista, 1997:90), várias são as causas que explicam a gaguez. Estas podem ser orgânicas, neurose, ansiedade e aprendizagem. Para Zebrowski (1987, cit. *In ibidem*), não se consegue isolar um dos factores como causadores da gaguez, mas sim um conjunto de factores, como responsáveis por esta perturbação.

Uma criança com problemas no campo da fala, para comunicar necessita de ser motivada. A fim de o fazer com sucesso, é fundamental que o ambiente em que se encontra

inserida a apoiar e a estimular. Quando a criança tem dificuldades em comunicar, por vezes os seus colegas podem tentar acelerar o seu acto de comunicação. Deve ser sempre evitado que tal aconteça. Estes alunos necessitam de ser tratados com paciência e sensatez.

Os problemas específicos de linguagem escrita, traduzem-se na inoperância total ou parcial da leitura e escrita.

Para aprender a ler e a escrever, a criança de conhecer a sua língua de uma forma explícita, manipulando-a como se fosse um objecto. Para que a criança aprenda o código escrito é necessário que tenha consciência de que a linguagem oral é constituída por palavras, sílabas e fonemas em sequência. Tem ainda que saber que as letras se referem a fonemas e não a sílabas ou a outras unidades do discurso, pois só “se os alunos tomarem consciência da segmentação das palavras em sílabas e em fonemas, poderão compreender as diferenças entre a oralidade e a escrita e aprender algumas regras que possam orientá-los» (Rebelo, 1990:133).

A leitura e a escrita são dois processos que se desenvolvem conjuntamente. Enquanto a linguagem falada se desenvolve espontaneamente, a linguagem escrita requer condições educativas específicas, que ocorrem em várias fases:

- Formar símbolos e associá-los ao seu significado e funções;
- Formar palavras e frases inteligíveis com os símbolos gráficos;
- Diferenciar progressivamente os modelos gráficos e ortográficos e adequá-los sistematicamente às formas convencionais da escrita.

Vários são os factores que podem estar na origem nas perturbações da linguagem escrita e estes podem ser intrínsecos (genéticos e/ou hereditários, de processamento da informação -visual e auditivo, psicoemocionais) ou extrínsecos (baixa exposição à linguagem impressa, instrucionais, baixas expectativas e pouca motivação por parte do professor e prática limitada.).

Os problemas mais comuns ao nível da escrita são a dislexia, a disgrafia e a disortografia.

A dislexia é um termo genérico que tem sido usado para referir uma enorme dificuldade que certas crianças, experimentam na aprendizagem da identificação de palavras impressas, presumivelmente como resultado de deficiências estruturais (Vellutino, 1993). Manifesta-se em dificuldades de distinção ou memorização de letras ou grupos de letras e problemas de ordenação, de ritmo e de estruturação das frases, afectando tanto a leitura e a escrita.

À medida que foram realizados estudos em indivíduos considerados disléxicos, passou-se a distinguir dois tipos de dislexia: a dislexia adquirida (por traumatismo ou lesão cerebral – não consegue ler ou escrever sem erros depois da lesão) e a dislexia evolutiva ou de

desenvolvimento (por défice de maturação – desde o início da aprendizagem não consegue soletrar, ler ou escrever com facilidade).

Através da análise qualitativa dos padrões da leitura e da escrita, foram distintos mais cinco subtipos de dislexia:

- i) Dislexia “disfonética” ou aditiva, cuja principal característica é a dificuldade de integração letra-som (a soletração não se assemelha à palavra lida). Isto é, frequentemente troca uma palavra por outra com sentido semelhante – ex: pasta por mala.
- ii) Dislexia “diseidética” ou visual, que se caracteriza por uma dificuldade na percepção de palavras completas (o indivíduo substitui uma palavra ou fonema por outra de sonoridade semelhante – ex: apartar por apertar)
- iii) Dislexia “aléxica” ou visuoauditiva que provoca uma quase incapacidade para a leitura, isto porque as suas dificuldades centram-se tanto na análise fonética como na percepção de letras e palavras.
- iv) Dislexia “audiolinguística”, cujos indivíduos apresentam atraso na linguagem, perturbações articulatórias (dislalia), dificuldades em nomear objectos (anomia), erros na leitura e na escrita, dificuldades na correspondência grafema-fonema e com um quociente intelectual verbal inferior ao de realização.
- v) Dislexia “visuoespacial, cujos indivíduos apresentam dificuldades de orientação direita-esquerda e de reconhecimento de objectos familiares pelo tacto (agnosia digital), fraca qualidade da letra (disgrafia), erros de leitura, escrita com inversões de letras e palavras e com o quociente intelectual verbal superior ao de realização.

Já numa perspectiva cognitivo-linguística, estabeleceram-se três subtipos de dislexia, que se basearam em estudos de casos, em análises experimentais cognitivas e na análise da competência dos sujeitos disléxicos. Identificaram-se os seguintes subtipos:

- i) Dislexia fonológica, na qual as crianças apresentam dificuldades na representação da imagem sonora do grafema e no acesso ao significado da palavra. Cometem assim erros de derivação, nos quais a palavra lida tem a mesma raiz que a palavra escrita (arbusto em vez de arbusto)
- ii) Dislexia morfémica, dá origem a perturbações na extensão e no formato da palavra, quer na leitura quer na escrita (abriria em vez de abrir), devido a uma perturbação no processador visual ou grafémico.
- iii) Dislexia “visual analítica”, provocando problemas de identificação da posição das letras (vredardeiro em vez de verdadeiro), em resultado de uma perturbação da função analítica do processador visual.

A disortografia é a dificuldade de escrever sem erros, ou seja, é uma perturbação específica da escrita. Muitas vezes, acompanha a Dislexia, mas pode também vir sem ela. Refere-se, portanto, à incapacidade de comunicar, eficazmente, e de partilhar ideias através da escrita.

Os factores etiológicos são os mesmos que se encontram subjacentes às dificuldades na leitura.

As manifestações mais comuns ao nível da composição são: frases mal estruturadas, inacabadas, com falta de elementos ou elementos repetidos, vocabulário restrito e por isso, a linguagem é empobrecida, com erros de pontuação e de concordância (género, número, tempo verbal), expressão das ideias em estilo telegráfico e articulação incorrecta das mesmas.

Ao nível da sílaba e da palavra, verifica-se a inversão da ordem das letras na sílaba, inversão de sílabas na palavra ou repetição, omissão de letra ou repetição ou adição ou substituição, finais caducos ou falta da primeira letra da palavra.

Ao nível da gramática, há dificuldades em identificar categorias gramaticais, dividir orações, na compreensão de noções temporais e na utilização correcta dos tempos verbais.

A criança escreve seguindo os sons da fala e a sua escrita, o que, por vezes, se torna incompreensível.

A disortografia pode ser observada na realização do ditado, onde se detectam trocas relacionadas com a percepção auditiva (a disfunção ocorre a nível lobo temporal). Na escrita espontânea (por redacção, interpretação de textos lidos ou ouvidos), há também o envolvimento das áreas visuais (lobo parietal e occipital).

A disortografia, enquanto perturbação específica, compreende erros apenas na escrita, sem que tais se verifiquem também na leitura. De facto, uma criança que apresente disortografia não lê, obrigatoriamente mal, ainda que esta condição se possa verificar concomitantemente.

A disgrafia é um transtorno funcional da escrita, que afecta a forma ou o significado da mesma. Aparecem crianças com uma capacidade intelectual nos limites normais e com ausência de défices sensoriais, neurológicos ou psicoafectivos graves e com uma adequada estimulação sócio-ambiental.

A escrita disgráfica apresenta uma semiologia própria e diferente dos atrasos na aprendizagem da escrita.

A disgrafia prende-se com problemas de execução gráfica e de escrita das palavras. A criança fala, lê, mas apresenta acentuadas dificuldades motoras para escrever letras, números ou palavras (Johnson e Mykelbust, 1991, KirK e Chalfant, 1984, cit. in: Cruz,1999).

Segundo Casas (1988, cit. in: Cruz, 1999), as possíveis manifestações ou dificuldades da disgrafia são:

- i) Falhas nos traços das letras tornando-as ilegíveis, o que pode estar relacionado com: má terminação das letras; dificuldades em alguns traços horizontais; traços superiores curtos; substituição de traços curvos por rectos; indiferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas; escrita em espelho de determinadas letras, números e palavras.
- ii) Os traços elípticos de algumas letras são realizados de forma inversa, ou seja, no mesmo sentido dos ponteiros do relógio.
- iii) Deterioração progressiva da qualidade de execução da escrita à medida que decorre o tempo de realização.
- iv) Traçado de algumas letras e números de baixo para cima.
- v) Numerosos borrões para corrigir a direcção das letras e números.
- vi) Dificuldades para se manter a escrever numa mesma linha e tendência para se verificarem flutuações da letra de uma linha para a outra. As linhas podem aparecer fragmentadas ou ondulantes.
- vii) Espaçamento incorrecto entre as letras, palavras e linhas.
- viii) Ausência total ou má conservação das margens.
- ix) Grafismo trémulo ou com uma marcada irregularidade, produzindo-se notáveis variações no tamanho das distintas letras.
- x) As letras apresentam um tamanho excessivamente grande ou pequeno.

CAPÍTULO III

3.1- AVALIAÇÃO

Durante muito tempo, o processo de avaliação foi identificado com o sistema de classificação dos alunos o que significa que a função que era a de selecção e hierarquização dos alunos, em função do resultado das provas, concebidas e elaboradas muitas vezes sem os necessários, rigor e objectividade G. de Landsheere, 1976:21-55 e Ribeiro (1989) definiram avaliação como “uma operação descritiva e informativa nos meios que emprega, formativa na intenção que lhe preside e independente face à classificação”. Para Peralta (2002: 27) a “avaliação é a recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões”. Também de acordo com Lemos e col. (1993: 27) a avaliação orienta “a intervenção do professor de modo a dar-lhe a possibilidade de tomar as decisões adequadas às capacidades e necessidades dos alunos”. Podemos defini-la, e de acordo com Cortesão (2002: 37), “como as preocupações que os professores manifestam em apreciar e se "dar conta" do que está a ocorrer. "Dar-se conta" em momentos diferentes, de modos e com preocupações diversas, sendo também comunicado aos interessados através de processos distintos”.

