

A educação para a autonomia e o empoderamento comunicativo: o caso da “Amélia quer um cão”¹

*Maria Boné **
*Jorge Bonito ***

Da comunicação

A comunicação é universal. Diversas formas de comunicação são utilizadas pelos seres vivos que habitam a Terra. Entre os seres humanos, a comunicação é o processo por meio do qual é adquirida a cultura envolvente, partilhada a informação e se atua intencionalmente objetivando influenciar o comportamento dos outros. Todavia, há crianças que apresentam, desde muito cedo, problemas de comunicação e estes referem-se, essencialmente, à fala e à linguagem. A comunicação permite comunicar desejos, adquirir informação, estabelecer relações afetivas e fazer escolhas. Comunicar implica a transmissão e receção de mensagens por meio de processos convencionais: linguagem falada e escrita, signos e símbolos e também elementos sonoros ou visuais. A comunicação faz uso de vários canais para transmitir as suas mensagens, resultando um sistema de comunicação verbal e não-verbal. A comunicação verbal integra o discurso oral e escrito formado por palavras e frases. A comunicação não-verbal inclui a entoação, o ritmo que dá significado à mensagem; a paralinguística, que abarca comportamentos vocais distintos como a pausa; a cinestesia ou traços paraverbais que envolvem os movimentos nomeadamente da face, da cabeça ou de todo o corpo.

Com base no nosso desenvolvimento filogénico, verificamos que o ser humano aprendeu a manifestar os seus desejos e as suas necessidades e ideias, tendo criado um sistema de comunicação cada vez mais elaborado a partir do seu próprio corpo. A comunicação humana distingue-se como sendo a mais completa e a mais especializada alcançando auges de perfeição e criatividade.

A nível ontogénico, a capacidade de comunicar manifesta-se cedo. Após o primeiro ano de vida iniciam a utilização de signos verbais. As competências comunicativas integram a comunicação recetiva (mobilizar a atenção conjunta e atribuir significado aos sinais do outro)

¹ Texto originalmente publicado em 2014 e substituído em julho de 2020, a pedido dos autores, com correções”

* Mestre, Professora de Educação Especial do Agrupamento de Escolas de Monforte, Portugal. E-mail: aurorabone@hotmail.com.

** Doutor, Professor Auxiliar na Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora, Portugal. Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro, Portugal. Email: jbonito@uevora.pt.

e a comunicação expressiva (mostrar desejos, interesses, sentimentos, fazer escolhas, comentar situações). Revela-se importante valorizar as competências comunicativas da criança, observar e a existência de comportamentos motores, por mais ténues que se apresentem; ter em conta as condições de comunicação: utilizar contextos naturais; as rotinas significativas; pistas de comunicação; usar o tipo de pistas mais adequado entre as de possível utilização: naturais ou de contexto, movimento, táteis, de objetos, gestuais, de imagens, entre outras.

A linguagem é um meio de comunicação entre as pessoas. Necessita de um emissor e de um recetor que, utilizando um código comum, envie uma mensagem a um recetor/emissor através de um meio de comunicação (ORTEGA, RUIZ, 1997). Segundo Cruz (2007), a linguagem é um sistema simbólico complexo que se alicerça numa compreensão interiorizada da experiência que inicialmente se apresenta como corporal e não-verbal, para posteriormente adquirir carácter intelectual e verbal. Apresenta-se com especial relevância a evolução humana que consiste na evolução do ato ao pensamento e do gesto à palavra (Cruz, 2007). A linguagem é uma forma muito especial de comunicar constituindo uma faculdade de expressão especificamente humana. Apresenta-se também como um suporte do pensamento. Mesmo ao pensar em silêncio, por norma, as ideias ocorrem-nos sob a forma de palavras (CASTRO, GOMES, 2000).

