

Vanda Afonso Costa

**Aumento da Linguagem:
Um estudo de caso**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

Vanda Afonso Costa

Aumento da Linguagem: Um estudo de caso

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Orientação

Prof. Doutor Miguel Augusto Meneses da Silva Santos

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO**

“Aqueles que passam por nós, não vão sós,
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”

Antoine de Saint-Exupéry

AGRADECIMENTOS

Este projeto é dedicado a todos os que me ajudaram a alcançar este grande objetivo, a todos os que com palavras e incentivos me apoiaram mantendo a minha coragem e determinação.

Um agradecimento especial à Escola Superior de Educação e seu corpo docente do Mestrado de Educação Especial.

Ao Professor Miguel Santos pela orientação e disponibilidade.

Às Colegas que colaboraram sempre com um sorriso.

A Família que me motiva e dá confiança, sem me deixar desistir dos objetivos e dos sonhos.

Ao Diogo e à Sara...

A todos os que me acompanham,

Muito obrigada, de coração!

RESUMO

Objetivo: O autismo é uma perturbação global do desenvolvimento infantil que se prolonga por toda a vida e evolui com a idade. Caracteriza-se pela presença de um desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e na comunicação, por um repertório de atividades e interesses marcadamente restritos, por dificuldades de flexibilidade de pensamento e de comportamento, que se exibem em comportamentos estereotipados e rígidos, associados a dificuldades na aceitação de alterações de rotinas. Dentro da grande variação possível na severidade do autismo, encontram-se crianças sem linguagem verbal e com dificuldades na comunicação por qualquer outra via, assim como se encontram crianças que apresentam linguagem verbal com um vocabulário restrito, repetitivo e não comunicativo. O objetivo principal deste trabalho é analisar e potenciar o desenvolvimento da linguagem, a aquisição de palavras e frases na criança autista, tendo em vista a generalização dos resultados. Para isso, foi realizado um estudo de caso de uma criança de 4 anos de idade com comportamentos que sugerem uma Perturbação Pervasiva do Desenvolvimento. Utilizou-se o recurso aos instrumentos de observação e entrevistas, procedendo-se à sua análise e ao desenho da intervenção a realizar. Foi implementada a intervenção “Ensinar crianças com autismo a fazer perguntas sobre objetos escondidos” na qual são utilizados brinquedos de interesse para a criança, motivacionais para a concretização do objetivo do estudo.

Palavras-chave: Autismo; Linguagem; Intervenção; Criança.

ABSTRACT

Objective: Autism is a global disturbance of child development that extends throughout life and evolves with age. It is characterized by the presence of markedly atypical development in social interaction and communication, by a repertoire of activities and markedly restricted interests, difficulties of flexibility of thought and behavior, which are exhibited in stereotyped and rigid behaviors, associated with difficulties in acceptance routines changes. Within the wide variation possible in severity of autism, children are without verbal language and difficulties in communication in any other way, as are children with verbal language with a restricted, repetitive and not communicative vocabulary. The aim of this study is to analyze and enhance language development, the acquisition of words and phrases in the autistic child, in order to generalize the results. For this, it conducted a case study of a 4 year old with behaviors that suggest a disturbance Pervasive Development. We used the use of the instruments of observation and interviews, proceeding to his analysis and intervention design to accomplish. The intervention was implemented "Teaching children with autism to ask questions about hidden objects" which are used in toys of interest to the child, motivation to achieve the goal of the study.

Keywords: Autism; Language; Intervention; Child.

