

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

ESTUDO DE CASO "COMO DESENVOLVER O VOCABULÁRIO DE UMA
CRIANÇA COM ACENTUADAS PERTURBAÇÕES AUTISTAS?"

Relatório de Mestrado

Susana Valverde Soares de Matos

Trabalho realizado sob a orientação de
Professor Doutor Eduardo Emílio Castelo-Branco da Fonseca

Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor

Leiria, junho 2015

Dedicatória

Dedico este curso de enriquecimento profissional e pessoal ao meu marido que me incentivou e me deu força, apoio, amor e a paz necessária para o poder concretizar.

Uma palavra muito especial aos meus dois filhos que apesar de muito pequenos mantiveram-se calmos, sempre alegres e pacientes por receberem o imenso amor que tardava em chegar.

Agradecimentos

Gostaria de prestar os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que de algum modo contribuíram para a realização deste trabalho, nomeadamente:

Ao Professor Doutor Eduardo Fonseca que me orientou dando um grande auxílio para a concretização e compilação deste trabalho.

À Professora Doutora Maria Antónia Barreto, que coordenou o curso com a sua boa energia.

À ESECS, que uma vez mais disponibilizou os meios para a realização deste curso de mestrado.

À minha amiga Lina Simões pelo companheirismo.

Aos meus alunos que, durante toda a minha carreira profissional, despertaram e fortaleceram o meu empenho no aperfeiçoamento do meu saber.

Para todos estes, o meu muito obrigado.

Resumo

Estudo de Caso de uma Criança com Perfil Comunicativo e Linguístico da Perturbação do Espectro do Autismo sem oralidade é a temática do nosso trabalho através do qual pretendemos dar a conhecer a especificidade desta problemática, seguindo uma investigação fundamentada, séria e rigorosa. Abordaremos desta forma, tanto o enquadramento conceptual a metodologia de trabalho de campo.

A temática estudada é profundamente atual e relevante à sociedade dos nossos dias, especialmente para profissionais da educação que pretendam elevar a qualidade e padrões das suas formas de ensinar.

Os objetivos foram definidos no sentido de aferir a forma de desenvolver o vocabulário em crianças com este tipo de perturbação.

Enquanto investigação, seguimos a metodologia de estudo de caso visando a definição de estratégias para o desenvolvimento de vocabulário e intenção comunicativa da criança com PEA.

Foram utilizadas grelhas como ferramenta para a recolha de dados relativos à evolução do vocabulário e da implementação das estratégias. Os dados apurados demonstram que as atividades desenvolvidas geraram momentos cuja abrangência foi capaz de promover aprendizagens significativas nesta criança.

Palavras-chave

Comunicação e Linguagem, Perturbação do Espectro do Autismo, vocabulário, oralidade, estratégias de intervenção.

Abstract

Case Study of a Child with Communicative Profile and Language Disorder with Autism Spectrum without orality is the theme of our work through which we intend to make known the specificity of this issue following a reasoned research, serious and rigorous. We will cover this way both the conceptual framework and the fieldwork methodology.

The study theme is profoundly current and relevant to society today, especially for education professionals wishing to improve the quality and standards of their ways of teaching.

The objectives were defined in order to assess how to develop vocabulary in children with this type of disturbance.

While research, followed by case study methodology aimed at defining strategies for developing vocabulary and communicative intention of the child with ASD.

Grids were used as a tool for collecting data on the evolution of vocabulary and implementation of strategies. The data collected show that the activities generated moments whose scope has been able to promote meaningful learning in this child.

Keywords

Communication and Language, Autism Spectrum Disorder, Vocabulary, Oral, Intervention Strategies.

Índice

Dedicatória.....	i
Agradecimentos.....	ii
Resumo.....	iii
Abstract	iv
Índice de Quadros	vii
Índice de Figuras	viii
Lista de abreviaturas	x
Introdução	1
Capítulo I.....	3
Enquadramento Teórico	3
1. A aquisição e desenvolvimento da linguagem	4
2. A Linguagem oral e escrita	8
3. Perturbações Autistas	11
3.1 Disfunções sociais	13
3.2 Perturbação da Comunicação	14
3.3 Perturbação do nível e sequência do desenvolvimento	17
3.4 Perturbação do nível das respostas sensoriais	17
3.5 Perturbação ao nível da Memória e Cognição.....	17
4.Desenvolvimento da comunicação e da linguagem nas crianças com perturbações autistas	18
Sistema Oralista.....	21
Sistema Gestual.....	21
Sistema Bimodal	22
Sistema SPC	22
PECS	23
Imagens/Escrita	24
5. Sintomas do Autismo	25
6. Critérios de diagnóstico do Autismo segundo a DSM5	26
7. Intervenção	27
7.1 A Metodologia <i>TEACCH</i>	29
7.2 Ensino Estruturado	30
7.2.1 Área de Transição.....	31
7.2.2 Área do Aprender	32
7.2.3 Área de Trabalhar.....	32

7.2.4 Área de Reunião	32
7.2.5 Área de Trabalho em Grupo	33
7.2.6 Área de Brincar ou Lazer	33
7.2.7 Área do Computador	33
8. A Metodologia <i>TEACCH</i> em Portugal	34
9. Modelo Precoce Denver	35
10. Ensinar a criança com perturbações autistas	36
Capítulo II	40
Metodologia	40
1. Definição do problema	41
2. Objetivos do Estudo	41
3. Caracterização do Sujeito e do Contexto	42
4. Métodos de Estudo	44
Capítulo III	50
Análise de Dados	50
1. Análise das grelhas de observação	51
1.1 Intervenção /Avaliação (Alimentação e Relações Familiares).....	51
1.3 Substituição de palavras por gestos (Alimentação e Relações Familiares).....	54
1.4 Estratégias de intervenção (Alimentação e Relações Familiares).....	56
Capítulo IV	62
Conclusões	62
Bibliografia	67
Referências da Internet.....	68
Revistas e Jornais	69
Anexos.....	1
Anexo I Estruturação do espaço	2
Anexo II Estratégias para a Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem.....	5

Índice de Quadros

Quadro 1 Crescimento lexical nos dois primeiros anos	6
Quadro 2 Marcos no desenvolvimento da produção fonológica	7
Quadro 3 Componentes da linguagem oral e os subsistemas linguísticos	9
Quadro 4 Domínios/Indicadores	9

Índice de Figuras

Figura 1 Área de Wernicke	5
--	---

Índice de Tabelas

Tabela 1 Levantamento dos campos lexicais da criança.....47

Tabela 2 Intervenção / avaliação (Alimentação)51

Tabela 3 Intervenção / avaliação (Relações familiares)52

Lista de Abreviaturas

ABA: *Applied Behavior Analysis*

DSM: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*

NEEP: Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente

PEA: Perturbações do Espectro do Autismo

PEI: Programa Educativo Individual

TEACCH: *Treatment and Education of Autistic and Related Communication-handicapped Children*

TIC: Tecnologias da Informação e da Comunicação

PECS: Sistema de Comunicação por Troca de Figuras

SPC: Símbolos Pictográficos para a Comunicação

Introdução

A linguagem é claramente um instrumento essencial para comunicarmos a linguagem é tão essencial ao contexto humano que é impossível conceber a vida sem ela. É de tal modo poderosa que a partilha de um sistema linguístico nos agrega no mesmo clube de falantes, onde quer que estejamos, permite-nos usufruir de experiências que outros (distantes no espaço e no tempo) vivenciaram, proporciona-nos o trabalho e o divertimento em grupo e facilita-nos as aprendizagens individuais e sociais (Sim Sim, 1998, p. 23).

Desde o primeiro dia de vida que há comunicação oral. Esta vai-se alargando, tornando-se cada vez mais importante para a vida em sociedade e para a aquisição de novos conhecimentos. Como qualquer outra função, a linguagem oral pode estar de alguma forma comprometida, na aquisição, no desenvolvimento ou no próprio funcionamento, comprometendo a comunicação, socialização e dificultando as aprendizagens escolares. No caso das crianças com Perturbação de Espectro do Autismo, as funções comunicativas apresentam padrões de comunicação muito restritos, sendo as mais usadas as funções do pedir e do protestar. As funções sociais da comunicação são mais difíceis, em virtude de estarem interligadas com interações e a reciprocidade social.

Neste sentido, surge o presente trabalho, que foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor com o objetivo de investigar e aplicar estratégias potenciadoras da comunicação oral numa criança com um nível de linguagem expressiva muito baixo.

Este estudo concretizou-se em contexto profissional, mais concretamente, como docente de Educação Especial a exercer funções numa Unidade de Ensino Estruturado.

Procedeu-se a uma observação participante e naturalista, que proporcionou a recolha de dados.

O sujeito alvo foi uma criança, com um perfil comunicativo e linguístico da Perturbação do Espectro do Autismo sem oralidade. A definição do problema desta investigação centrou-se na pergunta de partida “como desenvolver o vocabulário de uma criança com acentuadas perturbações autistas?”

Estruturalmente, o relatório de mestrado levado a cabo encontra-se dividido em quatro partes fundamentais.

No capítulo I apresentamos a revisão da literatura levada a cabo para linear o enquadramento teórico que norteia e fundamenta, o presente estudo, assim como para clarificar conceitos e abordagens pedagógicas.

O Estudo de Caso (Estudo de Definição do Problema, Objetivos, Caracterização do Sujeito e do Contexto, Método de Estudo) é clarificada no capítulo II.

No capítulo III, consta a apresentação e análise dos dados.

No capítulo IV, para além das conclusões inerentes à análise de dados, são tecidas algumas considerações mais generalistas sobre os resultados obtidos, onde se procederá a uma avaliação da intervenção do docente.

De seguida, passamos a apresentar a revisão da literatura que permitiu enquadrar o problema nas teorias existentes, assim como clarificar opções conceptuais e posteriores escolhas metodológicas.

Capitulo I

Enquadramento Teórico

Enquadramento Teórico

1. A aquisição e desenvolvimento da linguagem

A observação do exterior é a principal forma, segundo Piaget, das crianças compreenderem o mundo. Nesse sentido, o estímulo oferecido pelo ambiente, através do incentivo verbal dos adultos na criança é fundamental ao desenvolvimento da linguagem.

Desde que nascem que as crianças estão predispostas para a linguagem, desenvolvendo capacidades de compreensão e produção do discurso falado. A apreensão da linguagem pela criança vai depender da quantidade e forma do estímulo que recebe de quem a rodeia. Verifica-se que aos cerca de nove meses de idade, as crianças começam a mostrar capacidade de compreensão de certas palavras. No que respeita à produção de uma palavra inteligível, verificar-se-á esta capacidade aproximadamente aos doze meses.

O processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem esta diretamente dependente do sistema nervoso central e seu funcionamento. Este apresenta-se organizado em dois tipos distintos de estruturas, a superior e a inferior. A superior afeta aos hemisférios cerebrais, que funcionam de forma diferenciada, onde a assimetria de cada hemisfério define a funções específicas no tratamento da informação. A estrutura inferior, menos complexa, reflete-se na espinal medula.

Ambos os hemisférios têm funções diferentes, sendo por norma o hemisfério esquerdo o responsável pela análise estrutural do material linguístico (realização fonológica, morfológica e sintática) e o hemisfério direito ligado a aspetos semânticos, entoação e expressão facial.

A relação entre perturbações na linguagem e a existência de lesões cerebrais no lobo frontal do hemisfério esquerdo, induz Paul Broca (1860) a associar uma zona específica do cérebro à produção linguística, a área de referência definida de *Broca*. Em 1874, através de processo semelhante, *Wernicke* associa outras lesões noutra região do lobo temporal do hemisfério esquerdo a situações de compreensão linguística deficitária com produção de um discurso gramatical correto mas sem significado. Analogamente, denominou-se essa zona como área de *Wernicke*.

Além destas áreas, existem outras com participação no processamento linguístico.

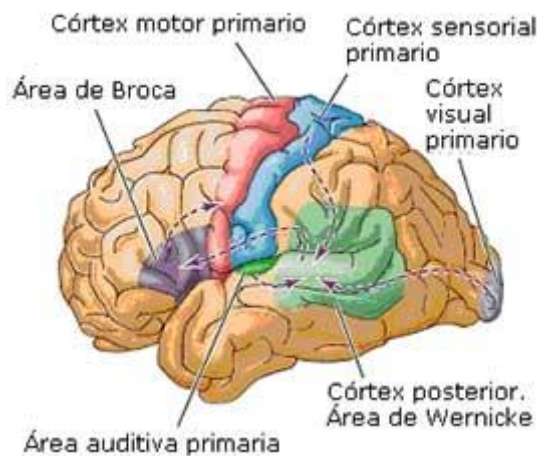


Figura 1 Área de *Wernicke* (retirado de Rudolph Shaffer, 2004, p. 309)

Rudolph Shaffer (2004, p. 309) apresenta-nos quatro aspetos distintos na linguagem:

A fonologia ocupa-se da forma como os sons da fala são produzidos. O desenvolvimento fonológico é uma questão morosa. Nos primeiros meses de vida, as vocalizações dos bebés limitam-se ao arrulho e ao choro e é só quando começam a falar, por volta dos cinco ou seis meses de idade, que surge um padrão cada vez mais variado e muito mais semelhante à fala. Quando aparecem as "verdadeiras" palavras, a gama de sons que uma criança pode produzir torna-se ainda mais vasta. No entanto, a competência fonológica plena só se atinge, frequentemente, na idade pré-escolar. Algumas crianças em idade pré-escolar têm mais dificuldade em produzir alguns sons que outros, de forma que, muito embora elas sejam capazes de utilizar as palavras apropriadas, o seu discurso pode, por vezes, parecer difícil de compreender.

A semântica entende o significado das palavras. Enquanto na fase do arrulhar os sons são produzidos pelo mero prazer de o fazer, de modo que um bebé pode ficar deitado períodos prolongados repetindo alegremente "bababa" no princípio do segundo ano de vida a criança aprende que um determinado conjunto de fonemas como "mamã" quer, de facto, dizer alguma coisa. Também, aqui, o desenvolvimento é demorado, não só porque as crianças têm de aprender um número muito grande de palavras, mas também por o significado se torna cada vez mais complexo, abstrato e interligado com os significados ligados a outros referentes.

A sintaxe implica o conhecimento que temos de como combinar palavras em orações. As crianças têm de aprender não só as palavras individuais que compõem os elementos das orações, mas também as regras gramaticais segundo as quais transmitimos diferentes significados ao produzirmos combinações diferentes de palavras.

A pragmática diz respeito à utilização da linguagem num contexto social.

A investigação realizada para o efeito vem atestar que, com exceção de ordem individual, o léxico nos primeiros tempos de vida cresce segundo padrões universais. Variando entre os nove e os doze meses para o aparecimento da primeira palavra e, daí até aos seis anos, o domínio e aumento do vocabulário cresce exponencialmente. Durante este intervalo a predominância deste crescimento é mais visível entre os dezoito e os quarenta e dois meses. Segundo Menyuk (1972), uma criança de dois anos e meio usa seis vezes mais palavras que uma criança de dois anos e que aos três anos e meio a produção dos dois anos e meio triplica. Após esta idade, o vocabulário continua a crescer mas de forma mais lenta.

No quadro I podemos observar o registo do crescimento lexical nos primeiros meses de vida.

Quadro 1 Crescimento lexical da criança nos dois primeiros anos

IDADE EM MESES	COMPREENSÃO	PRODUÇÃO
9-12 meses	+/- 10 palavras	1. ^a palavra
14-15 meses	+/- 50 palavras	+/- 10 palavras
17-19 meses	+/- 100 palavras	+/- 50 palavras

(Menyuk, 1988 *cit.in* Sim-Sim, 1998, p. 127)

Sim-Sim (1998, p. 28) define o período pré-linguístico, o primeiro ano de vida, onde são lançadas as bases para a comunicação entre o bebé e a sua envolvência, pelo início da vocalização e pelo desenvolvimento da capacidade de discriminação que tornam possível a diferenciação dos sons da fala humana. A perceção da fala é a primeira fase na compreensão da linguagem.

Inicialmente o bebé discrimina na base das propriedades acústicas dos sons e só posteriormente deteta diferenças de cariz fonético presentes na língua materna.

A produção de sons, iniciada com o choro, atinge o estágio final na articulação da fala, vista não como uma sequência de sons produzidos independentemente, mas sim um *continuum* sonoro, resultante de movimentos fisiológicos envolvidos na passagem de ar pelos órgãos do aparelho fonador (...) A aquisição fonológica é muito rápida por volta dos cinco/seis anos a criança já atingiu a maturidade articulatória e anteriormente por volta dos três /quatro anos é capaz de discriminar os sons que pertencem ou não à respectiva língua materna. (...) (Sim-Sim,1998, p. 78).

Sim-Sim (1998, p. 88) apresenta-nos um quadro onde resume os marcos no desenvolvimento da discriminação da fala:

Quadro 2 Marcos no desenvolvimento da produção fonológica

<p>Nascimento</p> <p>Choro e sons vegetativos</p> <p>2 meses</p> <p>Palreio e riso</p> <p>3-9 meses</p> <p>Palreio e lalação</p> <p>9-14 meses</p> <p>Lalação, gíria entoacional e primeiras palavras.</p> <p>4-7 anos</p> <p>Domínio articulatório de todos os sons da língua materna.</p>
--

Para desenvolvimento da produção de sons da fala, Sim-Sim (1998, p. 99) identifica várias etapas no desenvolvimento da produção vocal:

O choro é a primeira manifestação sonora produzida pelo bebé e, sem dúvida, a primeira forma de comunicação (...) Perante o choro, o adulto aproxima-se, toca-lhe, pega-lhe ao colo, alimenta-o. A duração e frequência do choro variam ao longo do dia e parecem revelar padrões diferentes, consoante se trata de fome, dor ou birra (Owens,1998 *cit. in:* Sim-Sim, p. 90).