Sim-Sim (2006) considera que existe uma relação estreita entre as utilizações primárias (falar e compreender o oral) e as utilizações secundárias (ler e escrever). A compreensão do que se lê depende do domínio da oralidade linguística. Aprende-se naturalmente a falar dispensando-se o ensino explícito. A aprendizagem da escrita utiliza um código gráfico que carece de ser ensinado explicitamente. O domínio do código escrito implica torná-lo consciente e explícito, enquanto na linguagem oral o processo apresenta-se mental implícito. A leitura é uma competência cultural específica alicerçada no conhecimento da linguagem oral. Trata-se, porém, de uma competência com um elevado grau de dificuldade comparativamente ao da linguagem oral (CRUZ, 2007).

A Comunicação aumentativa e alternativa

O discurso oral é a forma de expressão mais usada pelas pessoas para comunicar, porém, crianças, jovens e adultos, em resultado de razões diversas, estão impossibilitados de comunicar através da fala. Perante estes casos revela-se fundamental a introdução, o mais precoce possível, de um Sistema de Comunicação Alternativa e Aumentativa (SAAC) que

auxilie essas pessoas a interagir de forma eficaz com o meio social (FERREIRA, PONTE, AZEVEDO, 1999; von TETZCHNER, MARTINSEN, 2000). Os SAAC podem ser definidos como o conjunto integrado de técnicas, ajudas e estratégias que a pessoa com dificuldades de comunicação utiliza para comunicar aumentando ou ultrapassando a fala usando formas não faladas.

Segundo von Tetzchner e Martinsen (2000), entende-se por comunicação aumentativa toda aquela que sendo complementar ajuda, promovendo e apoiando a fala garantindo, uma comunicação alternativa se o indivíduo não aprender a falar. A comunicação alternativa é qualquer forma de comunicação que difere da fala, usada por um indivíduo em contextos de comunicação frente a frente. O uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) pode acontecer numa perspectiva de curto ou de longo prazo, já que existem situações que denotam a necessidade de utilização de uma forma de comunicação aumentativa ou alternativa transitória, enquanto outras pessoas podem necessitar da CAA como recurso para toda a vida.

São diversos os sistemas SAAC que existem. O seu uso deve estar em consonância com as potencialidades e as necessidades específicas do utilizador, reforçando a sua capacidade de comunicação, para que este consiga ser o mais eficaz e independente possível no processo comunicativo. Os sistemas alternativos de comunicação são um conjunto de signos que podem ser gestuais, gráficos ou tangíveis (von TETZCHNER, MARTINSEN, 2000). Os gestuais são, por norma, usados pelos indivíduos surdos e caracterizam-se por língua gestual e por outros signos efetuados com as mãos. Dos signos gráficos fazem parte todos os signos produzidos graficamente, com recurso aos sistemas de BLISS, SPC, PIC, entre outros. E os signos táteis produzidos com vista ao uso por indivíduos com deficiência visual ou mental, são habitualmente executados em madeira ou em plástico, podendo apresentar texturas diversas, tais como as fichas Premack utilizadas especialmente para a construção de frases. As fichas são elaboradas com códigos de cores reveladores da posição da palavra na frase. As crianças aprendem, desta forma, uma sintaxe (organização dos constituintes da frase) mais simples.

A introdução de símbolos deve ser gradual e ir ao encontro das preferências do indivíduo. À medida que a comunicação evolui, o número de símbolos usados alarga-se podendo passar a representar uma diversidade de situações nomeadamente manifestar vontades, partilhar informação, interagir com quem está próximo, adotar regras sociais (cumprimentar, agradecer, despedir). A comunicação pode expandir-se de forma horizontal se

é alargada para contextos diferentes mantendo o nível de comunicação. Pode ainda expandir-se de forma vertical se subir de nível de comunicação certificando-se de que o aluno pode usar as formas com que está familiarizado e as que se pretendem introduzir.