LISTA DE ABREVIATURAS

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEA – Perturbação do Espectro de Autismo

CID – Classificação Internacional de Doenças

PEI – Programa Educativo Individual

JI – Jardim-de-infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

IP – Intervenção Precoce

ER – Ensino Regular

EE – Ensino Especial

SAAC – Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação

ÍNDICE

1. Introdução	8
1.1. Contexto Geral	8
1.2. Organização do Trabalho	10
2. Enquadramento Teórico-Conceptual	11
2.1. Definições de Autismo	11
2.2. Linguagem e Autismo	12
2.3. Consequências da perturbação na linguagem	15
2.4. Formas mais usuais de intervenção	17
2.5. Fundamentação teórica da intervenção adoptada	23
3. Trabalho de campo	28
3.1. Metodologia	28
3.1.1. Justificação da Metodologia	28
3.1.2. Apresentação do caso	29
3.1.3. Apresentação de técnicas e instrumentos de recolha de dados	30
3.1.4. Análise dos dados	32
3.2. Procedimentos	37
3.3. Resultados	39
3.4. Discussão	41
4. Conclusões finais	44

ANEXO I - RELATÓRIO MÉDICO

ANEXO II - PLANO INDIVIDUAL DE INTERVENÇÃO PRECOCE

ANEXO III - GUIÃO PARA ENTREVISTA À MÃE, À EDUCADORA DO ENSINO REGULAR E À EDUCADORA DO ENSINO ESPECIAL

ANEXO IV - REGISTO DE OBSERVAÇÃO DE COMPORTAMENTOS

ANEXO V - REGISTO DE DADOS DA INTERVENÇÃO

1. INTRODUÇÃO

1.1. CONTEXTO GERAL

A educação especial assume um papel de extrema importância no crescimento de crianças com Necessidades Educativas Especiais. A inclusão e o seu modelo educativo pretendem assegurar o sucesso de todas as crianças – incluindo, nomeadamente, todos os alunos com NEE (Ferreira, 2007). A concretização deste máximo objetivo tem levado à realização de diversos estudos e intervenções, assumindo estratégias onde “todas as crianças possam ser igualmente valorizadas, tratadas com respeito e tenham iguais oportunidades de escola” (Thomas, 1997, pag.103., cit. In Ferreira, 2007).

O autismo é uma perturbação global do desenvolvimento caracterizada por défices na interação social e na comunicação, por comportamentos repetitivos e interesses restritos.

As crianças com perturbação do autismo demonstram dificuldades na capacidade de utilizar a linguagem como meio de comunicação, apresentando défices na aquisição do sistema linguístico e na compreensão e utilização das regras linguísticas. Perante as características de cada criança (incapacidade de falar, ou falar apenas dos assuntos pelos quais têm interesse, com um vocabulário pouco ou bem desenvolvido) é necessário criar um programa de intervenção ajustado às suas necessidades.

Para que a educação de uma criança com esta perturbação seja bem-sucedida é essencial a existência duma equipa multidisciplinar (médicos, terapeutas, assistentes sociais e educadores), a adopção de mudanças e acomodações ao nível dos materiais, a planificação de atividades, estratégias de ensino e organização do espaço (Ferreira, 2007). Só um trabalho pensado e realizado em colaboração pode produzir resultados positivos no desenvolvimento global e harmonioso da criança.

O atraso ou ausência total do desenvolvimento da linguagem é geralmente o primeiro sinal de alarme para a perturbação do autismo (geralmente nos primeiros três anos de vida). O desenvolvimento da linguagem nos primeiros cinco anos, assim como o QI, são fortes indicadores prognósticos. Uma linguagem muito limitada por volta dos cinco anos de idade constitui um forte indicador de grave incapacidade na idade adulta. Assim, desenvolver a comunicação através da intervenção é uma prioridade na educação das crianças com autismo.

De acordo com Albano (1990), as crianças com PEA apresentam dificuldades de comunicação significativas precisando de uma intervenção específica que contemple a intenção comunicativa, o iniciar e manter um diálogo e o aperfeiçoamento da compreensão e do significado.

