

**Escola Superior de Educação  
Instituto Politécnico do Porto**

**Inglês para Todos – Ensino Precoce de Inglês a Crianças com  
Perturbações do Espectro do Autismo**

Orientadora: Dra. Edite Orange

Projecto final no âmbito do Mestrado em Ensino Precoce de Inglês

Ana Patrícia Pereira de Sousa Teixeira – 3110445

Março de 2013

## **Agradecimentos**

A todos os que contribuíram para que este projecto se realizasse deixo aqui os meus sinceros agradecimentos;

À minha orientadora Dra. Edite Orange e ao meu Co-orientador Dr. Rui Teles por todo o apoio e dedicação;

Aos meus pais pois sem eles nada disto teria sido possível;

Ao meu anjo pela prontidão em ajudar, pela dedicação e, acima de tudo, pela paciência eterna;

À minha colega e grande amiga Carla pela grande ajuda e apoio e por me ter permitido “perturbar” as suas aulas para realizar este projecto;

Ao meu afilhado “Vitinha” fonte de inspiração e base deste projecto, guardado eternamente no meu coração;

A B que foi uma honra conhecer e que, sem saber, me ensinou tanto em tão pouco tempo;

# Índice

Índice de Anexos .....	4
Índice de Siglas.....	5
Resumo.....	6
Abstract .....	7
I. Enquadramento Teórico.....	11
1.1 O que é a PEA – Perturbações do espectro do autismo .....	11
1.2. Comorbilidades nas PEA .....	15
2. Inclusão.....	16
2.1. Intervenção - Metodologias .....	20
3. Comunicação .....	22
3.1.Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa .....	22
3.2. SISTEMA PECS.....	24
II. Ensino / Aprendizagem de Inglês Precoce Para NEE .....	27
1.O ensino de Inglês no 1º Ciclo para todos .....	27
2. Aprendizagem de inglês nas NEE: Porquê e Para quê?.....	33

3. Hipóteses .....	38
II. Projecto.....	39
Introdução .....	39
1. Metodologia .....	41
2. Intervenção.....	43
3. Leituras: Resultados e Avaliação .....	53
Conclusão .....	56
Bibliografia .....	59
Sitografia .....	62
Anexos.....	63

## **Índice de Anexos**

Anexo 1 – Símbolos das imagens PECS sobre *Human Body* utilizados no estudo;

Anexo 2 – Requerimento realizado ao agrupamento para ser concedida a autorização;

Anexo 3 – Pedido de autorização parental para realização do projecto;

Anexo 4 – Entrevista realizada à professora de inglês de B;

## **Índice de Siglas**

PEA – Perturbações do Espectro do Autismo

DSM – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

SXF – Síndrome de X-Frágil

TEACCH – Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children

ABA – Applied Behavior Analysis

DIR – Desenvolvimento, Diferenças Individuais e Relação

CAA – Comunicação Aumentativa e Alternativa

SAAC – Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação

BLISS – Charles Bliss

PIC – Pictogram Ideogram Communication

SPC – Símbolos Pictográficos para a Comunicação

PECS – Picture Exchange Communication System

B – Abreviação por omissão do nome do aluno em estudo

## Resumo

As Perturbações do Espectro do Autismo (PEA) caracterizam-se por uma perturbação Global no Desenvolvimento com um grande número de lacunas em três grandes áreas do desenvolvimento: interacção social, comunicação e comportamento. Estas crianças necessitam de acompanhamento individual e especializado e, muitas vezes, frequentam escolas específicas e destinadas às suas características. Em alguns casos, frequentam o ensino regular, neste caso, o 1º ciclo e, dependendo do nível de cada um, também passam pelas aulas das Actividades de Enriquecimento Curricular.

Contudo, estas aulas são, na maioria das vezes, menosprezadas por muitos e estas crianças frequentam-nas sem qualquer tipo de apoio especializado. Assim, os professores de inglês vêm-se a mãos com uma criança diferente que necessita de métodos e estímulos variados e distintos para aprender e, infelizmente, não sabem o que fazer para lidar com ela e lhes transmitir conhecimento. Por este motivo, proponho-me, neste projecto, a tentar encontrar uma metodologia adaptada ao ensino de inglês, que seja eficaz para estas crianças com Necessidades Educativas Especiais, recorrendo aos sistemas de comunicação PECS.

Ao longo da aplicação deste projecto, que se revelou extremamente positivo, surgiram surpresas não só na área da aquisição de vocabulário, de estruturas e da produção oral bem como na perspectiva da inclusão de crianças com PEA através do ensino de uma língua estrangeira, que funcionou como um facilitador.

Por fim, não se trata de um projecto que termine aqui, mas sim de uma porta que se abre para outros novos estudos, com vista a uma melhor educação, adaptação e inclusão destas crianças especiais.

## **Abstract**

The Autism Spectrum Disorder (ASD) is a Global Disruption of Development with a lot of gaps in three large areas of development: social interaction, communication and behaviour. These children need a specialized and individual support, and they often go to specific schools that respond to their needs. In some cases, they go to the primary school classes and, depending on their level, they also go to the extra-curricular activities.

However, these classes are, most of the time, neglected and these children are there without any specialized support. So, English teachers see themselves with a different child that needs different methods and different stimuli and, unfortunately, they don't know how to deal with him/her and how to convey knowledge to him/her. For this reason, in this project, I intend to find a methodology adapted to English teaching, which is effective for these children with special educational needs, using the Picture Exchange Communication System (PECS).

Throughout the implementation of this project, which was extremely positive, some surprises came up not only in the areas of acquisition of vocabulary, of structures and of oral production, but also in the perspective of inclusion of children with ASD through the teaching of a foreign language, which acted as a facilitator.

To conclude, this is not a project that ends here, instead it is an open door to other new studies, in order to provide a better education, adaptation and inclusion of these special children.

## **Introdução**

Desde que nascemos comunicamos, mesmo naquela instância em que ainda não sabemos falar, seja através da prosódia, de sons e gestos. Precisamos de comunicar para interagirmos com o outro, para transmitirmos conhecimentos, opiniões, ideias. Para além de comunicarmos na nossa língua materna temos uma grande necessidade de conhecer outros idiomas, novas línguas que nos permitam comunicar mais além, com outros países e entrar em contacto com novas e diferentes culturas.

Contudo, existem algumas pessoas com lacunas comunicativas que necessitam de suportes e apoios adicionais para conseguirem comunicar na sua língua materna e, também, numa língua estrangeira.

Na verdade, existem metodologias e sistemas de comunicação adaptados destinados a estas pessoas para que lhes seja garantida uma melhor qualidade de vida, capacidade de comunicação e inclusão social possível. Entre estes indivíduos encontramos as crianças com PEA – Perturbações do Espectro do Autismo.

A PEA é uma perturbação global do desenvolvimento que afecta o desenvolvimento social, comportamental e comunicativo. Estas crianças, dependendo do nível de gravidade da síndrome, podem demonstrar pouca ou mesmo nenhuma linguagem verbal.

O tema deste projecto teve como inspiração o meu afilhado diagnosticado com PEA com associação patológica de défice cognitivo grave, desde os três anos de vida, cujas comorbilidades reflectem perturbações ao nível da comunicação e da competência social e interpessoal. Para além disso foi, desde sempre, um tema me suscitou interesse particular não só pela situação do meu afilhado mas também por uma curiosidade que tentei sempre saciar com pesquisas e pequenas investigações.

Aliado a todos estes factores esteve sempre uma grande força de vontade, empenho, dedicação e motivação para realizar este projecto, tentado sempre responder a todas as questões que surgiam, corrigir erros, resolver problemas e atingir os objectivos a que me propunha.

Perturbações do Espectro do Autismo, tema tão difícil de definir e de entender dado as suas ramificações e variações de criança para criança. Tema quase tabu que muitos não entendem, não querem ver e nada querem fazer para ajudar a

melhorar as condições de vida destas crianças que, na maioria das vezes, são marginalizadas, postas de parte e retiradas da sociedade.

Hoje em dia tudo se faz ou se tenta fazer para que estas crianças sejam incluídas no meio escolar e na sociedade e, para isso, são criadas metodologias adaptadas e individualizadas segundo as características de cada uma.

É de uma extrema importância dar as mesmas oportunidades e igualdades a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas ou psicológicas, dando-lhes o direito a aprender, a conviver e a construir uma identidade. Dentro destas oportunidades está o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

Aludimos, portanto, ao facto de que aprendizagem de uma língua estrangeira é fundamental e, no caso do inglês, que se trata quase de uma língua universal, necessitamos de a conhecer, de a falar e de a praticar para que, em diversas situações, consigamos comunicar com o outro. Além do mais, o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira transmite uma nova visão do mundo, novos conhecimentos de outras culturas e alerta as crianças para outras identidades, para o multilinguismo, para o respeito pelo outro e para a construção pessoal e individualizada da sua própria identidade.

Como é sabido, as crianças a partir do pré-escolar podem ser denominadas como “esponjas” já que absorvem tudo o que lhes é ensinado. É, por isso, defendido que, desde esta idade, iniciem o contacto com uma língua estrangeira, neste caso a língua inglesa. Ora, as crianças com PEA, independentemente das comorbilidades inerentes à síndrome, também elas são “esponjas” que, recorrendo a uma metodologia eficaz e adaptada podem, efectivamente, aprender uma língua estrangeira. Por conseguinte, é essencial que estas crianças sejam incluídas no meio escolar, que se adaptem às rotinas do ensino regular e que lhes seja proporcionado o acesso a todo o tipo de actividades e de disciplinas.

Posto isto, recorrendo à adaptação de metodologias e do sistema de comunicação PECS, propus-me testar até que ponto as crianças com PEA leve/moderado, que possuem um baixo nível de défice comunicacional verbal e não verbal, onde o problema central está nas perturbações da interacção social e de comportamento, conseguem adquirir competências numa língua estrangeira.

Deste modo, surgiu a seguinte questão problema: “Será que é possível encontrar uma metodologia eficaz para o ensino de Língua Inglesa a uma criança com PEA e num quadro de comunicação adaptado?”

Podemos mencionar que este projecto é apresentado em três fases distintas: primeiramente, um enquadramento teórico que aborda a questão das Perturbações do Espectro do Autismo, a problemática da inclusão, a importância do ensino/aprendizagem de inglês a crianças com NEE e a abordagem comunicativa, as metodologias e sistemas de comunicação inerentes à temática.

Numa segunda fase, exponho detalhadamente a aplicação deste projecto traçado, em que consistiu, o que foi realizado e como foi feito.

Por fim, apresento a minha leitura geral deste projecto, a sua avaliação e resultados.

Gostaria de acrescentar também que, para além do objectivo inicial deste projecto, surgiram algumas barreiras que, felizmente, foram superadas e deixadas para trás.

Ainda, este projecto revelou um factor novo: o ensino precoce de inglês a crianças com PEA, para além da aquisição de competências, pode funcionar para estas crianças como uma fonte de inclusão no meio escolar.

## I. Enquadramento Teórico

### 1.1 O que é a PEA – Perturbações do espectro do autismo

Do grego “*autós*” de si mesmo com “*ismo*” de orientação ou estado, a palavra autismo, segundo o dicionário da Porto Editora, é definida como “*estado mental caracterizado por uma concentração patológica do indivíduo sobre si mesmo, e pela ausência de reacção a estímulos e a contactos sociais*”.

Foi Kanner que, em 1943, definiu autismo como “*autistic disturbances of affective contact*” e, através de um estudo com onze crianças verificou que se distinguiam das outras quanto à incapacidade de interacção e relacionamento com os outros, falha no uso da linguagem, obsessão por garantir as coisas sempre da mesma forma, ansiedade e medo de coisas comuns.

Neste seguimento, surge Hans Asperger com uma variante do autismo - Síndrome de Asperger - cujas características e comportamentos são distintos, verificando-se uma inteligência normal ou acima da média, escassez de expressões faciais, recurso a gestos estereotipados e um contacto social inadequado. A grande diferença entre Asperger e Kanner reside no nível bastante mais elevado das competências linguísticas e cognitivas.

Devido à vasta variedade de patologias e défices distintos relacionados com o autismo, em 1979, Lorna Wing e Judith Gould desenvolveram a expressão de Espectro do Autismo. O conceito de “*spectrum*” surgiu de um estudo realizado por estas médicas psiquiátricas, a um grupo alargado de crianças, onde constataram que existiam variantes de défices de comunicação e interacção social ou falta de interesse em realizar determinadas actividades que não se inseriam no diagnóstico formal do Autismo.

No ano seguinte, em 1980, foram definidos os primeiros parâmetros para o diagnóstico no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-III*. Actualmente, as PEA são definidas como uma Perturbação Global do Desenvolvimento no DSM-IV-TR (Text Revision), onde as maiores lacunas encontram-se em três grandes áreas do desenvolvimento: interacção social, comunicação e comportamento.

Segundo Lima (2012: 2), quanto à interação social e ao seu déficit qualitativo, é relevante mencionar que na criança com PEA podemos observar, pelo menos, duas das seguintes características:

- Acentuado déficit no uso de múltiplos comportamentos não-verbais, tais como o contacto ocular, expressões faciais, posturas corporais e gestos para regular a interação social;
- Incapacidade para desenvolver relações com os companheiros adequadas ao seu nível de desenvolvimento;
- Ausência da tendência espontânea para partilhar com os outros prazeres, interesses ou objectivos (não mostrar, não trazer ou indicar objectos de interesse);
- Falta de reciprocidade social ou emocional;

Por conseguinte, devemos referir a perturbação na área da comunicação, que se compõe por défices qualitativos, e encerra pelo menos uma das seguintes características: (Lima, 2012: 3):

- Atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem oral (não acompanhada de tentativas de compensar através de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímica);
- Nos sujeitos com um discurso adequado, uma acentuada incapacidade na competência para iniciar ou manter uma conversação com os outros;
- Uso estereotipado ou repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática (sem função comunicativa);
- Ausência de jogo realista espontâneo, variado, ou jogo social imitativo adequado ao nível de desenvolvimento;

Para finalizar as três grandes áreas resta mencionar a perturbação na área do comportamento que, segundo Lima (2012: 4-5), envolve pelo menos uma das seguintes componentes:

- Preocupação absorvente por um ou mais padrões estereotipados e restritivos de interesses que resultam anormais, quer na intensidade quer no seu objectivo;
- Adesão, aparentemente inflexível, a rotinas ou rituais específicos não-funcionais;
- Maneirismos motores estereotipados e repetitivos (sacudir ou rodar as mãos ou dedos, ou movimentos complexos de todo o corpo);
- Preocupação persistente com partes de objectos;

Podemos, então, concluir que as principais componentes da PEA caracterizam-se pela

“presença de um desenvolvimento acentuadamente anormal ou deficitário da interacção e comunicação social e um repertório acentuadamente restrito de actividades e interesses. As manifestações desta perturbação variam muito em função do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do sujeito. Não existe um desenvolvimento normal, apesar de 20% dos pais descreverem um desenvolvimento relativamente normal durante os primeiros anos de vida. (...) referem uma regressão sobretudo na linguagem, caracterizada por uma paragem na fala, após a aquisição de 5 a 10 palavras”. (Lima, 2012: 1-2).