Segundo Sim-Sim (1998, p. 90) com oito semanas de idade o bebé possui já algum controlo dos músculos da face. É possível registar sorrisos e produções caracterizadas por sons muito semelhantes ao arrulho dos pombos, chamado palreio, o qual consiste numa cadeia de sons vocálicos, particularmente sequencias de [o] e sons consonânticos, principalmente [g] e [k] também por esta altura surgem as gargalhadas. Ao palreio segue-se a transição para a lalação. Esta transição é caracterizada pela produção de segmentos

silábicos. O tempo de lalação prolonga-se até aos nove/dez meses e a principal característica é a reduplicação silábica. A estrutura básica da lalação assenta na combinação consoante/vogal, repetida em cadeia. Exemplos de lalação são produções como «mamama» ou «Babababa».

As primeiras palavras reais produzidas pelo bebé (em média entre, os nove e os doze meses) dizem respeito a pessoas, objetos ou acontecimentos do mundo da criança e são monossílabos ou reduplicação de sílabas já pronunciados no período de lalação (ex.: bo para bola, ó-ó para cama, papa, popó, mamã, bebé, etc.). O aparecimento das primeiras palavras é considerado o final do período pré-linguístico e a entrada no período linguístico. De assinalar, também, nesta fase o aparecimento de situações de ecolália, as quais consistem na repetição em eco de produções ou parte de produções ouvidas (Sim-Sim,1998, p. 93).

Durante o segundo ano de vida processa-se um aumento significativo, quantitativamente e qualitativamente, do repertório fonológico da criança.

Ao entrar na escola básica, a maioria das crianças domina os padrões de articulação da língua materna. (Sim-Sim,1998, p. 95).

2. A Linguagem oral e escrita

Segundo Franco, Reis, Gil (2003, p. 16) a linguagem é um sistema convencional de símbolos arbitrários e de regras de combinação dos mesmos, representando ideias que se pretende transmitir através do seu uso e de um código socialmente partilhado, a língua.

A linguagem oral integra regras complexas de organização de sons, palavras e frases com significado. Para além da sua estrutura e significado exige também um propósito e uma intencionalidade. A aquisição da linguagem oral é realizada através de um processo interativo que envolve a manipulação, combinação e integração das formas linguísticas e das regras de funcionamento que lhe são subjacentes, permitindo o desenvolvimento de capacidades de perceber a linguagem (linguagem recetiva) e a capacidade para formular/produzir linguagem (linguagem expressiva) este processo é determinado pela interação entre fatores ambientais, psicossociais, cognitivos e biológicos (Franco, Reis, Gil 2003, p. 17).

Para Bloom & Lahey (1978*cit.in*: Franco, Reis, Gil.2003,p. 18) a linguagem oral é a combinação complexa de várias componentes, categorizadas a 3 níveis: Forma, Conteú-

do e Uso. Estas componentes da linguagem não são entidades distintas, existindo uma verdadeira inter-relação entre elas.

Quadro 3 Componentes da linguagem oral e os subsistemas linguísticos

Componentes da Linguagem	Subsistemas/Domínios linguísticos
Forma	Fonologia, Morfologia, Sintaxe
Conteúdo	Semântica
Uso	Pragmática

(In Bloom e Lahey,1978: Franco, Reis, Gil, 2003, p. 18).

Segundo Sim-Sim (1997, p. 121) no desenvolvimento da linguagem oral, os domínios linguísticos que a mesma integra apresentam características muito próprias, embora inter-relacionadas.

No quadro que se segue apresentamos a explicação dos conceitos referentes a cada domínio.

Quadro 4 Domínios/Indicadores da Linguagem Oral

Domínios	Indicadores
Fonológico	Segmentar/reconstruir foneticamente. Segmentar/reconstruir silabicamente. Discriminar, em palavras, fonemas/sílabas. Repetir/detetar/corrigir/explicar o erro fonético/silábico numa palavra ouvida. Fazer autocorreções na articulação e produção dos sons da fala. Utilizar rimas.
Semântico	Completar frases ouvidas: vocabulário; concordâncias. Detetar/julgar/explicar absurdos. Identificar palavras numa frase incompleta. Descobrir várias significações numa frase. Aplicar o mesmo conceito em diferentes contextos.
Sintático	Repetir/detetar/corrigir/explicar o erro numa frase ouvida. Fazer autocorreções a nível da estrutura da frase. Completar frases, alargando os enunciados orais.

(In Sim-Sim,1997 Franco, Reis, Gil, 2003, p. 22).

Para Sim- Sim (1997, p. 121), as palavras são ferramentas básicas da linguagem. São símbolos que representam uma realidade. Conhecer uma palavra em qualquer língua

implica conhecer o respetivo significado, ou seja conhecer os atributos que determinam a formação de determinado conceito que a palavra representa. As palavras são instrumentos básicos da linguagem e a produção da primeira palavra pela criança marca um momento significativo na vida dos que a rodeiam. Independentemente das diferenças individuais, são muito semelhantes as primeiras produções lexicais dos bebés e incluem sempre nomes de pessoas e objetos assim como acontecimentos importantes para a criança. Daí que estes vocábulos se refiram a membros da família, a alimentos preferidos, a animais e respetivos sons onomatopaicos. Por sua vez a composição fónica da palavra é, também, uma determinante na produção. Quanto maior a facilidade articulatória, maior a probabilidade de inclusão no léxico infantil.

O crescimento lexical, nos primeiros tempos de vida, parece orientar-se por padrões universais. A primeira palavra aparece entre os nove e doze meses, e entre esse momento e os seis anos de vida o domínio vocabular aumenta a um ritmo alucinante. A fase mais marcante deste período decorre entre os 18 e os 42 meses de vida. Com efeito o vocabulário que a criança reconhece é largamente superior ao que produz, aumentando a distância entre a compreensão e produção à medida que o bebé cresce (...) (Sim-Sim 1997, p. 128).

A linguagem escrita, para Sim-Sim (1997, p. 122) é um sistema simbólico que surge na sequencia do desenvolvimento da linguagem oral, pelo que se considera um segundo sistema simbólico que se subnível recetivo (leitura e num subnível expressivo escrita). Ao contrário da linguagem oral, a linguagem escrita não se desenvolve de forma espontânea e universal necessitando do recurso ao ensino formal para o desenvolvimento de competências relacionadas com a extração de significados de cadeias gráfica (leitura) e com a produção de cadeias gráficas dotadas de significado (expressão escrita). Estas competências, embora distintas, relacionam-se permanentemente com as competências da linguagem oral, respetivamente, as competências ao nível da compreensão oral (atribuição do significado a cadeias fónicas) e 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, denominado conhecimento explícito.

3. Perturbações Autistas

A palavra autista foi usada, pela primeira vez, pelo psiquiatra suíço Eugene Bleuler em 1908 para caracterizar um tipo de sintoma que ele julgou ser secundário das esquizofrenias.

Bleuler usou o elemento auto que é grego e significa “a si mesmo” aludindo ao tipo de esquizofrénicos, que vivem num mundo muito pessoal e deixam de ter qualquer contato com o mundo. (Hewitt,2006, p. 10).

No começo dos anos quarenta, Leo Kanner utiliza a mesma palavra para descrever onze crianças num artigo científico *Autistic Disturbances of Affective Contact* (1943). No seu ensaio original, Leo Kanner (1943) apresentou onze casos, em relação aos quais ele estabeleceu o autismo infantil como uma entidade diagnóstica.

Independentemente de Kanner, Hans Asperger, pediatra austríaco, descreveu em 1944, a sua experiencia com um grupo de rapazes a quem ele diagnosticou a mesma síndrome, a que deu o nome de “Psicopatias Autísticas”. Esta síndrome é descrita numa maneira em geral igual à de Kanner. (Hewitt,2006, p. 7).

O autismo é uma perturbação grave, permanente, que se manifesta antes do terceiro ano de vida e compromete o desenvolvimento normal da criança.

Atualmente sabe-se que o autismo é uma perturbação neurobiológica complexa, incluída no grupo das perturbações globais do desenvolvimento. Estima-se que, em cada 1000 crianças, 3 a 6 venham a ser diagnosticadas como autistas. Ocorre em todos os grupos raciais, étnicos e sociais. Segundo os estudos realizados, estes transtornos parecem atingir quatro a cinco vezes mais os homens que as mulheres.

Apesar de o autismo apresentar causas possíveis que envolvem fatores genéticos e ambientais, cada um deles acaba por afetar as regiões principais do cérebro que estão envolvidas no desenvolvimento social e comunicativo. Parecem existir algumas diferenças no cérebro que se encontra na maioria das pessoas com autismo, essas diferenças podem ajudar a explicar alguns comportamentos invulgares que vemos nas pessoas com autismo. As partes do cérebro que se encontram afetadas em algumas pessoas com autismo incluem o cerebelo (atenção e motricidade), a amígdala (emoção) partes do lobo temporal (linguagem e percepção social) e o cór-

tex pré-frontal (atenção, planeamento, pensamento abstrato e comportamento social).

As estruturas cerebrais não são independentes, elas operam em equipa para formar redes complexas que suportam comportamentos complexos como a motricidade, a atenção, a cognição, a linguagem e o comportamento social. Comportamentos complexos requerem que várias partes do cérebro atuem de forma coordenada e sincronizada.

Muitas regiões cerebrais devem estar ligadas através de redes de neurónios para conseguirem tais comportamentos. Estas ligações, em particular as conexões de longa distância que permitem a ação coordenada de diferentes partes do cérebro, parecem estar comprometidas no autismo (Rogers & Dawson 2014, p. 8).

O autismo afeta a forma como são feitas as ligações entre os diferentes neurónios (sinapses), também as ligações entre as diferentes regiões do cérebro. No autismo, as evidências sugerem que este processo de desenvolvimento das redes neuronais é defeituoso e resulta de uma fraca conectividade, afetando particularmente regiões do cérebro que estão mais distantes umas das outras.

Segundo Rogers & Dawson (2014, p. 9), quando existe uma fraca conectividade entre as diferentes regiões do cérebro, como parece ocorrer no caso do autismo, é muito mais difícil para as crianças aprender a executar comportamentos complexos que requerem um funcionamento integrado das várias regiões cerebrais.

O autismo manifesta-se através de dificuldades muito específicas da comunicação e interação associadas a dificuldades de utilizar a imaginação, em aceitar alterações de rotinas e à exibição de comportamentos estereotipados e restritos. Estas perturbações implicam um défice na flexibilidade do pensamento e uma especificidade no modo de aprender que comprometem, em particular, o contacto e a comunicação do indivíduo com o meio.

Normalmente as crianças mais jovens manifestam indiferença ou “aversão” aos afetos e contactos físicos, há ausência de contacto visual e ausência de resposta às vozes dos pais, o que, por vezes, leva a um diagnóstico de surdez. No entanto à medida que a criança vai crescendo vai aumentando a sua predisposição para uma maior interação social.

Esta perturbação está normalmente associada a um diagnóstico de deficiência mental que poderá variar entre moderada e profunda. Regra geral, as mulheres com esta perturbação têm mais probabilidades de possuir uma deficiência mental mais grave se comparadas com os homens.

Ao nível comportamental, as crianças com esta perturbação podem apresentar sintomas tais como: hiperatividade, impulsividade, agressividade, birras e comportamentos autoagressivos. Estes sintomas ocorrem normalmente em crianças mais jovens.

Poder-se-ão verificar alterações a vários níveis, nomeadamente ao nível da alimentação (uma dieta muito limitada, ingestão de poucos alimentos), ao nível do sono (acordar várias vezes de noite), ao nível do humor ou do afeto, isto é, mudanças de humor frequentes e poder-se-á, em alguns, casos verificar a ausência de medo a perigos reais e reações excessivas de medo perante situações ou objetos “banais”.

Ao entrar na adolescência ou até mesma na idade adulta, quando percebem que possuem um grave défice, tendem a ficar deprimidos.

É hoje geralmente aceite que as perturbações incluídas no espectro do autismo, Perturbações Globais do Desenvolvimento nos sistemas de classificação correntes internacionais, são perturbações neuropsiquiátricas que apresentam uma grande variedade de expressões clínicas e resultam de disfunções do desenvolvimento do sistema nervoso central multifactoriais (Descrição do Autismo, *Autism-Europe*, 2000).

São crianças que refletem um comprometimento orgânico do sistema nervoso central, que faz com que se relacionem com pessoas, objetos ou eventos de uma maneira diferente. Estas crianças também apresentam reações diversas a sensações como: ver, ouvir, sentir, equilibrar e degustar.

Em suma, o Autismo caracteriza-se, fundamentalmente, por quatro grupos de comportamentos, com diversas expressões: disfunções sociais; perturbação da comunicação; perturbação do nível e sequência do desenvolvimento; perturbação do nível das respostas sensoriais e perturbação ao nível da memória e cognição.

3.1 Disfunções sociais

O défice na interação encontra-se sempre presente no indivíduo com autismo. Num extremo, manifesta-se com uma diminuição subtil da utilização de comportamentos não-verbais que fazem parte das relações sociais, como é o caso do olhar, da mímica facial, da postura e dos gestos.

As relações sociais alteradas das pessoas com autismo, caracterizam-se sobretudo pelas dificuldades de estabelecimento de vínculos afetivos ou comportamentos de apego e são mais acentuados nos primeiros cinco anos de vida. As crianças autistas não partilham com os outros o seu prazer e os seus interesses, têm dificuldade em se envolver nos jogos, nas brincadeiras, ou em tarefas de natureza coletiva. Não respondem às pessoas, tratam estas como objetos inanimados, têm desejo de conservar os objetos de uma certa maneira e podem ter um comportamento muito passivo ou demasiado ativo ou nervoso e um comportamento autoagressivo. Também apresentam dificuldades ao nível da atenção e concentração. A maior parte das vezes, concentram-se em sensações que para elas são mais importantes e interessantes (Rutter,1984;Baron-Cohen,1995; wing,1996).

As fontes de distração podem ser por estimulação interna (por exemplo terem o desejo por um objeto), podem distrair-se por processos cognitivos internos (tais como cantar, contar) e podem distrair-se por estímulos auditivos (concentrarem-se num ruído).

Nos autistas o padrão de atividades é restrito e repetitivo, existem rotinas ou rituais diários persistentes, os movimentos são estereotipados, têm fascínio ou obsessão por temas específicos e apresentam alterações da sensibilidade à dor, paladar e olfato. Não têm noção do perigo e têm particularidades do regime alimentar. São portadores de labilidade emocional (choro inconsolável sem razão aparente ou, por vezes, um riso inexplicável).

3.2 Perturbação da Comunicação

Uma perturbação da linguagem é uma alteração no processo de aquisição ao nível da compreensão ou expressão da linguagem oral e escrita. A perturbação poderá envolver uma delas ou ambas, ou ainda, algumas componentes fonológicas, morfológicas, semântica, sintática, ou a componente pragmática. Indivíduos com perturbações de linguagem têm frequentemente dificuldades no processamento de frases ou de informação abstrata, principalmente nos aspetos de armazenamento, bem como na recuperação da memória de curto e longo prazo.

Existem défices na comunicação quando se manifestam pelo menos por uma das seguintes características:

Atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem oral;

Uso estereotipado ou repetitivo da linguagem;

Nos sujeitos com um discurso adequado, uma acentuada incapacidade na competência para iniciar ou manter uma conversação com os outros.

Antes da fala, existem nas crianças autistas que apresentam características específicas relacionadas com a comunicação pré verbal:

Ausência do contacto ocular;

Ausência de expressões de prazer que acompanham o olhar;

Ausência da reciprocidade de conversação entre as vocalizações da criança e a verbalização dos pais que ocorre por volta dos 6 meses;

Ausência no reconhecimento da voz da mãe e do pai;

Ausência de resposta ao nome;

Atraso na aquisição do balbucio, que ocorre aos 9 meses;

Diminuição ou ausência de gestos pré-verbais (apontar, dizer adeus, mostrar).

O défice de comunicação em crianças com perturbações autistas apresenta-se, igualmente com uma gravidade variável, desde uma ausência total da comunicação até uma linguagem fluente, imaturidade da articulação, mutismo e ecolália. A ecolália é uma das principais características da linguagem nestas crianças, isto é, elas repetem aquilo que as outras pessoas dizem, desde simples palavras até frases mais complexas. Este tipo de discurso contém, caracteristicamente, uma intenção não-comunicativa. A criança com discurso ecolálico repete um estímulo verbal que ouviu no passado (passado este que pode variar de alguns minutos até anos atrás). Uma vez que a situação em que a criança repete a palavra é distinta do contexto em que a ouviu, desencadeia um discurso contextualmente inapropriado, levando, muitas vezes, a situações inesperadas (por exemplo, a criança pode de um momento para o outro dizer qualquer tipo de frase que tenha ouvido anteriormente ou até á alguns meses ou anos).

A ecolália, por si só, não é peculiar das crianças autistas nem é uma característica obrigatoriamente patológica. Pode ser uma particularidade do desenvolvimento habitual da linguagem, representando, inclusivamente, um papel fulcral para a sua aquisição. Este

discurso aparece, usualmente, por volta dos dois anos ou dois anos e meio, pelo que só se torna patológica quando persiste para além dos três ou quatro anos de idade.