É comum conturbar avaliação com classificação. O aluno acaba por não ser avaliado mas sim classificado. Ao contrário da avaliação, a classificação não indica um caminho, é apenas um dado estatístico que rotula o aluno.

Tradicionalmente o professor exercia a avaliação, exclusivamente como um processo de classificar os alunos no final de um período. A avaliação resumia-se aos exercícios ou actividades que permitiam ao professor rotular o aluno e qualificar o resultado a que o aluno chegou. Esta perspectiva era predominantemente selectiva porque por vezes eram escolhidas actividades que não ajudavam todos os alunos mas sim aqueles que eram mais aptos.

Consideramos que avaliar é um processo dinâmico, contínuo e sistemático que acompanha o desenrolar do acto educativo de modo a permitir, o seu aperfeiçoamento constante. As actividades de avaliação devem então permitir que:

- Se tenha em consideração o nível inicial dos alunos, de modo que o professor possa realizar o ensino que lhes seja adequado.

- Professor e aluno recebem informações sobre as dificuldades que vão surgindo, de modo que haja um ajuste das actividades do professor e uma orientação do esforço do aluno no decurso do processo ensino/aprendizagem.
- Se faça um balanço no fim de cada tarefa, de cada período de trabalho, que permita determinar em que medida os alunos atingiram a meta previamente fixada. É aqui que poderá estar inserida a classificação. Ela não é mais do que a quantificação da distância a que o aluno ficou desta meta pré-estabelecida.

É muito importante que estas actividades avaliativas forneçam informação que faça o professor pensar sobre a forma como actua, acerca das técnicas e métodos que utiliza, de modo que ele possa adaptar os seus métodos ou a sua prática às características e necessidades dos seus alunos. A avaliação no contexto de ensino/aprendizagem, deve ser exercida tendo em conta a coexistência de vários elementos: alunos, professores, pais, programas, métodos e meios pedagógicos.

O papel da avaliação, num sistema educativo está ligado às finalidades do próprio sistema. O nosso sistema educativo objectiva que todos os alunos consigam adquirir os instrumentos de pensamento e de comunicação. Desta forma, devem-se constituir e instruir processos de avaliação que permitam adaptar o ensino às necessidades individuais manifestadas na aprendizagem. Esta não deve indicar ao aluno o lugar que este ocupa em relação aos outros mas sim indicar até que ponto os seu esforço e trabalho estão no caminho certo; a distância que ainda existe entre o aluno e a meta estabelecida, os obstáculos e os problemas que tem de ultrapassar como deve resolver os seus problemas. Neste contexto a avaliação tem uma função importante: promover e não seleccionar.

As variáveis do processo de avaliação devem, segundo Emídio (1992:69), articular-se, de modo a promoverem tomadas de decisão reflectidas, como mostra a figura 8.

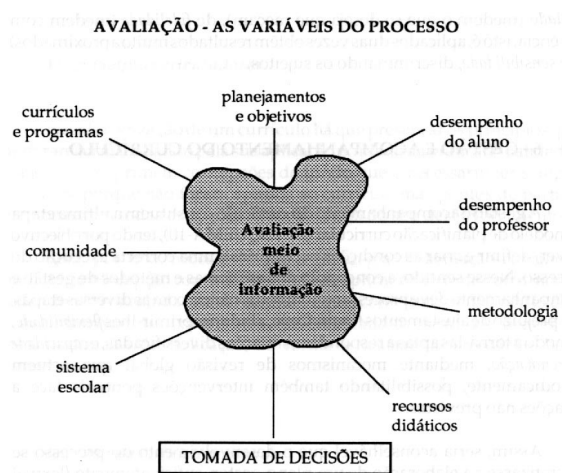


Figura 8- As variáveis da Avaliação

A avaliação deve estar no centro das decisões de todos os participantes, desde os responsáveis políticos, professores pais e alunos. Esta permite obter informações sobre o estado de “saúde” do sistema e verificar o sucesso e insucesso na aprendizagem, embora o conhecimento científico disponível nos refira que o insucesso da aprendizagem surge ligado à falta de planeamento, à falta de estruturação dos conteúdos a abordar e à improvisação.

3.2- AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Segundo o mesmo autor, a Avaliação diagnóstica, não tem a função de "formular um juízo", mas sim recolher informação para estabelecer prioridades e ajustar a actividade lectiva ao ao nível de desenvolvimento do aluno. Permite-nos identificar as suas competências, no início de uma fase de trabalho e colocar o aluno num grupo ou nível de aprendizagem ajustado às suas capacidades

Neste sentido, a avaliação tem de ser um resultado que decorre de um processo que todos devemos construir, desenvolver e conhecer para depois aferir o que estamos a realizar, a concretizar, através do diagnóstico permanente. Esse diagnóstico tem de ser regular, para que se possam corrigir os indicadores menos positivos que impeçam o alcance dos objectivos previamente estabelecidos.

Assim e de acordo com o esquema que se segue, a avaliação diagnóstica parte de questões fundamentais, para as quais, o professor deve procurar respostas.

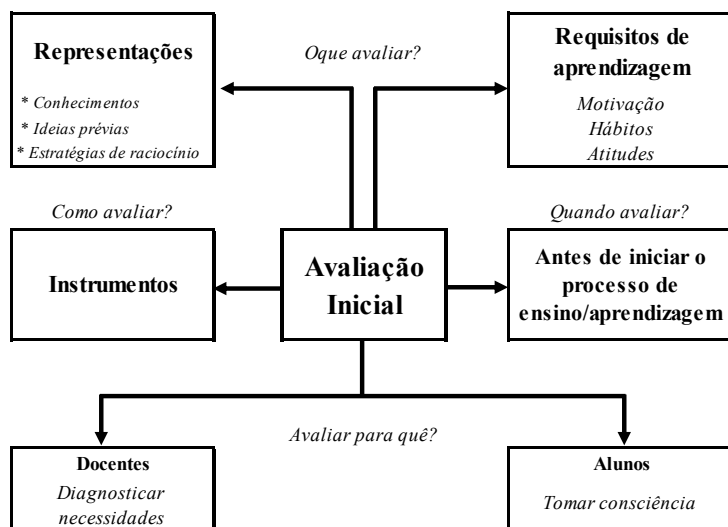


Figura 9- Avaliação Diagnóstica

Esta ideia é reforçada em Cortesão (2002:39) ao referir que “a avaliação pode fornecer ao professor os elementos que lhe permitirão adequar o tipo de trabalho que vai desenvolver às características e conhecimentos dos alunos com que irá trabalhar”.

São assim propósitos da avaliação diagnóstica, conhecer o aluno identificando as suas dificuldades, diagnosticando as suas capacidades para procurar as soluções mais adequadas, de modo a aumentar o envolvimento de ambos (professor e aluno) criando um ambiente mais estimulante assente no desenvolvimento da qualidade do relacionamento. Esta avaliação permite-nos: melhorar processos (ex. planificação, objectivos, metodologias, entre outros); centrar-nos nas necessidades reais do aluno naquele momento e contexto; comunicar com o aluno de uma forma interessada procurando motivá-la para um fim em vista. Em suma, facilita a acção do professor na medida em que fornece a informação adequada, permitindo tomar as decisões necessárias e ajustadas, às capacidades dos alunos promovendo, desta forma, o sucesso educativo do aluno.

3.3- A AVALIAÇÃO NA ESCOLA INCLUSIVA

Decorrente da evolução das diferentes conceptualizações que enquadram a educação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, a Declaração de Salamanca, assinada em 1994, por representantes de 92 governos, incluindo o de Portugal, e de 25 organizações internacionais, constitui um marco referencial para a construção de uma Escola Inclusiva. Segundo Gordon Porter (1997) a escola inclusiva é um sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades educativas especiais, incluindo os alunos com deficiência, são educados na escola do bairro, em ambientes de sala de aula regulares, apropriadas para a sua idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhe são oferecidos ensinamentos e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais».

Neste sentido, a escola deverá reconhecer e satisfazer as necessidades dos seus alunos, adaptando-se aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem, de forma a proporcionar um desenvolvimento harmonioso de todos os seus alunos, através de currículos adequados, de uma flexibilização escolar, bem como de utilização de recursos e de uma cooperação articulada com a comunidade.

A uma mudança desta envergadura significa que o professor abandone a perspectiva centrada nas dificuldades do aluno para colocar a sua tónica no currículo, em que a sua tarefa

consistirá necessariamente em conduzir o aluno a progredir no currículo, utilizando para tal métodos de ensino e estratégias apropriadas.

De acordo com Stainback (1999), as aulas inclusivas assumem uma filosofia em que todos os alunos podem aprender na sala de ensino regular; postula que a diversidade fortalece e oferece aos seus membros maiores oportunidades de aprendizagem.

Em termos pedagógicos haverá realmente igualdade de oportunidades quando «se reconheça o direito à diferença e o pluralismo cultural; haja mecanismos de individualização, de acordo com as necessidades dos alunos; e se realize uma aprendizagem diferenciada» (Correia, 1999; Falcão, 1992: 40).

Se queremos que o princípio da escola inclusiva entre nas nossas escolas, estas terão que assumir um papel diferente daquele a que se acomodaram. Esta mudança deve começar pelo professor do ensino regular, aceitando a responsabilização do progresso de todos, assim como deve «acreditar que os alunos com N.E.E. pertencem à educação e que serão capazes de aprender nessa situação» (Porter, 1997: 39).

Há autores que referem que os professores criam determinadas expectativas ao receberem alunos nas suas salas de aula. Purkey (1944) citado por Porter (1997) refere a propósito que as expectativas positivas dos professores são um importante factor a ter em conta no sucesso do processo ensino / aprendizagem, bem como na construção do auto-conceito dos alunos.

Relativamente às crianças com NEE, estas eram vistas no passado demasiadamente estereotipadas nas mentes dos professores. Esses juízos de valor não podem nem devem ser de modo algum rígidos e depreciativos, uma vez que «certos elementos de fatalidade, de rigidez, devido a uma categorização escrita, inalterável, qualquer permuta, qualquer cooperação se toma impossível» (Postic, 1990: 104).

A inclusão, perspectivada nesta realidade, conduz-nos inevitavelmente em direcção ao paradigma da avaliação dos alunos com NEE tem sido, o processo de avaliação enquanto processo de diagnóstico, através do qual a criança ou jovem tem vindo a ser encarada como diferente e portadora de necessidades educativas especiais. Responder a essas necessidades pressupunha a existência de um mecanismo infalível através do qual estes alunos seriam identificados.