Quanto ao diagnóstico das PEA podemos dizer que é predominantemente detectado pelos pais, com características comuns como o atraso na reprodução linguística ou a falha na resposta ao que ouvem. Comummente relatam que o filho não estabelece contacto visual, não responde quando o chamam, não tem qualquer tipo de interesse ou não estende os braços para ser pegado ao colo. Apesar dos dados

fornecidos serem relativamente semelhantes, por vezes, são incoerentes devido à complexidade desta disfunção global do desenvolvimento.

É entre os 18 e os 24 meses que surgem as primeiras queixas quanto à “regressão” na linguagem da criança visível através da perda de vocabulário e frases curtas juntamente com a indiferença social. É chamada “regressão” pois os pais aquando da queixa, referem que o filho era normal até por volta dos 18 meses mas, a partir deste momento, denotam a ausência de interesses pelas coisas ou brinquedos, a perda de palavras, o isolamento e comportamentos repetitivos.

É extremamente difícil diagnosticar a PEA devido às suas variações. Contudo, é diagnosticada, maioritariamente, por volta dos três anos de vida. Antes desta idade, os sintomas são quase imperceptíveis. Não obstante, existem factores de alerta que, como Turkington e Anan (2007) desenvolvem ao longo da “*The Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*”, podemos ter em consideração desde a ausência de atenção partilhada, o isolamento e a falta de vontade em socializar, não comunicar por vontade própria, não responder ao nome, não apontar ou mesmo o facto de não falar e não estabelecer contacto visual.

As PEA têm levantado o interesse de investigadores, médicos, educadores e professores com curiosidade em saber mais e adquirir competências para oferecer uma aprendizagem adequada a estas crianças. Resta esperar que o sistema educativo adopte medidas e implemente meios sofisticados e adequados que permitam às crianças com PEA enriquecer o seu curriculum na escola pública, através de um sistema totalmente especializado.

## 1.2. Comorbilidades nas PEA

As comorbilidades são doenças dentro da doença principal. A PEA engloba um rol alargado de patologias relacionadas, negativamente, com o grau de funcionalidade da criança. A patologia mais notória e que coloca entrave ao futuro das crianças com PEA é, sem dúvida, o défice cognitivo, descrito pelo DSM-IV-TR como um funcionamento intelectual inferior à média, composto por restrições em algumas áreas específicas como, por exemplo, a comunicação, a capacidade motora em realizar as actividades da vida quotidiana, competências sociais e académicas, ser capaz de exercer uma profissão e de se auto-controlar.

É pertinente realçar que o défice cognitivo possui quatro níveis distintos de gravidade – ligeiro, moderado, grave e profundo – em que a criança diagnosticada com o primeiro nível poderá ter uma vida funcional, adaptada ao mercado de trabalho, necessitando de pequenas intervenções em situações mais agitadas e fora do normal. Contudo, a criança com o nível profundo, irá depender a vida toda de outrem, sem possibilidade de integração no mercado de trabalho.

Aliado ao défice cognitivo surge a perturbação da aprendizagem e da socialização causada por um perfil cognitivo da criança que abrange as seguintes áreas: Atenção; Pensamento; Memória e Funções Executivas. Quanto à primeira, importa referir que as crianças com PEA não observam o todo que as rodeia mas sim um ponto ou objecto específico que lhes capta a atenção. Porém, a concentração e a manutenção da atenção pode ser nivelada à de uma criança normal. No que concerne ao pensamento devemos referir que processam melhor e mais facilmente a informação concreta do que a abstracta. Na área da memória é relevante mencionar o facto de memorizarem mais rapidamente as repetições frásicas ou mesmo dígitos mas, sempre que a informação recebida se torna mais complexa mais difícil é para eles processá-la. Por fim, no que toca às funções executivas, sofrem alterações na realização de comportamentos e tarefas mais complexas ao nível do planeamento, organização, auto-controlo, adaptação à mudança e resolução de problemas.

Concordamos que as comorbilidades referidas anteriormente estão definidas através de parâmetros mais generalizados e, por conseguinte, o perfil cognitivo de cada criança é distinto, dependendo de vários factores mas, sobretudo, se desenvolvem ou não a linguagem.

## 2. Inclusão

A inclusão de crianças com doenças, portadoras de deficiências ou de etnias foi, em tempos idos, um tabu para a nossa sociedade. Felizmente, hoje em dia, fazem-se grandes esforços para integrar estas crianças especiais no ensino público.

É verdade que começam a surgir escolas especializadas para crianças com PEA porém a sua localização e os custos são, por vezes, insustentáveis para os pais. Deste modo, tenta-se integrar as crianças com PEA no ensino regular o que gera alguma controvérsia.

De acordo com o DL 3/2008 de 7 de Janeiro deve-se promover

“escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos”.

Tal como mencionado no DL acima referido, todos os alunos têm necessidades educativas e, neste sentido, deve existir uma escola inclusiva que forneça apoio individualizado e que recorra a uma diversidade de estratégias que sejam personalizadas ao aluno. É, por isso, fundamental sabermos que inclusão passa, sobretudo, pela

“criação de situações de ensino estruturado com apoio de estruturas visuais, de material próprio e de actividades adequadas às suas necessidades (plásticas, gráficas, lúdicas, didácticas, pedagógicas, ...) procura-se potenciar a motivação destas crianças para explorar e aprender com o objectivo de aumentar os tempos de atenção partilhada, de interacção social, de contacto do olhar e de comunicação através do olhar, desenvolver os tempos de atenção, de concentração e de interesse pelas actividades propostas e materiais.” (Carvalho e Onofre, 2007: 5-6)

Contudo, devemos estar cientes de que grande parte das escolas regulares não possui estes meios apropriados para integrar estas crianças e fazem os possíveis para oferecer e integrar dentro dos recursos existentes. Deveras, verificou-se que as crianças com PEA inseridas nas turmas regulares conseguiram atingir melhores resultados do que aquelas que frequentavam turmas separadas.

Deve-se ter em conta algumas medidas e estratégias que ajudam a integrar estas crianças começando por propiciar um ambiente estruturado, com zonas de trabalho individual e de grupo. É fundamental que haja uma coordenação estreita entre técnicos, professores e educadores com os pais, quase diária, para acompanhar a evolução da criança.

Quanto às zonas de trabalho individual, a criança mostrar-se-á colaborativa. Já na de trabalho em grupo revelará oposições e discórdia. Para o sucesso nesta zona, é fundamental irmos por partes. Inicialmente, a criança deve ser acompanhada, individualmente, pelo professor titular ou pelo professor das necessidades educativas especiais (NEE) de forma a aproximarem-na de um pequeno grupo. Numa fase seguinte, recorrendo a uma tarefa conhecida, a criança com PEA pode trabalhar com um colega, reforçando, essencialmente, os aspectos sociais. Através destas etapas, gradualmente, vai-se tornando a actividade mais complexa e o grupo significativamente maior. Todavia, não devemos esquecer que convém ser dado espaço para a criança trabalhar sozinha, realizando as suas actividades favoritas.

Dado que as crianças com PEA têm tendência ao isolamento, a integração passa por ensinar métodos de comunicação e de adaptação ao meio que as rodeia. Neste caso, o professor será um elemento fulcral de ajuda uma vez que pode facultar à criança tabelas, calendários, fotografias de eventos antes de estes se realizarem pois, assim, a criança já saberá previamente o que irá acontecer, libertando-se do factor surpresa que as incomoda. Farrel (2008:95) sugere que

“interacções diárias breves na sala de aula visam a desenvolver a comunicação e a incentivar a aprendizagem, de modo a que o melhor relacionamento leve a outras actividades dentro de um currículo mais amplo.”

Assim sendo, entre muitos outros autores, Nielsen (2011:42) defende que

“alguns destes alunos revelam competências na área do desenho, música e matemática, as quais, frequentemente, ou estão em conformidade com a média ou se encontram acima desta. O professor deve encorajar o desenvolvimento destas capacidades, deve proporcionar oportunidades de aprendizagem suplementares nestas áreas e deve, igualmente, recorrer ao reforço positivo.”

Ainda, deve-se partir de algo já conhecido da criança para que ela a utilize como base para novos sucessos a atingir.

Como mencionado anteriormente, o comportamento é um dos grandes problemas das crianças com PEA. Logo, muitos dos cépticos à inclusão pressupõem que elas irão perturbar o bom funcionamento das aulas e distrair os colegas. Para que tal seja evitado, deve-se estudar o ambiente onde acontece e o que despoleta o mau comportamento e utilizar estratégias adequadas, tais como, alterar o ambiente, explicitar claramente o que pretendemos da criança como, por exemplo, não proibir comportamentos obsessivos mas sim dizer-lhe onde e quando são permitidos. Devemos, igualmente, empregar três tipos de frases: descritivas – o que acontece, onde, quem faz e por que o faz – perspectivas – descrevem sentimentos e respostas dos outros – e directivas – transmitem orientação ao aluno em vez de ordens.

Para integrar estas crianças recorrendo às estratégias referidas acima, é indispensável que tenhamos sempre em mente as palavras de Carvalho e Onofre (2007:7) quando referem que

“a planificação de intervenções individualizadas é adaptada às suas necessidades individuais, aos seus diferentes níveis de funcionamento, e centra-se nas suas áreas fortes (processamento visual, memorização de rotinas e interesses especiais) utilizando-as como potencializadoras para as restantes áreas.”

No artigo “*Aprender a olhar para o outro: Inclusão da criança com Perturbações do Espectro Autista na escola do 1º ciclo do ensino básico*” publicado pela DGIDC – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – é legível a pertinência dada à integração das crianças com PEA no ensino regular tendo, como base, as estratégias supra citadas. Obviamente surgirão obstáculos tanto para as crianças como para os professores, desde a falha na comunicação, problemas linguísticos ou mesmo a resistência à mudança.

O mais relevante é que o professor tenha conhecimento de que elas aprendem e adquirem as competências de forma e ritmo diferentes. As crianças do ensino regular aprendem de forma espontânea, instintiva mas, às com PEA,

“tem de lhes ser ensinado e explicado utilizando procedimentos de intervenção que reconheçam e procurem compensar essas dificuldades muito específicas. Assim, e de acordo com cada criança, deve ser elaborado um programa interventivo baseado numa estrutura externa que lhes proporcione pistas orientadoras do processo de aprendizagem. Esta deverá funcionar como uma estratégia que compense a sua dificuldade para aprender de forma espontânea e auto-orientada”. (Carvalho e Onofre, 2007:14-15)

Em síntese, se a criança com PEA estiver regida por um ensino estruturado, com o apoio necessário, acompanhada por professores especializados, a sua integração no ensino regular é perfeitamente exequível. Acima de tudo, os professores devem estar dispostos a acolher estas crianças, ensinando-as com todos os recursos que possui.

## 2.1. Intervenção - Metodologias

As perturbações do espectro do autismo possuem várias alterações e características que, tal como o DNA, tornam as crianças únicas. Posto isto, é necessário estarmos cientes que, independentemente do grau de perturbação global do desenvolvimento da criança, este vai sofrer alterações ao longo da sua vida e necessita de acompanhamento eficaz que responda a todas as áreas afectadas.

A intervenção nestas crianças deve incidir em desenvolver as suas maiores potencialidades e estimular as áreas da cognição, comunicação, autonomia, socialização, comportamento e jogo. Para tal, têm-se criado muitas e diversas metodologias de intervenção – comportamentais, desenvolvimentais ou ensino estruturado – das quais abordaremos as três mais utilizadas em Portugal.

No nosso país, recorre-se mais frequentemente ao ensino estruturado como metodologia, onde a mais utilizada dentro das salas do ensino regular é a TEACCH – *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children* – que teve como base uma intervenção terapêutica conjunta com os pais que abarcasse as informações e recursos imprescindíveis para o desenvolvimento da criança e pretendia, também, implementar programas de tratamento e apoio individualizados, a nível psicológico e educacional, para as crianças com Autismo.

Actualmente, este modelo pretende auxiliar a criança com PEA no seu crescimento e aperfeiçoamento das capacidades de adaptação para que esta consiga ser autónoma durante a sua vida. Dado que se trata de um programa que se centra nas áreas mais fortes da criança – processamento visual, memorização de rotinas e interesses especiais – torna-se, assim, num modelo moldável visto que se adequa às necessidades individuais de cada criança.

Existe, também, a metodologia DIR mais direccionada à unidade da primeira infância que assenta no Desenvolvimento, nas Diferenças Individuais e na Relação e exerce a sua intervenção de forma intensiva e activa, pretendendo relacionar a abordagem *Floortime* (actividades de jogo, que estimulam a interacção social, realizadas no chão) com a participação da família, com as várias especialidades terapêuticas e com a integração nas estruturas educacionais.

De acordo com Lima (2012: 44), este modelo foca-se, assim, na relação afectiva da criança com a intenção de que esta poderá sempre estabelecer laços

afectivos e comunicativos. A crítica a este programa reside no facto de se centrar no problema afectivo pondo de parte o desenvolvimento das capacidades cognitivas e académicas fundamentais para o progresso da criança com PEA.

Surgiu, recentemente, o ABA – *Applied Behavior Analysis* – que nos remete para a teoria behaviorista de Skinner e a sua aplicação nas alterações comportamentais. Ou seja, o comportamento é analisado e avaliado para que seja adequado ao ambiente que rodeia a criança. Com esta metodologia pretende-se melhorar e manter os comportamentos desejados e, também, estendê-los a novas situações. Para tal, é fundamental que haja uma avaliação correcta do comportamento que consiste em recolher o máximo de informação possível para se conhecer verdadeiramente o comportamento da criança e o que a leva a ter esse comportamento inapropriado.

Assim, os três modelos têm como principal foco o controlo e manutenção do comportamento como, também, intervir de forma directa e clara nas aprendizagens, onde as tarefas realizadas são estruturadas e sequenciadas e, aliado a estes programas, devem estar as terapias psicológicas, da fala, ocupacional, sensorial, entre outras.

### **3. Comunicação**

#### **3.1. Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa**

Comunicar através da fala é uma condição fundamental na vida humana. Permite-nos interagir social e profissionalmente e, acima de tudo, criar laços com os outros. No nosso dia-a-dia recorremos constantemente à CAA – Comunicação Aumentativa e Alternativa – através de gestos e expressões faciais que fazemos enquanto comunicamos.

A Comunicação Aumentativa e Alternativa surgiu no final dos anos 70 no Canadá e nos Estados Unidos com o intuito de ajudar no processo de comunicação de pessoas com deficiências neuromotoras graves.