A Aprendizagem da leitura e da escrita e as tecnologias de apoio

Ensinar e aprender a ler constituem centros de atenção e preocupação entre os docentes. Ambas são alicerces para aprendizagens posteriores. É essencial aprender a ler e a escrever para que, futuramente, no domínio destas habilidades o indivíduo gere aprendizagens. Segundo Bautista (1993, citado por GONÇALVES, 2012), a aprendizagem da leitura e da escrita é uma preocupação que também se verifica no caso das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), pois a cumulativamente às suas problemáticas, quer de natureza física quer cognitiva, podem associar-se dificuldades nesta aprendizagem. Por isso, Fossett e Mirenda (2006, citados por GONÇALVES, 2012) ensinam que as competências em leitura e escrita são reconhecidas como essenciais para a inclusão dos indivíduos na sociedade já que delas decorre o incremento da comunicação, das interações interpessoais, da proximidade social, das oportunidades educativas, no acesso ao emprego, nas habilidades da vida diária e no acesso a atividades de lazer.

Gonçalves (2012) sustenta que nos últimos anos se tem assistido à criação de várias tecnologias de apoio, no âmbito das ajudas técnicas, ferramentas que tornam o ambiente de aprendizagem mais acessível, aumentando a produtividade individual. Atualmente, é reconhecidamente aceite a importância das tecnologias de apoio pelos profissionais de Educação na reabilitação de pessoas com comprometimentos físicos e no apoio a quem denota Dificuldades de Aprendizagem (DA) e outros comprometimentos cognitivos (McCARTNEY, 2008, citado por GONÇALVES, 2012).

Competências de leitura e escrita são essenciais para o sucesso de uma criança em período escolar e para a vida ativa. Nesse sentido aponta Gonçalves (2012), ao considerar que “a consciência fonológica é uma das competências a desenvolver, no período pré-escolar e a consolidar no 1.º Ciclo, que está na base da aprendizagem da leitura e da escrita” (p. 28).

Parece ser considerável o número de pessoas impossibilitadas de comunicar em consequência de fatores neurológicos, físicos, emocionais e cognitivos (CAPOVILLA, 1994). Torna-se necessário, portanto, investir na utilização de sistemas alternativos e aumentativos de comunicação. Segundo von Tetzchner e Martinsen (2000), a incapacidade comunicativa afeta em várias esferas a vida individual nomeadamente ao nível social, cultural e psicológico. Os sistemas alternativos e aumentativos de comunicação demarcam-se em dois grupos:

sistemas de comunicação com e sem ajuda (LLOYD, KARLAN, 1984, citados por FERREIRA et al., 1999).

Sistemas de comunicação com ajuda *aided*

Estes sistemas de comunicação integram “todas as formas de comunicação em que a expressão da linguagem necessita o uso de qualquer sistema exterior ao utilizador” (von TETZCHNER, MARTINSEN, 2000, p. 22). São exemplo as tabelas e os quadros de comunicação, relógios indicadores, máquinas de escrever adaptadas, dispositivos com fala digitalizada, computadores, entre outros, usados de acordo com as necessidades específicas de cada utilizador. Nestes sistemas de comunicação, os signos não são produzidos; são selecionados, apresentando-se necessárias as ajudas técnicas para a transmitir as mensagens. De acordo com Ferreira et al., (1999), os sistemas de comunicação com ajuda podem agrupar-se em quatro categorias de sistemas de comunicação: (a) por objetivos: constituídos por objetos de tamanho real, miniaturas ou secções de objetos, usados como símbolos de comunicação; (b) por imagens: formados por fotografia e desenhos lineares; (c) através de: símbolos gráficos (PIC, SPC, Rebus, Bliss, Sigsymbols, Picssyms, Oakland), sistemas combinados de símbolos gráficos e visuais (Makanton), sistemas com suporte na escrita (Alfabeto, Par-le-silab, Palavras e Frases); (d) por códigos (Morse e Braille).

Já os sistemas de comunicação sem ajuda são aqueles em que quem comunica tem que criar as suas próprias expressões de linguagem, utiliza para tal as partes do corpo do indivíduo emissor, nomeadamente a cara, a cabeça, os braços, para se expressar. O corpo do emissor assume-se como transmissor da mensagem. O caso mais vulgar de comunicação sem ajuda é o dos signos gestuais e o código Morse (von TETZCHNER, MARTINSEN, 2000, p. 22). Os sistemas de comunicação sem ajuda agrupam-se em quatro categorias (BASIL, BELLACASA, 1985, citados em FERREIRA et al., 1999): gestos de uso comum; sistemas manuais para não ouvintes (por exemplo: Língua Gestual Portuguesa); sistemas manuais pedagógicos (ex.: Borel Maisonny) e alfabeto manual.