Contudo a dificuldade de compreensão de questões mais complexas e da pragmática social está sempre presente. Há crianças que adquirem as capacidades linguísticas normais para a sua idade, porém, perdem de um momento para o outro esta capacidade de discurso, desencadeando a regressão no desenvolvimento linguístico. Esta perda tende a ocorrer entre os 18 e os 30 meses. Não há um padrão exclusivo de desenvolvimento e uso da linguagem. Pelo contrário, existe nestas crianças uma vasta diversidade de capacidades linguísticas. Estas variações manifestam-se desde a presença de um nível de linguagem que possibilita o estabelecimento de interações relativamente normalizadas até ao mais profundo mutismo, associado à ausência de intenções comunicativa. O discurso das crianças autistas é muito funcional, privado de expressões de emoção, abstração ou imaginação. O uso do discurso não detém, na maior parte das vezes, uma intenção comunicativa, pois, muitas crianças falam somente com um objetivo de autoestimulação.

No domínio da compreensão da linguagem, esta pode residir severamente diminuída nas crianças com autismo, ainda que este défice seja igual ou menor que o da expressão. Certas crianças assimilam o significado das palavras através de um condicionamento operante acidental, pois, apreendem vocábulos que estão relacionadas com certo tipo de compensação, particularmente no que respeita à comida.

A ausência de fala em alguns indivíduos ao grau de severidade do autismo, à tendência a deficiência mental ou a uma inabilidade de decodificação auditiva da linguagem," No autismo, a compreensão e a pragmática estão invariavelmente afetadas. [...]" (Schirmer, Fontoura & Nunes 2004, p. 98)

Outra característica do autismo é a incompreensão da prosódia, uma vez que estas crianças não entendem o conteúdo não verbal do discurso, especificamente a entoação, a ironia, humor.

Estas crianças também apresentam dificuldade de relacionar acontecimentos do passado ou do futuro, uma vez, que apenas evidenciam o tempo presente.

3.3 Perturbação do nível e sequência do desenvolvimento

Na área social, comportamental e emocional, podem ocorrer períodos de desenvolvimento normal e depois paragens ou regressões. Pode haver excelentes competências motoras, mas as capacidades de interação social são muito fracas, o discurso pode estar presente, mas não ser usado para fins comunicativos.

3.4 Perturbação do nível das respostas sensoriais

Nas crianças autistas pode ocorrer hiperatividade ou hipoatividade. Podem ter um olhar fixo em pormenores, prolongado em determinados objetos ou nas próprias mãos, uma atenção fixa nos reflexos de luminosidade. São frequentemente ótimos na observação de detalhes minúsculos. No que respeita a sintomas auditivos, muitas vezes não respondem aos sons, no entanto, têm perfeita acuidade auditiva ou podem autoproduzir sons, podem ser altamente reativos aos sons fortes, ou pelo contrário não reagirem aos mesmos. Em relação a sintomas táteis, pode haver uma sub- ou sobre reação ao toque. Geralmente não gostam de ser tocados. No que se refere a sintomas olfativos e gustativos manifestam-se pela existência de um comportamento repetitivo de cheirar ou lambe-ber objetos, pela preferência por determinados alimentos e a ingestão de alimentos não comestíveis.

3.5 Perturbação ao nível da Memória e Cognição

Uma das particularidades do autismo é que muitas crianças com este diagnóstico ostentam uma memória verbal e/ou visuo-espacial superior ao comum, apesar de que nem sempre percebem o que memorizam. Esta particularidade indica uma capacidade extraordinário de recordar trajetos, contar histórias palavra a palavra, repetir anúncios televisivos, etc.

É imprescindível mencionar que esta capacidade de memorização não é generalizada, pois não se aplica a todo o tipo de informação. Deste modo, diversas vezes, as crianças

com esta perturbação memorizam facilmente o trajeto de casa até à escola, mas possuem dificuldade em guardar o que lhes é ensinado pelo professor.

Podemos caracterizar o perfil cognitivo das crianças com perturbações autistas nas seguintes áreas: atenção, pensamento, memória e funções executivas

As crianças com autismo podem ostentar aspetos bastante discrepantes, os quais desde uma deficiência mental profunda até capacidades cognitivas superiores. Mas é essencial realçar que mesmo crianças com capacidades cognitivas elevadas têm, provavelmente, menor competência noutras áreas. Deste modo, é possível que uma deficiência mental profunda coexista com um talento excepcional para a música, matemática, desenho, entre outros.

Apesar desta variabilidade, é possível traçar um padrão de funcionamento mais frequente – a coexistência de capacidades verbais diminuídas com capacidades não verbais elevadas. As crianças sem oralidade têm um perfil cognitivo caracterizado por um maior investimento em competências cognitivas não verbais de carácter simples de causa-efeito: jogos de causa-efeito, encaixes, *puzzles*, lotos, seriações simples. As crianças com oralidade têm um perfil cognitivo que consegue aceder a competências mais complexas que envolvem abstração e compreensão verbal. Contudo, mesmo nestas, o desempenho é inferior ao seu grupo de referência.

4. Desenvolvimento da comunicação e da linguagem nas crianças com perturbações autistas

O ser humano não pode viver, desenvolver-se e evoluir a não ser interagindo com o mundo que a rodeia. A personalidade, isto é, aquilo que é o ser atualmente, o que o caracteriza é em todos os casos resultado das trocas que este teve com o mundo.

Os bebés e as crianças desenvolvem uma variedade de maneiras de comunicar ainda antes de começarem a falar. Usam o contacto visual, expressões faciais, gestos, posturas corporais e sons vocais para transmitir, a sua mensagem, e tornam-se comunicadores bastante qualificados neste sistema de comunicação adicional. Este sistema é construído com base num sistema de comunicação não verbal, já muito funcional que envolve a “linguagem dos corpos” (Rogers & Dawson 2014, p. 173).

As crianças com autismo, especialmente os mais jovens, frequentemente têm grandes dificuldades em usar a linguagem expressiva. Para desenvolver e elaborar o seu ser, a

criança tem necessidade absoluta da presença do outro, o que implica a possibilidade de comunicar com ele.

Efetivamente cada comunicação “eu e o outro”, realiza-se sempre em três planos, simultaneamente: o plano teórico, o plano gestual e o plano verbal, este último emergindo progressivamente da linguagem corporal.

Esses três aspetos da comunicação estão sempre presentes em todas as relações humanas. Na história do desenvolvimento instalam-se sucessivamente e condicionam-se mutuamente correspondendo ao desenvolvimento ontogénico da organização funcional do cérebro.

Nesta perspetiva, é certo que enquanto a linguagem verbal não se torna significativa, é a linguagem das atitudes e dos gestos que permanece para a criança como meio essencial de comunicação.

No autismo a preocupação passa pela incapacidade das crianças estabelecerem relações com as pessoas, por atraso e alterações na aquisição e uso da linguagem e uma insistência obsessiva em manter o ambiente sem mudanças.

As crianças com transtornos autistas apresentam sérias dificuldades em expressar-se e em compreender a comunicação, seja ela verbal ou não-verbal intencional. As técnicas cruciais dos adultos implicam a criação de muitas oportunidades para a criança comunicar intencionalmente ao longo do dia, que facilitem o desenvolvimento da linguagem expressiva da criança da vocalização para os enunciados de várias palavras através do jogo vocal, imitação, modelo e modelagem dentro de uma variedade de atividades conjuntas e que facilitem o desenvolvimento da linguagem recetiva da criança, simplificando e dirigindo o seu discurso para a criança, usando tanto a comunicação verbal como a não verbal, esperando que a criança responda. À medida que ajudamos as crianças a desenvolver a comunicação verbal e não-verbal dentro de trocas significativas, elas estão a aprender competências de linguagem funcional com base nos seus próprios sentimentos.

A fala é a forma de expressão mais utilizada pelas pessoas quando pretendem comunicar, assumindo uma importância fundamental na interação social.

A capacidade de comunicar é essencial ao desenvolvimento das relações humanas, para a educação em geral, para viver em sociedade e para satisfazer a maior parte das neces-

sidades do ser humano. No caso de pessoas que estão impedidas de comunicar através da fala, tão precocemente quanto possível, deve proporcionar-se-lhes um Sistema de Comunicação Alternativa. O sistema de comunicação alternativa passa por uma forma de comunicação que não envolva a fala. A linguagem gestual, as imagens e outros símbolos visuais tornam-se facilitadores da motivação e conseqüentemente do progresso da comunicação nestas crianças.

O comportamento motor pode ser tão sutil como uma piscadela da olho ou uma expressão facial, ou ser tão explícita como a palavra falada. Os “skill’s” cognitivos envolvidos na comunicação incluem a memória de curto e longo termo e a capacidade de estabelecer associação entre o símbolo e o seu representante. Quanto às capacidades sensoriais (audição, visão, tato, etc.) 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 *cit in*: Franco e outros, 2003, p.15).

Para comunicarmos poder-se-ão utilizar, além da linguagem oral denominada por fala, outras formas de comunicação como a escrita, o desenho, o gesto. A linguagem, é portanto, um utensílio essencial para comunicarmos com os outros, permite-nos partilhar ideias, sentimentos.

No entanto, não só a linguagem oral é um processo de comunicação pois segundo Schaffer (2004, p. 301), o canal vocal é uma forma de expressar a linguagem, não é porem, a única: os sinais manuais também servem o mesmo propósito e em muitos aspetos funcionam da mesma forma que as palavras. As primeiras palavras desenvolvem-se para cumprir as funções sociais originalmente transmitidas pelo gesto (OWENS,1996 in ROGER e DAWSON,2014, p. 189). A fala desenvolve-se a partir de vocalizações intencionais de uma criança, os alicerces de base deste desenvolvimento são a capacidade de aumentar a produção do número de fonemas (sons da fala) e imitar as produções da fala dos outros.

Algumas crianças com autismo produzem muito poucos fonemas, principalmente consoantes. Para ROGER & DAWSON (2014, p. 191), as atividades sociais sensoriais que envolvem atividades de movimento são, muitas vezes, especialmente úteis para estimular a vocalização involuntária nas crianças. Para as crianças que não produzem muitos sons, o reforço diferencial da vocalização é importante e pode ser útil para aumentar a sua frequência. Ou seja, independentemente do comportamento alvo que pretende obter

com a interação, se a criança vocalizar, ela deverá receber o reforço imediatamente após a vocalização.

Desta forma, é importante valorizar as produções naturais da criança, usando-as para estimular a repetição com o objetivo de transformar essas palavras em conteúdos intencionais de comunicação.

Segundo Sim-Sim (1997, p. 193), as crianças usam o diálogo para pedir que lhe satisfaçam necessidades e desejos (função instrumental), para pedir uma informação (função heurística), para regular as ações dos outros, apelando ou protestando (função reguladora), para estabelecer contato, cumprimentando, chamando e executando rotinas e para dar informação, nomeando e respondendo a solicitações dos pares ou dos adultos.

Em suma, a comunicação está relacionada com a combinação de competências cognitivas, motoras, sociais e sensoriais ou seja, com todas as áreas do desenvolvimento humano.

Para desenvolver a comunicação, existem sistemas distintos possíveis de introduzir numa intervenção de trabalho, vejamos alguns.

Sistema Oralista

Os oralistas, sempre que possível, inclinam-se exclusivamente para a linguagem oral por pensarem que o uso da linguagem gestual estruturada, que em princípio pode facilitar a comunicação, dificulta a evolução natural da linguagem oral que é muito mais rica e com a qual terá de comunicar, já que a maioria da sociedade é ouvinte (BAUTISTA, 1997, p. 388). Com este sistema, a iniciação da comunicação faz-se através da linguagem oral globalmente e apoiada nos gestos naturais.

Sistema Gestual

A linguagem gestual não tem correspondência exata com a nossa linguagem oral. Na linguagem gestual, os gestos ou movimentos das mãos correspondem a uma palavra, a

uma ideia ou inclusivamente a uma frase. Normalmente, a estrutura das orações não coincide com a da linguagem gestual.

Os verbos apenas possuem o infinitivo. Para a expressão dos tempos, há que utilizar os advérbios ou locuções. E por conseguinte, não há paráfrases verbais, nem voz passiva. Por outro lado a linguagem gestual suprime a maioria das palavras de ligação, convertendo-se numa linguagem telegráfica (BAUTISTA, 1997, p. 359).

A língua gestual tem efeitos vantajosos para o desenvolvimento do indivíduo surdo, não só não dificulta o desenvolvimento cognitivo e linguístico do indivíduo, como inclusivamente o facilita em determinadas áreas, ao fornecer ao indivíduo uma competência linguística que lhe permitirá a aquisição progressiva da linguagem oral de forma simples (Marchesi, *cit. in* BAUTISTA, 1997, p. 360).

Paralelamente à língua gestual, encontramos a mímica, onde todos os gestos são motivados pela realidade.

Sistema Bimodal

Consiste em comunicar simultaneamente de forma oral e gestual, adotando a estrutura sintática da linguagem oral, acompanhando a emissão oral com o vocabulário da língua gestual. Na comunicação bimodal não é necessário em princípio, gestualizar todas as palavras da linguagem oral. (BAUTISTA, 1997, p. 361) Os gestos podem ser um suporte para a linguagem oral fazem-se combinando posições, formas e movimentos das mãos.”Alguns desses gestos transmitem o sentido de uma palavra, imitando ou representando o ato a que ele se refere” (GEP/M.E., 1987, p. 187).

A aprendizagem de uma língua gestual não impede a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e das capacidades com ela relacionadas, como a leitura e a escrita. Facilita até essa aquisição por meio de uma estimulação alternativa (GEP/M.E., 1987, p.187).

Sistema SPC

O sistema alternativo SPC (Símbolos Pictográficos para a Comunicação) foi desenvolvido para ajudar na comunicação e no desenvolvimento da fala de pessoas com diversas

patologias incluindo o autismo. Este sistema tem como intuito a concretização de determinados objetivos:

Potenciar a comunicação;

Reduzir os problemas de comportamento;

Facilitar uma comunicação eficaz;

Entender o mundo que nos rodeia;

Expressar desejos e preferências.

Com o SPC, trabalhamos a linguagem expressiva, recetiva e a comunicação em paralelo com a vertente social indispensável ao desenvolvimento da criança autista.

O SPC apresenta cerca de 11.000 símbolos organizados em seis categorias, representadas por cores diferentes, e já é traduzido para doze idiomas, entre eles o Português. As categorias são: pessoas (*inclusive* pronomes pessoais), verbos, adjetivos, substantivos, diversos (cores, tempos, nomes, números e outras palavras abstratas) e sociais (cumprimentos, expressões de prazer ou repulsa, entre outras).

O sistema SPC foi desenvolvido com base nas palavras e ações mais comuns usados na comunicação diária, com o objetivo de ser uma ferramenta, facilmente aprendida por pessoas de várias idades, potenciadora do desenvolvimento da comunicação.

PECS

O Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (*Picture Exchange Communication System*) foi desenvolvido em 1985 como um sistema de intervenção alternativo de comunicação, exclusivo para crianças com perturbações autistas e para problemas do desenvolvimento. Usado pela primeira vez num programa em Delaware (*Delaware Autistic Program*), o PECS tem recebido reconhecimento mundial por evidenciar a componente de iniciação da comunicação. O PECS é um sistema simples, sendo a sua utilização pensada para ser utilizado por todos os envolvidos no processo educativo das crianças: educadores, famílias.

Na fase inicial da utilização do PECS as crianças aprendem a dar uma figura de um tema desejado a um "parceiro de comunicação" que aceita a troca como um pedido. O sistema ensina a discriminar figuras e a juntá-las permitindo intenções comunicativas nas crianças e proporcionando um sistema verbal funcional que designa estratégias comunicativas potenciadoras de uma comunicação independente. Nas fases mais avançadas, as crianças aprendem a responder a perguntas e a fazer comentários.

Imagens/Escrita

Os desenhos e fotografias são usados muitas vezes como forma de comunicação nas crianças mais pequenas, contudo é necessária uma capacidade cognitiva para a interpretação das imagens e nem sempre as crianças conseguem compreendê-las.

Uma desvantagem do uso de imagens como comunicação é que estas não constituem uma utilização linguística, assim o uso de imagens como palavras pode implicar a necessidade de a pessoa desaprender a utilização original que fazia dessas mesmas imagens, o que não é aconselhável. Assim, será mais vantajoso usar um sistema de signos gráficos em vez de imagens vulgares. Outro problema da comunicação por imagens é que, para a maioria da sociedade, as imagens não são consideradas como linguagem e os utilizadores deste sistema não são levados a sério.

O uso de fotografias tem um contra se utilizarem fotografias de objetos que a criança já conhece, pois esta irá reconhecer a imagem presente na fotografia como um nome próprio, por exemplo, se o pai mostrar ao filho uma fotografia do carro que pertence à mãe a criança irá reconhecer como a imagem sendo "o carro da mamã" e não tratar de um nome genérico para a classe de objetos "carros". A função mais importante das fotografias é, talvez, a de nomear as pessoas. Como um nome se refere apenas a uma determinada pessoa, as fotografias preenchem perfeitamente essa função. Uma alternativa para a comunicação é a escrita normal, a maioria das pessoas domina esta área. Uma dificuldade será para quem possuir um vocabulário limitado, pois a comunicação será mais difícil mas podem comunicar por palavras soltas.