Assim, a CAA é

“qualquer forma de comunicação diferente da fala e usada por um indivíduo em contextos de comunicação frente a frente (...). Comunicação Aumentativa significa comunicação complementar ou de apoio. A palavra “aumentativa” sublinha o facto de o ensino das formas alternativas de comunicação ter um duplo objectivo: promover e apoiar a fala e garantir uma forma de comunicação alternativa se a pessoa não aprender a falar” (Tetzchner & Martinsen, 2000, p.22).

Deste modo, é de salientar que a CAA vai permitir às crianças que produzem pouca ou nenhuma linguagem verbal comunicar com o outro, através de técnicas e estratégias apropriadas. Assenta na integração de símbolos como gestos, imagens, sinais, de recursos que abarcam as pranchas e softwares e estratégias tais como brincadeiras, imitações e contar histórias de forma a estimular a comunicação.

O objectivo principal da CAA é oferecer às pessoas portadoras de “desafios” sensoriais e cognitivos a hipótese de comunicação por outros meios, utilizando os sistemas de comunicação com ajuda onde a pessoa utiliza um instrumento para comunicar o que pretende ou sem ajuda onde o corpo é quem transmite a mensagem, tal como a língua gestual.

Quanto ao autismo, é importante referir que a CAA servirá de apoio para a construção de signos e para a criação de modelos mentais e, assim, empregá-los numa comunicação. A partir do momento em que estes signos fazer parte das

interacções sociais da criança com PEA interferem, positivamente, no desenvolvimento da sua linguagem.

É de salientar que estes signos não têm o intuito de substituir a linguagem, pelo contrário, pretende-se estimular a oralidade ainda mais. Funcionam, deste modo, como um apoio, um suporte para a comunicação.

Obviamente, todo o processo de introdução da CAA deve ter em conta o grau e tipo de PEA da criança, os seus antecedentes e comportamentos como, também, o contexto em que será utilizado e as necessidades específicas de cada criança, tendo em conta o uso adequado do sistema de comunicação e a velocidade em que é introduzido um símbolo.

Os sistemas de comunicação aumentativa têm como objectivo complementar perturbações orais e escritas, ajudando a estimular linguagem e comunicação já existentes, dando ao autista a possibilidade de realizar pedidos e de expressar necessidades. Por isso, estes sistemas permitirão à criança com PEA adquirir competências numa segunda língua de uma forma mais simples e directa.

De acordo com Lima (2012: 119)

“os sistemas incluem símbolos ajudas técnicas e estratégias, e podem ser definidos em função das necessidades de cada criança, podendo evoluir com o tempo e com o desenvolvimento de novas competências comunicacionais e linguísticas”.

Os Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação – SAAC – podem ser distinguidos por SAAC sem ajuda ou SAAC com ajuda, que podem abranger três tipos de sistemas: tangíveis, fotográficos e pictográficos. Eles são: o Sistema de Comunicação PIC – *Pictogram Ideogram Communication* – em português Pictogramas, que se caracteriza pelas imagens brancas com fundo preto, particularidade esta vantajosa para pessoas com problemas visuais. Apesar de se tratar de um sistema de fácil percepção, os símbolos são pouco ou mesmo nada flexíveis quanto à formação de novos significados. Tetzchner & Martinsen (2000) defendem que esses signos PIC podem ser complementados com signos de outros sistemas sempre que os usuários necessitem. Contudo, este sistema de comunicação caiu em desuso, recorrendo-se a outros sistemas de símbolos pictográficos para a comunicação mais flexíveis e perceptíveis para os utilizadores.

Existem, também, os Símbolos Pictográficos para a Comunicação –SPC – cuja componente principal são os símbolos iconográficos desenhados a preto num fundo branco, podem ser só pretos e brancos ou coloridos, e o seu significado está escrito no topo na imagem para facilitar a compreensão dos utilizadores ou dos aprendizes. Trata-se de um sistema traduzido em doze línguas diferentes, incluindo o português, e pode ser encontrada em papel ou num programa de computador: o Boardmaker. O facto de existir o SPC no computador é extremamente favorável para pessoas com PEA, paralisia cerebral, atraso mental, entre outras que podem se expressar através de hardwares específicos como teclados, digitalizadores da fala ou apontadores.

Podemos mencionar, ainda, o sistema BLISS criado por Charles Bliss, com o intuito de ser usado como um sistema de comunicação universal. Trata-se de um sistema composto por cerca de 100 signos, com formas básicas pictográficas e ideográficas, que podem ser combinados entre si, para a formação de diferentes significados e conceitos. Deste modo, torna-se conveniente realçar que é um sistema cujos utilizadores sejam pessoas portadoras de deficiência linguística mas que possuam as capacidades intelectuais intactas. Inicialmente, o sistema BLISS foi adoptado em vários países contudo, na América do Norte e na Europa, verificou-se um enfraquecimento da sua utilização pois, segundo Tetzchner & Martinsen (2000) é um sistema que possui signos muito pouco perceptíveis para alguns dos utilizadores.

### **3.2. SISTEMA PECS**

O sistema PECS – *Picture Exchange Communication System* – foi criado nos Estados Unidos por Lori Frost e Andrew Bondy, nos anos 80, direccionado para as crianças com PEA e com dificuldades na área linguística.

É um sistema de comunicação que funciona através da troca de imagens, apropriado para crianças com dificuldades em comunicar, ou seja, que não utilizam a fala ou, então, utilizam-na de forma muito pouco eficaz ou crianças que não possuem iniciativa para comunicar, entre outras. As crianças com PEA inserem-se neste grupo devido à falta de/escassa comunicação inerente à sua condição.

Posto isto, o principal objectivo do PECS é estimular e desenvolver competências comunicativas que permitam à criança comunicar, realizar pedidos e, inclusive, comentar.

De acordo com Lima (2012: 119-120), este estímulo é aplicado por seis fases distintas:

▪ **Fase I: ensinar a “natureza” da comunicação à criança** – esta fase é a introdução do sistema e consiste essencialmente em ensinar à criança como comunicar, através da troca de um símbolo. Nesta fase são necessárias duas pessoas: uma que actua como parceiro de comunicação e outra que actua como pessoa sombra e que irá modelar fisicamente a criança, de modo a que esta compreenda as trocas que deve fazer;

▪ **Fase II: distância e persistência** – a fase II serve para ensinar à criança a ser persistente colocando alguns obstáculos à comunicação (ensinada na primeira fase), aumentando os símbolos, os ambientes e os parceiros de comunicação;

▪ **Fase III: discriminação de símbolos** – Nesta fase, pretende-se que a criança comece a fazer a discriminação perceptiva, sendo capaz de dar um símbolo específico para fazer um pedido específico. Nesta fase, a criança irá aprender a discriminar entre os símbolos e a compreender que existe um símbolo específico para cada pedido;

▪ **Fase IV: estruturação da frase** – Aqui, pretende-se que a criança comece a usar a frase através do uso de uma “barra de frases”, na qual irá passar a colocar os símbolos e a trocar esta com o seu interlocutor. Esta barra permite aumentar a quantidade de símbolos trocados, de modo a aumentar a quantidade de palavras em cada frase. O fim desta fase culmina com o ensino dos atributos e com a passagem para a fase V;

▪ **Fase V: aprender a responder à questão “o que é que tu queres?”** – nesta fase, pretende-se que a criança compreenda a pergunta “o que é que tu queres?” e responda, de forma adequada, seleccionando os símbolos e construindo a frase necessária para efectuar o pedido;

▪ **Fase VI: pedidos e comentários:** Aqui, a criança aprende a responder a mais perguntas e a fazer comentários sobre o que observa e o que sente, ou o que ouve.

Trata-se, assim, de um sistema simples que ajuda as crianças com défices linguísticos. É um sistema de fácil utilização para a criança e para os que a rodeiam e pretende inculcar na criança o acto comunicativo através de símbolos, de forma espontânea, visto que os símbolos utilizados incidem sobre as necessidades e interesses das crianças.

O PECS é um sistema no qual não há necessidade de despendere tempo de treino devido à sua fácil compreensão, não precisa de demasiados recursos de custo elevado.

Segundo Frost & Bondy (2002), o PECS possui níveis bastante elevados de adesão da criança devido à sua motivação. Para a criança formular o seu pedido e, desta forma, conseguir o que deseja, deve ter a iniciativa e a espontaneidade e, então, deve dar o cartão com uma imagem ao seu parceiro de comunicação. É, por isso, um sistema que tenta satisfazer os interesses e necessidades das crianças.

Em suma, os principais objectivos destes sistemas é proporcionar formas de comunicação às crianças com PEA, com pouca ou nenhuma fala, com o intuito de que possam expressar sentimentos, interesses e necessidades.

Como expressou Guerreiro (2007) no congresso da Associação Portuguesa da Ciência da Comunicação:

“Saber e ser capaz de olhar e perceber, comunicar e socializar, ler e conhecer, relacionar-se e interagir, é uma determinante atitude humana que nos revoluciona e liberta, nos questiona e amplia a consciência social e a dignidade no que se refere aos direitos e deveres para o engrandecimento dos nobres valores humanos. (...) Só comunicando tornamos comum uma ou mais informações, valores humanos, conhecimentos, sentimentos... através da oralidade e da escrita, do gesto, do olhar... sendo impossível não comunicar neste mundo em que a própria ausência de comunicação, mesmo o silêncio, já é comunicar, não havendo nenhuma actividade humana que não seja afectada ou desenvolvida pela comunicação”.

## **II. Ensino / Aprendizagem de Inglês Precoce Para NEE**

### **1.O ensino de Inglês no 1º Ciclo para todos**

Actualmente, a sociedade em que vivemos é cada vez mais exigente, multicultural e plurilingue. Passamos a alargar os nossos horizontes e começamos a sentir uma grande necessidade de entrarmos em contacto com diferentes culturas e novas línguas.

Desde cedo que se tentou introduzir no currículo escolar a partir do 2º ciclo a língua inglesa e, no 3º ciclo e secundário, outros idiomas. Sempre se deu preferência ao inglês como língua estrangeira a ser aprendida dado a sua importância para o nosso desenvolvimento pessoal, oferecendo-nos uma visão mais ampla e alargada do mundo e das sociedades nele existentes, e profissional, já que nos abre mais portas a nível de emprego nacional e estrangeiro, dando-nos uma maior variedade de ofertas.

Por este motivo, desde 2005 que se implementou o ensino de inglês no 1º ciclo do ensino básico e, até ao momento actual, podemos dizer que se têm feito muitos esforços no sentido de evoluir e progredir para que estas crianças atinjam o sucesso numa segunda língua.

Tal como refere o Currículo Nacional do Ensino Básico, o objectivo do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira passa por

“apropriar-se de um conjunto de conhecimentos que revelam da língua, enquanto saber organizado, e da cultura dos povos que a utilizam, enquanto expressão da sua identidade; significa também ser capaz de usar estratégica e eficazmente os recursos linguísticos disponíveis em situações de comunicação, assim como reflectir sobre o uso e funcionamento da língua de modo a desenvolver estratégias metacognitivas que garantam um processo contínuo de aprendizagem – o saber fazer; significa, ainda, desenvolver características individuais relacionadas com a personalidade de cada um, nomeadamente atitudes de receptividade/interacção em relação a outras formas de ser, estar e viver”. (Ministério da Educação, 2001:40)

Contudo, como menciona o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, não se trata apenas do ensino de uma língua estrangeira mas sim de dar a conhecer outras culturas e países construindo competências multiculturais e plurilingues.

Quanto à aprendizagem de uma língua estrangeira podemos referir que não se trata propriamente de uma mera exploração de vocabulário ou de estruturas. Pelo contrário, fornece às crianças uma visão linguística mais plural e alargada. Por conseguinte, a aprendizagem precoce de uma língua estrangeira fará com que elas passem a dominá-la mais facilmente pois é desde cedo que começam a absorver toda a informação que lhes é dada.

A língua escolhida no nosso país para o 1º ciclo foi o inglês já que é, sem dúvida, uma língua universal, utilizada para comunicar quer entre países, quer em negócios ou turismo.

Com base nas Orientações Programáticas, a aprendizagem do inglês no 1º ciclo passa por uma sensibilização e consciencialização dos alunos para a diversidade cultural e linguística bem como a sua utilidade para comunicar com os outros, desenvolver o respeito pelo outro, a solidariedade e a cidadania. Pretende, também, impulsionar as capacidades cognitivas e sócioafectivas, culturais e psicomotoras, alertando para a socialização e novas experiências provenientes desta língua estrangeira. Acima de tudo, permitem promover a auto-confiança e realçar o saber fazer das crianças.

O próprio documento *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* menciona que

“no 1º ciclo, as competências cujo desenvolvimento se considerou adequado a esta fase determinam que o processo de ensino se centre na promoção de uma relação afectiva com a língua estrangeira. A sensibilização à diversidade linguística e cultural exige que aos aprendentes sejam dadas oportunidades de se envolverem em tarefas e actos comunicativos que lhes proporcionem vivências estimulantes” (Ministério da Educação, 2001: 41).

O pretendido é que haja uma aprendizagem lúdica, motivadora, dando a conhecer as diferenças entre a língua materna e a língua estrangeira e que as crianças

as respeitem. Os professores devem recorrer a jogos, histórias, canções, imagens para captar a atenção da criança e atraí-la para esta nova língua.

Associado a estes recursos podemos acrescentar como competências gerais no ensino de uma língua estrangeira a necessidade de usar diferentes tipos de suportes, desde material impresso a material audiovisual como vídeos, canções, filmes, entre outros. O recurso às novas tecnologias, quando possível no meio escolar, pode funcionar como um factor motivador para os alunos visto que estamos a utilizar algo que lhes é extremamente familiar.

Aludimos, ainda, à importância de explorar oportunidades de interacção na sala de aula com o fim de praticar a expressão verbal. A interacção é fundamental para que haja harmonia e dinâmica na sala de aula e comunicação entre professores e alunos. Tal como referem as Orientações programáticas é fundamental que se

“dê ênfase à audição e à oralidade, especialmente na fase inicial. No entanto, a leitura e a escrita podem desempenhar um papel de apoio crítico e não devem ser negligenciadas; inclua a discriminação e imitação de sons, entoações e ritmos em realizações linguísticas significativas; promova a memorização apoiada em suportes visuais, auditivos e gestuais; privilegie a reprodução de enunciados curtos em situações de comunicação; explore, com frequência, a produção oral; incremente a reprodução escrita de enunciados orais sempre que se julgar pertinente fazê-lo; ajude os alunos a, gradualmente e de forma natural, reflectir sobre as diferentes estratégias de aprendizagem utilizadas, em utilização ou a utilizar, numa perspectiva metacognitiva da aprendizagem”. (Bento, C., Coelho, R., Joseph N., Mourão, F. 2005:13)

É verdade que as crianças são extremamente curiosas e é esta procura e ânsia de saber que faz com que elas tentem solucionar e responder às questões que lhes surgem e, através disto, conseguimos ter um aprender a fazer fruto da curiosidade inata das crianças.