Se a avaliação pedagógica, como nos refere Cortesão (1992), não é de forma alguma, um processo neutro, uma vez que nele se materializam muitas lutas de poder e se manifestam muitos problemas do sistema educativo, o processo de avaliação diagnóstico de alunos com N.E.E. ainda se toma mais controverso, atendendo às suas diversas peculiaridades.

Paralelamente a esta constatação, verifica-se ainda que muitas das avaliações psicológicas tradicionais não conseguem responder às necessidades do docente, isto é, não ajudam o professor na sua tarefa de ensinar e escolher as melhores estratégias e metodologias a serem utilizadas, de forma a promover o sucesso destes alunos.

E consenso comum que a avaliação é uma componente indissociável de qualquer procedimento e que esta se deve concretizar em processos de reajustamento contínuo que impliquem não só o progressivo aperfeiçoamento da aprendizagem como a produção de conhecimentos sobre a própria avaliação (Lemos, 1993).

Como refere Benavente (1992), há que ter em atenção que a avaliação dos alunos não deve basear-se exclusivamente nos conhecimentos mas também nas habilidades e atitudes, como ainda nas características dos processos e não apenas nos resultados, em que o desempenho dos outros intervenientes que interactivam no processo pedagógico, os espaços e as situações que contextualizam as práticas pedagógicas detêm um papel fundamental. A avaliação deverá consubstanciar uma função característica do professor, consistindo fundamentalmente numa actividade de reflexão sobre o ensino, pelo que se toma prioritária uma recolha de dados exaustiva sobre todas as componentes possíveis do processo de ensino.

3.4- AVALIAÇÃO DA FUNCIONALIDADE E INCAPACIDADE POR REFERÊNCIA À CIF

O Sistema de Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização Mundial de Saúde preconiza uma avaliação dinâmica, interactiva e multidimensional das NEE. A CIF, permite classificar não apenas os níveis de funcionalidade e incapacidade do indivíduo, como também os factores ambientais, envolvendo o contributo de profissionais especialistas em diferentes áreas.

A CIF, surge como um elemento facilitador de todo o processo de avaliação das NEE, na medida em que vai permitir, por um lado, uma linguagem unificada e padronizada, bem como uma estrutura de trabalho comum para a descrição da saúde e dos estados relacionados com a saúde, numa perspectiva dinâmica, todas as dimensões relacionadas com as NEE.

A avaliação das NEE, compreende três fases distintas que entre si se complementam, como podemos observar na figura 10.

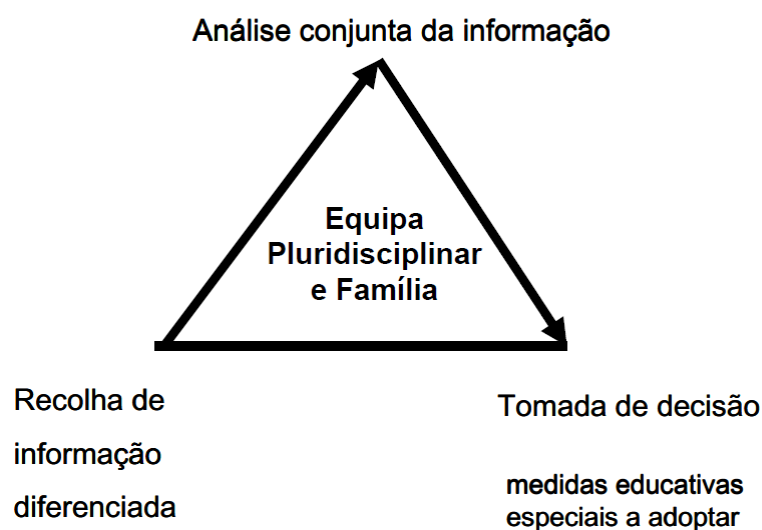


Figura 10- Avaliação das necessidades educativas especiais

Num primeiro momento de abordagem, urge detectar se estamos perante uma condição que exija uma avaliação especializada, efectuada por técnicos de diferentes formações para se aferir da necessidade de aplicação da modalidade de Educação Especial. Para o efeito será necessário que, previamente, os elementos dos órgãos de gestão e coordenação da escola, em articulação com os respectivos elementos dos serviços especializados de apoio educativo, analisem toda a informação já existente sobre o aluno e decidam sobre o percurso a seguir.

Caso se justifique uma avaliação especializada, terão que ser activados os mecanismos necessários para a constituição da equipa pluridisciplinar responsável pela mesma.

A avaliação de alunos com NEE compreende várias fases:

1ª Fase – Recolha de informação. Nesta fase será necessário estudar toda a informação que já existe sobre o aluno para, posteriormente, se poder decidir sobre as seguintes questões: O que avaliar? Quem avalia? e Como se avalia?

Avaliar por referência a CIF, conduz à identificação do perfil de funcionalidade do aluno relativamente às várias componentes. Para o efeito, ter-se-ão que seleccionar, antecipadamente, as categorias que, em cada componente, irão ser objecto de classificação, tendo por referência as categorias constantes na CIF e a condição específica de cada criança/jovem.

No que diz respeito à questão de quem avalia, será importante ficar definido à partida qual a informação (e para que efeito) que cada um irá recolher, de modo a melhor se orientar todo o processo de recolha de informação e se impedir o confronto com informação sobreposta.

Quanto ao modo de avaliar, dever-se-á acautelar sempre o modo próprio como cada profissional exerce as suas funções, não sendo impeditivo se poder partilhar, em equipa, as fontes e os instrumentos de avaliação que vão ser utilizados no processo de recolha da informação pela qual, cada um, ficou responsável.

2ª Fase – Análise conjunta da informação. Recolhida toda a informação sobre o aluno, será essencial proceder-se à análise conjunta da mesma de modo a se poder definir o perfil de funcionalidade do aluno o qual é composto por duas componentes que entre si se complementam: uma de cunho mais descritivo e que nos dá o perfil intraindividual do aluno e outra, de carácter mais normativo, que permite determinar o seu perfil interindividual. O perfil intraindividual do aluno é fundamental para planificar a intervenção educativa, permitindo determinar com alguma fidelidade, o que o aluno já sabe e é capaz de fazer em determinadas condições, e o que poderemos fazer para o levar a alcançar níveis superiores de desempenho. O perfil interindividual do aluno, permite calcular a discrepância existente entre o nível de desempenho actual de um aluno com determinados comprometimentos e o desempenho esperado para outros alunos da mesma faixa etária e sem essas problemáticas, bem como a natureza e extensão dos obstáculos que se colocam à sua aprendizagem e participação, para se poder minimizar os efeitos das mesmas.

3ª Fase – Tomada de Decisões. A tomada de decisões deve ser tomada com a participação de toda a equipa, tendo por base o perfil de funcionalidade do aluno devendo, numa perspectiva inclusiva, constituir o currículo do regime educativo comum a baliza reguladora de todas as modificações a introduzir no processo de ensino e de aprendizagem, através da aplicação das medidas de educação especial consideradas mais adequadas.

Após todas as fases enunciadas é construído o Programa Educativo Individual do aluno (PEI), que é elaborado por ciclo de escolaridade, mas que deve ser revisto sempre que se entenda necessário. O PEI é avaliado nos momentos de avaliação vigentes na lei e que se aplicam aos alunos do ensino regular, isto é, uma vez por período e no final de cada ano lectivo.

No ponto seguinte faz-se uma alusão circunscrita à avaliação, no contexto das perturbações da comunicação e linguagem, por se entender pertinente para a fundamentação do nosso objecto de estudo.

3.5- AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM

Segundo Forns (1989), (cit. *in* Bautista, 1997), para avaliar a linguagem é necessário estabelecer o nível de eficiência na fala, escrita, linguagem e comunicação, tendo em conta todas as suas variáveis, na determinação das causas coexistentes com o problema linguístico.

Para Miller (1986), cit. *in ibidem*), a avaliação da linguagem, segue na linha do que anteriormente de referiu: detecção de problemas, avaliação dos comportamentos e recomendações para a prática, para tal, deve ter-se em conta o que queremos avaliar, para assim definir como conteúdos da avaliação:

- i) Bases anatómicas e funcionais
- ii) Dimensões da linguagem
- iii) Processos linguísticos
- iv) Desenvolvimento cognitivo

O comportamento verbal é avaliado utilizando quatro processos básicos:

- i) Testes estandardizados, que são aqueles que pela sua repetida aplicação e conseqüente fiabilidade e validade são universalmente aceites. Estes pretendem medir o comportamento verbal. Existem vários testes que nos dão indicadores diferentes.
- ii) Escalas de desenvolvimento, a partir das quais se determina o nível de desenvolvimento, comparando o comportamento linguística de uma criança com os descritos na escala. Existem várias escalas que podem ser aplicadas.
- iii) Testes não estandardizados, aplicam-se sofrendo alterações, adaptando-os ao perfil das crianças, contemplando aspectos, tais como: Produção verbal espontânea (onde se avalia a voz, fonologia, sintaxe, semântica e a pragmática); Produção verbal provocada; Compreensão; Imitação provocada;
- iv) Observação de comportamentos verbais visa uma avaliação direccionada para a intervenção. Nesta, contempla-se a avaliação de várias dimensões: A voz, a articulação, a gaguez, o mutismo, atraso global do desenvolvimento, afasia, dislexia, disortografia, disgrafia e outras perturbações específicas da linguagem.

CAPÍTULO IV

4.1- METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

É nossa intenção neste capítulo, esclarecer os processos metodológicos utilizados, ou seja, fazer referência ao plano de investigação, às opções metodológicas e ao significado e qualidade do estudo, assim como as estratégias de recolha e análise de informação.

4.1.1- O Estudo de Caso

O estudo que desenvolvemos insere-se num paradigma interpretativo que remete para um desenho de investigação qualitativa, no pressuposto de esta recorrer a dados qualitativos e visionou a compreensão de problemas, ou seja, saber como avaliar/intervir com crianças com necessidades especiais de educação, quando estas apresentam comprometimentos ao nível da linguagem e da comunicação.