As últimas décadas de investigação demonstram que embora estas crianças sejam "aprendizes estatísticos", não são como pequenos computadores que aceitam qualquer informação que esteja ao seu redor. Em vez disso, para que as deduções possam ser feitas e a aprendizagem possa ocorrer, a criança deve estar ativa e afetivamente envolvida com o ambiente. É

agora reconhecido, por exemplo, que o desenvolvimento típico da percepção da fala ocorre num contexto interativo social rico em afetividade, onde a atenção da criança é direcionada para a informação que ache socialmente gratificante. A simples exposição à linguagem não significa necessariamente que seja facilitado o desenvolvimento da fala e da linguagem. Antes pelo contrário, a linguagem precisa de ser experienciada pela criança através da interação social para a percepção da fala se desenvolver (ROGER & DAWSON,2014, p. 4).

5. Sintomas do Autismo

Do nascimento até aos 15 meses:

Problemas com a alimentação, como por exemplo: dificuldade na amamentação;

Mostram-se apáticos e não demonstram nenhum desejo de abraços e nem de mimo;

Choro constante ou ausência total de choro;

Desinteresse pelas pessoas e pelo meio ambiente;

Medo anormal de estranhos;

Movimentos repetitivos, como: balanceamentos das mãos, oscilações ou rotações prolongadas, entre outros...

Interesse obsessivo por determinados objetos, jogos ou aparelhos mecânicos;

Insistência nos seus desejos unicamente para que não se mude de ambiente físico;

Problemas de sono.

Dos 18 meses até aos 2 anos:

Dificuldade em aprender a controlar o esfíncter e os hábitos de higiene;

Hábitos e preferências estranhas na alimentação;

Atraso na fala, ausência de fala ou poderão eventualmente perder a fala já adquirida.

Após os 2 anos:

Afasia contínua ou utilização de padrões invulgares na fala, tais como repetir palavras e frases;

Seguem os problemas de controlo do esfíncter e dos hábitos de higiene;

Incapacidade para jogos vulgares;

Alguns podem possuir habilidade musical, motora ou manual;

Por vezes podem demonstrar insensibilidade à dor.

6. Critérios de diagnóstico do Autismo segundo a DSM5

Segundo a classificação do DSM-V (2014) manual de diagnóstico e de Estatística de Transtornos Mentais, universalmente aceite pela comunidade científica, as manifestações do autismo variam consideravelmente, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica da criança.

A Perturbação do Espectro do Autismo engloba as excategorias da DSM-IV:

Autismo infantil precoce;

Autismo infantil;

Autismo de Kanner;

Autismo de alto funcionamento;

Autismo atípico;

Perturbação global de desenvolvimento sem outra especificação;

Perturbação desintegrativa da segunda infância

Perturbação de Asperger.

Os critérios de diagnóstico do DSM-V que ilustram as características do indivíduo com PEA contemplam duas áreas: comunicação social e défices e comportamentos fixos ou repetitivos

A. Défices persistentes na comunicação social e interação social transversais a múltiplos contextos, manifestados pelos seguintes, atualmente ou no passado (são ex. ilustrativos)

Défices na reciprocidade social-emocional, variando, por exemplo, de uma aproximação social anormal e fracasso na conversação normal; a uma partilha reduzida de interesses, emoções ou afeto; o fracasso em iniciar ou responder a interações sociais;

Défices nos comportamentos comunicativos verbais e não verbais usados para a interação social, variando, por exemplo, de uma comunicação verbal e não verbal pobremente integrada a anomalias no contacto visual ocular e linguagem corporal ou défices na compreensão e uso de gestos a uma total falta de expressões faciais e comunicação não verbal;

Défices em desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldades em ajustar o comportamento de forma a adequar-se aos vários contextos sociais, a dificuldade em partilhar jogos imaginativos ou fazer amigos, a ausência de interesse nos pares.

B. Padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestados por pelo menos dois dos seguintes

1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos;
2. Insistência na monotonia, aderência inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal;
3. Interesses altamente rígidos e fixos, que são anormais na intensidade ou foco;
4. Hiper- ou hipossensibilidade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspetos sensoriais do ambiente;

7. Intervenção

O autista é um indivíduo com comportamentos problemáticos e o primeiro passo deve ter em vista diminuir estes comportamentos.

No caso de existirem vários problemas em simultâneo é preciso hierarquiza-los para darmos resposta imediata aos prioritários, visto ser impossível dar uma resposta a todos em simultâneo. A modificação destes comportamentos pode ocorrer tanto pelo uso de químicos como pelo uso de mudanças comportamentais.

Para trabalharmos com crianças autistas, é importante estarmos despertos para interpretar e compreender o significado do comportamento desadaptado, pois é preciso ter em conta que existe sempre um significado. Torna-se essencial que compreendamos a grande dificuldade que pode estar a sentir e vivenciar a própria criança autista que manifesta o comportamento desadaptado.

A intervenção educacional intensiva é um fator fundamental, pois permite a aquisição de competências sociais, cognitivas e comunicacionais básicas.

Os programas educacionais devem ser altamente estruturados e orientados para as necessidades específicas de cada criança, devem incluir o serviço de vários técnicos, como psicólogos, professores especializados, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, etc.

O envolvimento parental deve ser encorajado, para proporcionar uma consistência e coerência de intervenções, tanto em casa como na escola, bem como, facilitar a generalização das competências nos diferentes ambientes.

A terapia familiar também pode ser utilizada para ajudar a família a desenvolver estratégias para lidar com os desafios de viver com uma criança autista. Em termos farmacológicos, várias terapêuticas têm vindo a ser tentadas mas nenhuma até agora demonstrou alterar a história natural da doença. No entanto, pode ser útil no controlo de sintomas específicos, como a hiperatividade, estereotipias, agressividade ou perturbações do sono. Assim, medicação antidepressiva é a mais frequentemente e pode estar indicada para o alívio de sintomas de ansiedade, depressivos ou obsessivos. Medicamentos anti psicóticos podem ser usados no controlo de perturbações comportamentais graves e medicação estimulante (usada no tratamento da perturbação de hiperatividade com défice de atenção) é, por vezes, eficaz na diminuição da impulsividade e da hiperatividade.

7.1 A Metodologia TEACCH

TEACCH é "Treatment and Education of Autistic and Related Communications Handicapped Children" (Tratamento e Educação de Crianças com Autismo e Problemas de Comunicação Relacionados). Foi como resultado da preocupação em dar resposta a crianças com perturbações do espectro do autismo que este modelo surgiu em 1966. O modelo *TEACCH* surgiu na sequência de um projeto de investigação que se destinava a ensinar aos pais técnicas comportamentais e métodos de educação especial que respondessem às necessidades dos seus filhos com autismo. Foi desenvolvido por Eric Schopler e seus colaboradores na década de 70, na Carolina do Norte (Estados Unidos da América). A filosofia deste modelo tem como objetivo principal ajudar a criança com PEA a crescer e a melhorar os seus desempenhos e capacidades adaptativas de modo a atingir o máximo de autonomia ao longo da vida. O ensino estruturado que é aplicado pelo método *TEACCH* tem vindo a ser utilizado em Portugal, desde 1996, como resposta educativa aos alunos com PEA em escolas do ensino regular.

Numa perspetiva educacional o foco do método *TEACCH* está no ensino de capacidades de comunicação, organização e prazer na partilha social.

Centra-se nas áreas fortes frequentemente encontradas nas pessoas com PEA: processamento visual, memorização de rotinas funcionais e interesses especiais e pode ser adaptado a necessidades individuais e a diferentes níveis de funcionamento.

É um modelo suficientemente flexível que se adequa à maneira de pensar e de aprender destas crianças / jovens e permite ao docente encontrar as estratégias mais adequadas para responder às necessidades de cada um (dgidc,2008, p. 17).

Este é um modelo que apela bastante à colaboração dos pais e técnicos e que, desde o seu aparecimento, tem vindo a ser divulgado em todo o mundo.

Tem por base a estruturação e adequação do ambiente para se potenciar a aprendizagem e diminuir a ansiedade das crianças portadoras de autismo. Esta estruturação é a chave do sucesso deste modelo, proporcionando a estas crianças uma estrutura interna bem definida. É um modelo de ensino que através de uma estrutura externa que se traduz na organização de espaços, materiais e atividades, permite desenvolver estruturas internas

de modo a serem utilizadas posteriormente fora da sala de aula em ambientes menos estruturados.

A estruturação do ambiente garantida pelo modelo, faz com que haja uma diminuição dos problemas comportamentais devido à previsibilidade do meio.

O objetivo do modelo *TEACCH* é promover a autonomia e integração das crianças autistas no seu meio natural, bem como ensinar as crianças que o ambiente envolvente tem sentido.

O fato de ser um modelo organizado e estruturado permite que exista um ambiente calmo, em que a informação é clara, as rotinas têm os seus objetivos, onde as tarefas propostas são realizáveis e em que se dá atenção à sensibilidade da criança a estímulos sensoriais. Como resultado final espera-se que estas crianças possam ser capazes de atuar sem a supervisão intensiva de um professor.

7.2 Ensino Estruturado

O desenvolvimento de uma criança autista deve partir das suas potencialidades. Desta forma é necessário que os profissionais envolvidos no processo de planificação da educação tenham um conhecimento muito abrangente e geral das possibilidades de desenvolvimento da criança. As características de desenvolvimento de cada síndrome dão-lhes as informações necessárias para utilizarem determinados princípios pedagógicos existentes com eficiência. Quando sabemos que o autismo em geral é uma perturbação que dura a vida toda devemos ter uma perspetiva para toda a vida.

O ensino estruturado é um dos aspetos pedagógicos mais importantes no programa *TEACCH*. Entre os seus princípios e conceitos orientadores, conta com a melhoria das capacidades adaptativas da criança, colaboração pais - profissionais, avaliação individualizada para intervenção, reforço de capacidades, teoria cognitiva e comportamental modelo generalista de formação dos profissionais envolvidos no ensino estruturado.

O ensino estruturado centra-se nas áreas fortes frequentemente encontradas nas crianças com perturbações do espectro do autismo, (processamento visual, memorização de rotinas e interesses especiais) devendo ser adaptado a diferentes níveis de funcionamento e às necessidades individuais de cada criança. É um sistema de organização do espaço,

materiais e atividades, de forma a facilitar os processos de aprendizagem e a independência.

O ensino estruturado manifesta-se num conjunto de estratégias que, com base na estruturação externa do espaço, tempo, materiais e atividades, promovem uma organização interna que permite facilitar os processos de aprendizagem e de autonomia das pessoas com autismo, diminuindo a ocorrência de problemas de comportamento. Através do ensino estruturado é possível: fornecer uma informação clara e objetiva das rotinas, manter um ambiente calmo e previsível, atender à sensibilidade do aluno aos estímulos sensoriais, propor tarefas diárias que o aluno é capaz de realizar e promover a autonomia.

A criação de situações de ensino/aprendizagem estruturadas minimiza as dificuldades de organização e sequenciação, proporcionando segurança, confiança e ajuda a criança/jovem com Perturbações do Espectro do Autismo a capitalizar as suas forças (dgidc, 2008, p. 18).

As Unidades de Ensino Estruturado destinam-se a apoiar a educação de todos os alunos que apresentam PEA promovendo respostas educativas adequadas.

Existem em todo o país escolas de referência com salas estruturadas de forma a desenvolver nos alunos com PEA a diferenciação pedagógica e garantir um processo de continuidade com a transição entre ciclos.

As crianças que frequentam a U.E.E. estão integradas num grupo de referência, desenvolvendo na U.E.E. um trabalho potenciador do desenvolvimento comunicativo, da interação social e da autonomia.

Numa U.E.E. a sala é constituída por espaços que nunca se alteram: área de transição; área do aprender; área de trabalhar; área de reunião; área de trabalho em grupo; área de brincar/lazer; área do computador.

7.2.1 Área de Transição

Na área de transição estão os horários individuais de cada aluno, que irão orientar as atividades diárias. O aluno através das pistas visuais inteira-se das tarefas que vai realizar, dirigindo-se a esta área sempre que termina uma atividade ou quando necessita de consultar o seu horário. Esta área facilita a compreensão de ordens verbais, ajuda a diminuir os problemas de comportamento e desenvolve a autonomia.

7.2.2 Área do Aprender

A área de aprender é o espaço de ensino individualizado onde a criança realiza novas aprendizagens. O aluno deve estar sentado de frente para o adulto e de costas para fatores de distração.

Esta área possibilita o desenvolvimento de novas aprendizagens e facilita a interação e o contato ocular com o adulto. Atendendo a estas características esta área é muito importante, pois possibilita a promoção da atenção e concentração da criança facilitando as suas aprendizagens.

Nesta área são utilizadas estratégias demonstrativas, pistas visuais ou verbais, ajudas físicas, reforços positivos e também atividades que vão ao encontro dos interesses do aluno.

Os materiais utilizados são disponibilizados à criança em quantidade suficiente, para que sejam aceitos pela mesma.

7.2.3 Área de Trabalhar

Nesta área privilegia-se o trabalho individual e autónomo, a criança aprende a trabalhar com autonomia, para que possa aprender a estar integrada numa sala de aula e a fazer as suas aprendizagens, sem necessitar do apoio permanente do professor.

Este espaço permite a redução de fatores de distração e focaliza a atenção nos aspetos importantes da tarefa. O aluno dispõe de um plano de trabalho que indica à criança as atividades a realizar e a sua sequência. As tarefas são organizadas em caixas individuais e quando são finalizadas são colocadas no cesto de finalização.

7.2.4 Área de Reunião

Nesta área desenvolvem-se atividades conjuntas que facilitam a comunicação e a interação social, mantendo o horário e a estrutura do trabalho diário.

7.2.5 Área de Trabalho em Grupo

Nesta área as crianças poderão desenvolver trabalhos em conjunto com elementos da turma de referência, incrementando atividades expressivas e jogos de grupo. Nesta espaço os alunos aumentam as formas de interação e de partilha com os seus pares.

7.2.6 Área de Brincar ou Lazer

É um local onde se aprende a relaxar, a fazer curtos momentos de espera, onde se aprende a brincar e a trabalhar o jogo simbólico.

7.2.7 Área do Computador

A área do computador pode ser utilizada de forma individual ou em parceria.

O suporte visual é a estratégia mais eficaz para trabalhar com crianças autistas em virtude da memória visual ser a competência mais desenvolvida nestas crianças. É importante que o suporte visual esteja adequado ao nível de compreensão da criança. Este permite aumentar a capacidade da criança comunicar, através do uso de símbolos, gestos e imagens.

É de salientar que os horários que se encontram à entrada da sala são a base de toda a estruturação do trabalho. É neste horário que devem ser registadas todas as tarefas que as crianças deveram realizar durante o dia.

As atividades no horário podem ser registadas por imagens, objetos reais ou palavras, cada horário deverá estar identificado com o nome ou fotografia do aluno. Estes horários são constituídos de acordo com o nível funcional de cada criança e têm um caráter evolutivo e dinâmico.

Toda esta estruturação tem por base desenvolver e interiorizar nas crianças portadoras de autismo a sua própria estruturação e organização, facilitando a autonomia e a interação social das mesmas.

8. A Metodologia *TEACCH* em Portugal

O Ensino Estruturado tem sido uma opção do Ministério da Educação para o ensino de crianças com Perturbações do Espectro do Autismo. Ao longo dos anos têm sido criadas várias salas integradas em escolas do Ensino Regular.

Estas salas têm sido organizadas e têm um funcionamento segundo a metodologia *TEACH*.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro vem assegurar o direito das crianças com autismo frequentarem unidades de ensino estruturado baseadas no programa *TEACCH*:

As unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentram grupos de alunos que manifestam perturbações enquadráveis nesta problemática.

Constituem objetivos das unidades de ensino estruturado:

- a) Promover a participação dos alunos com PEA nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;
- b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado que consista na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades;
- c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, que facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;
- d) Proceder às adequações curriculares necessárias;
- e) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;
- f) Adotar opções educativas flexíveis, de caráter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família.

Também neste Decreto-Lei estão previstas as alterações necessárias à organização e estruturação do espaço a ser aplicado nas salas de aula das escolas:

As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionarem unidades de ensino estruturado devem ser apetrechadas com mobiliário e equipamento essenciais às necessidades específicas da população com perturbações do espectro do autismo e introduzir as modificações nos espaços e nos materiais que se consideram necessárias face ao modelo de ensino a implementar.

Compete ao diretor do agrupamento de escolas organizar, acompanhar e orientar o funcionamento da unidade de ensino estruturado.

9. Modelo Precoce Denver

O modelo *Denver* começou nos anos 80 e está indicado para crianças com sintomas de PEA com idades entre os 24 e 60 meses.

Este modelo construiu teorias de ensino baseadas na análise de comportamentos da terapia ABA, em que analistas comportamentais especializados em autismo analisam e monitorizam crianças com PEA de forma personalizada. Esta terapia envolve o ensino faseado das competências individuais de cada criança, usando repetições e reforço do ensino. O sucesso é medido pela recolha de dados, observação direta e análise.

No modelo *Denver*, os grandes objetivos também se centram na promoção dos ganhos sociais, comunicativos, cognitivos e de linguagem, diminuindo os comportamentos desajustados das crianças com PEA.

Este modelo desenvolveu a técnica “rotinas sensoriais sociais” para evidenciar a interação que as crianças desenvolvem durante a comunicação não verbal e verbal.