É por isso que as actividades realizadas devem ter como base a criança e o mundo que a rodeia, os seus interesses e meio sociocultural aliados às novas tecnologias que tanto as fascinam, desenvolvendo, assim, a paixão pela

aprendizagem de novas línguas. Além do mais, de acordo com Cruz e Ribeiro (2009: 5)

“devemos procurar criar uma relação harmoniosa, fomentando um verdadeiro espírito de interdisciplinariedade entre os professores das diversas áreas e um ensino-aprendizagem rotinado mas com espaço para a partilha e diálogo com o Outro, de forma a que se desenvolvam os valores de tolerância e respeito mútuo”.

Acima de tudo, devemos tentar adaptar as actividades às crianças, não esquecendo as diferentes inteligências múltiplas e as suas necessidades de aprender fazendo. Ainda, podemos realizar tarefas que evoquem o *total physical response*, estimulando todos os sentidos da criança e que faça com que se sintam motivados e interessados em aprender inglês.

Sintetizando, devemos ter em conta as competências específicas do ensino da língua inglesa no 1º ciclo através da sensibilização à diversidade linguística e cultural, alargando os horizontes dos alunos. Esta sensibilização deverá integrar o uso da linguagem verbal, visual, auditiva, corporal e, ainda, como podemos ler no Currículo Nacional do Ensino básico – Línguas Estrangeiras,

“as competências gerais individuais a nível cognitivo, socioafectivo e psicomotor. Assim, deverão promover-se práticas de mobilização integrada de saber e de saber-fazer no âmbito de projectos com finalidades precisas e percursos facilitadores de aprendizagens significativas”. (2001:45)

Como estímulo para o uso da língua, numa fase inicial da aprendizagem, deve-se dar ênfase a actividades de *listening – chants, rhymes, songs, dialogues, stories; speaking - repetition of phrases, rhymes, songs, mimic game*, auxiliada por linguagem corporal e gestual; *reading and writing* – começando, numa fase inicial, com palavras soltas e, posteriormente, com frases curtas.

Apontamos, ainda, que é essencial que os alunos estabeleçam laços afectivos com o professor visto que a aprendizagem de uma língua estrangeira deve contribuir física, emocional e intelectualmente para a criança. Devido à pouca concentração, as

actividades devem ser variadas, através de *memory games*, *flashcards*, *songs*, entre outros, fazendo que os alunos aprendem a brincar.

É essencial realçar que este ensino é dirigido para todos, ou seja, todas as crianças incluídas no meio escolar, mesmo aquelas com Necessidades Educativas Especiais. Devemos desmistificar a concepção errada de que estas crianças não devem frequentar as aulas de inglês pois, como refere a Comissão Europeia, está demonstrado que a aprendizagem de línguas estrangeiras ajuda os alunos com necessidades educativas especiais a atingirem níveis de comunicação mais avançados, favorecendo ainda o seu desenvolvimento pessoal e escolar.

Ao contrário do que muitos possam julgar, ninguém deve ser excluído da aprendizagem de línguas e devem ser facultadas todas as oportunidades educativas que resultam como oportunidades pessoais e ocupacionais. Também com base no documento da Comissão Europeia há a salientar que

“os alicerces das boas práticas de ensino das línguas estrangeiras assentam na resposta aos diversos estilos de aprendizagem de línguas do indivíduo. Isto é aplicável a todos os aprendentes, independentemente da idade, capacidade ou incapacidade”.

E não só pois a aprendizagem de línguas é para todos e

“os aprendentes com Necessidades Educativas Especiais (NEE) estão cada vez mais a ser integrados em todos os sectores da educação e é frequentemente responsabilidade do professor assegurar o acesso igualitário às oportunidades de aprendizagem das línguas por parte de todos os membros da turma ou do grupo.”

Devemos estar cientes de que a aprendizagem de línguas deve ser realizada e desenvolvida ao longo da vida, sendo adaptada às necessidades pessoais e profissionais de cada um.

Este processo de ensino/aprendizagem deverá começar, numa fase inicial, através de uma sensibilização à língua, alertando para a diversidade linguística, cada vez mais imprescindível na educação das crianças, fazendo com que os alunos

adquiram não só competências linguísticas mas também saberes culturais para que compreendam e respeitem o mundo que os rodeia, desenvolvendo capacidades sociais, o respeito e a tolerância pelo outro, pelo que é diferente.

Ensinar inglês a crianças do 1º ciclo requer malabarismo, mental e físico, onde tentamos sempre equilibrar o comportamento adequado com as diversas actividades que realizamos e que esperamos que sejam coerentes e de fácil compreensão para eles. Dado que existem, agora mais do que nunca, turmas heterogéneas, provemo-nos de estratégias variadas para adaptar as aulas a cada uma.

Deste modo, as políticas educativas defendem a elaboração de um amplo consenso nacional, apoiado na vontade política, sobre as línguas da educação na sociedade o que incorpora não apenas o início precoce, mas também a aprendizagem de línguas ao longo da vida, um fornecimento adequado de professores bem treinados em todos os níveis de educação e formação e um desenvolvimento profissional contínuo adequado para os professores em função.

Devem ser estabelecidas estruturas e processos colaborativos e transversais que dêem um forte suporte para a continuidade da aprendizagem das línguas dentro e entre os diferentes sectores da educação, como também a criação de materiais e de abordagens adequadas para o ensino de uma cada vez mais alargada faixa etária.

Concluimos que aprender desde cedo uma segunda língua é extremamente favorável porque estes *young learners* adquirem uma boa pronúncia da língua e, ao contrário dos *older learners*, não estão “tão ansiosos” ao aprender e não bloqueiam mas sim absorvem a língua. Para além do mais, como se tem vindo a afirmar, permite a formação de uma identidade multilingue e multicultural.

Nunca é demasiado cedo nem nunca é demasiado tarde para aprender uma nova língua e, com um bom suporte e um bom contexto, qualquer idade é apropriada para aprender uma língua estrangeira.

Acima de tudo, devemos ensinar com amor, de forma lúdica, tentando marcar a diferença entre os alunos e chegar a todos eles colectiva e individualmente.

## **2. Aprendizagem de inglês nas NEE: Porquê e Para quê?**

Por se tratar de um tema, atrevemo-nos a dizer, quase tabu, existem várias opiniões, apesar de parcas, quanto à aprendizagem ou não de uma língua estrangeira, por parte das crianças com PEA.

Contudo, é um assunto que convém salientar dado ao aumento significativo de crianças com PEA e ao ambiente bilingue crescente. Por conseguinte, a uma criança normal, é proporcionada a aprendizagem de um Língua Estrangeira (LE) e, inclusive, é visto como uma oportunidade de enriquecimento cultural, linguístico e curricular.

Em Portugal, a lei dá um cunho positivo à inserção destas crianças na escola prevendo, como podemos verificar no decreto de lei 3/2008, de 7 de Janeiro,

“a possibilidade de os agrupamentos desenvolverem parcerias com instituições particulares de solidariedade social e com centros de recursos especializados visando, entre outros fins, a avaliação especializada, a execução de actividades de enriquecimento curricular, o ensino do Braille...”

ou seja, assenta na ideia de que, depois de estudado o caso particular de cada criança, elas devem ser inseridas no ensino regular e, inclusive, nas actividades de enriquecimento curricular.

Vários autores, entre eles João Costa e Ana Lúcia Santos, defendem que quanto ao processo de aquisição de linguagem da primeira língua podemos dizer que a criança o faz quase sem esforço, com rapidez, onde, numa primeira fase de produção das palavras, a aquisição da produção efectua-se a uma velocidade relativamente baixa – as crianças produzem cerca de oito palavras novas por mês – mas é uma velocidade estável que se verifica durante alguns meses. É, contudo, surpreendente que esta velocidade aumente bastante na produção de novas palavras pois as crianças começam a produzir em média vinte e duas a trinta palavras novas por mês. É na segunda metade do segundo ano de vida que a criança evolui a um ritmo alucinante e começa a produzir, surpreendentemente, sessenta palavras novas por semana o que leva a, por volta dos quatro anos de idade, um domínio de vocabulário de cerca de cinco mil palavras.

Podemos referir que a maior parte das palavras produzidas pelas crianças são nomes – seleccionam objectos do mundo – verbos – descrevem situações concretas (brincar, comer, dormir) – e adjetivos (grande, feio, mau). Isso poderá ser explicado através de factores sociais, isto é, a criança percebe que sempre que produz mais e mais palavras comunica mais facilmente com os que a rodeiam e as relações de interacção são muito maiores e mais produtivas.

Há autores que sugerem uma relação entre este factor social e o psicológico pois é nesta fase que as crianças se tornam capazes de se referir a objectos e eventos fora do contexto.

Por oposição, as crianças com problemas de desenvolvimento, neste caso com PEA, podem demorar um pouco mais a adquirir língua materna devido à dificuldade que possuem em não conseguir assimilar, de forma inata como as crianças ditas normais, a fonologia, a sintaxe e a morfologia da língua. Deste modo, é fundamental que o input dado a estas crianças seja modificado, em qualidade e quantidade, de forma a maximizar a eficácia comunicativa e linguística, oferecendo-lhes, igualmente, formas de comunicar e interagir.

No que toca à aquisição de uma segunda língua, uma criança normal fá-lo desde cedo, começando no pré-escolar, a melhor fase para adquirir competências linguísticas numa língua estrangeira.

Nesta fase, a criança já adquiriu a língua materna o que pode gerar problemas pois este conhecimento pode levá-la a uma tentativa incorrecta de adivinhar como funciona a língua estrangeira. Contudo, a maioria das crianças não ficam nervosas ou intimidadas em utilizar uma língua estrangeira – LE – mesmo que a sua proficiência seja limitada.

“As razões desta situação terão a ver com o desenvolvimento neurológico da criança, considerando-se que até aos seis anos há condições psico-sociais que favorecem a aprendizagem e pode-se mesmo dizer que, a partir desta idade, o cérebro humano começa a perder capacidades para esta aprendizagem. Considera-se, ainda, que a criança até aos seis anos é um profissional da aprendizagem de língua, devido à sua necessidade imperiosa de comunicar, à identificação com os modelos de fala, aos seus impulsos para a imitação e ao facto de

uma das suas principais actividades ser a aquisição da língua e de conhecimentos sobre o mundo”. Dias e Mourão (2005:12)

Por isso, é fundamental que a criança esteja em contacto com a LE todos os dias, num ambiente propício, com actividades lúdicas. Mais ainda, é necessário que haja um input linguístico de qualidade através de actividades de *total physical response (TPR), listening, speaking, storytelling*, entre outros.

Em contraste, as crianças com PEA precisarão de um reforço ainda maior para a aquisição de uma LE. Devemos estar conscientes que estas crianças poderão chegar à aula da LE um pouco distraídas, com pouca flexibilidade motora, comportamental e de cumprimento de regras.

Esta falta de flexibilidade pode ser usada em prol da criança e do professor uma vez que expressa rotinas. Como referido anteriormente, as crianças com PEA necessitam de rotinas o que pode ser vantajoso, ou seja, podemos recorrer a actividades, exercícios, organização do espaço e do tempo rotineiros, o que fará com que ela não se distraía nem altere o seu estado de espírito repentinamente.

O ensino de uma LE pode ser favorável para estas crianças pois, segundo Wire (2005:5),

“Social interaction is a crucial part of foreign languages work and the pupil with ASD (Autistic Spectrum Disorders) can potentially derive enormous benefit from interaction with others. (...) The foreign language class may be one of the few times of the day when a pupil with ASD has to engage another pupil in a conversation, and it’s therefore important for their, and others’ social development”.

Inerente à interacção está a necessidade de motivar estas crianças e do auxílio extra por parte do professor ou do reforço de trabalho de pares.

O contacto físico, a falta de comunicação e o tom de voz inadequado são algumas das características destas crianças e o ensino de uma língua exige que estas características sejam utilizadas ao máximo o que pode ser proveitoso para elas, fazendo com que se desinibam e tentem comunicar.

Uma criança com PEA possuirá quase sempre uma incapacidade na interacção social e a aprendizagem de uma língua estrangeira poderá fazer, desde

cedo, com que ela se torne consciente das capacidades sociais através dos “*greetings*”.

Na área da linguística, há a realçar que as crianças com PEA, a nível fonológico, possuem uma grande capacidade em memorizar a associação da palavra oral com a imagem devido à sua sensibilidade sonora, fazendo com que a aprendizagem de um novo idioma lhes seja favorável. Quanto à semântica, podemos mencionar que estas crianças têm dificuldade em compreender palavras abstractas, sentimentos ou emoções e, por isso, é fundamental cingir o vocabulário utilizado às suas rotinas e a coisas muito concretas e específicas. Isto torna-se funcional na aprendizagem de uma língua estrangeira pois, numa fase inicial, os vocábulos que aprendem direccionam-se para situações reais e que fazem parte do seu quotidiano como, por exemplo, *my house, human body, colours, animals, school objects*, entre outros.

Vários autores, do quais Vivienne Wire, concordam com a aprendizagem de uma LE por parte destas crianças e afirmam que estas podem, efectivamente, ter sucesso numa língua estrangeira a partir do momento em que todas as condições estejam reunidas: ajuda para lidar com transições, possíveis alterações, input linguístico apropriado, permitir a auto-organização e estimular a interacção social e comunicacional.

Ainda, é necessário encontrar uma maneira de manter os alunos com PEA motivados para aprenderem uma segunda língua, mantendo-os interessados e envolvendo-os activamente no processo de aprendizagem já que necessitam de mais tempo e esforço para aprendê-la.

Posto isto, devemos salientar que no decreto de lei 3/2008, de 7 de Janeiro, podemos apurar que impulsionam e defendem a aplicação de um ensino estruturado, mencionado anteriormente, flexível, organizado e adaptado às circunstâncias da criança, decreto este que engloba algumas ideologias e teorias supra referidas, cujos objectivos principais passam por:

a) Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste 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 actividades;

f) Adoptar opções educativas flexíveis, de carácter individual dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno, o regular envolvimento e participação da família.

Obviamente, os dados e características variam de criança para criança, consoante o seu nível de PEA e de necessidades comunicativas. É, também, necessário apurar as capacidades linguísticas da criança na língua materna para, posteriormente, introduzir a segunda língua, num ambiente saudável, bem estruturado e dinamizado e, numa etapa seguinte, adoptarem-se as medidas necessárias.

Neste sentido, apontamos para as várias facetas do ensino/ aprendizagem precoce de uma língua estrangeira que podem surgir como ponto de partida para a prevenção do insucesso escolar em níveis mais avançados na língua, remetendo-nos para a consciencialização e abertura para outras culturas, para o fornecimento de novos conhecimentos e, também, para a inclusão do aluno com NEE no meio escolar.