Bogdan e Biklen (1994) destacam como características da investigação qualitativa: a fonte directa de dados é o ambiente natural na qual o investigador é o instrumento principal de recolha de dados; os dados recolhidos são descritivos (são em forma de palavras ou imagens e não de números); o investigador centra mais o seu interesse nos processos do que nos resultados ou produtos; a análise dos dados é feita pelo investigador de uma forma indutiva, na medida em que os dados recolhidos não se destinam a confirmar ou a infirmar hipóteses construídas previamente, sendo as ilações construídas à medida que os dados recolhidos vão sendo agrupados, para poderem ser generalizados; o investigador interessa-se por compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências, de modo a entender a dinâmica interna das situações, normalmente imperceptível por observadores exteriores. Estas características, apesar de poderem não estar presentes de igual modo num estudo, determinam em grande medida o tipo de investigação que está a ser feita.

A experiência de ensino tem uma natureza longitudinal, na medida em que estuda processos de passagem de um estado de conhecimento para outro. Objectivou-se, nesta investigação, fazer uma experiência de ensino, baseada num estudo de um caso único, sobre o qual se recolheram opiniões e /ou definiram comportamentos formulando teorizações.

A metodologia de investigação recorreu-se ainda de um paradigma situacional, colaborativo e autoavaliador, na medida em que existiu a preocupação de diagnosticar e resolver um problema num contexto específico, envolvendo toda uma equipa educativa e permitindo uma aferição de dados permanentes e sistematicamente reflectidos, utilizando este estudo a metodologia da investigação – acção.

4.1.2- Objectivos Do Estudo de Caso

Os objectivos deste estudo são:

- i) Reflectir sobre as nossas práticas profissionais;
- ii) Contribuir para a mudança ao nível dos procedimentos pedagógicos;
- iii) Compreender os principais pressupostos de aplicabilidade da CIF;
- iv) Conceptualizar a CIF como uma ferramenta pedagógica a aplicar no processo de elegibilidade, avaliação e intervenção de alunos com NEE;
- v) Explorar metodologias no âmbito de uma perspectiva ecológica, tendo em vista uma intervenção centrada na funcionalidade e participação de cada indivíduo, no domínio da comunicação e da linguagem;
- vi) Elaborar instrumentos de avaliação e de intervenção adequados às necessidades concretas dos alunos que apresentam défices ao nível da comunicação e da linguagem;
- vii) Desenvolver mecanismos que permitem traçar “ pontes” comunicativas entre todos os intervenientes;
- viii) Contribuir para uma possível adaptação dos alunos ao contexto pedagógico.

4.1.3- Contextualização

Na escola, é possível detectar crianças com problemas de comunicação e linguagem, durante as actividades diárias que realizamos com elas, podendo estas contribuir para uma intervenção o mais precoce possível.

Devemos, então, realçar a importância da adequada e profunda identificação destas crianças, sobretudo ao nível escolar, para que as suas características individuais, sejam reconhecidas e respeitadas ao longo do seu percurso de vida académica, pessoal e social.

O estudo empírico, aqui apresentado decorreu no Agrupamento de escolas de Idanha-a-Nova, mediante consentimento do Conselho Executivo (*vide* anexo 2).

Este Agrupamento de Escolas, situa-se no concelho de Idanha-a-Nova, com uma área de 1412,7 Km², sendo um dos onze concelhos pertencentes ao distrito de Castelo Branco. Localiza-se na região centro do país, sub-região Beira Interior Sul (NUT II). O concelho é constituído por 17 freguesias cuja disparidade em termos de dimensão é bastante acentuada.

O concelho de Idanha-a-Nova caracteriza-se por uma forte e preocupante desertificação humana e envelhecimento. No espaço de tempo que medeia entre a realização dos Censos de 1981 a realização dos Censos de 2001, verificou-se um decréscimo populacional de 4445 indivíduos, representando uma perda de população na ordem dos 27,6%.

O nível de escolaridade da população do concelho, é inquietante, pois [população] sem qualquer grau de escolaridade atinge a taxa de 33,34% e população que não possui a escolaridade básica (9º ano) atinge ainda uma taxa de 80,97%.

No Agrupamento de escolas do concelho de Idanha-a-Nova, funcionam os ensinos pré-escolares, o primeiro, segundo e terceiros ciclos do ensino básico e ensino secundário. A funcionar estão ainda turmas de PCA. Possui um Centro de Novas Oportunidades que proporciona as seguintes ofertas formativas: Processo de RVCC (Básico e Secundário), CEF para o 3º ciclo, cursos EFA nocturnos e Cursos Profissionais de Secundário.

Da sinalização à intervenção de crianças com NEE de carácter permanente decorre todo um processo que implica um conjunto de medidas e tomadas de decisão por parte de todos os professores, Encarregados de Educação e do Órgão de Gestão.

O trabalho desenvolvido pela Educação Especial no Agrupamento de Escolas Idanha-a-Nova rege-se pela legislação em vigor, de forma a assegurar a orientação e acompanhamento dos alunos com NEE possibilitando-lhes uma efectiva inclusão na escola. Cabe-lhe ainda, desenvolver e valorizar as normas de inserção visando o máximo de evidências de conhecimento e de relacionamento interpessoal. A intervenção do docente de Educação Especial passa pela valorização das capacidades individuais, respeitando a diferença, atendendo à problemática de cada aluno, numa perspectiva de inclusão na escola para posterior inserção na vida activa.

Neste sentido, a Educação Especial enfatiza importantes eixos de intervenção, com objectivos bem definidos:

Relação Aluno/Aluno - Fomentar o trabalho cooperativo, de pares e/ou tutoria, promovendo a entreaajuda e aceitação da diferença.

Relação de Professor de Turma / Professor de Educação Especial - Definir e articular, funções e tarefas a desenvolver, no apoio directo ou indirecto às crianças com NEE; estabelecer estratégias conjuntas no que respeita à sinalização, intervenção, programação, avaliação e elaboração de relatórios; promover e desenvolver, actividades facilitadoras de uma escola inclusiva.

Relação de Professor / Encarregado de Educação - Partilhar informação e articular, as estratégias a desenvolver na escola e no ambiente familiar de acordo com o programa de cada aluno.

Relação de Professor / Auxiliares da Acção Educativa - Sensibilizar para a diferença e orientar a sua acção.

Relação de Grupo de Educação Especial/ Órgão de gestão - Articular com o Órgão de Gestão a intervenção ao nível da Escola, da comunidade, das instituições e serviços, nomeadamente: na sinalização e encaminhamento de alunos com NEE, na prevenção do absentismo e/ou abandono escolar, na articulação entre estabelecimentos de ensino e diferentes ciclos de escolaridade, de forma a assegurar a transição eficaz entre os vários níveis de ensino e a transição para a vida activa.

Por outro lado, salienta-se que a articulação dos eixos de intervenção com os objectivos definidos faz emergir um paradigma educativo, consentâneo com as necessidades da comunidade educativa, tendo uma especial importância o elevado número de crianças com NEE, com várias problemáticas:

- Deficiência mental
- Multidificiência
- Síndrome de Down
- Síndrome de Williams
- Espinha Bífida com défice cognitivo
- Doença de Pompe
- Surdez
- Leucemia
- Síndrome Fetal Alcoólico

Assinalam-se ainda outras, com graves défices cognitivos e disfunções de ordem anatómicas e/ou fisiológicas, como comprometimentos quer ao nível da linguagem, quer ao nível da comunicação, que afectam a normal aquisição de competências escolares, pessoais e funcionais.

4.1.4- O caso

A investigação aqui apresentada foi iniciada no princípio do ano lectivo de 2008/2009 e decorreu ao longo dos, primeiro e segundo períodos. Para esta investigação foi seleccionado um aluno da escola EB 2,3/S José Silvestre Ribeiro em Idanha-a-Nova, trata-se de um estudo de caso único, circunscrito a um sujeito.

A escolha do aluno, aqui objecto de investigação, prende-se com o facto de a investigadora ser a docente de Educação Especial que acompanha o aluno, o que permite conhecê-lo melhor a vários níveis: comportamental, cognitivo e atitudinal.

O aluno, de nome fictício “Manuel” tem necessidades educativas especiais, apresentando comprometimentos graves de comunicação e linguagem e ainda défice cognitivo. Não articula determinados grupos consonânticos (lh, pl, tl, gl, cl, pr, cr, dr, gr, ...), pronuncia de forma pouco perceptível as palavras e constrói frases muito simples. O raciocínio é baixo, o que lhe dificulta a interpretação e resolução de problemas. É um aluno trabalhador, com relativa autonomia e com problemas de sociabilização. Tem problemas de visão e audição, minimizados com óculos e cirurgias. Tem problemas ao nível da coluna vertebral, pensa-se que motivados pelo acelerado crescimento. Tem uma disfunção hormonal.

Revela dificuldades na adaptação a situações novas, rejeitando a ajuda que lhe é dada, porque não gosta de se sentir de forma diferente em relação aos colegas.

Tem 11 anos, vive em Aldeia de Santa Margarida (freguesia do concelho de Idanha-a-Nova), encontra-se a frequentar o 6º ano de escolaridade, inserido numa turma com 20 alunos. O Manuel acompanha parte da turma desde o ensino Pré- Escolar. A outra parte da turma foi agregada a esta no 5º ano de escolaridade. Assim, frequentam-na, alunos oriundos de várias freguesias do concelho e da vila. O Manuel está bem integrado na turma que no global, apresenta em termos comportamento e aproveitamento níveis satisfatórios. A par do Manuel, existe um outro aluno na turma com necessidades educativas especiais, cujas problemáticas assentam num quadro de multideficiência, por apresentar compromissos motores severos e mentais moderados.

O Manuel vive com os pais e dois irmãos, um mais velho a frequentar na mesma escola, o 9º ano de escolaridade e um mais novo de meses de idade. O ambiente familiar é estruturado. Os pais pertencem a uma classe socioeconómica baixa, são ambos agricultores, explorando uma empresa própria. Os níveis de escolaridade dos pais são o 4º ano (Pai) e 9º Ano (Mãe).

Em relação aos agregados familiares dos outros elementos da turma, não se registam alterações significativas à norma social, todos os alunos residem no concelho com as respectivas famílias. Estas têm níveis socioeconómicos médios/baixos. Vivem sobretudo de actividades agrícolas, comerciais ou construção civil, têm níveis de escolaridade entre o 4º ano do ensino básico e ensino superior.