O software educativo *Comunicar com Símbolos*

As atuais tecnologias de apoio, usadas como facilitadoras da aprendizagem, concorrem para a promoção de melhores habilidades e competências. Segundo Gonçalves (2012),

a série *Comunicare*, da *Widgit Software*, que abarca quatro *softwares* (dois deles traduzidos para português pela *Cnotinfor*, o *inVento2* e o *Comunicar com Símbolos*) foi identificada por Hourcade, Parette, Boeckmann e Blum (2010), a par com o *Microsoft PowerPoint e Clicker 5*, como um conjunto de *software* com características apropriadas ao desenvolvimento e apoio de atividades de literacia emergente, no contexto de sala de aula. (p. 37)

Entre o conjunto referido, destacamos o *software Comunicar com Símbolos*, um processador de texto e de símbolos, reconhecido pelo Secretariado Nacional da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência e recomendado pelo Ministério da Educação e Ciência, como ajuda técnica no treino de CAA (CORREIA, CORREIA, s/d, citados por GONÇALVES, 2012). Este *software* foi desenhado para apoiar todos quantos apresentam dificuldades em escrever textos, estando adequado para alunos a iniciar a leitura e a escrita, alunos com NEE e adultos com DA (GONÇALVES, 2012). Os utilizadores detentores de competências de escrita poderão escrever usando o teclado e, o aparecimento imediato dos símbolos, possibilita conhecer o significado da palavra.

As diversas potencialidades que apresenta permitem: (a) correção ortográfica pictográfica; (b) editar um dicionário personalizado; (c) associar um novo nome a uma imagem ou símbolo já existente ou adicionar uma nova imagem a uma palavra; (d) alargar as sugestões do corretor ortográfico; e (e) criação de novas listas de palavras, imagens e sons, para além dos existentes no *software* original (ESTANQUEIRO, CORREIA, COSTA, 2009, citados por GONÇALVES, 2012).

Entre as diversas funcionalidades referimos o sintetizador de voz. A versão portuguesa apresenta de um sintetizador de voz, em português europeu ou em português do Brasil, que possibilita a audição dos registos que o utilizador realiza na janela de texto ou dos conteúdos inscritos nos campos das grelhas de comunicação (CNOTINFOR, 2012, citado por GONÇALVES, 2012). A função voz permite a realização de exercícios auditivos referentes a letras, palavras e frases e também funciona como um instrumento de revisão de conteúdos e também a possibilidade de usar a língua inglesa. O *feedback* visual e auditivo constitui outra das potencialidades, já que associa ao sintetizador de voz a função de destaque de palavras, através de um destaque colorido das mesmas, no decurso da leitura ou na sua repetição. Este recurso pode ainda ser utilizado em associação ao corretor ortográfico que, ao possibilitar a audição da palavra, permite que o utilizador compreenda o que escreveu (GONÇALVES, 2012).

Ao nível da escrita, o *software Comunicar com Símbolos* ajuda na elaboração de grelhas de comunicação promotoras de contextos enriquecidos, em função da interatividade entre de palavras, símbolos e sons. Estas grelhas desempenham um papel primordial na

consecução de contextos de apoio à escrita, permitindo que pessoas com dificuldades graves de expressão escrita e com vocabulário restrito acedam a tarefas de grafia e, ainda, são facilitadoras da comunicação oral a utilizadores com dificuldades neste tipo de expressão (ESTANQUEIRO et al., 2009, citados por GONÇALVES, 2012).