### **3. Hipóteses**

Hoje em dia, o ensino precoce de inglês é tido como fundamental para todas as crianças dado que promove a diversidade o multilinguismo e, também, a abertura a novas culturas e conhecimentos bem como a consciencialização para o respeito pelo outro, a solidariedade. Além disso, estimula as capacidades cognitivas e socioafectivas, culturais e psicomotoras impulsionando experiências novas com a língua estrangeira a ser aprendida. Acima de tudo, fornece às crianças uma nova visão do mundo.

Aliado ao ensino precoce de uma língua estrangeira está a escola inclusiva, ou seja, a escola para todos. Deste modo, esta escola pretende inserir todas as crianças com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular, isto é, a frequentar as aulas de professores titulares e, no caso do 1º ciclo, as aulas de Actividades de Enriquecimento Curricular. Contudo, esta inclusão pode gerar problemas uma vez que os docentes, na maioria das vezes, não possuem os conhecimentos específicos de metodologias apropriadas e individualizadas para abarcar e alcançar os alunos das NEE com sucesso.

No caso mais específico das crianças com PEA, para além da necessidade de estarmos atentos ao problema do comportamento, da atenção e da socialização, devemos, ainda, possuir estratégias específicas que se destinem a cada criança de forma individualizada pois cada uma tem características diferentes. Existem, por isso, metodologias distintas que respondem às necessidades destas crianças que podem ser complementadas com Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (SCAA), sendo que o sistema PECS é o mais utilizado.

Após revisão da literatura e reflexão sobre esta problemática pensou-se na junção entre o ensino de inglês a crianças com PEA. Dado que, no mundo actual em que vivemos, se fala maioritariamente de inclusão, passou-se a inserir estas crianças nas aulas das AEC. Contudo, existem questões que ficam suspensas no ar dado a falta de informação por parte dos professores e da sua própria falta de formação específica e especializada.

Por isso, perguntamos: será que é possível encontrar uma metodologia eficaz para o ensino de Língua Inglesa a uma criança com PEA e num quadro de comunicação adaptado?

## **II. Projecto**

### **Introdução**

A questão colocada foi o mote para a construção de uma ideia de investigação-acção que nos levasse, por um lado, a questionar a possibilidade de ensinar inglês a uma criança com PEA, tendo em conta as variáveis em causa e, por outro, atestar diferentes metodologias e intervir neste caso específico.

Como já foi referido anteriormente, a base de inspiração deste projecto foi o meu afilhado, diagnosticado com PEA, e também o meu interesse desde sempre por este tema.

Após revisão detalhada da literatura e através de conversas com o pai desta criança e com colegas das actividades de enriquecimento curricular de inglês fui-me apercebendo da grande lacuna que existe quanto à inserção de crianças com PEA no ensino regular e, inclusive, nas AEC. Temos o caso do meu afilhado que apenas frequenta algumas horas por semana do ensino regular e, casos relatados por experiência de colegas, onde as crianças frequentam as aulas de inglês mas sem qualquer formação específica do professor de inglês e sem o apoio de uma professora do ensino especial. Basicamente o que se faz é “empurrar” estas crianças para as salas de aula sem que haja alguma supervisão por professores especializados. O que acontece é o “salve-se quem puder” com professores a tentar adaptar as suas aulas a estas crianças, cuja frequência às aulas é inserta, e cujos comportamentos são difíceis de lidar aliados a turmas enormes e com falta de recursos.

Deste modo, a minha ideia inicial era ver até que ponto nós, como professores de inglês nas actividades de enriquecimento curricular, poderíamos adaptar materiais específicos para as crianças com PEA e aplicá-los para o ensino de inglês.

Posto isto e após uma pesquisa rápida na internet, encontrei os símbolos PECS sobre as partes do corpo, tema que queria abordar visto ser extremamente visual, que se enquadra perfeitamente nas rotinas das crianças com PEA e é dado na aula de inglês. Aliás, existem sites que nos fornecem tabuleiros de comunicação já feitos ou programas que nos permitem criar outros como desejarmos, gratuitamente. São, também, símbolos que, apesar orientados e estipulados para o ensino especial,

podem ser adequados e adaptados aos nossos alunos como mini-flashcards. Eu própria utilizo alguns com os meus alunos e tem funcionado extraordinariamente bem. (Ver Anexo 1)

Posto isto, parti para a acção e comecei a desenvolver o projecto no terreno.

## 1. Metodologia

Quanto ao método de investigação utilizado para este projecto foi o estudo de caso porque me permite focalizar acontecimentos mais contemporâneos, obter informações mais pormenorizadas e analisar contextos da vida real.

Assumi o papel de investigadora com participação activa mas artificial uma vez que me inseri na turma para obter a informação. Tratou-se, portanto, de uma observação individual, sendo eu a única investigadora, e estruturada onde tinha condições controladas para tentar responder aos objectivos que tinha estipulado. Tratou-se de um estudo de caso único revelando-se mais difícil de controlar e foi, sem dúvida, um caso raro e uma oportunidade única.

O meu primeiro objectivo era abordar três temas distintos – *school objects*, *house*, *human body* – que são extremamente visuais e, mais uma vez, enquadram-se nas rotinas das crianças com PEA e fazem parte do programa do ensino de inglês no 1º ciclo. Porém, devido à falta de tempo para aplicar o projecto só me foi possível introduzir um tema: *human body*.

Depois de um processo moroso de autorização para realizar o meu projecto na escola, que a meu ver é bastante pertinente, conheci B, uma criança com PEA a frequentar a escola M. do 1º ciclo, do agrupamento de escolas de M. em Fafe, com unidade para autistas.

A turma onde B se encontrava era composta por 20 alunos, do 3º ano de escolaridade, cujas idades rondam os 7-8 anos, de um nível socioeconómico baixo e médio, com níveis de aprendizagem semelhantes sendo, por isso, uma turma relativamente homogénea.

Quanto a B, a única criança que foi alvo de estudo, podemos referir que tem 8 anos de idade, está a frequentar o 3º ano de escolaridade e, sempre que possível, vai às aulas de inglês. Foi diagnosticado com Perturbação do Espectro do Autismo aos 3 anos de idade, com um grau leve/moderado e, apesar de evitar, B consegue comunicar através da fala e sabe escrever. Esta criança, revela variações a nível comportamental em que tudo depende das suas emoções diárias, isto é, um dia bom traduz-me por tranquilidade, serenidade, calma e cooperação com o outro mas, um dia mau reflecte produções verbais irrelevantes, sem contexto e sem sentido, sem colaborar e participar nas actividades propostas.

Segundo informações obtidas, os pais de B possuem um nível socioeconómico médio onde ambos são trabalhadores. São pais extremamente empenhados e interessados em melhorar a qualidade de vida e de ensino de B.

A escola EB1/JI da M. é relativamente espaçosa e possui uma arquitectura típica, ampla e bastante funcional. Está equipada com cantina, polivalente, cozinha, sala de reuniões, gabinete médico, doze casas de banho e um balneário com quatro chuveiros e um campo para educação física.

Para além disto, possui uma Unidade de Intervenção Especializada – UEI – com uma sala para crianças com PEA e outra para crianças com deficiência mental moderada e severa e multideficientes.



Esta escola é composta por seis professores do pré-escolar e do primeiro ciclo e cinco professores da Unidade de Intervenção Especializada. É, ainda, composta por uma equipa de seis funcionários.

A instituição está localizada num meio socioeconómico frágil e desfavorecido, com um grande número de pais desempregados ou com empregos com baixos salários e possui, também, um grande número de alunos de etnia cigana.

## 2. Intervenção

A unidade de PEA é composta por 5 alunos dos quais B, do sexo masculino, com 8 anos, frequenta o 3º ano. Esta criança foi avaliada pelo *Getting*, um centro de Pediatria e desenvolvimento do Porto, em Maio de 2007, cujo relatório final menciona e passo a citar:

*“...em consulta de pediatria do desenvolvimento e pedopsiquiatria, tendo-lhe sido diagnosticado uma perturbação do Espectro do Autismo.”*

Trata-se de uma criança que, a nível de comportamento, varia e tudo depende do seu estado de espírito, ou seja, se estiver num dia bom é calma, assertiva e colabora com a professora mas, se estiver num dia mau, é capaz de falar alto, dizer coisas sem nexos e recusar-se a participar nas actividades propostas.

No início de Novembro, quando obtive a autorização do agrupamento, dirigi-me à escola um pouco receosa com o que me esperava. Não sabia muito bem como B iria reagir à minha presença, um estranho que foi alterar a sua rotina diária. Este tipo de situações pode levar a um aumento da ansiedade e normalmente só conseguem acalmar quando voltam à rotina habitual. É por isso que as crianças com PEA têm muitas dificuldades em lidar com idas ao médico, realizar uma visita de estudo, festas ou férias.

Este projecto foi aplicado ao longo de 12 sessões, duas vezes por semana, na sala de aula da professora de inglês.

No primeiro contacto comigo mostrou alguma timidez que logo se desvaneceu dado a sua curiosidade em ver o que tinha no meu porta-lápis. Revelou-se uma criança calma, atenta, carinhosa e, posso dizer, concentrada.

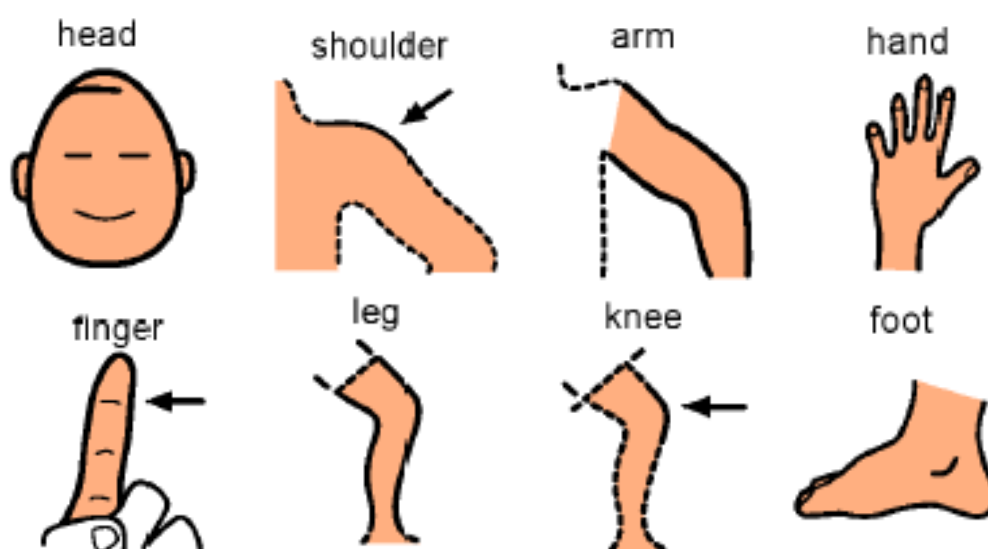
As duas primeiras aulas foram de pura observação no sentido de apurar o tipo de comportamento, a funcionalidade e as competências fortes, aquelas que estão acima do seu nível médio, e fracas, as que estão abaixo. Nesta primeira aula também tinha como objectivo verificar que tipo de interesses tem a criança com PEA para, posteriormente, os utilizar a meu favor e promover, através deles, a aprendizagem.

Todas as aulas decorreram na sala da professora titular visto já se tratar de um ambiente rotineiro para B e, ainda, tentei fazer com que todas as actividades

fossem sequenciadas para que ele conseguisse prever o que iria acontecer, sem o factor surpresa que gera, muitas vezes, distúrbios.



Na primeira aula prática, tentei manter o máximo possível de organização visual, deixando a mesa limpa e arrumada para que B manuseasse os materiais adequadamente e, assim, conseguisse adquirir a informação correcta. Numa fase inicial, enquanto a professora de inglês introduziu o vocabulário do tema, neste caso era *Human Body* com os vocábulos *head, shoulder, arm, hand, finger, leg, knee, foot*, tentei acompanhar o ritmo recorrendo à Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA – e apresentei símbolos de comunicação PECS a B para realizar a transferência de vocabulário e ver o seu nível e a sua rapidez de assimilação de conteúdos.



De salientar que a adaptação dos materiais que as crianças vão utilizar é muito importante porque a grande maioria tem dificuldade em seguir os manuais

escolares que foram seleccionados devido ao excesso de informação. Os materiais para o tema seleccionado devem ser elaborados com rigor para, assim, conseguirmos alcançar os objectivos propostos.

Este tipo de comunicação é extremamente visual, uma das competências mais fortes das crianças com PEA. O seu perfil cognitivo é forte quanto à memória visual o que lhes permite realizar actividades de associação de imagens iguais ou letras e palavras. Para que esta memória não fizesse um retrocesso na aprendizagem aquando a utilização de outras competências tentei variar as actividades através puzzles, bingos, *memory games*, entre outros. Além do mais, aliado ao suporte visual esteve sempre o manuseamento dos materiais para que a criança estivesse concentrada e atenta de forma a assimilar toda a informação que lhe estava a ser transmitida.

Deste modo, à medida que a professora de inglês dizia uma palavra, por exemplo, *Head*, eu apontava para a respectiva imagem e repetia a palavra. Seguidamente, deixei de apontar e pedi a B que assumisse essa posição e apontasse ele para a imagem correcta e repetisse a palavra. As crianças com oralidade, como é o caso de B, têm como competência forte a memória imediata, ou seja, a capacidade de repetir o que lhes foi dito. Devo referir que, durante este processo, tentava acelerar a rapidez das suas respostas mas ele sempre me respondia “*Tem calma!*” o que achei engraçado pois este tipo de crianças por norma demora mais no tempo que decorre entre o começo de um estímulo e a resposta e, inclusive, é essencial que lhes seja dado tempo suficiente para processar o que lhe foi perguntado. Por isso, continuamos a realizar as nossas tarefas mas ao seu ritmo e não àquele que eu pretendia.



Numa etapa seguinte, a professora de inglês pediu aos alunos que tocassem nas partes do corpo que ela ia dizendo, ou seja, a professora dizia *Arm* e os alunos tinham que tocar no seu próprio braço. Dado que as crianças com PEA são muito inibidas e pouco receptivas em fazer este tipo de exercícios, pedi a B que sempre que a professora de inglês dissesse um vocábulo ele teria que seleccionar a imagem correcta. E assim o fez, de forma ordenada, diria quase perfeita pois apenas trocou as imagens de *Head* por *Hand*, talvez devido à semelhança fonológica da pronúncia. Quando B atingiu o sucesso e foi elogiado por tal, a sua reacção foi bater palmas, sempre com os olhos postos na mesa, mas com um sorriso no rosto.