Em termos de percurso escolar, o Manuel não regista retenções, no entanto, ao longo do seu percurso escolar, esteve sempre abrangido por medidas de Educação Especial, pois as acentuadas dificuldades que apresenta ao nível da linguagem, comprometem profundamente o seu desempenho académico, bem como a vida pessoal e social.

Pela análise documental constante no seu processo individual e de acordo com as informações prestadas pela mãe, o Manuel teve um desenvolvimento normal até aos seis meses de idade, altura em que foi internado com suspeitas de Mononucleose Infantil, que não vieram a confirmar-se. No entanto, a partir desta altura começaram a surgir diversos problemas, tendo sido intervencionado cirurgicamente, três vezes, até aos 3 anos de idade (Olho, Ouvido e Testículo esquerdos), altura em que começou a frequentar o ensino Pré-escolar.

O Manuel começou a ser acompanhado em 2000, quando tinha três anos de idade (36 meses), na consulta de desenvolvimento, onde lhe foi diagnosticada uma grave perturbação da linguagem, sem mais informação acerca desta.

Em 2001, com quatro anos, iniciou numa instituição pública de saúde, sessões de Terapia da Fala, ao mesmo tempo que realizava actividades para melhorar a sociabilização. Usou deste apoio, até aos cinco anos de idade, altura em que interrompeu as sessões de Terapia da Fala, por serem longe do local de residência e porque os pais não tinham possibilidade de efectuarem estas deslocações.

Em 2003, realizou estudos citogenéticos, que revelaram a inexistência de anomalias cromossómicas.

Em 2005, regressou à consulta de desenvolvimento. Nesta data, tinha o Manuel doze anos, onde ainda é, actualmente, seguido em consulta. Segundo relatório médico da equipa

que o acompanhou, o aluno é “portador de um défice cognitivo global por revelar perturbação fonológica grave e perturbação da coordenação motora, também grave”.

A partir da análise de conteúdo, dos relatórios pedagógicos, elaborados ao longo dos vários anos lectivos, pelos professores do aluno, este, terá começado a evidenciar graves problemas de linguagem, logo desde o 1º ano de escolaridade.

No final do 1º ciclo de escolaridade, o Manuel tinha adquirido a técnica da leitura, com ausência de compreensão da maioria dos conceitos e muitas dificuldades na interpretação da informação, sobretudo escrita. Ao nível da fala, pronunciava a maioria das palavras de forma quase imperceptível. Aprendeu a escrever, mas expressa-se com muitos erros ortográficos.

A transição para o 2º ciclo do Ensino Básico, fez-se com bastantes dificuldades. Passou a frequentar uma escola maior, onde perdeu todas as referências que trazia da sua escola na aldeia. Os problemas de linguagem persistiram e o seu desempenho académico, continuava naturalmente comprometido. As medidas de educação especial aplicadas, eram bastante restritivas, uma vez que ele não conseguia acompanhar o currículo comum.

Na transição para o 6º ano (ano lectivo 2008/2009) e com a implementação de um novo regime de Educação Especial, pautado por nova legislação e introdução das categorias protagonizadas pela Classificação Internacional da Funcionalidade, na tipificação dos alunos com necessidades educativas especiais, foi necessário fazer uma nova avaliação e foi também este ano que coube à investigadora preparar a intervenção educativa deste aluno, de acordo com o novo paradigma.

4.1.4- Plano didáctico - Processo de Avaliação/Intervenção

4.1.4.1- Processos e instrumentos de recolha de dados

Os dados recolhidos, para caracterização do Manuel foram feitos, através de instrumentos científicos usados na metodologia qualitativa: observação directa, aplicação de questionários (baterias de testes) e análise documental (Processo Individual do aluno).

4.1.4.2- Fase de Diagnóstico

O diagnóstico iniciou-se em Setembro, aquando do arranque do ano lectivo.

Reuniu toda a equipa de técnicos existentes no Agrupamento de Escolas (Docente de Educação Especial, Terapeuta da Fala, Director de Turma) e família. Nesta fase, partimos dos relatórios dos anos anteriores e de um estudo aprofundado do processo individual do aluno.

Estes dados facilitaram o encaminhamento do diagnóstico, uma vez que o problema do Manuel se encontrava circunscrito a perturbações graves da linguagem. A mãe do Manuel, que é também encarregada de educação, mostrou-se bastante disponível em colaborar com a escola, tendo-nos fornecido toda a informação necessária à intervenção educativa e elaboração do Programa Educativo do Manuel. Das reuniões com a encarregada de educação recolhemos toda a informação necessária, no sentido de percebermos qual o enquadramento sociocultural e afectivo do aluno.

No sentido de dar consistência aos dados inicialmente analisados, aquando do início das aulas, aplicámos ao Manuel, instrumentos de observação, com o intuito de traçar um perfil geral do aluno (*vide* anexos 3, 4 e 5).

4.1.4.3- Fase de Avaliação (recolha de informação por referência à CIF)

A fase de avaliação partiu da aplicação de instrumentos que funcionaram como elementos complementares de diagnóstico. A investigadora, enquanto docente de Educação especial do Manuel, procedeu à aplicação de um teste não estandardizado, instrumento em vigor no Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova, elaborado pelo Grupo de Educação Especial (*vide* anexo 6). A Terapeuta da Fala, procedeu também à aplicação de testes diversos, com o intuito de realizar ela também, uma avaliação do Manuel. Do resultado dos testes, elaborou um relatório (*vide* anexo 7). Os restantes docentes, pertencentes ao conselho de turma, realizaram, cada um, testes de diagnóstico, para atempadamente se conseguir informação adequada à intervenção educativa, prevendo a articulação de todas as áreas.

A avaliação, tendo a CIF como quadro de referência, deve contemplar vários factores (componentes da funcionalidade e da incapacidade e factores contextuais) e as interacções que se estabelecem entre eles.

Para o efeito a equipa procedeu à selecção das categorias relativamente às quais se considerou ser necessário obter nova ou mais informação, de acordo com a condição específica do Manuel.

Identificados os aspectos de incidência da avaliação, definimos quem devia avaliar as diferentes categorias e que instrumentos deviam ser utilizados. Assim, a Terapeuta da Fala, classificou a funcionalidade do Manuel, no que diz respeito à componente – Funções do corpo. A docente de Educação Especial, a Directora de Turma e a mãe, classificaram as componentes: Actividades e Participação; Factores ambientais, nas quais se identificaram as barreiras e os facilitadores da funcionalidade do Manuel, através do preenchimento de uma *checklist* (vide anexo 8).

Depois de uma análise conjunta dos dados da avaliação, com a ajuda da CIF, foi elaborado um relatório técnico-pedagógico (vide anexo 9), do qual consta o perfil de funcionalidade do aluno, tendo em conta as componentes supra identificadas. Do relatório constam ainda as razões que determinaram as necessidades educativas especiais e a sua tipologia, bem como as respostas e medidas educativas a adoptar que serviram de base à elaboração do Programa Educativo Individual do Manuel.

4.1.4.4- Elaboração do Programa Educativo Individual

O Programa Educativo Individual (PEI) estabelece para os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, bem como para todos os intervenientes no seu processo educativo, as linhas orientadoras, da intervenção educativa, na medida em que é desenhado para responder à especificidade das necessidades de cada aluno, o PEI é um instrumento fundamental no que se refere à operacionalização e eficácia da adequação do processo de ensino e de aprendizagem.

A elaboração do PEI do Manuel, partiu do relatório técnico-pedagógico e contou com a colaboração da docente de Educação Especial, da Directora de turma (que coordena a sua implementação), Terapeuta da Fala e conselho de turma (vide anexo 10)

O PEI do Manuel, passou a ser o seu currículo escolar, pois neste estão definidas as competências funcionais e académicas que devem ser desenvolvidas ao longo do ano lectivo.

A implementação do PEI do Manuel, teve a anuência da encarregada de educação e do Órgão de Gestão do Agrupamento de Escolas.

Ao longo dos, 1º e 2º períodos, procedemos a registos de observação, para aferir a evolução do Manuel nas aprendizagens, face às medidas educativas implementadas (*vide* anexos 11 e 12).

4.1.4.5- A Educação Especial e a transversalidade da Língua Portuguesa no currículo escolar - Actividades direccionadas para problemas de linguagem

A Língua Portuguesa aparece no âmbito da Educação Especial, mais do que uma disciplina. Esta, enquanto língua materna tem um carácter transversal a todo o currículo escolar e consequentemente ao PEI.

No caso do Manuel, esta dimensão é de extrema importância, uma vez que as suas áreas fracas situam-se ao nível da expressão e compreensão oral e escrita, o que afecta a compreensão da realidade envolvente. Deste modo, as actividades que são desenvolvidas pela docente de Educação Especial, têm articulação meticulosa com as adequações curriculares definidas na disciplina de Língua Portuguesa e as actividades de carácter funcional visam, em tudo, o desenvolvimento de competências ao nível da leitura, escrita, linguagem e comunicação.

Privilegiámos, na área da Língua Portuguesa, a leitura, a escrita e a oralidade. Nesta medida e de acordo com as obras literárias, seleccionadas pela escola, para serem trabalhadas no 2º ciclo do Ensino Básico, no âmbito do Plano Nacional de Leitura, desenvolvemos com o Manuel, a leitura, interpretação, resumo e reescrita da obra: “O Rapaz de Bronze”, de Sophia de Mello Breyner Andresen, com auxílio dos sistemas aumentativos de comunicação. Com recurso ao computador e ao software específico da “Escrita com Símbolos”, o aluno foi reescrevendo, ao longo destes dois períodos lectivos, o resumo desta obra. Através deste software, o aluno, à medida que escreve o texto, este é traduzido em linguagem simbólica, através de imagens que funcionam como sistema aumentativo de comunicação, uma vez que reforçam o significado da palavra ou conceito que está a ser escrito, ao mesmo tempo que o aluno vai ouvindo o que está a escrever. De uma forma lúdica, o aluno lê e escreve utilizando as regras básicas da leitura e escrita, partindo de uma estreita articulação com a disciplina de Língua Portuguesa e promovendo a transversalidade de competências no âmbito do conhecimento da língua materna, previstas nos normativos. Em simultâneo, desenvolve competências de concentração e de literacia tecnológica. Este trabalho resultou na compilação de um livro que fica ao dispor na biblioteca do agrupamento de escolas, para todos os alunos que dele necessitem ou que o queiram consultar (*vide* anexo 13).