Existem grupos de indivíduos com necessidade de CAA (FERREIRA et al., 1999) nomeadamente os que revelam: deficiências cognitivas (deficiência mental, atraso no desenvolvimento, perturbações do desenvolvimento); deficiências sensoriais (surdez, surdez com deficit visual); deficiências neurológicas (paralisia cerebral, encefalopatias/traumatismos cranianos / sequelas de meningite, afasia, apraxia, disartria); perturbações emocionais (mutismo seletivo, psicoses infantis (autismo e outras); e deficiências estruturais (laringectomia, extração da língua, fenda palatina).

Adaptação da obra “Amélia quer um cão”

A análise da obra *Amélia quer um cão*, com texto de Tim Bowley e ilustração de André Neves revelou possibilidades adaptativas ao nível do texto e da sua exploração, com recurso à correspondência imagem-palavra. Desta adaptação parece-nos resultar a possibilidade do domínio de um código comunicativo consequente da associação da imagem à palavra na sua globalidade (Figura 1).



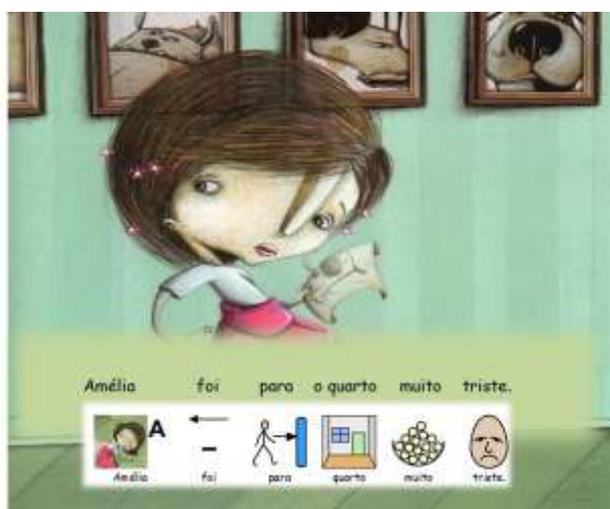
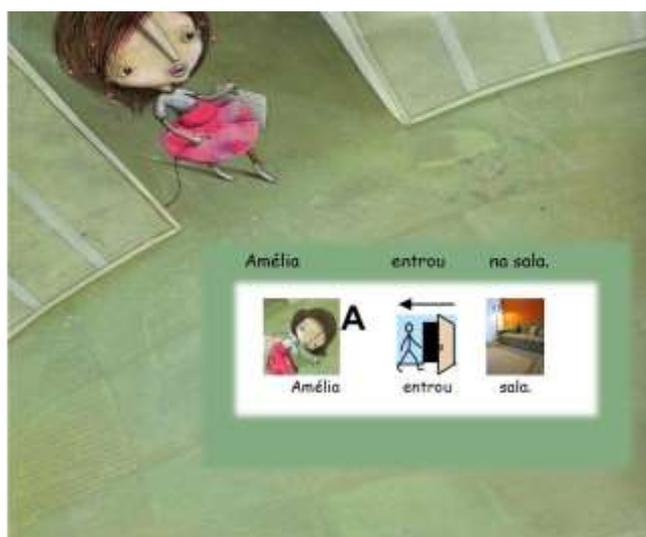
Destacamos as ideias fundamentais das diversas cenas constituintes da obra, criando frases simples e a respetiva correspondência simbólica, recorrendo ao uso do *software Comunicar com símbolos* (Figuras 2 e 3).



Potencializando a utilização da obra, optamos pela manutenção do texto original, perspetivando o seu uso, numa fase posterior, de domínio das técnicas de leitura, pelos utilizadores (Figura 4).



Reiteradamente, foram apresentadas duas frases delineadoras do início e do final das diversas cenas apresentadas na história. A repetida apresentação das frases parece-nos facilitadora da compreensão faseada da história e, posteriormente, da mensagem que o autor pretendeu transmitir. A apresentação destas balizas pode, ainda, delimitar a apresentação de um determinado número de símbolos e da sua sistematização, evoluindo-se para a introdução de novos símbolos após a interiorização dos constantes em cada uma das etapas (Figuras 5 e 6).