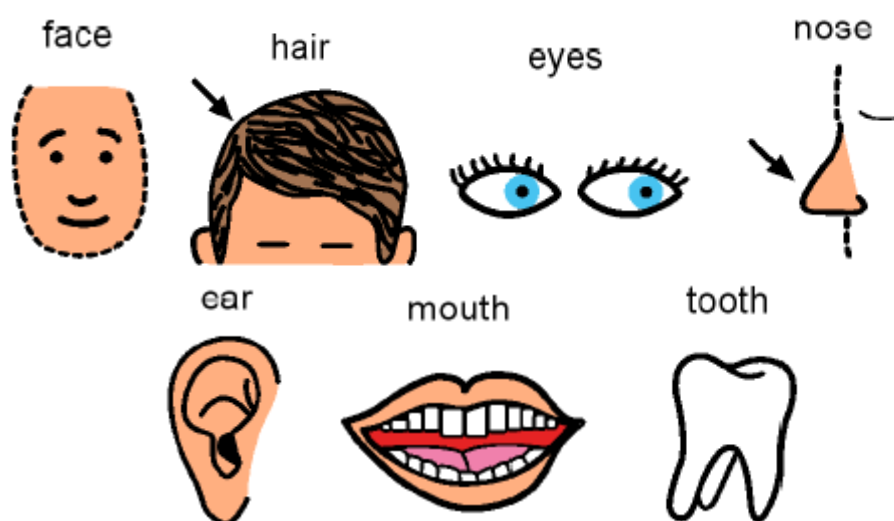


Neste dia, senti que tinha valido a pena e saí da escola a pensar que estava a conseguir triunfar.

Na segunda aula, efectuámos a revisão do vocabulário através da audição das palavras e a escolha da imagem correspondente. Realizamos as repetições três vezes porque são necessárias várias para que estas crianças aprendam e memorizem a informação que lhes está a ser transmitida. Na verdade, após estes exercícios perdemos uns bons dez minutos pois, mais uma vez, B resolveu ir ver o que tinha no meu porta-lápis, tirar tudo, e só descansou quando o deixei ficar com o meu lápis na mão. Não servia de nada dizer-lhe para parar, para voltarmos a trabalhar ou fazer outra actividade diferente porque, naquele momento, típico de uma criança com PEA, o que tinha dentro do porta-lápis era o que lhe despertava o interesse. Desde

este dia deixei de utilizá-lo apesar de, sempre que tínhamos aula, ele mo pedisse. O facto de colocar de parte o porta-lápis deve-se à grande necessidade de reduzir estímulos distractores, isto é, devemos apenas disponibilizar os elementos necessários para a criança e evitar que ela se distraia com pormenores irrelevantes para a sua aprendizagem.

Nesta aula o pretendido era introduzir vocabulário das partes da cara – *face*, *hair*, *eye*, *nose*, *ear*, *mouth*, *tooth*.



Procedemos à rotina da aula anterior onde, primeiramente, eu apontava para a imagem, dizia a palavra corresponde e ele repetia e, numa segunda fase, a professora de inglês dizia o vocábulo e ele tomava a iniciativa de apontar para a imagem correcta.



Apenas me foi possível trabalhar estes aspectos porque, mais uma vez, B distraiu-se e recusou-se a realizar qualquer tipo de tarefas. Eu pedia-lhe para fazer algo como, por exemplo, repetir comigo ou apontar para os símbolos para revermos o vocabulário e ele simplesmente respondia “*No! Não quero.*” Confesso que neste dia senti-me triste e frustrada porque, por mais que tentasse, não conseguia dar um passo à frente.

Todas as escolas do concelho de Fafe possuem manuais escolares de inglês e B não é excepção. Durante as duas semanas seguintes, ajudei-o a realizar os exercícios do manual – *Pupil's Book e Activity Book* – que ele completava sem dificuldade, desde exercícios de *writing, matching* a outros de *colouring* ou *stickers*. De salientar a destreza e capacidade escrita que, apesar de a caligrafia não ser das mais perfeitas, escreve sem dificuldades e faz exercícios de legendar a imagem com a palavra correspondente com muita facilidade.



Na semana seguinte, na primeira aula dessa mesma semana, todo o trabalho árduo e toda a esperança desmoronou-se. A professora de inglês escreveu a *Lesson* no quadro, dita oralmente pelos alunos – data, dia, mês – e estes escreveram-na no caderno. Nessa aula, B, estava extremamente agitado, falava alto coisas sem nexo e pedia-me o porta-lápis. Pensei que se lho desse o acalmaria mas isto apenas piorou a situação. Pegou num marcador amarelo e começou a escrever a *lesson* muito vagarosamente. Apesar da minha insistência em parar, de nada adiantou e recusou-se

a trabalhar enquanto não terminasse de passar o que estava no quadro. Nada podia fazer para alterar o panorama pois, se lhe tirasse o caderno e o marcador da mão só iria piorar ainda mais a disponibilidade de B e fazer com que se zangasse mesmo comigo e fizesse uma “birra”. Demorou 40 minutos a escrever o que estava no quadro e não trabalhou. Tive a sensação de que o mundo me tinha caído nos pés.

Na sessão seguinte, B chegou à sala e, ao entrar, disse em médio tom “Hello!” para todos os colegas e para as professoras.

A professora de inglês queria fazer revisões do vocabulário do *Human Body*. B voltou a pedir o meu porta-lápis e recusei dar-lho. Insistiu com a ideia e eu neguei sempre pois não queria que um elemento irrelevante para a aula perturbasse a sua atenção. Após esta “luta” venceu a boa vontade de B que pegou nos símbolos de comunicação sem qualquer instrução e começou a ordená-los por partes: Cabeça, Tronco e Pernas, ou seja, agrupou as imagens da seguinte forma: *Face – head, hair, eye, nose, mouth, ear, tooth; arm, shoulder, hand, finger; leg, knee, foot, toe.*



A sequencialização é frequente nas crianças com PEA e trata-se de um facilitador para a aprendizagem. Esta ordenação é fruto de um comportamento obsessivo-compulsivo, uma competência forte destas crianças, devido à grande necessidade que têm em manter tudo organizado de uma certa forma. Ora, isto facilita a aprendizagem uma vez que pode ser adequada e adaptada a esta competência.

Neste dia, B produziu oralmente todos os vocábulos que tinha aprendido sobre o *Human Body*. Com isto, ficou patente que, com um sistema de comunicação adaptado, consegue não só adquirir vocábulos numa segunda língua como também produzi-los oralmente.

Despediu-se de todos com um “Goodbye!”. A saudação no início da aula e esta despedida revelaram que, para além da aquisição do vocabulário houve, também, aquisição de estruturas, ainda que simples, em língua inglesa. Estes pequenos momentos mostram-nos o poder de uma língua estrangeira, facilitadora de inclusão de crianças com NEE no ensino regular.

Na aula posterior, a professora de inglês realizou uma aula mais descontraída e, após a assimilação dos conteúdos por parte de todos os alunos, jogou-se ao Bingo. Aqui, B exerceu um trabalho independente, escolheu seis símbolos e fez duas filas com três de cada. À medida que a professora de inglês dizia a palavra que saía, B virava para baixo a imagem da parte do corpo correspondente. Com este jogo foi possível verificar que B consegue adquirir vocabulário numa língua estrangeira, neste caso o inglês, sem dificuldade desde que haja suporte visual adequado, frequentes repetições, insistências e, acima de tudo, apoio individualizado.





Durante este percurso do mês de Novembro e a primeira semana de Dezembro foi possível realizar o trabalho que teve, como pode ser confirmado com o que foi dito anteriormente, altos e baixos.

Efectivamente, apesar das variáveis linguísticas e sociais, houve exploração do vocabulário em língua inglesa e a sua aquisição por parte de B. Fruto da perturbação do espectro do autismo desta criança, ganhamos batalhas em dias bons e perdemos outras em dias maus mas nunca desistimos de vencer.

Por conseguinte, conseguimos atestar que a nível do vocabulário foi possível criar estruturas de trabalho, quer a nível de aquisição quer a nível de produção oral, e conseguimos transmitir a informação necessária para a aprendizagem de uma língua estrangeira a esta criança.

Contudo, quando tentamos efectuar a passagem para a formulação de frases e estabelecermos um processo de comunicação, foram sentidas dificuldades quer na lacuna de símbolos linguísticos, não pelo facto de não existirem mas sim pela dificuldade da adaptação dos mesmos a nível sintáctico (organização das palavras em frases) e semântico (interpretação das combinações das palavras) ao ensino de uma língua estrangeira, quer pela falta de tempo pois só possuíamos autorização do agrupamento para realizar este estudo até ao início do mês de Dezembro.

Deste modo, foi possível promover um *input* linguístico constante, simples, curto, concreto e repetitivo em língua inglesa através da interacção com B para o desenvolvimento de vocabulário com recursos extralinguísticos como gestos ou expressões.

Para o ensino de uma língua estrangeira, nomeadamente o inglês, tentamos sempre transmitir conhecimentos concretos e definidos pondo de parte informação que fosse mais abstracta. Ainda, esforçamo-nos para adaptar os materiais em língua

estrangeira aos utilizados na língua materna para evitar confusões e desvios da rotina, sendo eles muito mais específicos e apropriados ao tema em questão pois, como mencionado anteriormente, um dos grandes problemas dos actuais manuais escolares é o excesso de informação por página o que prejudica a atenção da criança.

Ensinar inglês a crianças do 1º ciclo requer gosto por este tipo de ensino, destreza, imaginação, criatividade, empenho. Posto isto, incluindo-me neste grupo, foi fácil perceber que os professores de inglês não estão minimamente preparados para receber este tipo de crianças.

Após uma entrevista realizada à professora de inglês de B (Ver Anexo 4) esta realidade ficou ainda mais perceptível. Tal como foi possível constatar e mesmo até a professora de B mencionou, existem vários factores que condicionam e limitam o ensino de inglês a crianças com necessidades educativas especiais como, por exemplo, a falta de tempo. É de conhecimento geral que a duração de uma aula é de 45 minutos o que se traduz em pouco tempo para conseguir adaptar os temas. Para além desta carência temporal é fundamental referir a escassez de materiais didácticos em língua inglesa para este ensino. Um exemplo é a sala de B que não possui condições para receber uma criança como ele dado que não existe um computador nem internet, uma televisão ou mesmo um rádio.

As escolas e os professores não têm meios tecnológicos e pedagógicos para responder às necessidades destes meninos. É essencial aludir para a carência e a grande lacuna no acompanhamento destas crianças como, também, a falta enorme de preparação e de formação específica para os professores conseguirem lidar com elas.

Por fim, devo dizer que foi uma experiência única, sem comparação possível, que me fascinou e me motivou para, mais tarde, tentar continuar este projecto e estudar soluções para proporcionar uma aprendizagem da língua inglesa confortável e motivadora para estas crianças.

### **3. Leituras: Resultados e Avaliação**

Ao aplicar o projecto apercebi-me que existem, ainda, imensas barreiras que se impõem no meio escolar e foram sentidas algumas dificuldades para executar a parte prática, mais especificamente nas variáveis externas.

Após definir o meu projecto, no final de Junho, qual o tema a abordar e conjecturar sobre o que iria fazer, onde e como, arregacei as mangas e pus mãos à obra. Inicialmente, comecei por aquilo que julgo ser o mais comum: pesquisa de bibliografia nas bibliotecas e na internet, livros e artigos interessantes e esclarecedores que me fornecessem a informação necessária para realizar um bom trabalho. Estava entusiasmada com tudo e empolgada para começar a trabalhar.

Aquando do início do ano lectivo, em Setembro, fui informada por uma colega de inglês que estava a trabalhar comigo que existia em Fafe uma escola do 1º ciclo com unidade de autismo. Para além de ela trabalhar lá, mais me informou que as crianças dessa mesma unidade frequentavam as aulas de actividades de enriquecimento curricular, neste caso mais específico, o inglês. Então, pensei, porque não juntar o útil ao agradável e testar nesta escola o meu projecto?

A professora de inglês logo respondeu com prontidão que permitia a minha “invasão” na sua aula e que me ajudaria no que fosse necessário. Apenas alertou que teríamos de ir a escola pedir autorização à coordenadora do estabelecimento.

Dirigimo-nos à escola e, após expor o assunto daquela visita, a coordenadora não colocou qualquer entrave. Contudo, mencionou que seria melhor falarmos com o representante do 1º ciclo no agrupamento para formalizarmos a situação.

Na minha ideia tudo não passaria de uma conversa informal expondo as minhas intenções e objectivos pretendidos. Porém, fui informada da necessidade de escrever um requerimento (Ver Anexo 2) que possuísse toda a informação do projecto que pretendia realizar para, posteriormente, ser levado a conselho pedagógico e ser ou não aprovado.

Assim o fiz e, na primeira semana de Outubro, dirigi-me ao agrupamento para entregar o tal requerimento. Posto isto, restava-me aguardar por uma resposta e, até lá, nada poderia fazer. Foram três semanas e meia angustiantes mas, apesar de tardia, a resposta chegou e tomei conhecimento de que o projecto tinha sido

aprovado no dia 2 de Novembro. Contudo, só poderia aplicar este projecto até ao fim do primeiro período, ou seja, até à segunda semana de Dezembro.

Tentei esquecer estes momentos aflitivos e decidi que queria começar a trabalhar neste projecto com o pé direito. Assim, na segunda semana de Novembro fui para a escola bastante entusiasmada para começar.

Foram-me apresentadas a professora titular de turma e as duas professoras de ensino especial. Um factor que me chamou à atenção foi o já sabido fraco relacionamento entre professores titulares e professores das actividades de enriquecimento curricular, que não podemos generalizar a todas as escolas mas que todos nós, professores das AEC, infelizmente, já vivenciamos. Uma das professoras de ensino especial foi bastante prestável, ofereceu sempre ajuda e mostrou bastante interesse em saber de que se tratava o meu projecto.

Perguntei como funcionavam as coisas na unidade, qual o sistema utilizado e mais especificamente, qual era o diagnóstico de B e como era a sua rotina. Também fui informada que as professoras de ensino especial não acompanham as crianças da unidade de autismo quer nas aulas de enriquecimento curricular.

Sem qualquer formação específica em autismo, a não ser aquela que li e estudei, lancei-me sozinha, sem instruções nesta grande aventura. Foi graças à professora de inglês que consegui lidar com B, uma vez que já o conhecia há algum tempo, dando-me indicações, pistas, ideias, dicas pois sem ela não sei se teria conseguido fazer com que o processo decorresse da melhor forma.

Certo dia, queria documentar através de fotografias à unidade, a forma de ensino estruturado lá implementado e disposição dos objectos no espaço. Apesar de ter obtido permissão fui questionada quanto à autorização do agrupamento para realizar o projecto. Mais uma vez ficou demonstrado o excesso de burocracia e a necessidade de comprovação por alguém superior.

Estes obstáculos revelaram-me a falta de inclusão e integração no meio escolar quer de alunos com necessidades educativas especiais, dos próprios professores das actividades de enriquecimento curricular, quer de investigadores que vêm de fora e que querem tentar melhorar o sistema e a qualidade do ensino, aplicando os seus projectos.