CAPÍTULO V

5.1- ANÁLISE DE CONTEÚDO

A função de análise consiste, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), na interpretação e compreensão dos materiais recolhidos.

À medida que os dados são lidos destacam-se certas palavras, frases, tipos de comportamento, acontecimentos, formas de pensamentos, surgindo padrões, regularidades e determinados tópicos que constituem categorias de codificação, tal como referem Bogdan e Biklen (1994), permitindo, desta forma, classificar os dados descritivos.

O critério de categorização pode ser de natureza diversa, segundo Bardin, L. (1977): semântico (incluindo categorias temáticas, como por exemplo: comportamento dos alunos e atitudes dos professores); sintáctico (verbos, adjetivos); lexical (palavras sinónimas e com sentidos semelhantes) e expressivo (categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem, por exemplo).

A validade do sistema de categorias criado verifica-se em função da sua aplicação precisa a um conjunto de informação, bem como da sua produção no âmbito das inferências.

O tratamento das informações relativas às observações dos comportamentos e níveis de realização do Manuel foi efectuado, através da técnica de análise de conteúdo, observação directa e aplicação de instrumentos de recolha de dados (questionários específicos).

Neste capítulo apresentam-se os resultados do estudo, os quais se referem às questões que lhe serviram de pressupostos.

1- Como deve ser feita a avaliação dos alunos com problemas de funcionalidade, no domínio da comunicação e da linguagem?

A partir do plano de avaliação/ intervenção que foi traçado, concluímos que para se fazer uma avaliação séria e rigorosa de problemas de comunicação e linguagem, antes de mais devemos partir da anamnese do aluno (história clínica, educacional, ambiente familiar, desenvolvimento da linguagem...) e contactar a família para recolha de dados relevantes.

Nesta fase, concluímos que o Manuel (com 11 anos de idade) apresenta problemas de comunicação e linguagem, que se declararam aos 6 anos. Esses comprometimentos têm evidenciado dificuldades na expressão oral, por revelar um discurso pouco perceptível. Esta característica tem influenciado negativamente a sua personalidade (desde os 6 anos que apresenta problemas de socialização) e a aprendizagem escolar.

Concluimos ainda que o aluno não evidencia qualquer disfunção biológica. Os vários exames médicos, que vêm sendo realizados, têm revelado ausência de problemas anatómicos ou fisiológicos, susceptíveis de estarem na origem dos problemas apresentados pelo Manuel. Assim, estamos perante um caso, em relação ao qual se desconhece a etiologia dos défices existentes ao nível da comunicação e linguagem.

Numa segunda etapa, foram necessários dados científicos, oriundos de um conjunto de técnicos especialistas nessa matéria, com a aplicação de instrumentos direccionados para o despiste da problemática em estudo, tais como, baterias de testes estandardizados ou não, que nos forneceram informações válidas e que permitiram identificar a área da linguagem e comunicação, afectada. Esses instrumentos visaram a obtenção de informações que se coadunaram com as categorias da CIF. Concluimos que os testes/instrumentos que existiam e que foram aplicados, não foram pensados de acordo com a CIF, pelo que tivemos de fazer adaptações.

Pela análise dos instrumentos de diagnóstico e avaliação aplicados, concluimos, em relação às Funções do Corpo (componente da CIF) que o Manuel apresenta deficiências moderadas nas funções mentais da linguagem, nomeadamente na recepção da linguagem escrita e na organização do significado semântico e simbólico, estrutura gramatical e na produção de mensagens, nas mais diversas formas. O Manuel apresenta ainda, deficiências graves nas funções mentais da linguagem que se traduzem na expressão da linguagem escrita e nas funções da voz e da fala, manifestando distorção, omissão e substituição de alguns fonemas.

Assim, constatou-se que o aluno é portador de uma perturbação da articulação verbal.

Ao nível da Actividade e Participação (componente da CIF), o aluno apresenta dificuldades moderadas e graves em vários núcleos e categorias:

- i) Aprendizagem e aplicação de conhecimentos, nomeadamente em adquirir informação; desenvolvimento da linguagem; aquisição de conceitos e competências, necessários à execução de tarefas diversas; concentrar e focar a atenção; formular e ordenar ideias; ler, escrever, calcular e resolver problemas;
- ii) Tarefas e exigências gerais, especificamente, em levar a cabo a realização de tarefas simples (organização do tempo e do espaço, tomar decisões) e consequentemente, estando comprometida a capacidade de realizar rotinas diárias autonomamente.
- iii) Comunicação, sobretudo na recepção e compreensão de mensagens orais e escritas; na fala; na produção de mensagens na língua formal; na conversação

(iniciar e manter um diálogo) e utilização de dispositivos e técnicas de comunicação (por exemplo: usar um telefone);

- iv) Interacções e relacionamentos interpessoais, em especial, o convívio em situações socialmente adequadas e no relacionamento com estranhos (fazer uma compra ou pedir informações);
- v) Áreas principais da vida, com ênfase a educação escolar (acompanhar o currículo normal, estudar, fazer trabalhos de diversa índole individualmente ou em grupo) e a recreação e lazer (participação em jogos, actividades lúdicas);

Em relação a Factores Ambientais (componente da CIF), identificámos como barreira grave à evolução positiva do estado de funcionalidade do Manuel, as atitudes individuais de conhecidos (opiniões dos colegas e doutros membros da comunidade) que por vezes o deixam à margem, revelando comportamentos algo discriminatórios. Como facilitadores considerámos: produtos e tecnologias para a educação (computador, SAAC, internet, o jogo...), família próxima, amigos e outros profissionais (professores, médicos, terapeutas, psicólogos...) e as atitudes que todos eles podem representar, no sentido de minimizar, os problemas do Manuel.

O desenho do perfil de funcionalidade de um aluno que manifeste comprometimentos ao nível da comunicação e da linguagem, deve ser feito de acordo com os resultados dos testes aplicados e respectivos relatórios, cuja nomenclatura é necessário também alterar, pois ainda são emitidos relatórios clínicos que preconizam terminologias díspares entre si e desfasados da nómima da CIF.

2- Quem são os verdadeiros intervenientes que participam na avaliação e na intervenção dos alunos que apresentam problemas de comunicação e linguagem?

Concluimos, pela análise de conteúdo do processo individual do Manuel, que as primeiras pessoas a dar sinais de alerta de possíveis comprometimentos são os educadores/professores, sendo estes também os primeiros a fazer o devido encaminhamento, que neste caso, se verificou ser a consulta de desenvolvimento do hospital distrital da residência do aluno. Os vários professores do Manuel, ao longo do seu percurso escolar, elaboraram relatórios pedagógicos que enviaram às equipas de saúde, que por sua vez, foram recíprocas nas ajudas técnicas possíveis. Estas equipas de saúde, que intervêm com crianças, são normalmente multidisciplinares, mas restringem-se a áreas da saúde.

Concluimos também que apenas este ano lectivo, o Manuel conheceu uma equipa de intervenção *in loco*, o que na nossa perspectiva trouxe claras vantagens, na agilização do processo de intervenção. Pelo constante nos documentos do processo individual, pelas

informações fornecidas pela mãe do Manuel e pela experiência na prática do exercício de funções docentes, no âmbito da Educação Especial, uma consulta demora cerca de um ano a realizar-se e o acompanhamento é feito muito espaçado no tempo. A equipa de intervenção do agrupamento de escolas, concluiu a programação da intervenção educativa em dois meses e o acompanhamento técnico é feito semanalmente.

Pudemos ainda inferir com este estudo que o docente de Educação Especial tem um papel preponderante, na implementação de um programa educativo, é este que faz a ligação entre os vários intervenientes e se ocupa de introduzir técnicas especiais em articulação com os outros docentes ou técnicos e a família.

A superação ou minimização dos problemas de Comunicação e Linguagem passam inevitavelmente pela intervenção do Terapeuta da Fala. Este é quem detém o tecnicismo que permite implementar estratégias de minimização dos comprometimentos e fá-los de duas formas: directa e indirecta. De forma directa, o Terapeuta da Fala, intervém com o aluno frequentemente, em sessões terapêuticas. Indirectamente, a sua intervenção passa por formar/informar os outros intervenientes no processo educativo do aluno, bem como a família, no sentido da terapêutica ter continuidade também fora das sessões.

Concluimos ainda que quer a avaliação, quer a intervenção com alunos que apresentam problemas de Comunicação e Linguagem devem ser realizadas por equipas multidisciplinares compostas pelos docentes do aluno, terapeutas, psicólogos, docentes especializados em educação especial, médicos e família.

O processo de avaliação/intervenção com alunos em problemas de linguagem ou outros deve ser legitimado pelo órgão de gestão do agrupamento e pelo conselho pedagógico.

3- Que estratégias de intervenção pedagógica, deve o docente de Educação Especial, implementar, em alunos com NEE no domínio da comunicação e da linguagem, após a avaliação dos níveis de funcionalidade?

A intervenção educativa do docente de Educação Especial é de extrema importância, na medida em que é o elemento que está presente em todos os momentos, isto é, participa no diagnóstico, integra a equipa que avalia, que elabora o PEI, intervém pedagógica e didacticamente com o aluno, proporcionando-lhe apoio directo dentro e fora da sala de aula e ainda participa nas reuniões do conselho de turma.

Concluimos ainda que, o docente de Educação Especial, deve ter formação especializada nesta problemática, na medida em que as estratégias a desenvolver e os materiais aplicados devem ser específicos, de modo a permitirem o desenvolvimento de competências no domínio da Comunicação e Linguagem. Por exemplo, no caso do Manuel,

foram utilizadas estratégias, com recurso às TIC, nomeadamente na utilização da comunicação aumentativa, com a exploração de software específico, escrita de textos com apoio de imagem e som, implementação de actividades para desenvolver a motricidade global e fina, a percepção auditiva, a lateralidade, entre outras competências como o desenvolvimento da autonomia e socialização.