Para cada palavra é mantido o símbolo, apesar das plurais opções apresentadas pelo *software*, visando facilitar a interiorização. Criou-se correspondência entre a imagem da personagem principal da história e o nome “Amélia” a fim de estreitar o vínculo do leitor à obra e permitir uma relação evidente entre imagem-palavra (Figura 7).



Amélia

Na fase de exploração da história foi construída uma tabela de comunicação (Figura 8). Nesta tabela agrupam-se os signos em seis categorias gramaticais, cuja divisão é adequada à estrutura de frases simples, quando os signos estão adequadamente organizados. Para cada uma destas categorias gramaticais existe, ainda um sistema de cores, chamado de chave de Fitzgerald tendo-se iniciado a sua utilização em 1926, por Edith Fitzgerald, professora de surdos. Pretendia, com a sua utilização, o ensinamento dos princípios linguísticos e a estrutura da frase à criança surda. O seu uso permite a análise das relações funcionais entre os diferentes componentes da frase e a compreensão de que a ordenação das palavras na frase interfere com o significado desta (FERREIRA et al., 1999). Categorias gramaticais e de cores: sociais – integra signos que apresentam palavras facilitadoras de interação social e usa cor de rosa como fundo; pessoas – inclui graus de parentesco e pronomes pessoais. A cor usada é o amarelo; verbos – contém os verbos e usa fundo verde; adjetivos – incluem-se, para além de adjetivos, alguns advérbios. A cor usada é o azul; substantivos – apresenta-se a laranja; diversos – inclui artigos, conjunções, preposições, cores, tempo, alfabeto, números e outras palavras abstratas e aparece com fundo branco.

Tabela de comunicação
"Amélia quer um cão"

SOCIAIS		PESSOAS	NOMES				VERBOS				ADJETIVOS	DIVERSOS	



A escolha de uma resposta errada remete para uma imagem estática não associada a qualquer som que permitirá não partilhar o insucesso e impulsionando para uma nova tentativa até que seja encontrada a resposta acertada (Figura 11).



A exploração da história decorre com a apresentação de 15 questões, inscritas num retângulo limitado por lados de cor verde, que abarcam todas as cenas que integram a história (Figura 12).



Consideramos a obra atrativa e a sua abordagem adequada a crianças não leitoras ou em fase de aquisição da leitura, que manifestem alguns comprometimentos ao nível de: (a) interação social recíproca nomeadamente dificuldade em desenvolver relações com os colegas, fraca tendência para a partilha de interesses, objetivos e prazeres; (b) défices de

comunicação designadamente dificuldades para manter uma conversação ou diálogo contextualizado, vocabulário restrito, discurso pobre, construção frásica deficitária; e de (c) comportamentos e atividades restritas principalmente seguir rotinas habituais.

A utilização e exploração do documento parece-nos igualmente aplicável a indivíduos adultos em processo de aquisição de leitura e da correta estruturação frásica. Adolescentes, idosos e adultos distinguem-se das crianças, no processo de aprendizagem, pela forma como suas mentes funcionam para o alcançar a compreensão do objeto (OLIVEIRA, 1999; VYGOTSKY, 1993). O repto dos processos de ensino e de aprendizagem com adultos implica a articulação do conhecimento que os sujeitos detêm, construído nas suas atividades diárias, com as novas aprendizagens escolares e com as formas estruturadas de resolução de problemas. É premente o desenvolvimento de um ensino significativo onde se trabalham conteúdos úteis, não meramente funcionais, relacionados com outros conteúdos, favorecedores do desenvolvimento cognitivo individual, alargando as competências para uma intervenção crítica, tomada de decisão e atuação fundamentadas (LAFFIN, 2012).

A escola torna-se responsável pelos alunos que não leem, porque não podem ler, porque o sistema de ensino e aprendizagem não lhes proporcionou essa competência, tanto ao nível de leitura como de escrita. “Aprende-se a ler porque é preciso, lê-se o essencial porque é necessário, mas não se desliza pela leitura com o gosto e a apetência que criam o prazer” (SIM-SIM, 2006, p. 9). Quando a criança é exposta à leitura de livros, os espaços de leitura, nomeadamente a sala de aula, as bibliotecas escolares, as bibliotecas públicas, os espaços de lazer, são os lugares ideais para cultivar o gosto de descobrir, de compreender o real e o imaginário.