Também percebi que não existe a mesma igualdade de oportunidades entre as crianças devido à falta de acompanhamento a estes alunos nas aulas. Tudo isto, juntamente com a parte prática deste projecto, serviu para abrir os meus olhos e

alertou-me para as dificuldades no ensino de uma língua estrangeira a alunos com Perturbações de Espectro do Autismo dado os entraves colocados, dada a falta de experiência e de formação nesta área.

De facto, foram estas as variáveis externas que me levaram a lutar mais por este projecto, estipulado e realizado com tanto empenho e carinho, e a enfrentar as barreiras e superá-las.

Apesar da burocracia dos papéis infundáveis, as dificuldades económicas sentidas como, por exemplo, a inexistência de tecnologia de apoio actualizada e modernizada que melhora significativamente a qualidade de ensino destas crianças e a falta de cooperação de outros professores, devo acrescentar que, não baixei os braços e lutei para levar a cabo este projecto e triunfar de modo a conseguir combinar mundos distintos, complexos e entusiasmantes: o ensino de uma língua estrangeira para todas as crianças, independentemente das suas capacidades físicas, intelectuais, motoras ou psicológicas.

Posto isto, a minha grande motivação era movida pela ânsia de ver B não só a identificar o vocabulário com a imagem mas também a produzi-lo. Por isso, creio que foi possível atestar que B, efectivamente, conseguiu identificar e produzir o vocabulário pretendido aliado a um aumento da sua interacção com a turma, ou seja, B deixou de sentir timidez perante a sua própria turma e passou a interagir socialmente com ela. Neste sentido, o ensino precoce de inglês para além de ter permitido a criação de estruturas ao nível do vocabulário possibilitou, também, que houvesse a inclusão de B na turma pois, a partir deste momento, ele passou a dizer, por exemplo, *Hello!* ou *Goodbye!* aos seu colegas, o que dantes era quase impossível e, através de um sistema de comunicação adaptado alcançou o pretendido: compreensão, assimilação e produção de vocabulário em língua inglesa.

## Conclusão

A Perturbação do Espectro do Autismo é definida como uma perturbação global no desenvolvimento que afecta as três grandes áreas da interacção social, do comportamento e da comunicação. É dado o nome de Espectro devido às ramificações e características distintas que constituem o autismo.

Algumas das principais características desta perturbação passam por ausência ou pouca linguagem oral, falta de contacto físico e visual, comportamentos anti-sociais e movimentos repetitivos e estereotipados.

De forma a integrar estas crianças no meio escolar foram criadas metodologias que respondem às suas necessidades específicas, de ensino estruturado, recorrendo a rotinas e a métodos individualizados. Para além disso, existem, ainda, os Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa, que funcionam como apoio às metodologias para as PEA, dentro dos quais encontramos o sistema de comunicação PECS – *Picture Exchange Communication System*.

O PECS é destinado a crianças com PEA com dificuldades na área linguística. O principal objectivo deste sistema é, efectivamente, fazer com que a criança consiga comunicar, expressar opiniões ou, até mesmo, efectuar um pedido através da troca de imagens. É, assim, um sistema com o intuito de desenvolver competências comunicativas, cujas imagens são extremamente perceptíveis e fáceis de interpretar, sendo fácil de trabalhar, moldar e adaptar às nossas necessidades e, por isso, foi o escolhido para aplicar este projecto.

Neste sentido, há a mencionar o grande impacto do ensino/aprendizagem de inglês a crianças com Necessidades Educativas Especiais visto que promove a inclusão no meio escolar, a abertura a novos conhecimentos e culturas.

No desenlace deste projecto, foi possível constatar que, por um lado, suscitou o sentimento de frustração contra o sistema, as suas burocracias, obstáculos e barreiras. Felizmente, foram superados e ultrapassados visto que, desde o início, estivemos sempre motivados, tentado sempre dar um passo à frente e, como se pode constatar, apesar das dificuldades, pensamos que os objectivos foram alcançados.

Por conseguinte, remetendo para a Taxonomia de Bloom, julgamos que o sucesso foi atingido do ponto de vista cognitivo pois consideramos que foi possível gerar conhecimento linguístico a nível do vocabulário uma vez que B conseguiu

lembrar-se e entender as informações que lhe eram fornecidas sendo, inclusive, capaz distinguir, identificar, rotular, listar, memorizar, ordenar, reconhecer, reproduzir, seleccionar e traduzir todo o vocabulário que lhe foi dado.

Quanto ao ponto psicomotor ficou patente que B conseguiu apontar, copiar, manipular e seguir instruções perfeitamente e sem qualquer dificuldade.

Do ponto de vista socioafectivo foi possível verificar que esta criança conseguiu adaptar-se, cooperar e interagir com a turma revelando, assim, um factor muito importante de que o ensino de inglês a crianças com NEE, mais especificamente com PEA, não foi só direccionado ao nível linguístico mas também teve um papel de integrador.

O maior fascínio, que é quase impossível parar de reviver, foi o facto de que B, antes de utilizar o PECS adaptado, não repetia nem produzia vocabulário ou expressões e, após a intervenção, foi notória a evolução para a repetição e produção oral do vocabulário que estava a ser abordado. Passou até, mesmo que cabisbaixo, a dizer *Hello!* aos colegas e às professoras, interagindo espontaneamente, sem que lhe fosse pedido.

Deste modo, surgiu ao longo do caminho percorrido uma luz em relação à temática do ensino/aprendizagem de inglês que, para além dos factores linguísticos e específicos da língua, pode funcionar como inclusão destas crianças na escola.

Este projecto em si traduziu-se numa experiência extremamente positiva por tudo o que trouxe de bom e de novo. Foi uma excelente oportunidade de aprendizagem, onde pensamos que alcançámos o sucesso e, do ponto de vista linguístico e cognitivo, leva-nos a pensar que é possível desenvolver um projecto interessante e importante para a sociedade do mundo actual e, do ponto de vista socioafectivo, surgiu a grande surpresa dado a forte integração da sala de aula. Logo, podemos afirmar que para as NEE o momento de aquisição pode ser, também, um momento de inclusão.

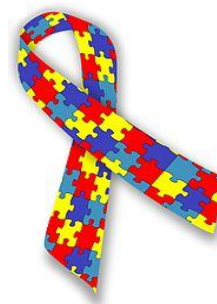
É, portanto, exequível fazermos do ensino precoce de inglês um instrumento de inclusão, que pode ser eficiente com a metodologia correcta, dado que se enquadra num processo educativo comum a todos.

Muitas vezes o ensino precoce de uma língua estrangeira pode ser protagonista de uma barreira ou até mesmo de exclusão e com este projecto conseguimos fazer o contrário, utilizando o ensino de inglês como facilitador, estimulando as interacções de B, promovendo a aquisição de vocabulário e de

estruturas e a sua respectiva verbalização. Por isso, mesmo aqueles alunos que têm dificuldades podem aprender inglês o que pode, inclusive, funcionar como meio de integração.

Para finalizar, relativamente ao vocabulário em língua inglesa, recorrendo à comunicação aumentativa e alternativa e aos sistemas de comunicação PECS, conseguimos apurar que, de facto, é possível que estas crianças aprendam um segundo idioma desde que sejam acompanhadas individualmente, numa fase inicial de introdução dos temas a serem abordados na sala de aula, e que haja, obviamente, material de apoio para este ensino.

Além do mais, é importante mencionar que a informação sobre a junção do ensino precoce de inglês com crianças com Perturbações do Espectro do Autismo é parca e nada ou quase nada ainda foi realizado. Talvez por se tratar de um tema com um grau de complexidade inimaginável, difícil de lidar, com variáveis e ramificações distintas e diversas de criança para criança é, por isso, desenhado com peças de puzzle no símbolo do autismo representando, assim, um quebra-cabeças.



O processo feito para levar a cabo este projecto traduziu-se num caminho rochoso, árduo, com trilhos difíceis de percorrer. Porém, não cruzámos os braços e tentamos traçar o nosso próprio caminho de forma a conseguir triunfar.

Este projecto serviu para perceber o quão difícil é ensinar uma língua estrangeira a crianças com necessidades educativas especiais mas abriu uma janela que nos mostrou que algo pode ser feito, construído e edificado em prol de uma educação para que estas crianças tenham acesso a uma segunda língua. O ensino de inglês a crianças com PEA pode e deve ser feito visto que permite estimular ainda mais as suas competências fortes através de actividades que aliciem a memória visual e o tacto como, por exemplo, o manuseando dos objectos que representam as imagens, palavras ou frases da língua estrangeira que estão a aprender. Acrescentamos que o ensino desta língua a esta criança revelou-se uma experiência nova, única, fascinante, enriquecedora e extremamente motivadora.

Termina, assim, um capítulo deste livro que encheu o nosso coração de novas vontades, ideias, esperança. Por isso, afirmamos que não, não é o fim de algo, nem o encerramento desta página de vida que passou a voar. Estas páginas ficam abertas, para um capítulo que há-de vir.

## Bibliografia

Azevedo, L. (2005). *As tecnologias de Informação e Comunicação e as Necessidades Especiais*. Revista Diversidades, Janeiro, Fevereiro e Março, Direcção de Serviços de Formação e Adaptações Tecnológicas, O Liberal

Bento, C., Coelho, R., Joseph N., Mourão, F. (2005) *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, Orientações Programáticas*. Lisboa, Ministério da Educação

Carol T., Ruth A. (2007). *The Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*. New York, Facts on File

Carvalho, A., Onofre, C. (2007). *Aprender a Olhar para o Outro: Inclusão da Criança com Perturbação do Espectro Autista na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico*, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

COSTA, J. e SANTOS, A. (2003) *A falar como os bebés*. Editorial Caminho

Cruz, M, Ribeiro, G. (2009) *Por uma Didáctica de Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo do Ensino Básico* in Revista Saber & Educar, Cadernos de Estudo, nº 14 consultado em [http://www.esepf.pt/rev/?p=a\\_pt/sed14\\_cad01.html](http://www.esepf.pt/rev/?p=a_pt/sed14_cad01.html) a 17 de Dezembro de 2012

Dias, A e Mourão, S. (2005). *Inglês no 1º Ciclo, Práticas partilhadas. Sugestões para projectos de ensino do inglês no 1º ciclo*. Edições ASA

DSM-IV TR- Manual de Diagnóstico e Estatística das doenças Mentais. Edição: *American Psychiatric Association*, traduzido por Climepsi Editores, 4ª edição- Texto revisto.

Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek, A. (2006) *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners, Languages for the children of Europe*, European Commission Farrel, M. (2008). *Dificuldades de comunicação e autismo: Guia do professor*, Artmed

Frost, L. e Bondy, A. (2002). *The picture Exchange Communication System training manual*, 2ª edição, Newark, DE, Pyramid Educational Products

Gonçalves, A., Carvalho, A., Mota, C., Lobo, C., Correia, M., Monteiro, P., Soares, R. & Miguel, T. (2008). *Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do espectro do Autismo - Normas Orientadoras*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa: Ministério da Educação

Green, Y.; Massie C.; Neill k.; O'Dornan S.; Page S.; Post N.; Randle K.; Turner L.; Young W. (2003). *AAC: A Way of Thinking – Supporting Augmentative & Alternative Communication Technologies in the Classroom*, Second Edition, Special Education Technology - British Columbia

Guerreiro, A. (2007). *Comunicação aumentativa e alternativa: teorias ampliativas do paradigma comunicacional para a inclusão e a qualidade de vida in Comunicação e cidadania – Actas do 5º congresso da Associação Portuguesa da Ciência da Comunicação, Centro de estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho, Colecção nº 5, 1156*

Johnstone, R. (2002) *Addressing 'The Age Factor': Some Implications for Languages Policy*, University of Stirling, Scotland

Karmiloff, K. e Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathings to Language*. Harvard University Press

Kremer-Sadlik, T. (2005). *To Be or Not to Be Bilingual: Autistic Children from Multilingual Families*. University of California, Los Angeles. Cascadilla Press, Somerville, MA.

Lima, C. (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo, Manual prático de intervenção*, Lisboa, Lidel

Mello, A. M. S. R. (2005). *Autismo: guia prático*. 4ª Edição. São Paulo: AMA, Brasília.

Ministério Da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. In

[http://sitio.dgicd.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo\\_Nacional.pdf](http://sitio.dgicd.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf) consultado a 18 de Dezembro de 2012

Ministério da Educação (2008). *Unidades de Ensino Estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo: normas orientadoras*, Lisboa, DGICD.

Nielsen L. (2011). *Necessidades educativas especiais na sala de aula; Um Guia para professores*. Coleção Educação especial, Porto Editora

Sanches, I. (2001). *Necessidades Educativas Especiais. Apoios e Complementos Educativos no Quotidiano do Professor*, Porto Editora

Silva, J. e Silva, M. (2008) *Actas do Colóquio Didáctica das Línguas-Culturas: Implicações didácticas da Interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras*, Universidade do Minho

Telmo, I. (2006). *Formautismo: Manual de formação em autismo para professores e famílias*. Lisboa: APPDA-Lisboa, Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo.

Tetzchner, S. V., Martinsen, H. (2000). *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Porto: Porto Editora.