O conteúdo da intervenção para cada criança é realizado tendo em conta o desenvolvimento inicial da mesma através de uma lista curricular dos domínios cognitivos de linguagem, comportamento social, imitação, competências motoras, autoajuda e comportamentos adaptativos, incidindo sobre a atenção da criança promovendo a motivação para a interação social através de rotinas agradáveis, atividades lúdicas em grupo,

desenvolvimento da comunicação verbal e não verbal, imitação e atenção partilhada com o intuito de proporcionar na criança interações que possibilitem a aprendizagem social.

A gama de funções comunicativas ou pragmáticas é cuidadosamente desenvolvida para que a criança não só peça uma atividade, mas também proteste, cumprimente adultos e familiares, partilhe a atenção e comente ou narre durante as atividades. A comunicação espontânea é cuidadosamente apoiada e as comunicações das crianças exercem muito controlo sobre as interações e atividades, demonstrando assim às crianças, o poder da comunicação e assegurando que a comunicação é fortemente reforçada (Rogers & Dawson, 2014, p.19).

10. Ensinar a criança com perturbações autistas

A aprendizagem das crianças com autismo está comprometida devido à dificuldade em pensarem antecipadamente (completar um jogo com sequencias), dificuldade em planear, escolher e em perceber a totalidade dos elementos usados, mantendo-se muito distraído ou preservando apenas um pormenor de uma imagem. Apresentam também dificuldade em direcionar a atenção para as atividades da sala de aula, dificuldade de sequenciação. As dificuldades observadas afetam tanto a capacidade comunicativa, como a forma como se comportam, pensam e sentem. O défice de compreensão tem maiores implicações em termos de aprendizagem, mas apresentam também problemas em termos de uso da linguagem que caracterizam o seu desenvolvimento, entre elas, a ausência total da linguagem, a ecolalia (repetição das palavras ouvidas anteriormente e aplicadas noutra contexto ou situação) o uso repetitivo e estereotipado de palavras, confusão semântica. Isto faz com que haja discurso imitativo e não de transmissão ou troca de informação, desta forma as trocas sociais são normalmente limitadas ou ausentes. Estas crianças costumam brincar com objetos de uma forma peculiar e não manifestam qualquer capacidade imaginativa. Apresentam uma incapacidade de criar empatia e de saberem aquilo que a outra pessoa está a sentir ou pensar. Raramente estas crianças partilham ou chamam a atenção do adulto, bem como não apontam para algo do seu interesse. Existem crianças que se concentram atentamente em tarefas como puzzles ou desenhos, mas que dão pouca atenção a tarefas de linguagem ou de jogo intencional. As crianças autistas são muitas vezes referenciadas como tendo uma excelente memória.

Refletem uma memória armazenada por episódios ou por factos concretos. Estas crianças têm uma incapacidade ao nível da memória pessoal ou acontecimentos pessoais.

Devido a dificuldades de generalização, estas crianças não aplicam as estratégias aprendidas numa dada situação. Não conseguem resolver problemas porque falham na abstração dos princípios gerais que guiam a escolha de estratégias.

São pessoas muito resistentes à mudança, recusam parar uma atividade. A incapacidade da criança em prever ou aceitar a mudança é uma das maiores causas de alterações do comportamento, como birras ou comportamentos de autoagressão ou automutilação.

Na definição dos objetivos para aplicação de estratégias pedagógicas deve-se ter sempre em conta critérios bem definidos adaptados às necessidades e características individuais de cada criança. Estes objetivos/conteúdos deverão ser definidos com base nas capacidades existentes e emergentes em termos de desenvolvimento da criança e objetivos referentes à conduta, como comportamentos difíceis ou estranhos que interferem com a situação da aprendizagem.

A escola é um lugar privilegiado para a criança conhecer e aprender determinados comportamentos uteis a sua adaptação ao meio, nomeadamente o tolerar a presença das outras crianças, trabalhar com elas, o aceitar o quotidiano da dinâmica escolar. Hewitt, 2005, p. 37. Para ensinar uma criança autista a que ter em conta princípios orientadores muito importantes baseados no modelo Teeach:

Melhorar a adaptação destas crianças, através do desenvolvimento de competências e da adequação do meio às limitações das crianças;

Proporcionar uma avaliação e intervenção individualizadas. Mediante a elaboração de um programa de intervenção personalizado;

Programar a estruturação do ensino, nomeadamente, das atividades dos espaços e das tarefas;

Apostar nas competências emergentes;

Colaboração parental.

Para além do aspeto pedagógico, existe todo o acompanhamento, ao nível psicológico e terapêutico que podem ajudar no desenvolvimento da criança autista.

Ao programar e organizar as tarefas para as crianças autistas, devemos ter em conta determinadas orientações metodológicas:

Em cada sessão de trabalho o professor deve ordenar uma serie de atividades que requeiram a utilização de diferentes capacidades da criança e envolva diferentes objetivos;

É importante individualizar as atividades específicas para cada aluno no grupo;

Se as atividades são para ser completas durante uma sessão de trabalho independente, então a criança já deverá ter apreendido todos os aspetos para completar a tarefa bem e de forma autónoma;

Como, regra geral, a criança nunca deve fazer a mesma tarefa mais do que uma vez por dia, o professor deverá ter uma serie de trabalhos organizados para cada aluno;

O professor deverá ensinar a criança de uma maneira rotineira com estratégias organizacionais de como completar uma tarefa. O trabalho deve ser organizado de forma a que a criança trabalhe da esquerda para a direita e de cima para baixo;

Durante as sessões de trabalho de empacotar, colecionar, juntar, o trabalho feito deve apresentar-se na sua forma final muito ordenada. O trabalho não deve ser desfeito;

A noção de “pronto” é fundamental. Depois do trabalho feito, a criança não deve desfazer-lo (por exemplo *puzzle*, legos...);

O professor deve mudar de objetivos logo que a criança adquira novos conhecimentos;

O professor deve ensinar a criança a pedir ajuda quando se deparar com um problema. Independentemente da capacidade de comunicar, ela poderá pedir ajuda através do pegar na mão da professora/educadora indicando que precisa de ajuda ou verbalmente dizer que tem problemas com a execução da tarefa;

Aumentar a tolerância da criança a ser interrompida no meio do trabalho;

Aumentar a resistência da criança, através do aumento de materiais a meio de uma sessão de trabalho.

Segundo um estudo realizado em 2009 na universidade de Oxford, constatou-se que as pessoas com autismo funcional recorrem de forma diferente à região esquerda do cérebro aquando da realização de tarefas que exigem a integração de informação social.

Através do recurso a um grupo de 16 pessoas, entre os 12 e os 18 anos de idade, com autismo funcional, foi testada com auxílio de ressonâncias magnéticas ao cérebro, a maior ou menor ação das regiões esquerda e direita do cérebro na compreensão de frases. Este teste foi feito com o envolvimento de um grupo de 26 elementos de controlo.

Concluindo, as pessoas com autismo funcional podem socorrendo-se, ainda que de forma diferente dos demais, da região esquerda do cérebro concretizar tarefas que levem à integração social.

Observa-se, atualmente, a intensificação de estudos visando o aprofundamento do conhecimento dos factos e fatores que identificam e contribuem para esta causa. É com satisfação que constatamos que estão a ser realizados estudos nesta área e que estão a ser solicitados, por cientistas de universidades internacionalmente reconhecidas no conhecimento do cérebro, técnicos e trabalhos elaborados segundo métodos e procedimentos semelhantes ao que aplicámos nesta investigação¹.

Em suma, a literatura consultada percorre a problemática da perturbação autista desde a aquisição e desenvolvimento da linguagem a perturbações, diagnósticos e intervenções que, atempadamente investigadas, podem fazer a diferença no trabalho desenvolvido e consequentemente no progresso destas crianças.

¹ Cf., por exemplo, <http://depts.washington.edu/uwautism/research/Semantics.html> em que a Universidade de Washington procura, em Julho de 2015, sujeitos para um estudo muito idêntico ao nosso.

Capitulo II

Metodologia

1. Definição do problema

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 (Nunes, 2001 *cit in*: Franco e outros, 2003, p. 16).

A criança em estudo é portadora de Perturbação do Espectro de Autismo demonstrando muito pouca intenção comunicativa. A sua comunicação tem quase sempre uma intenção de satisfação de uma necessidade, revela uma atenção dispersa, pouco tempo de permanência na tarefa, agitação motora, atitudes de contestação, birras e gritos.

Neste contexto, tratando-se de uma criança com um nível de linguagem expressiva muito baixo é premente promover estratégias potenciadoras do desenvolvimento da linguagem com intenção comunicativa.

Face a esta problemática, o trabalho foi desenvolvido com base na seguinte pergunta de partida: "como desenvolver o vocabulário de uma criança com acentuadas perturbações autistas."

2. Objetivos do Estudo

Este estudo é o princípio de um projeto a longo prazo cujos objetivos irão incidir fundamentalmente no desenvolvimento da produção e compreensão de vocabulário significativo (linguagem recetiva e expressiva) do sujeito em estudo, assente em estratégias potenciadoras do desenvolvimento vocabular.

Estabeleceremos uma intervenção, recorrendo a estratégias diversificadas e direcionadas, com o objetivo de criar no sujeito A intencionalidade comunicativa, na expectativa de uma melhoria de qualidade de vida do mesmo, motivando-o e reforçando os estímulos comunicativos para que compreenda que é possível desenvolver a interação social com a sua realidade envolvente.

Assim temos como objetivos principais:

Criar necessidade de comunicação verbal;

Tornar os gestos conseguidos num instrumento de comunicação;

Desenvolver a linguagem expressiva (produção de vocábulos);

Desenvolver a linguagem recetiva (compreensão de vocábulos).

3. Caracterização do Sujeito e do Contexto

O sujeito A nasceu em 2005, vive em meio rural, com a mãe em casa dos avós. Não há a registar contactos regulares com o pai. Os avós não possuem escolaridade e a mãe possui o décimo ano de escolaridade.

O sujeito da investigação tem uma forte relação com a mãe, sendo notória a sua preferência relativamente à figura materna. Não conhece nem tem contato com a família paterna.

No final do ano de 2006 foi referenciado pela equipa de intervenção precoce e passou a beneficiar desta equipa em contexto de domicílio. Em 2007, o sujeito A é integrado numa creche/Pré-escola, permanecendo nesta instituição até à entrada em setembro 2012 numa escola do ensino básico primeiro ciclo com unidade de ensino estruturado, fora da sua área de residência. Por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, a equipa de intervenção precoce elaborou em 2010 um Relatório Técnico-Pedagógico confirmando-se a necessidade de proceder à aplicação das medidas educativas preconizadas pelo Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. No prosseguimento, foi feito o respetivo Programa Educativo Individual com a medida a) Apoio pedagógico personalizado (art.º 17) com reforço e desenvolvimento de competências específicas. Em 2012, na escola do primeiro ciclo do ensino básico, foi elaborado o Programa Educativo Individual onde foi proposta a aplicação de medidas educativas descritas no art.º 17.º, do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Desta forma, o sujeito A passou a usufruir das seguintes medidas: a) Apoio pedagógico personalizado; b) Adequações curriculares individuais; c) Adequações no processo de matrícula; d) Adequações no processo de avaliação.

No ano letivo 2013/2014 foi feita a reavaliação das medidas educativas do sujeito A, pela equipa pluridisciplinar, devido ao distanciamento muito acentuado entre os objetivos definidos para o ano de escolaridade em que o aluno estava matriculado (segundo ano de escolaridade) e os seus níveis de desempenho nas diversas áreas, passando a usufruir das seguintes medidas: a) Apoio pedagógico personalizado; c) Adequações no processo de matrícula; d) Adequações no processo de avaliação; e) Currículo específico individual.

Em 2014/2015 o sujeito A acompanha a turma de referência no terceiro ano de escolaridade, continuando integrado na U.E.E.

O sujeito em estudo é seguido pelas consultas de desenvolvimento e de pedopsiquiatria. É acompanhado em sessões de terapia da fala desde 2009. Apresenta um desenvolvimento intelectual muito inferior à média prevista para a sua faixa etária, em que, as suas limitações ao nível da linguagem são evidentes. Revela dificuldade na compreensão de situações sociais de forma a estabelecer interações sociais recíprocas, em termos de significado e de finalidade. Exibe, frequentemente, atitudes de oposição e desafio com colegas e adultos. Apresenta elevada impulsividade na relação interpessoal e na realização de tarefas, sem grande capacidade de regular e resistir a impulsos súbitos e intensos de fazer algo. Manifesta limitações na capacidade de manter atenção/concentração num curto espaço de tempo e em concentrar-se em dois ou mais estímulos ao mesmo tempo. Demonstra alterações acentuadas de controlo, o que produz excitação psicomotora que revela excesso de atividade motora que se reflete numa constante agitação e inquietação. Revela pouca tolerância à frustração pois lida negativamente com as situações de contrariedade, seja com os adultos ou com os colegas. Exibe frequentemente atitudes de contestação, recusa, gritos, birra, continuando a insistir no intuito de que o outro ceda.

Ao nível da linguagem verbal o sujeito da investigação apresenta dificuldades muito graves nas funções mentais que organizam o significado semântico e simbólico, bem como nas funções mentais que organizam a estrutura gramatical e as ideias para a produção de mensagens em forma de linguagem.

Revela, também, dificuldades no domínio da componente lexical e sintática do discurso, além das dificuldades graves nas funções mentais específicas necessárias para produzir mensagens com significado sob a forma de linguagem oral, apresentando um nível de

linguagem expressiva muito baixo caracterizado por sons vocálicos. Não faz frases e comunica essencialmente através de gestos e expressões faciais.

4. Métodos de Estudo

Tendo em conta a problemática que pretendemos estudar, centrada no campo do desenvolvimento do vocabulário de uma criança com PEA, consideramos que este estudo está intimamente ligado à tipologia do estudo de caso, auxiliado por uma investigação de carácter interpretativo.

O paradigma interpretativo subscreve uma perspetiva relativista da realidade.

Enfrenta o mundo real vivido como uma construção de atores sociais que, em cada momento e espaço, constroem o significado social dos conhecimentos, fenómenos do presente e reinterpretam o passado.

Ao adotarmos uma metodologia apropriada ao paradigma interpretativo, não partimos de um quadro teórico com o objetivo de responder a questões prévias ou testar hipóteses, pelo contrário, privilegiamos a compreensão dos comportamentos do sujeito a partir das interpretações que o mesmo faz sobre esses mesmos comportamentos.

É necessário descobrir e compreender o que acontece, como acontece e porque acontece. Por isso, temos que entrar dentro dos territórios a investigar e estudar os sujeitos de uma forma invisível ao senso comum. Foi desta forma que abordámos a observação do desenvolvimento vocabular de uma criança com PEA.

Atendendo à natureza dos objetivos orientadores deste estudo, pareceu-nos que a análise das grelhas da evolução vocabular e das estratégias de intervenção pedagógica, foram as técnicas mais adequadas para recolher dados que nos permitissem aferir a evolução vocabular do sujeito em estudo.

Este estudo de caso teve por base um método qualitativo através da observação direta e naturalista. Consideramos este método relevante na utilização e desenvolvimento deste estudo, conscientes de que o comportamento do individuo só deve ser estudado e inter-

pretado no meio em que se insere. O ambiente ou as circunstâncias em que as interações ocorrem são essenciais para se compreender melhor os comportamentos observados.

Desta forma, o recurso ao estudo de caso foi pertinente na medida em que o que está em causa é o conhecimento particular e único dos fenómenos. Segundo Bell (2002, p. 23), o estudo de caso, devido ao seu carácter holístico, tem de recorrer a um conjunto amplo e variado de instrumentos de recolha de dados baseado na interação do observador com o observado.

Neste estudo, adotamos uma postura de observadores participantes, tentamos interpretar a problemática, inferindo razões, justificações e interpretações das situações vividas, dos objetivos definidos e da direção da nossa prática pedagógica.

Bogdan & Biklen (1994, p. 16), descrevem a investigação qualitativa, como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Na perspetiva destes autores, as estratégias de investigação que constituem esta metodologia recolhem os dados em função de um contato aprofundado com os indivíduos nos seus contextos ecológicos naturais.

Para Carmo (1998, p. 180) a investigação qualitativa é descritiva. A descrição deve ser rigorosa e resultar diretamente dos dados recolhidos

O método qualitativo é naturalista na medida em que segundo Carmo, os investigadores interagem também com os sujeitos de uma forma “natural” e sobretudo, discreta. “Quando os investigadores estudam os sujeitos de uma forma qualitativa tentam conhecê-los como pessoas” (Carmo, 1998, p. 181) tratando-se também de um método “humanista”.

Segundo Dias (2009, p. 83), as pesquisas qualitativas pressupõem a “incoercibilidade do real” ou seja, a realidade complexa, rica de ressonâncias que apresentam os fenómenos. Tende, portanto, à compreensão dos fenómenos na sua globalidade não se destacando do seu contexto. Procura “compreender” o fenómeno embora não consiga explicá-lo. Mais que estudar as relações na sua ligação procura perceber a “natureza” das relações.

Desta forma, na investigação as atividades foram realizadas e orientadas para que o trabalho de campo decorresse em ambiente natural, colocando-nos como um entre iguais.

Assim o instrumento de investigação que melhor se adaptou aos objetivos propostos neste estudo de caso foi a observação participante.