A obra adaptada poderá remeter para uma abordagem transversal que envolva o estudo do português (aprendizagem da leitura e da escrita e estrutura, expressão oral, enriquecimento e produção frásicas), análise matemática (quantidades e ordem), estudo do meio (animais - características, habitats) e desenvolvimento pessoal e social (atitudes de perseverança e de condução astuta das intervenções pessoais que objetivam atingir fins determinados).

Considerações finais

A adaptação obra “Amélia quer um cão” revelou-se o início da descoberta adaptativa abrindo a porta para uma possibilidade imensa de criar documentos e contextos que permitam a literacia entre grupos de pessoas que necessitam adaptações, estímulos e fatores promotores

de episódios comunicativos. Detentores da habilidade de leitura todos podem sentir o prazer da emersão em mundos e em viagens apenas possíveis através dos livros e a capacitação para intervir, agir, criar conhecimento, argumentar de forma mais eficaz e confiante. Poderemos então, no papel de leitores, atuar como estabelece Pennac (2002) nos dez direitos inalienáveis do leitor que espelham a autonomia individual: 1 – o direito de não ler; 2 – o direito de saltar páginas; 3 – o direito de não acabar de ler; 4 – o direito de reler; 5 – o direito de ler não importa o quê; 6 – o direito de amar os “ heróis” dos romances; 7– o direito de ler não importa onde; 8 – o direito de saltar de um livro para outro; 9 – o direito de ler em voz alta; 10 – o direito de não falar do que se leu.

A promoção da leitura e da escrita, o prazer de ler e de sentir um livro na infância ou na idade adulta é fundamental e pode permitir a formação de uma sociedade que faça, do contacto permanente com a palavra impressa, um caminho para compreender a realidade e para formar propostas de solução aos problemas do mundo em que vivemos.

Recebido em 22 de agosto de 2013.

Aprovado em 21 de abril de 2014.

Editado a pedido do autor em: 20 de julho de 2020

Referências

CAPOVILLA, F. C. Pesquisa e desenvolvimento de novos recursos tecnológicos para educação especial: Boas novas para pesquisadores, clínicos, professores, pais e alunos. In ALENCAR, E. (Org.), *Tendências e desafios de Educação Especial* Brasília: Secretaria de Educação Especial, 1994. pp.196-211.

CASTRO, S., GOMES, I. *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta, 2000.

CRUZ, V. *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel, 2007.

FERREIRA, C., PONTE, M., AZEVEDO, L. *Inovação curricular na implementação de meios alternativos de comunicação em crianças com deficiência neuromotora grave*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, 1999.

GONÇALVES, S. M. G. *Ler e Escrever + com o software educativo Comunicar com Símbolos*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, 2012. Recuperado em 2013, julho 21 <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/713/1/Ler%20e%20Escrever.pdf>

LAFFIN, M. Alfabetização de idosos e adultos ou leitura e escrita? *Revista portuguesa de educação*, 25(2), 141-165, 2012. Recuperado em 2013, novembro 1, de <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3005/2420>

OLIVEIRA, M. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista brasileira de educação*, 12, 59-73, 1999. Recuperado em 2013, novembro 1, http://www.ekolhumana.com.br/upload-files/artigos/Jovens_adultos_aprendizagem.pdf

ORTEGA, J., RUIZ, J. As perturbações da linguagem verbal. In BAUTISTA R. (Ed.), *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro, 1997. pp.83-110.

PENNAC, D. *Como um Romance*. Porto: Edições ASA, 2002.

SIM-SIM, I. *Ler e ensinar a ler*. Lisboa: Edições Asa, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

von TETZCHNER, S., MARTINSEN, H. *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Porto: Porto Editora, 2000.