Toppelberg; Claudio O.; Snow; Catherine E.; Tager-Flusberg H (1999). *Severe Developmental Disorders and Bilingualism, Clinical Perspectives*. Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry

Wire V. (2005). *Autistic Spectrum Disorders and learning foreign languages*. Volume 20, Number 3, Support for Learning, the British Journal of Learning Support

## **Sitografia**

<http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa-aa/autismo> consultado a 27 de Junho de 2012

<http://www.cefac.br/library/artigos/2405420cdd61d3c9ba0387897e1316ed.pdf> consultado a 29 de Junho de 2012

<http://www.appi.org/SearchCenter/Pages/SearchDetail.aspx?ItemId=2025> consultado a 29 de Junho de 2012

<http://www.languageswithoutlimits.co.uk/autism.html> consultado a 2 de Julho de 2012

<http://www.eb1-sede-5.rcts.pt/index.htm> consultado a 20 de Dezembro de 2012

<http://dre.pt/pdf1s/2008/01/00400/0015400164.pdf> consultado a 8 de Janeiro de 2013

[http://ec.europa.eu/education/languages/language-learning/doc177\\_pt.htm](http://ec.europa.eu/education/languages/language-learning/doc177_pt.htm) consultado a 8 de Janeiro de 2013

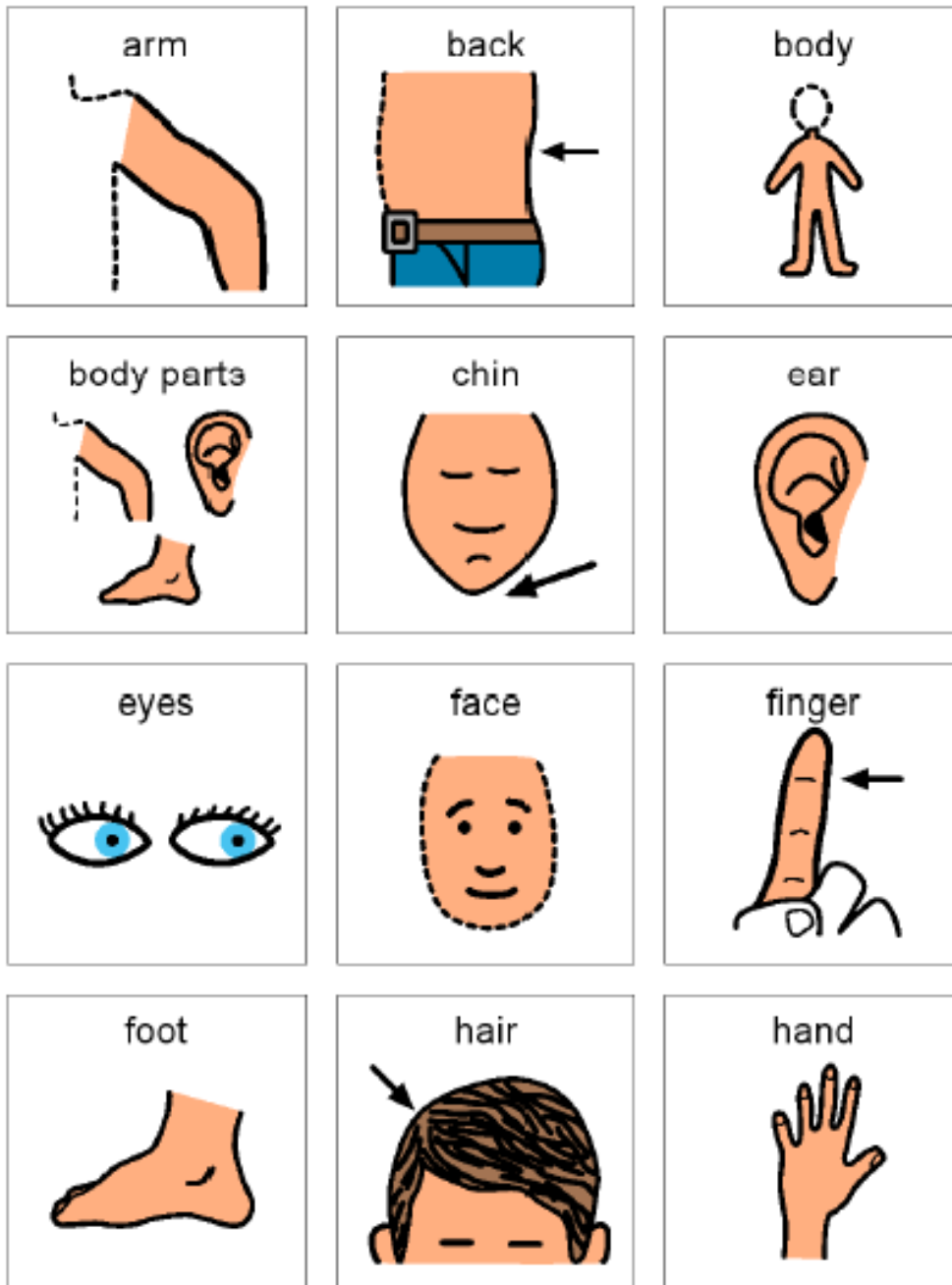
[http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc54\\_pt.htm](http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc54_pt.htm) consultado a 8 de Janeiro de 2013

[http://www.cal.org/resources/digest/digest\\_pdfs/0108-ortiz.pdf](http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/0108-ortiz.pdf) consultado a 8 de Janeiro de 2013

Anexos

Anexo 1

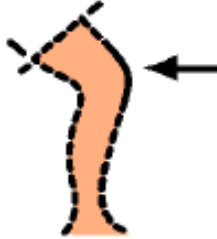
# Body Parts



head



knee



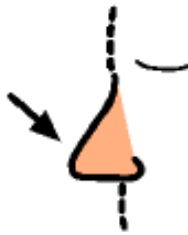
leg



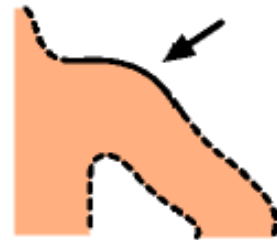
mouth



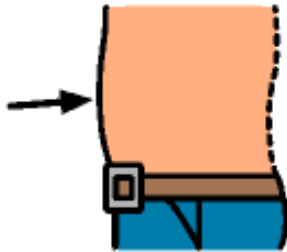
nose



shoulder



stomach



toes



tongue



tooth



## Anexo 2

Ex.mos senhores do C. pedagógico do Agrupamento de Escolas  
de \_\_\_\_\_

Eu, Ana Patrícia Teixeira, professora de inglês nas Actividades de Enriquecimento Curricular no Agrupamento de escolas \_\_\_\_\_, estou a frequentar o mestrado em Ensino Precoce de Inglês e, neste âmbito, estou no processo de elaboração da minha tese cujo tema é Perturbações do Espectro do Autismo e o Ensino precoce de inglês.

É do meu conhecimento que a escola da M. possui uma unidade de autismo e que estas crianças frequentam as AEC. O meu objectivo passa por entrar na sala de inglês e, através de um programa específico (ainda a definir) verificar e auxiliar se a criança com perturbações do espectro do autismo adquire competências linguísticas ao mesmo tempo que a professora de inglês lecciona a aula. O meu apoio será sempre direccionado à criança autista onde me sento ao seu lado e trabalho com ela, à medida que a professora de inglês prossegue com a aula. Este projecto é do conhecimento da professora de inglês, Carla B., que me dá o seu apoio e me abre as portas da sua sala.

Assim, venho por este meio pedir a vossa autorização para entrar e aplicar o meu projecto de tese na escola M. Mostro desde já a minha gratidão pelo tempo que dispensaram e agradeço uma resposta.

Envio, também, em anexo, um esquema do projecto já apresentado e aprovado pela ESE – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

29 de Outubro de 2012

Atenciosamente,

Ana Patrícia Pereira de Sousa Teixeira

Contacto: 93 384 22 58

## **Projecto do Mestrado em Ensino Precoce de Inglês**

### **Tema do projecto:**

Perturbações do Espectro do Autismo – PEA – e o Ensino Precoce de Inglês

### **Questão-Problema:**

É Possível uma criança com PEA leve/moderado adquirir competências numa segunda língua?

### **Escolha do tema:**

A inspiração para este tema surgiu do meu afilhado, uma criança com PEA com associação patológica de défice cognitivo grave, que possui perturbações linguísticas, comportamentais, sociais e interpessoais.

Este menino frequenta uma escola especializada para crianças com PEA que promove a participação, algumas horas todos os dias, nas aulas do ensino regular.

Contudo, não frequentam as actividades de enriquecimento curricular e, então, surgiu a ideia/questão de porque não, numa fase inicial, permitir que as crianças com PEA leve/moderado participem também nas AEC se houver conhecimento de estratégias adequadas?

### **Objectivos:**

O objectivo principal deste projecto é verificar se uma criança com PEA pode adquirir competências numa língua estrangeira. A partir daqui, pretende-se mostrar também que se podem adaptar programas para diferentes disciplinas, neste caso o inglês, dar a conhecer aos professores formas e estratégias de como interagir e ensinar crianças com PEA e mostrar que existe inclusão e integração no ensino regular.

### **Enquadramento teórico:**

Nesta fase pretende-se revelar alguma literatura sobre o tema, apresentando conceitos e definições sobre a Perturbação do Espectro do Autismo. Desenvolver-se-á um pouco as três grandes áreas de desenvolvimento com perturbações: interacção social, comunicação e comportamento.

Falaremos brevemente sobre o diagnóstico e das comorbilidades inerentes na PEA, ou seja, das doenças que podem existir dentro da PEA (Exemplo: X-Frágil, perturbação na aprendizagem, défice cognitivo, entre outros).

Por fim, abordaremos a inclusão e integração destas crianças no ensino regular, e as opiniões existentes quanto a este inserção.

Posteriormente, é necessário abordar as metodologias de intervenção para as crianças com PEA: TEACCH – Treatment and Education for Autistic and Related Communication Handicapped Children – DIR – baseado no Desenvolvimento, nas Diferenças sociais e na Relação e o ABA – Applied Behavior Analysis.

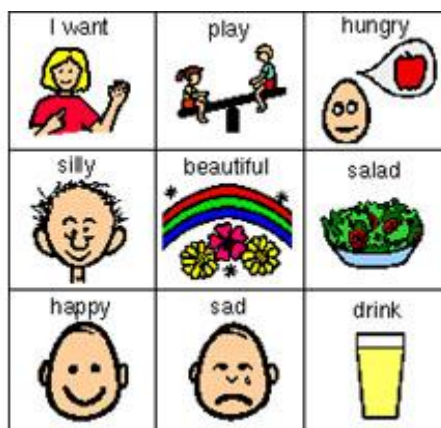
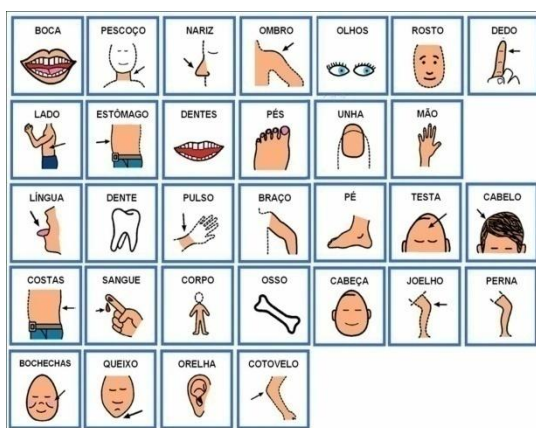
De seguida, é fundamental referir a CAA – Comunicação Aumentativa e Alternativa através de conceitos e definições. Após esta pequena introdução, abordaremos os sistemas de comunicação: PIC – Pictogram Ideogram Communication; SPC – Símbolos Pictográficos para a Comunicação; BLISS – Criado por Charles Bliss e PECS – Picture Exchange Communication System.

Por fim, trataremos de verificar os prós e contras do ensino de uma Língua Estrangeira a crianças com PEA.

### **Estratégias:**

O que se pretende executar como estratégia passa pela escolha de três temas distintos – ex. objectos escolares, casa e corpo – que são extremamente visuais e que se enquadram nas rotinas das crianças com PEA.

Em seguida, procede-se à adaptação do programa de símbolos PECS (Picture Exchange Communication System) ou SPC (Símbolos Pictográficos para a Comunicação) para a aula de inglês com o objectivo de o utilizar durante as aulas para o ensino da língua.



### **Contextualização:**

Aguardamos a aprovação da escola mas, caso a resposta seja positiva, será realizado numa escola regular do 1º ciclo com unidade de autistas. Será feito a uma criança com PEA na turma que frequenta as AEC de inglês.

**Planificação/Calendário:**

Primeiramente, teremos de aferir como se elabora um programa de intervenção para, numa fase seguinte, sabermos como implementá-lo.

Posto isto, pensa-se implementá-lo durante os meses de Novembro e Dezembro, com margem até Janeiro, nas aulas de inglês. O programa de intervenção a realizar será individualizado, direccionado à criança e às suas características e especificidades.

Numa fase final, proceder-se-á à avaliação do projecto e à apresentação e análise dos resultados.

**Projecto de:** Ana Patrícia Pereira de Sousa Teixeira

**Número:** 3110445

Mestrado em Ensino Precoce de Inglês

MEPI

16 de Outubro de 2012

### **Anexo 3**

#### **Pedido de Autorização para participação no estudo**

Para os pais do aluno \_\_\_\_\_

Ex.mos senhores

Eu, Ana Patrícia Pereira de Sousa Teixeira, professora de Inglês nas Actividades de Enriquecimento Curricular no Agrupamento de Escolas C.T., estou a realizar um projecto no âmbito do Mestrado em Ensino Precoce de Inglês, na Escola Superior de Educação do Porto. O tema deste projecto é o Ensino Precoce de inglês a crianças com PEA e pretendia fazer este estudo com o seu filho a fim estudar e melhorar as condições do ensino de inglês a crianças com PEA.

Caso desejem esclarecer alguma dúvida disponham.

Agradecia que colocasse uma cruz na opção abaixo desejada:

1. Autorizo a realização deste projecto e que sejam tiradas fotografias, omitindo a identidade do meu educando.
2. Autorizo a realização deste projecto mas não permito fotografias.
3. Não autorizo a realização deste projecto.

Assinatura do encarregado(a) de educação

\_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## **Anexo 4**

### **Entrevista realizada à professora de inglês de B**

**Entrevistadora: Quando soubeste que ias ter uma criança com PEA como reagiste?**

Professora: Confesso que fiquei assustada porque nunca tinha lidado com uma criança assim e não sabia como lidar com ela. Com o tempo fui aprendendo mas é bastante complicado conseguir percebê-las.

**E: Como dás as aulas de inglês? Tentas adaptá-las ao B, fazes actividades diferentes para ele?**

P: Aqui tenho que ser sincera. Dado a falta de tempo e de conhecimentos pedagógicos as actividades são as mesmas para todos os alunos, inclusive B. Não faço nada de diferente porque também não o sei fazer. Por vezes sento-me ao lado dele enquanto os restantes alunos realizam as suas actividades mas sei que isto não é o suficiente.

**E: Então isso quer dizer que não há acompanhamento individual por alguém do ensino especial?**

P: Não. As professoras do ensino especial não frequentam as aulas de inglês nem dão o apoio individualizado necessário. Talvez tal como nós não possuímos formação específica na área das necessidades educativas especiais elas também não a têm na área do inglês e, por isso, não assistem a estas aulas.

**E: O limite das aulas das AEC de 45 minutos é adequado para responder às necessidades de B?**

P: Não. É necessário tempo, paciência e recursos que nos permitam ensinar inglês a este tipo de crianças e com 45 minutos já é difícil abranger todos os alunos imagina tentar ainda alcançar B.

**E: Que tipo de tecnologias de apoio possui a sala de aula que possam melhorar o ensino de inglês a B?**

P: Na sala onde lecciono B não tenho internet, computador, televisão ou rádio. Só o quadro e o giz. Por isso, o que tento fazer é um pouco “primitivo”. Sei que se tivesse um computador poderia utilizá-lo com B e adaptar algumas actividades mas assim... fico-me pelos materiais que forneço aos outros alunos.

**E: Sentiste-te preparada para ensinar inglês a B?**

P: Não! De modo algum! Não temos qualquer formação específica que nos ensine a lidar com estas crianças. Com o tempo fui aprendendo e conhecendo os seus gostos, o que o deixava nervoso e o que o acalmava – festinhas na cabeça.

**E: Achas pertinente o estudo do ensino de inglês a crianças com PEA? Porquê?**

P: Sem dúvida! Para além de ser uma coisa nova para eles, desperta-os para outras culturas, ambientes, e conhecimentos. Pode ser um factor fundamental para a sua inserção e inclusão na escola e não só pois muitas crianças com PEA aprendem novas línguas com muita facilidade.