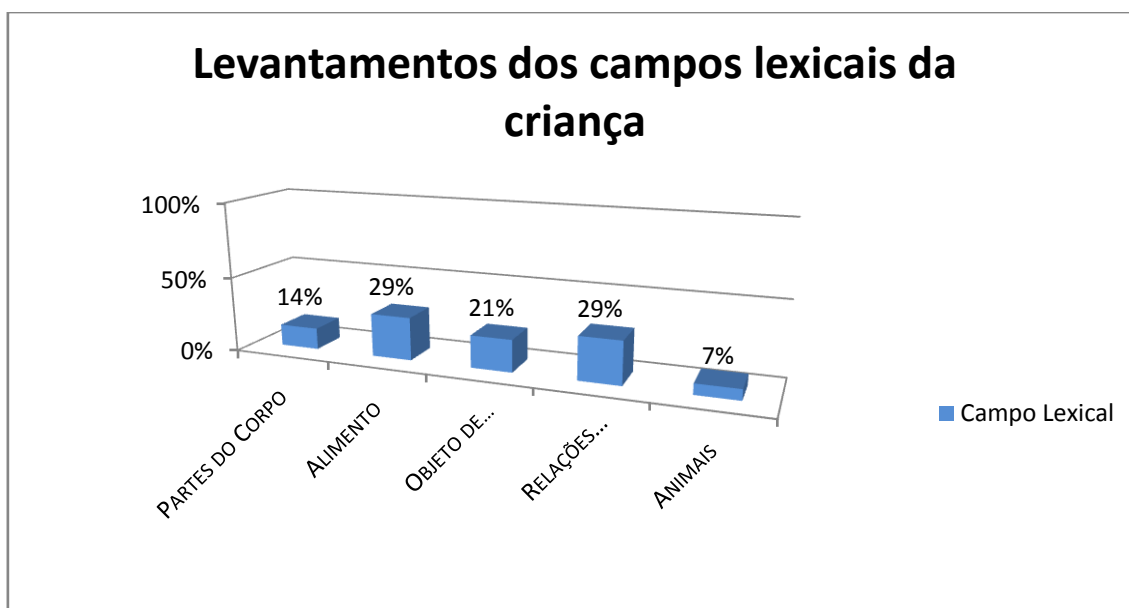
A investigação ação é fruto do desempenho ligado a problemas sociais que têm como perspectiva de intervenção a mudança social (Gil Dias, 2009, p. 82).

Tendo optado por uma metodologia que preconiza o paradigma interpretativo e atendendo à natureza dos objetivos deste estudo, pareceu-nos que a técnica de análise documental seria a mais adequada para recolher dados que nos permitissem identificar as características do sujeito A ao nível do desenvolvimento vocabular.

A investigação iniciou-se no primeiro período letivo de 2014. Numa primeira fase, começamos por fazer a recolha de dados através do levantamento dos campos lexicais do sujeito A (outubro de 2014 a novembro de 2014) e, à medida que esta foi desenvolvida, iniciou-se o primeiro nível de análise/intervenção (dezembro de 2015), prosseguindo para o segundo nível de análise (janeiro e fevereiro de 2015) que terminou depois da conclusão e recolha de dados. As primeiras intervenções tiveram como intuito a aferição das palavras vocalizadas pelo sujeito. Assim, organizamos um levantamento de palavras do sujeito de investigação definindo o contexto em que eram utilizadas. Após analisados os dados recolhidos, elaborámos o campo lexical dos vocábulos e sons utilizados.

Seguidamente, verificámos, através das reações de interesse e motivação da criança, o campo lexical optado, sendo analisado com base na grelha de levantamento.

Observando os dados recolhidos, apuramos que as áreas de maior interesse do sujeito da investigação são: os alimentos e as relações familiares, sendo nestas áreas que se realizou a intervenção pedagógica com o objetivo do desenvolvimento vocabular do sujeito A.

Gráfico 1 Levantamento dos campos lexicais da criança.**Tabela 1** Levantamento dos campos lexicais da criança

Palavras	Data	Contexto	Campo Lexical
Pé	08-10-2014	Dor	Partes do Corpo
Mão	08-10-2014	Identificação de uma imagem	Partes do Corpo
Peixe	09-10-2014	O que comeu ao almoço	Alimento
Popó	09-10-2014	Brinquedo que trouxe de casa	Objeto de interesse
Vovó	10-10-2014	Pediu para chamar a avó devido a uma má disposição	Relações Familiares
É aqui	13-10-2014	A solicitar ajuda para ligar o computador	Objeto de interesse
Pa	17-10-2014	Lanche	Alimento
Tété	22-10-2014	Ovo (almoço)	Alimento
Bodgi	28-10-2014	Uma bola	Objeto de interesse
Ma tá	28-10-2014	Maçã	Alimento
Tão	28-10-2014	Cão	Animais
Galhá	29-10-2014	Daniel	Relações Familiares
Nimo	13-11-2014	Menino	Relações Familiares
Mã	13-11-2014	Mãe (visita)	Relações Familiares
Bo	17-11-2014	Lanche	Alimento
R: "A mã"	19-11-2014	"Quem dá beijinhos"	Relações Familiares
R: "Mi"	19-11-2014	"De quem é a bola"	Objeto de interesse

Como foi referido na pesquisa teórica que antecede esta análise e de acordo com Sim-Sim (1998, p. 12), independentemente das diferenças individuais, são muito semelhantes as primeiras produções lexicais das crianças e incluem sempre nomes de pessoas e objetos, assim como acontecimentos importantes para a criança. Daí que estes vocábulos se refiram a membros de família, a alimentos preferidos (...).

As intervenções foram realizadas num espaço estruturado e com materiais adaptados, sendo os mesmos aplicados de acordo com a metodologia *TEACCH* seguindo várias fases: introdução da estrutura física, implementação de horários, sistemas de trabalho e rotinas e o recurso ao suporte visual. A intervenção com o sujeito A, foi realizada de forma direta através de sessões com aplicação de materiais especificamente adaptados às necessidades da criança.

As intervenções foram concretizadas em períodos de quarenta e cinco minutos.

Nas intervenções procurámos promover as competências pessoais da criança, tornando o ambiente compreensível e adaptado às necessidades individuais da mesma.

O desenvolvimento das atividades foi ao encontro das áreas fortes da criança, tais como: a memorização de rotinas, interesses específicos e o processamento visual.

As intervenções iniciavam-se pelo trabalho de aprendizagem onde a criança e o professor estavam sentados frente a frente na mesa de trabalho, num local com alguns limites físicos de forma a facilitar a atenção e a concentração, por um período de trinta minutos. O restante tempo (quinze minutos) passava-se na área do computador.

No final de cada intervenção foram feitos registos em tabelas de observação que mencionavam as estratégias de intervenção e a avaliação dos resultados, sendo analisado o desempenho do sujeito da investigação face a cada uma das estratégias implementadas.

Tendo em conta o paradigma interpretativo/qualitativo privilegiámos a compreensão do desenvolvimento vocabular do sujeito A a partir das interpretações que o mesmo fez sobre esse mesmo desenvolvimento. Sem partir de verdades absolutas tentámos compreender a evolução vocabular de forma detalhada através de estratégias potenciadoras e motivantes para o sujeito da investigação. É de salientar que as palavras introduzidas passaram a ser diariamente trabalhadas por forma a serem consideradas pelo sujeito A uma rotina vocabular e conseqüentemente possibilitar o crescimento lexical do mesmo.

O objetivo da rotina foi o de estabelecer uma relação causa efeito e transmitir à criança uma noção de sequência potenciando o trabalho autónomo.

O facto de desenvolvermos a investigação na escola onde desenvolvemos a nossa prática pedagógica e a nossa experiencia na docência facilitou o processo de negociação e de aproximação ao objeto de estudo.

No que se refere às técnicas documentais, utilizamos os Programas Educativos Individuais e os relatórios médicos do sujeito A.

Capítulo III

Análise de Dados

1. Análise das grelhas de observação

Falar de análise de dados significa interpretar e dar sentido a todo o material de que se dispõe a partir da recolha de dados (Bogdan & Bilken, 1994, p. 167). Segundo estes autores, a análise de dados pressupõe diversas atividades, como organizar e subdividir os dados, sintetiza-los, procurar padrões, descobrir o que é relevante e que se vai dizer aos outros.

A observação e análise dos registos tiveram como base grelhas de observação com as intervenções e a avaliação dos resultados.

1.1 Intervenção /Avaliação (Alimentação e Relações Familiares)

Tabela 2 Intervenção /Avaliação (Alimentos)

Palavra	Data	Não adquiriu	Adquiriu	Em aprendizagem
Maçã	27-11-2014	X		
Maçã	01-12-2014			X
Maçã	02-12-2014		X	
Pão	02-12-2014			X
Sumo	02-12-2014			X
Água	03-12-2014			X
Água	05-12-2014		X	
Sopa	09-12-2014			X
Pera	12-12-2014			X
Uvas	08-01-2015			X
Uvas	09-01-2015		X	
Pera	13-01-2015			X
Uvas	14-01-2015			X
Laranja	16-01-2015			X
Banana	20-01-2015			X
Banana	21-01-2015		X	
Morango	22-01-2015			X
Cereja	26-01-2015			X
Alface	28-01-2015			X
Noz	30-01-2015			X
Gelado	02-02-2015			X
Massa	04-02-2015			X
Bolacha	05-02-2015			X
Bolo	06-02-2015			X
Bolo	09-02-2015		X	
Batata	10-02-2015		X	

Tabela 3 *Intervenção/Avaliação (Relações Familiares)*

Palavra	Data	Não Adquiriu	Adquiriu	Em aprendizagem
Avó	03-12-2014		X	
Mãe	03-12-2014		X	
Bebé	06-01-2015		X	
Avô	09-01-2015			X
Primo	12-01-2015			X
Filho	02-02-2015			X
Pai	10-02-2015			X

Das tabelas anteriores, verifica-se que, quando o sujeito A está em aprendizagem, adquiriu apenas a linguagem recetiva não tendo adquirido a expressiva. Contrariamente, quando o mesmo adquiriu a palavra, isso quer dizer que aprendeu os dois tipos de linguagem.

Nas tabelas 2 e 3, as palavras apresentadas foram iniciadas nas datas assinaladas, sendo o trabalho das mesmas reforçado diariamente.

Verificamos que, em todas as palavras trabalhadas, a linguagem recetiva foi adquirida pelo sujeito da investigação, passando o mesmo a receber ordens em que eram utilizadas as palavras mencionadas nas tabelas 1 e 2. Conclui-se que a criança verbalizava de forma muito mais frequente vocábulos relacionados com as necessidades básicas ou com as pessoas que lhe satisfazem essas necessidades mais comuns.

Parece-nos que o desenvolvimento do vocabulário baseado na aprendizagem quotidiana do sujeito A é o mais eficaz para evolução do mesmo.

Nos gráficos 1 e 2, é possível concluir que o sujeito A, embora apresente graves dificuldades articulatórias, conseguiu vocalizar as palavras *maçã, água, uvas, banana, bolo* e *batata* para a área da alimentação e *avó, mãe e bebé* na área das relações familiares o que nos leva a inferir que o sujeito da investigação se empenhou e mostrou colaborante na realização dos objetivos propostos.

No que respeita ao padrão articulatório, o sujeito A conseguiu produziu alguns fonemas trabalhados no som isolado e na sílaba, e aumentou o número de produções corretas das palavras dissilábicas com sílabas simples. Na produção dos sons em posição inicial de

palavra, ainda necessita de ser chamado à atenção, conseguindo na maioria das vezes, proceder à correção.

A dificuldade mantém-se acentuada quando o som se encontra na posição intermédia e final das palavras, necessitando da formulação do gesto.

Ao longo das intervenções o sujeito A manteve dificuldades em ajustar os parâmetros de voz durante a produção das palavras, adotando com muita frequência uma intensidade muito reduzida.

1.2 Linguagem Expressiva (Alimentação e Relações Familiares)

Gráfico 1 Linguagem Expressiva (Alimentação)

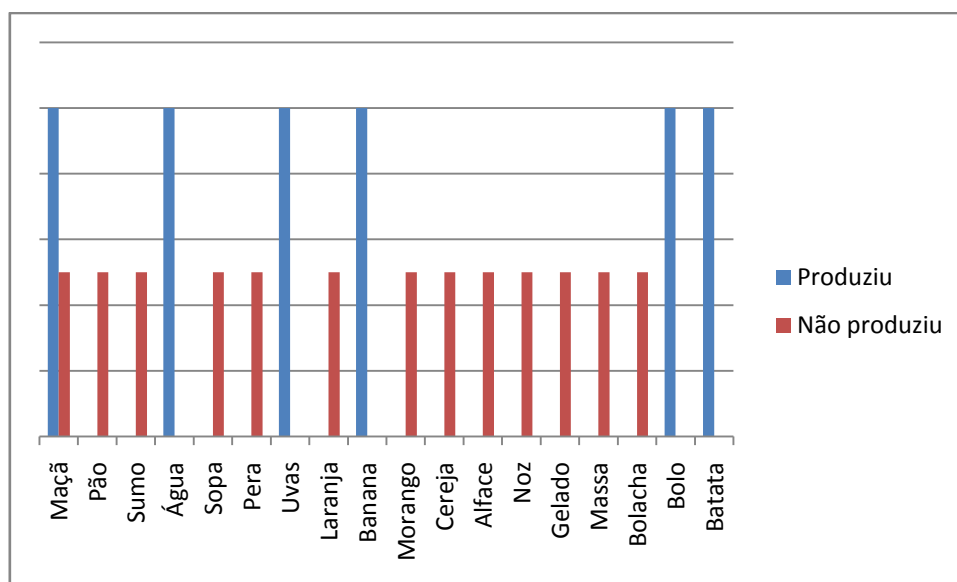
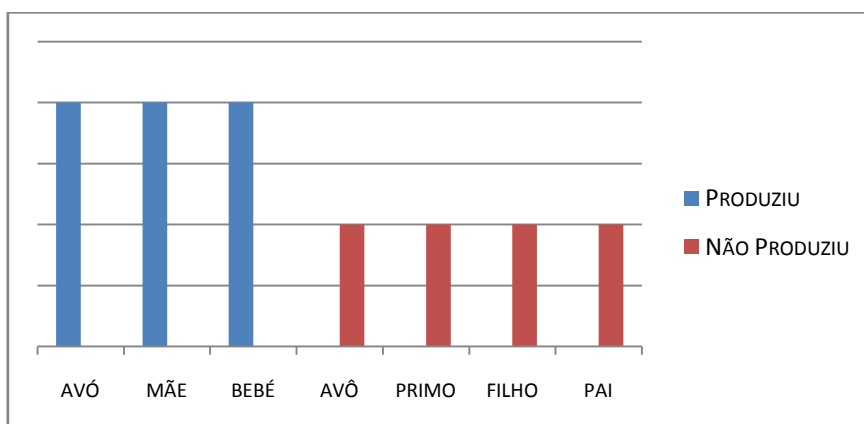


Gráfico 2 Linguagem Expressiva (Relações Familiares)



Na linguagem receptiva, tivemos como base a promoção e a compreensão de ordens simples com gestos e palavras, bem como a compreensão das palavras abordadas. Na linguagem expressiva utilizamos o gesto com intenção comunicativa e estimulamos a produção de sons e palavras.

1.3 Substituição de palavras por gestos (Alimentação e Relações Familiares)

Gráfico 3 Substituição de palavras por gestos (Alimentação)

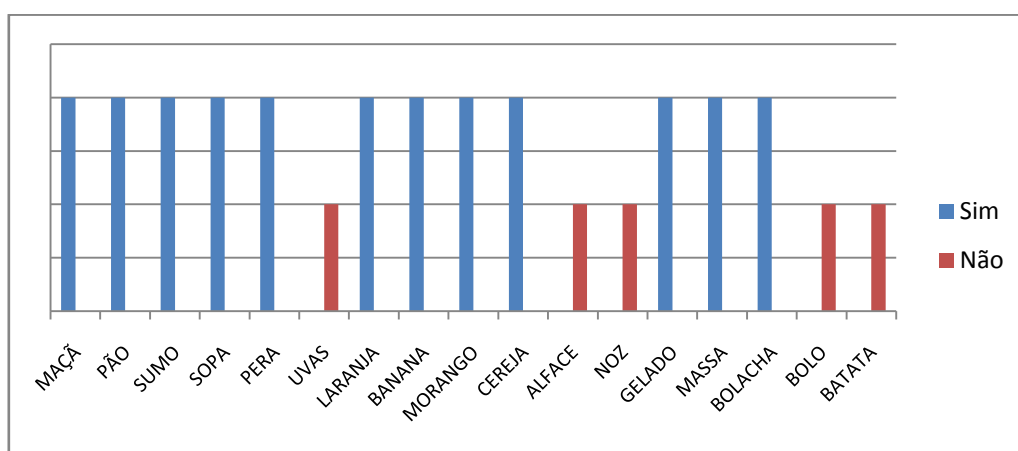
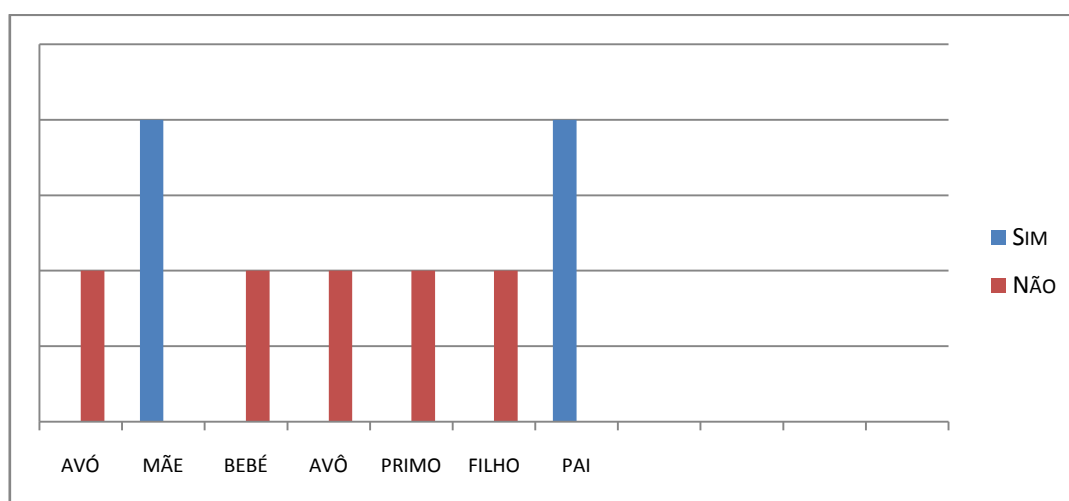


Gráfico 4 Substituição de palavras por gestos (Relações Familiares)



No que concerne à substituição de palavras por gestos apresentado nos gráficos 3 e 4, verifica-se que o sujeito A utiliza os gestos com intenção comunicativa, sendo essa intenção comunicativa mais relevante nas palavras relacionadas com a alimentação, logo relacionadas com a satisfação de necessidades básicas em que a criança tenta ser prontamente compreendida.