Verificámos que a intervenção do docente de Educação Especial revelou-se de extrema importância, não só pela sua prática com o aluno, mas nas ajudas técnicas que presta a outros docentes, técnicos, serviços da comunidade e família, permitindo o estabelecimento e manutenção de uma verdadeira rede de apoios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo que nos propusemos realizar tem como pressupostos aprofundar e suscitar a reflexão sobre as práticas desenvolvidas, sublinhando-se a importância da construção de uma escola inclusiva, dando-se especial relevo ao diagnóstico, caracterização e processo de intervenção de alunos com NEE, com incidência na tipificação - Comunicação e Linguagem.

Conscientes da importância que a linguagem desempenha em toda a vida da criança, no seu desenvolvimento pessoal e social, na formação da autonomia, na sua forma de estar e entender o mundo que a rodeia procuramos distinguir a importância do conhecimento da Comunicação e Linguagem e de possíveis disfunções nestas áreas. É com base neste pressuposto que conseguimos intervir, de forma consciente, minimizando as dificuldades e potencializando as capacidades das crianças com este comprometimento, de modo a que aprendizagem seja efectiva.

Abordámos a importância da Comunicação e da Linguagem, pois é através do desenvolvimento da linguagem que a criança aprende a comunicar duma forma razoável e elaborada, expressando verbalmente o que pensa, o que sente e o que vê, revelando o seu equilíbrio e a dimensão relacional com os outros.

Por outro lado, a intervenção na escola com crianças que apresentam padrões de funcionalidade que afectam gravemente a sua vida, faz-se no âmbito da Educação Especial e nos princípios da Escola Inclusiva, preconizando que todos os alunos devem aprender juntos sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Mas, para que este princípio seja exequível, não devemos criar oportunidades iguais para as diferenças, inibindo estereótipos. Devemos sim, partir de pressupostos iguais e é neste sentido que surge a CIF no contexto educativo e na filosofia da Escola Inclusiva.

O paradigma da CIF surge como estratégia operacional para a organização das intervenções em educação especial, na medida que traça um desenho do perfil do aluno, define normas de operacionalização, assumindo as funções de apoio à monitorização e avaliação dos alunos. Este modelo permite ainda identificar e caracterizar, de forma sistemática, necessidades e potenciais, dos alunos e dos ambientes em que estão inseridos, sinalizando barreiras a remover e mobilizando facilitadores.

Os resultados apresentados no capítulo anterior e que agora retomamos de forma sumária afiguram-se bastante satisfatórios. Pois este estudo, envolveu a participação de uma vasta equipa, num desafio que se apresentou novo para todos. A implementação da CIF na

intervenção educativa, surge na escola como um modelo novo. A formação proporcionada pelo Ministério da Educação, apenas abrangeu alguns docentes e esta nova visão da deficiência ou incapacidade na Escola, era completamente nova e deixou-nos nas mãos uma responsabilidade imensa. Podemos concluir que até aqui, a intervenção dos agentes educativos na avaliação de alunos com necessidades educativas especiais era meramente opinativa. Se um médico, psicólogo ou terapeuta, não emitisse pareceres de deficiência (ainda que alguns se revestissem de diagnóstico duvidoso), nenhum aluno seria abrangido pelo regime de educação especial, ainda que dele necessitasse.

Actualmente, a intervenção do professor, continua a não ser vinculativa, contudo, se qualquer técnico de saúde emitir pareceres isoladamente, também esta intervenção se afigura insuficiente. Hoje, estamos perante um modelo que só é possível ser operacionalizado, se existirem verdadeiras redes de apoio e uma estreita articulação entre a escola, a família e os diversos serviços da comunidade.

A validade ecológica desta investigação é eminente, na medida em que esta foi realizada em contexto natural e se encontra largamente documentada no domínio da Comunicação e Linguagem, o que eleva a sua compreensibilidade quer junto das equipas que constituem os serviços de apoio especializado, quer na esfera que inclui os docentes desde o ensino Pré-escolar, passando pelo ensino básico, até ao ensino secundário, público a quem poderá interessar em primeira instância.

A principal limitação deste estudo reside na impossibilidade de se efectivar uma generalização dos seus resultados, o que é característico da investigação naturalista em território educativo. Quando o professor alia as actividades do ensino, à investigação das suas práticas, fá-lo num contexto que é sempre único e cujas características determinam, em larga medida, os contornos e resultados da investigação. Contudo, será possível a transferência desta metodologia, adaptada para contextos semelhantes, tendo ficado comprovada a sua utilidade na compreensão de processos de intervenção em alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, nomeadamente na aplicabilidade da CIF a problemas de Comunicação e Linguagem, visando práticas educativas inclusivas.

Poderão ser ainda aludidas outras limitações, no que se relaciona com eventuais imperfeições dos instrumentos utilizados e com algumas dificuldades sentidas na análise dos dados, pois grande parte da informação recolhida reveste-se de carácter confidencial.

A realização deste estudo colocou em evidência, também aspectos positivos que consideramos verdadeiros contributos para a avaliação e intervenção educativas, na medida em que partimos de pressupostos e de necessidades reais. Todo o processo de avaliação do

Manuel, de acordo com a CIF e os passos metodológicos a que obedeceu, resultou numa linha de actuação educativa, que até ao momento se tem revelado bastante satisfatória, a julgar pelos resultados obtidos pelo aluno até ao segundo período, tendo atingido níveis positivos em todas as disciplinas ou áreas previstas no seu PEI.

O nível de participação de todos os intervenientes, foi um dos aspectos que consideramos bastante positivo, tendo-se conseguido um verdadeiro desenvolvimento do espírito de grupo, traduzido pela entreajuda e pela permissividade que este estudo nos proporcionou: a reflexão em grupo de várias perspectivas científicas, dadas pelas diferentes especialidades dos intervenientes, promovendo um ambiente de transversalidade e permitindo:

- i) Sintetizar a informação mais relevante, relativa a cada uma das componentes da CIF na tipificação dos problemas de linguagem e comunicação;
- ii) Determinar com alguma exactidão, o que o aluno já sabe e é capaz de fazer em determinadas condições;
- iii) O que poderemos fazer para o levar a alcançar níveis superiores de desempenho.
- iv) Calcular a discrepância entre o nível de desempenho actual do aluno e o desempenho esperado para os seus colegas da mesma faixa etária;
- v) A natureza e dimensão das barreiras que se colocam à sua aprendizagem e participação, para podermos inferir sobre as possibilidades de minimizar os efeitos das mesmas em função das potencialidades do aluno e das características da intervenção.

Relativamente às expectativas da família, estas também se traduzem em contributos deste estudo, na medida em que esta sentiu que verdadeiramente participou no projecto de intervenção educativa do seu educando. A escola passou a ser também um local de permanência agradável, formativo e de importância, na medida em que existe uma clara convergência de interesses entre a escola e a família: o sucesso académico do Manuel, numa dimensão biopsicossocial.

Em jeito de guisa, resta-nos tecer algumas ideias que se traduzem em perspectivas de futuro, proporcionadas por esta investigação. Em primeiro lugar, de salientar que esta metodologia de intervenção, começou este ano lectivo e vai perpetuar-se no tempo, havendo por isso, um caminho longo a percorrer, sendo sempre possível melhorar, alienando a experiência ao domínio da técnica.

A aplicabilidade deste modelo de avaliação e intervenção revelou-se moroso e a sua concretização necessita da construção/reformulação permanente de instrumentos de registo de

observação de comportamentos, quer no domínio da Comunicação e Linguagem, quer noutros domínios.

Por outro lado, de futuro, é muito importante considerar desde muito cedo, a planificação do processo de intervenção educativa, a médio e/ou longo prazo, uma vez que envolve vários técnicos e sobretudo envolve crianças com necessidades educativas especiais, cuja personalidade e aquisição de competências, faz-se pela aferição constante do PEI e das suas condições naturais de evolução. Logo, torna-se premente antecipar procedimentos.

Finalmente, será bastante benéfico que o próprio Ministério da Educação, crie plataformas digitais, por áreas de intervenção, das quais constem instrumentos e práticas que possam ser partilhadas pelos docentes de educação especial de todo o país e outros técnicos, pois só deste modo se pode a partir da diversidade de materiais, evoluir, reflectir e agilizar processos e intervenções educativas, pois o tempo não pára, para uma criança que necessita de intervenção especializada e a rapidez é aqui uma arma poderosa, para se alcançar o sucesso educativo.

BIBLIOGRAFIA

- AINSCOW, M.** (1998). *Necessidades Especiais na sala de Aula – Um guia para a formação de professores*. Lisboa: IIE, Ed. Unesco
- AINSCOW, M.; Porter, G. & Wang, M.** (1997). *Caminhos Para Escolas Inclusivas*. Lisboa: IIE, Ed. Unesco
- ALARCÃO, I.** (1996). *Ser professor Reflexivo*. In Alarcão, I. (Org.) (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto, Porto Editora
- ARAÚJO, F.** (Coord) (2002). *Avaliação das Aprendizagens – Das concepções às práticas*. Ministério a Educação. DEB. Lisboa: IIE, Ed. Unesco
- ARENDS, R.** (1995). *Aprender a ensinar*. Amadora: Mc Graw-Hill de Portugal
- BAIRRÃO, J. FONTES, P. et al** (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais. Subsídios para o sistema de educação*. Ministério da Educação. Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- BASIL, C.** (1985) *Interacion social en usuários de sistemas de comunicacion no vocal - Comunicacion Alternativa*. Madrid: FUNDESCO
- BAUTISTA, (1997). R.** *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro, 1.^a Edição. Lisboa: Ed. Saber Mais
- BÉNARD da COSTA, A. M.** (1985). *A Acção Desenvolvida pelas Equipas de Ensino Especial*. In *Sistema de Educação Especial em Portugal – Actas do Seminário Nacional: Projecto OCDE/CERI*. Lisboa: SNR
- BÉNARD da COSTA, A. M.** (1996). *Escola Inclusiva. Do Conceito à Prática*. Lisboa: IIE.
- BENAVENTE, A.** (1992). *Do outro lado da escola*. Lisboa: Editorial Teorema
- BERNSTEIN, D., TIEGERMAN, E.** (1993). *Language and communication disorders*. New York: Lehman
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S.** (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- BOONE, D.** (1994). *A voz e a Terapia Vocal*. Artes Médicas. Porto Alegre
- BOUTON, C.P.** (1977). *O desenvolvimento da linguagem*. Moraes Editores: Lisboa
- CHOMSKY, N. e HALLE, M.** (1979). *Princípios de fonologia generativa. (The Sound Pattern of English)*. Madrid: Fundamentos
- CLOUTIER, Jean** - A era de EMEREC. Lisboa: Ministério da Educação - Instituto de Tecnologia Educativa, 1975
- CORREIA, L.** (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora
- CORTESÃO, L.,** (2002). *Formas de ensinar, formas de Avaliar*. In ABRANTES, P., e ARAÚJO, F. (Coord) (2002). *Avaliação das Aprendizagens – Das concepções às práticas*. Ministério a Educação. Departamento da Educação Básica
- CRÓ, M. L.** (1998). *Formação Inicial e Contínua de Professores/Educadores. Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora

- CRUZ, V.** (1999), *Dificuldades de Aprendizagem: Fundamentos, coleção educação especial*, Porto, Porto Editora
- Cruz, V. E Fonseca, V.** (2002), "Educação cognitiva e aprendizagem", Porto: Porto Editora
- FALCÃO, I.J.C.** (1992). *Crianças Sobredotadas, que sucesso escolar?* Ed. Asa: Lisboa
- FIGUEIREDO, M.** (2001), "Projecto Curricular de Turma - Os componentes que deve integrar". Lisboa: Estria, Produções Gráficas, SA
- FRANCO, M. G., et al** (2003). *Domínio da Comunicação, Linguagem e Fala. Perturbações Específicas da Linguagem em contexto escolar. Fundamentos*. Ministério da Educação. Lisboa: DEB
- FREIXO, M.J.V.** (2006). *Teorias e modelos de comunicação / Manuel João Vaz Freixo*. - Lisboa: Instituto Piaget
- GILL, N.B.** (1997). *Comunicação através de símbolos: Abordagem clínica baseada em diversos estudos - Temas sobre Desenvolvimento*, 6: 34-43
- HERRERO, J. et al.** (1995). *Lenguajes Alternativas para personas con Dificultades en la Comunicación*. Madrid: CEPE
- HUETE, C. A; CENADOR, A. G.** (1994). *A linguagem na criança*. Porto: Porto Editora
- JAKOBSON, R. FANT, G. & HALLE, M** (1952). *Preliminaries to Speech Analysis*. Cambridge: MIT Press
- JOHNSON, R. M.** (1989). *The Picture Communication Symbols*. The Wodless Edition
- KIRK, S., GALLAGHER, J.** (1987). *Educação da Criança Excepcional*. Brasil: Martins Fontes
- LANDSHEERE, V. e LANDSHEERE, G.** (1976). *Definir os Objectivos da Educação*. Lisboa: Moraes Editores
- LEMO, V. V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. M., Aliaz, V.** (1993). *A Nova Avaliação da Aprendizagem – O Direito ao Sucesso*. Lisboa: Texto Editora.
- MALMBERG, B.** (1998). *A fonética* Lisboa: Edição "Livros do Brasil"
- MARTÍNEZ, M.P.; GARCIA, M.C.; MONTORO, K.M.** (1993). *Dificuldades de aprendizagem*. Porto: Porto Editora
- MILLAN, J.A. e CALVO, P.** (1979), *Princípios de Fonologia Generativa*. Madrid: Editorial Fundamentos
- NIELSEN, L. B.** (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- NUNES, C.** (2001). *Aprendizagem activa na criança multideficiente – guia para educadores*. Ministério da Educação. Lisboa: DEB
- OLIVEIRA, J.H.B.** (1993). *Inteligência e Aprendizagem: Funcionamento e Disfuncionamento*. Coimbra: Livraria Almedina.
- PERALTA, M. H.** (2002). *Como Avaliar Competência(s)? Algumas considerações*. In ABRANTES, P., e ARAÚJO, F. (Coord) (2002). *Avaliação das Aprendizagens – Das concepções às práticas*. Ministério a Educação. Lisboa: DEB
- PIAGET, J.** (1989). *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. Martins Fontes: São Paulo
- PINTO, A. C.** (1994). *Cognição, Aprendizagem e Memória*. Porto: Porto Editora

- PORTER** (1997). *Educação Para Todos: Torná-la Uma Realidade*. in A. M. Benard da Costa, (Org.) *Dimensões Formativas: Caminhos as escolas inclusivas*. Lisboa: I.I.E.
- POSTIC**, M. (1990). *Observação e Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina
- REBELO**, D. (1990). *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita*. Textos de Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- REBELO**, J.A.S. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita, em alunos do ensino básico*. Lisboa: Edições ASA
- RIBEIRO**, L. C. (1989). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- RICHELLE**, M. (1976). *A Aquisição da linguagem*. Lisboa: sociocultural
- RIGOLET**, S. (1997). *Leitura do mundo. Leitura de livros. Da estimulação precoce da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora
- RONDAL**, J. A. (eds.), (1989). *Troubles du Langage Diagnostic et Rééducation*, 3.^a édition, Bruxelles: Pierre Mardaga Éditeur
- RUIVO**, J. (1999). *Educação para o Século XXI: Caminho do Desenvolvimento*. in *Escola do Século XXI, Problemas do Desenvolvimento*. Castelo Branco: RVJ Editores Lda
- SANCHES**, I. R. (1995). *Professores de Educação Especial – da Formação às Práticas Educativas*. Porto: Porto Editora.
- SAUSSURE**, F. (1995). *Curso de Linguística Geral*. 7.^a Edição. Lisboa: Publicações D. Quixote,
- SHERIDAN**, D.M. (1975). *Children's Developmental Progress from Birth to Five Years the Stycar Sequences*, London: NFER
- SIMÕES**, M. D. F. (1990). *Comunicação entre Crianças*. Coimbra: Editora Limitada
- SIM-SIM**, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- SIM-SIM**, I; **SEQUEIRA**, F. (1989). *Maturidade linguística e aprendizagem da leitura*. Universidade do Minho: Instituto de Educação
- STAINBACK**, S.; **SATINBACK**, W. (1999). *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto: Porto Editora
- SUTHERLAND**, P. (1996). *O desenvolvimento cognitivo actual*. Lisboa: Instituto Piaget
- TAVARES**, Emídio et al. (1992). *Desenvolvimento curricular*. Ministério da Educação. Lisboa : ME. GEP,
- TIEGERMAN**, E.M. (1993). *Language and Communication Disorders in Children*. New York: Lehman College
- VAYER, Pierre** (1994). *Princípios de autonomia e educação*. Lisboa : Dinalivro
- VELLUTINO**; Frank R., (1993). *Dislexia*. Colectânia de Textos. Lisboa: E.S.E. Lx
- VIANA**, F. L. P.; Almeida, L. S. (1999). *As Concepções Precoces sobre a Linguagem Escrita e o Posterior Desempenho em Leitura*. In Ana Paula Soares, Salvador Araújo & Susana Caíres (Org.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, Vol. VI, 338-346. Braga: Apport – Associação dos Psicólogos Portugueses
- VIYGOTSKY**, L.S. (1979). *Pensamento e Linguagem*, 42.^a ed. Lisboa: Edições Antídoto
- WARRICK**, A. (1985). **Los Simbolos Bliss en Pré-escolar**.Madrid: Serviço de

ZARAGAZA, J. (1991). *Mudanças sociais e função docente*. In *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora

ZORZI, J. L. (1998). *Aprender a Escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre, Artes Médicas.

OUTROS DOCUMENTOS

- **Centro de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação da Criança.** (2007) *Classificação Internacional da Funcionalidade Incapacidade e Saúde: Versão para Crianças e Jovens*. Versão Experimental traduzida e adaptada, com base na CIF (2003) e ICF-CY (no prelo). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
- Declaração de Salamanca (1994)
- Declaração dos Direitos da Criança (1957 – revisão)
- Declaração dos direitos dos Deficientes Mentais (1971)
- Declaração dos Direitos Humanos (1947)
- Decreto-Lei n.º 3/2008. D.R. I Série N.º 4 (08-01-07), p.154 - 164
- Decreto-Lei n.º 319/91. DR.I Série A N.º 193 (91/08/23), p 4389-4393
- **Organização Mundial da Saúde.** (2003). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)*. Lisboa: Direcção- Geral da Saúde.
- **Portugal.** Ministério da Educação. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Educação Especial - Manual de Apoio à Prática. Lisboa: M.E., D.G.I.D.C, 2008.
- **Rodrigues, D.** (1998). *Paradigma da Escola Inclusiva: reflexão sobre uma agenda possível* (Comunicação apresentada no VII Encontro Nacional de Educação Especial).
- **Warnock, R.** (1978). *Special education needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped children and young people*. Londres: Her Majesty's Stationery Office.

WEBGRAFIA

Wikipédia, a enciclopédia livre. [Consult. 02 de Mar. 2009]. Esta página foi modificada pela última vez às 21h01min de 9 de Março de 2009.

Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Assimila%C3%A7%C3%A3o>

Pinto, J. Comunicação. [Consult. 03 e 05 de Mar. 2009].

Disponível em <http://www.estsp.pt/~paa/infprev/Prev%205.1.htm>

Wikipédia, a enciclopédia livre. [Consult. 25 de Mar. 2009]. Esta página foi modificada pela última vez às 22h54min de 14 de abril de 2009. Disponível em:

<http://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%ADlaba>

Psicologia: Reflexão e Crítica. [Consult. 30 de Mar. 2009]. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000300008&lng=pt&nrm=iso

Tumolo, Celso. *Procedimentos usados em processos seletivos: será que são defensáveis?* [Consult. 02 de Abril de 2009].

Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/063/63tumolo.htm>

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Tabelas de Comunicação

Anexo 2 – Autorização

Anexo 3 – Grelha de registo do Perfil do Aluno

Anexo 4 – Grelha de Análise de Competências Comunicativas

Anexo 5 – Grelha de registo das Funções Comunicativas

Anexo 6 – Instrumento de Avaliação Diagnostica da Linguagem

Anexo 7 – Relatório de Terapia da Fala

Anexo 8 – Checklist das categorias da CIF

Anexo 9 – Relatório Técnico-Pedagógico

Anexo 10 – Programa Educativo Individual

Anexo 11 – Registo de Estilo de Aprendizagem do Aluno

Anexo 12 – Plano de Observação Directa

Anexo 13 – Resumo do 1º capítulo da Obra de Sophia de Mello Breyner Andresen