Nesta linha de pensamento, estando eu em contato diário com uma criança com PEA e sua natural dificuldade linguística, surgiu o interesse particular de acompanhar esta criança com a possibilidade de intervir no seu desenvolvimento. Para contemplar esta intervenção, esta terá de estar em sintonia com uma avaliação clara e mensurável do problema. Segundo Ferreira (2007), a avaliação da informação recolhida vai ser usada funcionalmente para delinear um plano de intervenção. A mesma autora cita Kirp (1982) referindo que a “forma como descrevemos o problema diz muito sobre a forma como vamos intervir”. Procura-se neste estudo desenvolver competências linguísticas numa criança com PEA, contribuir para a aprendizagem e o seu desenvolvimento.

Deste modo, este estudo tem como objetivo explorar formas de comunicação de uma criança autista em contexto pré-escolar, procurando, como objetivo de trabalho, aumentar o vocabulário/frases dessa criança através da realização de perguntas sobre objetos escondidos.

Este trabalho de projeto surge no contexto de uma análise aprofundada da criança, apresentando-se como um estudo de caso. Sendo realizada uma pesquisa através da observação, entrevistas e aplicação de atividades. Durante a implementação da intervenção manteve-se a curiosidade da

atividade, das respostas e da atuação da criança, tornando-se este trabalho relevante para o dia-a-dia da prática educativa no jardim-de-infância. Verificou-se um crescente envolvimento da criança na atividade, o que se refletiu nos resultados obtidos.

1.2. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

O trabalho aqui apresentado é composto por dois capítulos. O primeiro capítulo inclui um enquadramento conceptual que se pretende transmitir através de uma revisão de bibliografia científica. irá ser apresentado o autismo, linguagem e autismo, consequências da perturbação na linguagem, as formas mais usuais de intervenção no autismo e a fundamentação da intervenção adotada.

O segundo capítulo inclui a apresentação do trabalho de campo. Será apresentada a metodologia, onde é justificado o tipo de estudo realizado – Estudo de Caso; procedendo-se à apresentação do caso, das técnicas e instrumentos selecionados, assim como a análise dos dados, procedimentos, apresentação de resultados e sua discussão.

O último capítulo apresenta as considerações finais; sendo que na última parte deste Trabalho de Projeto, encontram-se duas seções denominadas Bibliografia e Anexos.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

2.1. DEFINIÇÕES DE AUTISMO

Este trabalho foca o conceito de autismo, suas características e intervenções sendo fundamental, desde já, desenhar a noção de autismo.

Falar de autismo é falar de desenvolvimento atípico da interação social e da comunicação. Segundo Kanner (1943), o autismo surge associado a disfunções da fala e a deficiências motoras ou sensoriais.

O autismo é classificado como um distúrbio global do desenvolvimento, no qual há um comprometimento em múltiplas áreas do comportamento e do psiquismo. Na Classificação Internacional de Doenças – CID 10 (OMS, 1993, p 247) essa patologia é definida como um transtorno invasivo do desenvolvimento, identificado, sobretudo, “pelo desenvolvimento anormal e/ou comprometido, que se manifesta antes dos 3 anos de idade e pelo tipo característico de funcionamento anormal em todas as três áreas de interação social, comunicação e comportamento restrito e repetitivo”.

Inicialmente, o autismo foi abordado por Kanner em 1943, surgindo associado a disfunções da fala e a deficiências motoras ou sensoriais. Wing (1988, cit. in Jordan, 2000) identifica uma tríade de deficiências que consiste na existência de dificuldades em três áreas de desenvolvimento: dificuldades de relacionamento social (uma criança autista apresenta dificuldades de relacionamento com os adultos e os seus pares), dificuldades de comunicação (existem dificuldades em todos os aspetos da comunicação, como manter conversas, compreensão e uso da linguagem facial, da postura corporal e da gestualidade) e falta de flexibilidade (existem dificuldades na flexibilidade de pensamento e de comportamento, verificando-se comportamentos estereotipados repetitivos).