Segundo Sim-Sim (1998, p. 116), a linguagem difere da comunicação. A comunicação é o processo ativo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a decodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois ou mais intervenientes. A Linguagem é um sistema linguístico, um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, usado em modalidades diversas para comunicar e pensar.

Na perturbação do Espectro do Autismo estas crianças, por vezes, apresentam um atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem oral, demonstrando muito pouca intenção comunicativa.

Normalmente, fazem pedidos através do pegar na mão do adulto para o levar até ao local onde necessitam de algo. Esta situação, no início do estudo, pareceu-nos frequente no sujeito em estudo. Ao longo da intervenção apesar das dificuldades da linguagem expressiva e da concentração, o sujeito A pareceu-nos apresentar capacidades que ao serem intensificadas e estruturadas, além de que permitissem uma previsibilidade dos conhecimentos, resultaram em estratégias que potenciaram a evolução das aprendizagens do sujeito da investigação, fazendo com que o mesmo utilizasse o gesto com uma intenção comunicativa e vocalizasse algumas palavras.

Uma das características do sujeito A no início da intervenção, ia ao encontro da dificuldade em vocalizar palavras recorrendo aos gestos, sons e objetos.

Desta forma o recurso ao suporte visual e pareceu-nos ser um estímulo potenciador de uma área forte de comunicação do sujeito em estudo, proporcionando ao longo das sessões a aprendizagem de categorias cognitivas que nos pareceu encaminhar o sujeito em estudo a um processo de identificação e nomeação de objetos e imagens, recorrendo à imitação oral.

Esta intervenção foi realizada dentro de um contexto de rotinas de atividades conjuntas, destacando as rotinas sensoriais e vocabulares. À medida que o sujeito da investigação

se tornou capaz de produzir e imitar intencionalmente fonemas, passámos a adicionar esses fonemas às comunicações não verbais que a criança já expressava. O trabalho conjunto desenvolvido foi baseado em funções pragmáticas que a criança já usava a que adicionamos novas funções conforme iam surgindo nas interações ao longo das intervenções com a criança.

Ao analisar os gráficos 5 e 6, relativos às estratégias de intervenção utilizadas para o desenvolvimento vocabular da criança, observa-se a utilização de estratégias diversificadas tais como a imitação, imagens/símbolos, jogos, tecnologia de informação e comunicação, histórias.

Na área da alimentação, todas as estratégias foram potenciadoras do desenvolvimento da linguagem destacando-se a imitação.

Na área das relações familiares, destaca-se a utilização das imagens, e símbolos como estratégia motivadora no desenvolvimento vocabular do sujeito A, estando relacionada com as vivências do mesmo.

1.4 Estratégias de intervenção (Alimentação e Relações Familiares)

Gráfico 5 Estratégias de intervenção (Alimentação)

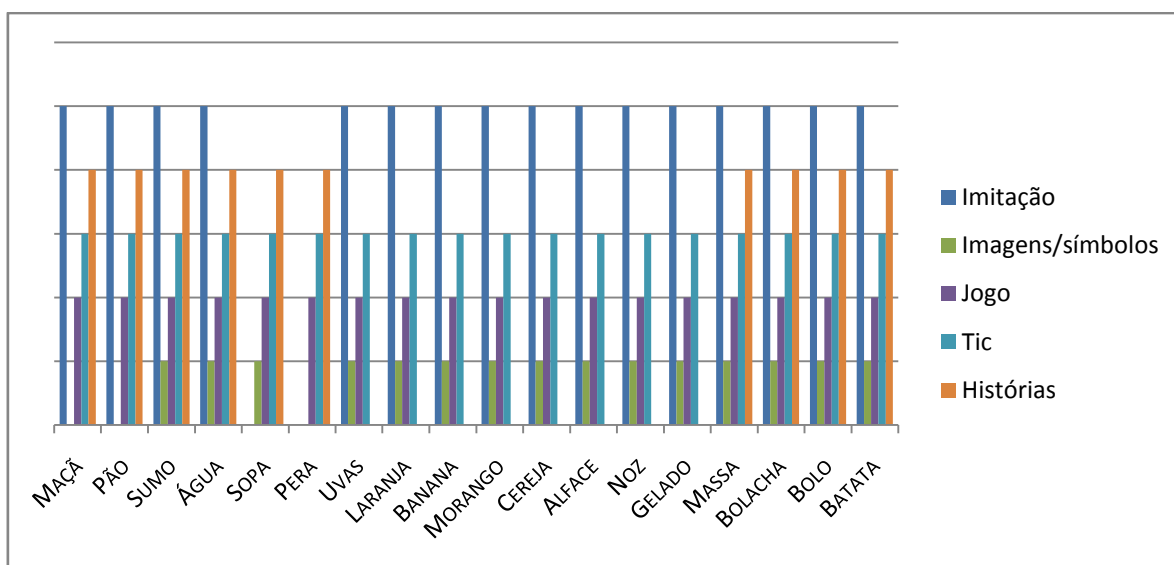
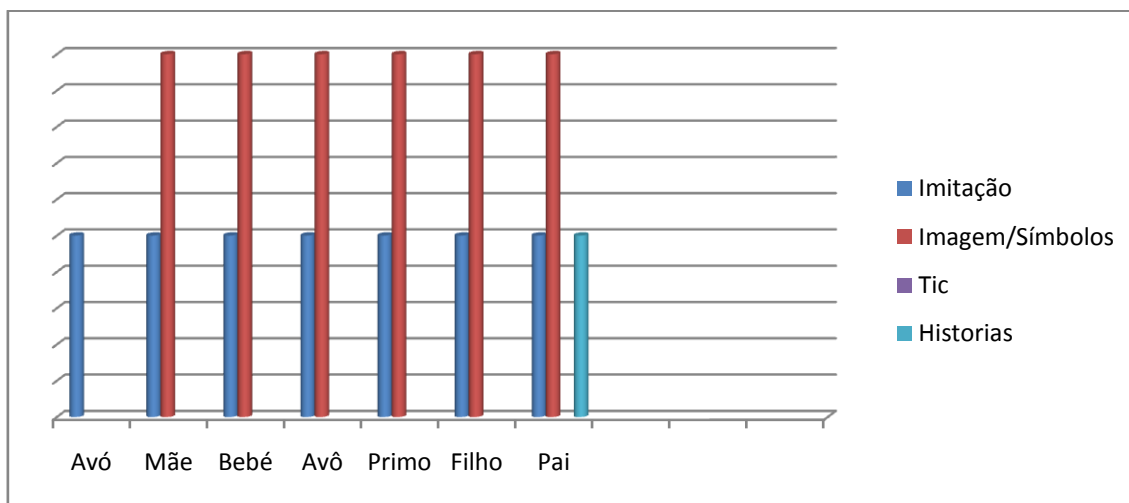


Gráfico 6 Estratégias de intervenção (Relações Familiares)



Cabe-nos agora analisar as estratégias aplicadas em contexto educativo.

Estratégia 1 *Imagens/Símbolos*

Nestas tarefas de linguagem recetiva e expressiva, adicionámos símbolos visuais, tendo por base uma abordagem sequenciada, de acordo com o programa *TEACCH*. (Anexo 1 figuras 1,2 e 3).

No desenvolvimento vocabular do sujeito A e no caso das áreas fortes do sujeito da investigação (alimentos e relações familiares), utilizamos símbolos e imagens. Os alimentos vocalizados foram essenciais ao desenvolvimento da autonomia em contexto diário.

Estratégia 2 *Histórias*

Nas histórias, o uso de gestos, imagens e símbolos foi fundamental ao desenvolvimento da comunicação expressiva e recetiva. Desta forma, ao ensinarmos a imitação reforçamos a ação da palavra através da linguagem e até dos sons. A organização de imagens

para contar histórias partiu sempre de rotinas da criança com acontecimentos vivenciados pela criança.

Todas estas ações requereram uma repetição. No entanto, é importante estar atento à capacidade de concentração da criança e à duração da tarefa, pois a hora do conto tem de ser sempre algo agradável, caso contrário leva à desmotivação do mesmo (Anexo 2 figura 1).

Estratégia 3 *Imitação*

Através da imitação gestual, o sujeito A aprendeu o poder do gesto no ato comunicativo, tanto para se expressar como para compreender os gestos dos outros. Através da imitação de ações com objetos a criança desenvolve a capacidade de raciocínio e compreensão.

Podemos, a título de exemplo, destacar a ação “comer uma maçã” como uma das estratégias motivadoras para o sujeito da investigação, quer no desenvolvimento gestual quer na vocalização da palavra "maçã ", passando a realizar a vocalização e o gesto desta ação sempre que era solicitado pelo adulto. (anexo 2 figuras 2 e 3)

Não obstante a dificuldade da criança em imitar palavras, a abordagem efetuada teve por base o envolvimento e a captação da atenção, com atividades motivadoras (motivação “lanche” a seguir à vocalização), o que permitiu modelar a ação, levando a criança a imitar antes de começar a atividade gratificante.

No caso dos gestos conseguidos, estes foram trabalhadas durante as atividades gratificantes (lanche, almoço, regresso a casa).

As palavras trabalhadas eram repetidas várias vezes, levando a criança a imita-las de forma a apoiar a iniciação verbal do sujeito da investigação.

Estratégia 4 Jogo

Nos jogos, foram utilizados objetos realistas representativos das áreas trabalhadas. Com os mesmos a criança através das descrições verbais do adulto “Queres comer” selecionava o objeto correspondente à resposta, em seguida executava o gesto e vocalizava o nome do objeto ou apresentava a sua vontade recorrendo ao caderno de comunicação. (Cf. Anexo 2 figura 4)

No jogo tentamos ensinar o sujeito da investigação a comunicar, através da associação de um símbolo, objeto, imagem. (Anexo 2 figuras 5,6,7 e 8)

Com esta estratégia, o trabalho é realizado entre o adulto e a criança. No jogo pretende-se que a criança comece a fazer discriminação perceptiva, sendo capaz de associar e posteriormente dar um símbolo/imagem/objeto específico para fazer um pedido. Assim a criança passará a compreender que existe um símbolo/imagem/objetos específico para cada pedido.

Quando ocorriam erros no cumprimento expressivo, a estratégia adotada para a correção dos mesmos era a de repetir as instruções anteriores, apresentando a resposta para a criança imitar. Quando o sujeito A imitava a resposta corretamente, existia sempre o elogio e a recompensa.

A estratégia de jogo também foi potenciadora da promoção do contato visual, levando a uma comunicação mais eficaz. No jogo também potenciamos a atenção conjunta, criando situações em que a criança e o adulto focalizam a atenção sobre o mesmo objeto ou imagem.

Assim, verificamos que a atenção partilhada além de ter uma consequência social inibindo comportamentos de oposição/desafio, tem também uma consequência comunicativa, mantendo o contato visual da criança no adulto, permitindo seguir o olhar sobre um objeto apresentado e seguir o olhar numa conversa.

A identificação de objetos ou imagens foi desenvolvida com o recurso ao jogo, pois aprender a identificar objetos e imagens a pedido é uma tarefa complexa para quem tem uma oralidade reduzida. No entanto, é muito importante ser trabalhada com a criança

uma vez que permite a nossa compreensão em relação ao estado de aquisição do conhecimento dado à criança e se esta consegue discriminar um conceito entre outros.

O dar a pedido foi outra competência desenvolvida em contexto de jogo, em que o sujeito da investigação tinha de dar o alimento pedido pelo adulto, retirando-o de entre vários alimentos apresentados (Anexo 2 figura 10) ou colocar um símbolo em duplicado em cima da mesa e pedir à criança para dar uma imagem idêntica. (Anexo 2 figura 9)

Ao longo do trabalho, tivemos sempre o cuidado de manter inputs linguísticos constantes, verbalizando sempre as ações ou intenções da criança, de forma a desenvolver na mesma o vocabulário e a compreensão.

Estratégia 5 TIC

A tecnologia foi uma ferramenta utilizada nas intervenções com o sujeito A, sendo utilizada para potencializar as aprendizagens da criança em estudo, permitindo que o sujeito A se mantivesse motivado para a aprendizagem.

A utilização das TIC na intervenção com o sujeito da investigação facilitou a comunicação.

Com as TIC, o sujeito A foi motivado a prestar atenção, explorar e experimentar uma enorme variedade de ferramentas que o ajudaram a desenvolver as suas competências de forma lúdica e didática.

Foram utilizadas imagens e sons adaptados às áreas fortes trabalhadas (Anexo 2 figuras 11, 12, 13 e 14).

Com as estratégias apresentadas, verificamos que a criança aumentou a linguagem expressiva.

Quando observávamos que a criança estava cansada ou irrequieta, utilizámos a motivação da mesma como uma estratégia de trabalho. Para isso, iniciávamos o trabalho recorrendo às atividades menos preferidas da criança que posteriormente eram reforçadas pelo seguimento de uma atividade preferida.

Ao analisarmos os dados pareceu-nos evidente que todas as estratégias utilizadas são importantes motores de desenvolvimento da produção e compreensão de novos vocábulos.

Verificamos que apesar da produção de vocábulos ser bastante reduzida no sujeito A, a linguagem receptiva desses vocábulos revelou-se uma área forte proporcionando o desenvolvimento da comunicação em contexto social, sendo o gesto o suporte principal na intenção comunicativa.

Capítulo IV

Conclusões

Conclusões

Apresentados os dados e feita a análise dos mesmos, são necessárias algumas conclusões de modo a poder-se verificar se os objetivos propostos no início deste estudo foram atingidos.

Segundo Rogers & Dawson (2014, p. 189) a comunicação verbal é composta pela linguagem expressiva e pela linguagem recetiva. Compreender a linguagem é parte integrante para podermos usá-la e por isso, esperamos que a linguagem recetiva e expressiva se desenvolva simultaneamente.

No início deste trabalho, foram definidos quatro objetivos primordiais à persecução do mote deste estudo, objetivo 1 criar a necessidade de comunicação verbal, objetivo 2 tornar os gestos conseguidos num instrumento de comunicação, objetivo 3 desenvolver a linguagem expressiva (produção de vocábulos) e objetivo 4 desenvolver a linguagem recetiva (compreensão de vocábulos).

No que concerne ao objetivo 1, constatamos que o discurso comunicativo resulta de várias competências fundamentais, tais como compreender a utilidade da pragmática ou os efeitos sociais da comunicação verbal, ter uma maturidade apropriada ao controlo intencional do sistema de reprodução da fala, a capacidade de imitar o discurso de outras pessoas e a capacidade de aprender o significado das palavras.

A linguagem verbal não é um sistema de comunicação isolado, em vez disso, é combinado com comportamentos comunicativos não verbais como padrões de olhar, gestos e entoação que acrescentamos significados.

Para atingirmos o objetivo 2, o trabalho desenvolvido com o sujeito da investigação foi realizado dentro de um contexto de atividades e rotinas conjuntas, destacando as rotinas sensoriais como ponto de partida.

À medida que a criança se tornou capaz de produzir sons intencionais e de imitar alguns sons, parte para as palavras e conseqüentemente o objetivo 3.

Apesar da criança manter dificuldades no domínio da componente lexical e sintática do discurso e apresentar um nível de linguagem expressiva muito baixo, caracterizado por

sons vocálicos e algumas palavras de conteúdo, não fazendo frases e comunicando essencialmente através de gestos e expressões, conseguiu produzir algumas palavras, observando-se um crescimento lexical de +/- 6 palavras produzidas o que enquadra o sujeito A num período pré- linguístico.

No entanto, podemos concluir a existência de um desenvolvimento da linguagem expressiva do sujeito A relativo aos dois campos semânticos abordados.

Quanto ao objetivo 4, relativamente ao domínio da compreensão da linguagem, o sujeito A parece-nos ter assimilado o significado das palavras, sendo percebida a evolução através das expressões e gestos.

Desta forma enquanto a linguagem verbal não se torna significativa será a linguagem das atitudes e dos gestos que ajudará o sujeito da investigação a comunicar.

Observámos também, que ao ensinarmos a linguagem seguindo as pistas da criança e atenção na mesma, parece proporcionar sucesso na aprendizagem.

Assim apesar do desenvolvimento vocabular do sujeito A ser reduzido pareceu-nos evidente a evolução do mesmo, aumentando a produção do número de fonemas, através da imitação da fala dos outros.

O trabalho repetitivo e baseado em rotinas diárias pareceu-nos muito importante no desenvolvimento da intenção comunicativa, na existência de vocalizações o sujeito da investigação ao receber o reforço de forma imediata, pareceu-nos ser uma forma motivadora e necessária à obtenção de um ato comunicativo por parte da criança.

Nas intervenções, muitas vezes, partimos das produções espontâneas do sujeito A, usando a imitação dos sons do mesmo para fazer com que esses sons se tornassem intencionais. Através da imitação a criança conseguia obter sons controlados que foram modelados passando de sons a palavras.

Muitos dos sons produzidos pelo sujeito da investigação aproximam-se de palavras com um significado semântico quando produzido mediante um objeto ou ação. Desta forma conseguíamos perceber que o sujeito tinha compreendido o significado da mesma, quando na ausência do objeto, o som ou palavra é produzido pela criança com intenção comunicativa, assim é facilitada a transição do formato de imitação para a fala espontânea. Esta passagem foi realizada através da contextualização da rotina de comunicação

com inúmeras repetições de uma palavra aumentando a sua frequência. Assim a repetição pareceu-nos ser uma ação fundamental para levar a criança até a produção da fala espontânea. Verificámos que o número de palavras trabalhadas tem de ser reduzido e muitas vezes repetido e trabalhado de forma a haver evolução.

Por outro lado as palavras trabalhadas têm de ser simples e referentes a coisas significativas para a criança.

A promoção constante de inputs linguísticos foi muito importante no sentido de desenvolver o vocabulário e a compreensão. Desta forma durante a intervenção este cuidado foi tido em conta assim como a verbalização constante das ações e intenções da criança. É de salientar que os *inputs* utilizados foram simples, curtos, concretos, repetitivos, acompanhados por gestos e expressões, o que nos pareceu ser um forte facilitador do desenvolvimento da linguagem expressiva do sujeito alvo.

Nas intervenções os progressos obtidos partiram da motivação e do reforço e das instruções do adulto até à obtenção de vocalizações por parte do sujeito. As vocalizações produzidas de forma consistente, tornaram-se cada vez mais fluentes e espontâneas.

A utilização de símbolos facilitou o desenvolvimento da comunicação verbal no sujeito A. Embora esta estratégia exija um tempo mais alargado de treino pareceu-nos um suporte fundamental ao desenvolvimento da linguagem expressiva e recetiva no sujeito A.

A organização do tempo foi um princípio a que demos uma atenção especial, seguindo uma sequência repetida de atividades a que chamamos rotinas do dia, muito importantes para a organização estrutural da criança com PEA. Esta forma de trabalho foi sempre aplicada segundo o programa *TEEACH*, utilizado na Unidade de Ensino Estruturado frequentado pelo sujeito da investigação.

Este estudo de caso é o início de um trabalho a longo prazo. A apresentação dos resultados foi feita apoiada numa rigorosa análise de dados. Os dados revelaram-se positivos superando os objetivos traçados. Foi bastante gratificante realizar esta investigação, esperando termos contribuído para a melhoria da qualidade do processo de comunicação da criança portadora de PEA.

Estamos conscientes de que esta investigação possibilitou-nos aprofundar os conhecimentos na problemática do Autismo, o que certamente terá reflexos na intervenção educativa.

Bibliografia

- AMADO, João (2000). “A Técnica da Análise de Conteúdos”. *Referencia*, n.º 5, Novembro, 53- 63.
- ATTWOOD, Tony (2010). *A Síndrome de Asperger*. Verbo: 3.ª ed.
- BANDEIRA DE LIMA, C. (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo: Manual Prático de Intervenção*. Lisboa: Lidel.
- BARON COHEN, S. Leslie A. M. & Fritz, U. (1985). “Does the autistic child have the theory of the mind?” *Cognition*. November 1985.
- BAUTISTA, Rafael (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- BEJA, A. & Miranda, J. (2012). *Programa de Treino de Competências Funcionais para Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Viseu: Psico & Soma.
- BIRKELID (1988). *Projeto de Intervenção e Apoio a Crianças com Espectro do Autismo e suas Famílias*. Statling spesial pedagogisk kompetansesenter for sammensatte laerevansker.
- BOGDAM, Robert C. & Biklen, Sarikompp (1994). *Investigação Qualitativa em Educação Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- CAPUCHA, Luís (2008). *Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Dgicd- Ministério da Educação, Lisboa.
- CARMO, Hermano & Ferreira, Manuela Malheiro (1998). *Metodologia da Investigação Guia para a Auto Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CAVACO, Nora (2009). *O profissional e a Educação Especial uma abordagem sobre o autismo*. Editorial Novembro.
- CDC, PIIP, DREC (1988). *Guia Prático para Atividades Baseadas no TEACCH*.
- CIPANI, Ennio (2015). *Crianças e Autismo, Histórias de Triunfo e Esperança*, Tradução de Ana Moço, 1ª Edição, Condeixa: MyKid Up Centro de Intervenção comportamental.
- CORPAS, António, Surlus Alex & Aguirre, António (1996). *Programa de Formação de Educadores*. Lisboa: Liarte.
- CORREIA, Ana Sofia & Teixeira, Lisa (2011). *Promover o desenvolvimento das competências linguísticas-Guia Prático com exercícios para a promoção de competências linguísticas*. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, Instituto Nacional para a Reabilitação.
- DAVIS, Ronald D. & Braum, M. Eldon (2010). *O Dom da Dislexia*. Alfragide: Lua de Papel.
- DECRETO-LEI n.º3/2008. D.R. I Série. 4 (08-01-07) 154-164
- DGICD (2008). *Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DIAS, Maria Olívia (2009). *O Vocabulário do Desenho da Investigação*. Viseu: Psico & Soma.
- DREC, HPC, ASIC (s. d.). *Programa Ser Criança*. Coimbra: Hospital Pediátrico de Coimbra – Centro de desenvolvimento.
- DSM-IV (2006). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. American Psychiatric Association, Climepsi Editores.
- DSM-V (2014). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. American Psychiatric Association, Climepsi Editores.
- FRANCO, Maria, Reis, Maria & GIL, Teresa (2003). *Comunicação Linguagem e Fala*. Lisboa: Ministério da Educação.
- FRITH, U. (1989). *Autism - explaining the enigma*. Blackwell Publishers. Oxford.

- GEP/ME, A (1987). *Criança Diferente*. Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.
- HENRIQUES, A. Chistófides (1996). *Aspectos da Teoria Piagetiana e Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- HEWITT, Sally (2005). *Compreender o Autismo-Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto Editora.
- HOHMANN, Mary & Weikart, David P. (1995). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- JARROLD, C., Boucher, J. & Russell, J. (1997). *Language profiles in children with autism*. theoretical and methodological implications, Porto Editora.
- LOPES, Irene (2011). *Autismo, a minha lição de vida*. Monóculo.
- MATOS, Margarida Gaspar (1997). *Comunicação e Gestão de conflitos na Escola*. Universidade Técnica de Lisboa, Edições FMH.
- PAIS, Natália, Santos, Leonor & Viegas, Filomena (1999). *Contextos Lúdicos e Crianças com Necessidades Especiais*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- PEREIRA, Gonçalves E. (1996). *Autismo: do conceito às pessoas*. Lisboa: Secretaria Nacional de Reabilitação.
- QUADROS, António (1972). *O Sentido Educativo do Maravilhoso*. Lisboa: M.E.N.
- ROGERS, Sally J. & Dawson, Geraldine (2014). *Intervenção Precoce em Crianças com Autismo*. Lisboa: Lidel.
- RUTTER, M (1984). *Diagnostico y definición*. Madrid: Editorial Alomba.
- SCHAFFER, H. Rudolpf (2004). *Introdução à psicologia da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SIM-SIM, Inês & Ramalho, G. (1993). *Como leem as nossas crianças?* Lisboa: GEP /Ministério da Educação.
- SIM-SIM, Inês (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- SIM-SIM, Inês (2005). *A criança surda – Contributos para a sua educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- SIM-SIM, Inês, Duarte, Inês & Ferraz, Maria José (1997). *A língua materna na educação básica-competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: M.E./Departamento de Educação Básica.
- VALMAN, Bernard (1997). *Sintomas das Crianças*. Selecções do Reader's Digest, Livros e Livros.
- VAYER, Pierre & Destrooper, Jean (1976). *A dinâmica da ação educativa para a infância- normal e/ ou inadaptada*. Portugal: Instituto Piaget.
- VIEIRA, Fernando D. & Pereira, Carmo M. (1996). *Se Houvera Quem me Ensinara*. Fundação Calouste Gulbenkian, textos de Educação.
- ZEBALZA, M.A. (1998). *Diários de Aula*. Lisboa: Coleção Ciências da Educação.

Referências da Internet

Arassaac - Portal Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa, Retirado de <http://catedu.es> 8 de janeiro de 2015.

Fundação AMA (Perturbação do Espectro do Autismo). Retirado de <http://www.fundacaoamaautismo.pt> 13 de janeiro de 2015.

GROEN, W.B., Tesink C. Petersson K.M., Berkum Van j., Gaag Van, Hagoot P. & Buitelaar K, J. (2009). *Semantic Factual, and Social Language Comprehension in Adolescents with Autism*. Retirado de <http://cercor.oxfordjournals.org> 30 de junho de 2015.

LYONS (1997). *Lexiologia*. Retirado de <http://www.portaldalinguaportuguesa.org> novembro de 2014.

MARTINS C. (2011). *Intervenção ABA no autismo. 1º encontro MY KID up*. Retirado de www.mykidup.com 3 de abril de 2015.

National Autism Association. Retirado de www.nationalautismassocition.org 12 de fevereiro de 2015.

Support Groups for Children with Autism, Aspergers, PDD. Retirado de <http://www.childrensdisabilities.inf> 20 de dezembro de 2014.

STEINMAN, Kyle. *The Autism Semantics Study Uw Autism Center*. Retirado de <http://depts.washington.edu> 30 de junho de 2015.

Revistas e Jornais

PEREIRA, Cecília (2005). *Tecnologias de Informação e Comunicação e as Necessidades Especiais*. Funchal: Revista Diversidades, Liberal.

SCHIRMER Carolina R.; FONTOURA Denise R.; NUNES Magda L. (2004). *Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem*. Jornal de Pediatria, Sociedade Brasileira de Pediatria.

Anexos

Anexo I Estruturação do espaço

Anexo II Estratégias para o Desenvolvimento e Aquisição da Linguagem

Anexo I Estruturação do espaço

Método *TEACCH*

Área de Transição

Trata-se de um local onde se encontram os horários individuais de cada aluno. O horário individual é uma sequência visual das tarefas a serem realizadas. É um instrumento muito importante, pois permite transmitir à criança a informação de como vai ser a organização temporal do seu dia.

Figura 1



Área de trabalho

Trata-se de uma área de trabalho individual, onde a criança aprende a trabalhar de forma autónoma.

Figura 2



Área do Aprender

É uma área de ensino individualizado, onde a criança irá realizar novas aprendizagens, devendo estar sentada de frente para o adulto e de costas para fatores de distração.

Figura 3



Área do computador

Nesta área o aluno pode trabalhar de forma autónoma, em parceria, ou com o apoio de um adulto.

Figura 4



Área do trabalho em grupo.

Figura 5



Área de Lazer

Figura 6



Anexo II Estratégias para a Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem

Figura 1



Alimentação/Relações
Familiars
Objetivo

Histórias

Aprender a ouvir e a contar histórias com acontecimentos vivenciados pela criança.
Apontar com o dedo da criança as imagens e pedir para verbalizar.

Descrição

Figura 2



Alimentação/Relações
Familiars
Objetivo

Vocabulário/Expressão

Aprender a nomear palavras.

Descrição

Na área do aprender, nomear as imagens. A criança ouve a palavra e tenta repetir.

Figura 3



Alimentação
Objetivo

Gesto

Aprender a fazer o gesto de alguns alimentos e elementos familiares.

Descrição

Aprender a fazer o gesto relacionado com o objeto apresentado.

Figura 4



Alimentação
Objetivo

Descrição

Comunicação
Aprender a fazer pedidos.
Selecionar a imagem de acordo com o pedido.

Figura 5



Alimentação

Objetivo

Descrição

Associação imagem-símbolo
Aprender associar a imagem ao símbolo correspondente.
Colocar a imagem do objeto na parte de cima da placa e dar o símbolo correspondente à imagem para a criança colocar por baixo. Verbalizar o nome do objeto.
Repetir o procedimento com outras imagens.

Figura 6



Alimentação

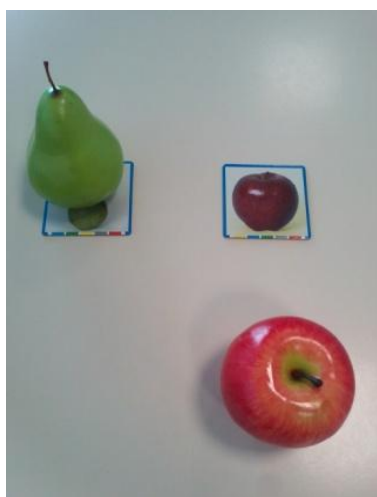
Objetivo

Descrição

Associação objeto-imagem-símbolo
Aprender a associar objeto, imagem e símbolo correspondente.
Colocar uma placa em cima da mesa e ao lado um conjunto de objetos, imagens e símbolos. Pedir para a criança associar os objetos às imagens e símbolos. Verbalizar o nome do objeto.

Figura 7

Alimentação	Associação ima- gem-imagem
Objetivo	Aprender associar a ima- gem à imagem igual.
Descrição	Colocar a imagem do obje- to na parte de cima da placa e dar uma imagem idêntica para a criança colocar por baixo. Verbalizar o nome do objeto. Repetir o proce- dimento com outras ima- gens.

Figura 8

Alimentação	Associação objeto/Imagem
Objetivo	Aprender a associar um objeto a uma imagem igual.
Descrição	Colocar duas imagens de fruta em cima da mesa e os frutos correspondentes à frente. Pedir à criança que faça a correspondência, incentivando-a a repetir o nome do fruto. Posterior- mente troca-se a posição da fruta para verificar se a criança compreendeu a associação.

Figura 9

Alimentação	Associação objeto- ima- gem-símbolo
Objetivo	Aprender a associar objeto, imagem e símbolo corres- pondente.
Descrição	Colocar uma placa em cima da mesa e ao lado um con- junto de objetos, imagens e símbolos. Pedir para a criança associar os objetos às imagens e símbolos. Verbalizar o nome do obje- to.

Figura 10



Alimentação
Objetivo

Vocabulário/Compreensão
Dar objetos em função de um pedido verbal.

Descrição

Colocar objetos em cima da mesa. Pedir à criança para dar um objeto, estendendo a mão para que ela o dê.

Figura 11



Alimentação/Relações
Familiars
Objetivo

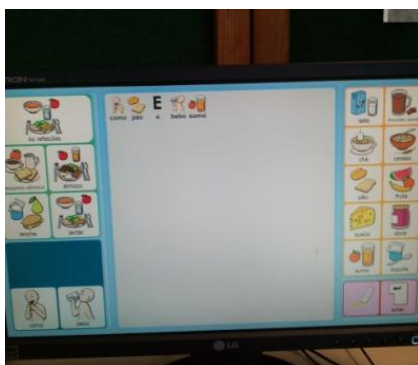
Vocabulário/Compreensão

Aprender a identificar, apontando para a imagem e de seguida nomeá-la.

Descrição

A frente do computador nomeia e aponta as imagens que surgem no ecrã. Pedir para a criança apontar para uma das imagens e depois para verbalizar.

Figura 12



Alimentação/Relações
Familiars
Objetivo

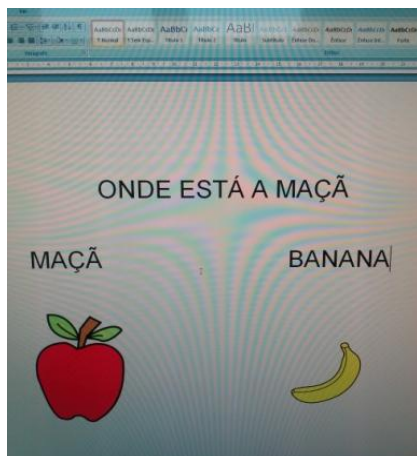
Sons/Imagens

Aprender a selecionar imagens de acordo com o som apresentado.

Descrição

Aprender a selecionar imagens de acordo com o som apresentado.

Figura 13



Alimentação/Relações
Familiars
Objetivo

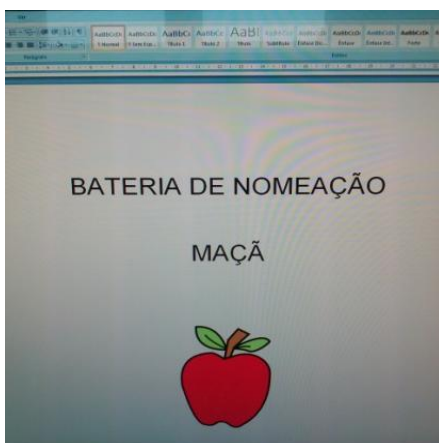
Descrição

Vocabulário/Compreensão

Identificação de Alimentos

Pedir à criança para apontar para a fruta que o professor verbalizou.

Figura 14



Alimentação/Relações
Familiars
Objetivo

Descrição

Vocabulário- Expressão

Aprender a nomear imagens.

Nomear alimentos ou membros da família visionados no computador.