Hewitt (2006) examina esta tríade de incapacidades referindo a competência de comunicação como bastante complexa, uma vez que, para além das competências do conteúdo verbal (expressão, volume e velocidade do discurso), inclui as do contato visual, da expressão facial e da linguagem corporal. Em relação à socialização, o autor refere que as crianças afetadas pela forma mais clássica do autismo preferem afastar-se dos outros ao contrário das crianças consideradas típicas, que gostam de brincar e fazer novas amizades. A deficiência de imaginação é, mencionada por Hewitt (2006), como uma deficiência que afeta bastante a capacidade da criança para fazer de conta ou para se envolver no jogo simbólico ou criativo com outros.

Trata-se, então, de uma perturbação do desenvolvimento, que se manifesta por atraso ou desvio nas aquisições e ainda por alterações de comportamento. Geralmente, uma criança autista não procura contato ocular ou o mantém por um período de tempo muito curto. É comum o aparecimento de estereotípias, que podem ser movimentos repetitivos com as mãos ou com o corpo, a fixação do olhar nas mãos por períodos longos e hábitos como o morder-se, morder as roupas ou puxar os cabelos.

Este estudo foca a linguagem em crianças com autismo e as perturbações que existem neste âmbito. Sendo fundamental caracterizar, também, a linguagem.

2.2. LINGUAGEM E AUTISMO

E Linguagem é um sistema convencional de símbolos arbitrários e de regras de combinação dos mesmos, representando ideias que se pretendem transmitir através do seu uso e de um código socialmente partilhado, a língua (Sim Sim, 1998). É um meio de comunicação social que surge pela necessidade que os seres humanos têm de comunicar (Vigotski, 1998). A linguagem

desenvolve-se a partir do convívio da criança com os outros, em particular o adulto e requer o envolvimento dos participantes.

No processo de desenvolvimento da linguagem ocorrem geralmente 5 períodos (apresentado, graficamente na Figura 1), marcados por determinadas aquisições (Ingram, 1989).

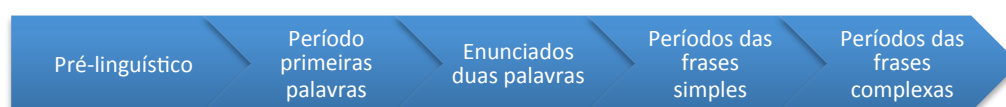


Figura 1 - Períodos do processo de desenvolvimento da linguagem

Importa referir que o período dos 0 aos 3 anos é fundamental para o desenvolvimento linguístico, uma vez que se verificam todas as etapas do desenvolvimento da linguagem, que vão permitir à criança adquirir as competências necessárias para, a partir dos três anos e meio ser capaz de dominar a estrutura da língua sendo capaz de falar inteligivelmente sem grandes falhas sintáticas (Lima, 2000).

Nas crianças autistas, porém, podem existir défices nestas etapas, resultando em dificuldades no desenvolvimento linguagem verificando-se o uso pouco vulgar da linguagem, demonstrando um acentuado atraso ou notório insucesso na aquisição da linguagem (Hewitt, 2006). As dificuldades são perceptíveis em todos os aspetos da comunicação, pois o autismo reflete-se mais na comunicação do que na linguagem em si. Consequentemente, verificar-se-á dificuldades em manter conversas, pois a criança com autismo irá falar “às” pessoas e não “para” ou “com” as pessoas. As dificuldades comunicativas abrangem a compreensão e o uso da expressão facial, da postura corporal e da gestualidade. Outras crianças poderão demonstrar dificuldades semelhantes na compreensão de todas as formas de comunicação, mas não farão uso da fala, nem irão recorrer facilmente à comunicação gestual. A todos os níveis, a sua comunicação é diretamente dirigida à satisfação de necessidades que se lhe deparem, muito mais do que

a uma partilha ou troca de informação ou de interesses (Jordan, 2000). Muitas das crianças

Hewitt (2006) refere que através de uma intervenção especializada, a capacidade de comunicação de situações de autismo pode ser melhorada.

Segundo Albano (1990) a criança depende de quatro condições básicas sendo estas imprescindíveis para o desenvolvimento da linguagem: 1) a presença de um interesse subjetivo na criança, isto é, uma disposição de interagir com o outro; 2) a existência de pelo menos um sistema sensório-motor íntegro (audiovisual ou visomanual); 3) a inserção em um meio onde a linguagem faça parte de rotinas significativas; 4) a presença de uma língua minimamente autorreferenciada que contenha alguns mecanismos gramaticais, sinalizando a própria organização para que a descoberta da sua estrutura se possa proceder eficientemente, seguindo uma direção mais ou menos determinada.

Numa criança com autismo, ela não teria a primeira condição referida por Albano (1990), ou seja, o interesse subjetivo em interagir com o outro; verifica-se uma incapacidade pragmática associada à “teoria da mente” (Hewitt, 2006) a capacidade que os indivíduos têm para a representação dos estados mentais dos outros e das intenções comunicativas dos mesmos que, nestas crianças, está comprometida. No que diz respeito à oralidade, é de realçar a dificuldade que a criança com PEA tem em manter um diálogo. Predominam os monólogos, a fala na terceira pessoa e o recurso frequente à ecolalia e ao jargão. Não responde a perguntas nem as faz ao parceiro, mudando frequentemente de tópico. As ideias são pouco explícitas e o humor é difícil de decodificar. É ainda de acrescentar que a entoação, as pausas, a velocidade e o ritmo das produções estão por vezes alterados tornando o discurso muitas vezes inteligível. Segundo Wing (1985), as crianças com autismo mostram dificuldade de programar e estruturar um discurso; apresentam uma fala com vocabulário sem elementos coesivos, caraterísticos de uma fala telegráfica; utilizam frequentemente a terceira pessoa, sendo

uma das características mais marcantes a dificuldade na aquisição do pronome “Eu”.

A linguagem desenvolve-se a partir do convívio da criança com os outros, em particular o adulto e requer o envolvimento dos participantes. A existência de perturbações no desenvolvimento da linguagem leva a que esta tenha consequências que serão analisadas no ponto seguinte.

2.3. CONSEQUÊNCIAS DA PERTURBAÇÃO NA LINGUAGEM

As perturbações na linguagem nas crianças com autismo incluem atraso no desenvolvimento da fala, diferentes défices na compreensão ou linguagem verbal, com padrões de discurso estereotipados e idiossincráticos ou dificuldades na leitura (Flippin, Reszka e Watson, 2010). Estas demonstram dificuldades na capacidade de utilizar a linguagem como meio de comunicação, apresentando défices na aquisição do sistema linguístico e na compreensão e utilização das regras de um ou mais subsistemas linguísticos (fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas). Os mesmos autores referem que as dificuldades mais acentuadas geralmente são notadas na semântica e na pragmática. Os défices na semântica baseiam-se na dificuldade em estabelecer relações complexas e conseqüente estabelecimento das origens de formas simbólicas de comportamento, que fornecem as bases para o desenvolvimento da linguagem. Os défices observados nos indivíduos com autismo podem apresentar-se de diferentes formas: 1) Incapacidade de utilizar a informação semântica de forma a ajudar a codificar de material verbal e conseqüente dificuldade em recordar seqüências de palavras; 2) Tendência a utilizar estratégias de ordenação de palavras sintáticas, em vez de estratégias de compreensão semântica na interpretação de um discurso conectado; 3) Incapacidade de interpretar palavras de acordo com o seu contexto semântico. Os défices semânticos são

evidentes, tanto ao nível lexical como ao nível do discurso conectado e parecem persistir na adolescência e vida adulta, mesmo nos indivíduos com elevado grau de funcionamento, cujos sintomas se tornam mais leves ao longo do tempo (Dunn, Gomes & Sebastian, 1996).

Os défices no componente pragmático estão relacionados com as dificuldades que os indivíduos com autismo apresentam em utilizar a linguagem no contexto do seu uso na comunicação ou a atribuir significados linguísticos deduzidos a partir de um contexto extralinguístico. Uma vez que não possuem a capacidade de compreender a intenção do locutor, diz-se que não apresentam competência pragmática. Segundo Fernandes, Pastorello e Scheuer (1996) as crianças com autismo são capazes de nomear elementos de uma determinada categoria tão rapidamente e de forma correta quanto outras crianças com um nível de linguagem semelhante, mas sem défices de desenvolvimento. No entanto, as palavras escolhidas pelas primeiras são normalmente mais atípicas (por exemplo, “ouriço” ou “preguiça” em vez de exemplos típicos de animais, como “cão” ou “gato”) (Koegel, Koegel, Green & Barnes, 2010).

As crianças com PEA precisam de uma intervenção específica que contemple a intenção comunicativa, o iniciar e manter uma conversa e o aperfeiçoamento da compreensão do significado.

A intervenção deve recorrer a um conjunto de terapias multidisciplinares de tipo comportamental/emocional, ou ambas, consoante o modelo escolhido e mais adequado para cada criança e família.

Como tal, serão referidas formas de intervenção em casos de autismo.

2.4. FORMAS MAIS USUAIS DE INTERVENÇÃO

O grande objetivo da intervenção é o desenvolvimento de competências pessoais e sociais da criança. Para alcançar este objectivo existem propostas de abordagem para intervir com as crianças autistas, sendo cada vez mais importante o envolvimento de todos os parceiros no processo terapêutico como pais, técnicos, educadores. Todos os proponentes de intervenções e investigadores sublinham que a intervenção terapêutica deveria ser iniciada cedo, ser intensiva e envolver as famílias de forma ativa (Ozonoff, Rogers e Hendren, 2003).

Oliveira (2009) refere que a intervenção personalizada e intensiva deve ser realizada, o mais precoce possível, sendo prioritária, tendo implicações ao nível da aprendizagem global, do desenvolvimento linguístico, social e adaptativo; e ainda na minimização de comportamentos desadequados tais como birras, agressividade, agitação e hiperatividade que muitas vezes decorrem de ausência de intervenção ou da mesma não ser adequada. A intervenção envolve a avaliação das capacidades existentes, a definição de metas e objetivos, a escolha e implementação de técnicas apropriadas, a avaliação dos progressos e a adaptação das técnicas (Ozonoff, Rogers & Hendren, 2003).

Os mesmos autores mencionam a intervenção ao nível da linguagem, descrevendo três abordagens para a aquisição das capacidades básicas da linguagem: 1) intervenções isoladas de tentativas de treino; 2) intervenções comportamentais naturalistas; 3) intervenções desenvolvimentistas-pragmáticas.

Intervenções isoladas de tentativas de treino: as capacidades são ensinadas por meio de tentativas de treino isoladas que consistem num antecedente dado pelo formador (uma instrução e/ou estímulo), uma resposta comportamentalmente definida da criança e uma consequência que premeia uma resposta correta ou assinala uma resposta incorreta. Os comportamentos complexos são decompostos em capacidades individuais e

suscetíveis de serem ensinadas, através de um processo conhecido como análise de tarefas.

Intervenções comportamentais naturalistas: exige que a criança seja motivada para objetos ou atividades e produza qualquer forma de comunicação espontânea; nesta intervenção a comunicação é iniciada pela criança e não por uma diretiva do adulto; é utilizado o reforço intrínseco e não extrínseco; a instrução é realizada num contexto natural.

Intervenções desenvolvimentistas-pragmáticas: estas abordagens conferem importância aos jogos, ao controlo das interações centrado na criança e à partilha das emoções com os outros. O objetivo primário desta intervenção é alimentar o entusiasmo e o prazer nos relacionamentos, motivando a criança para comunicar e ensinando que a comunicação com os outros é gratificante e divertida (Ozonoff, Rogers & Hendren, 2003).

Segundo os mesmos autores, existem diversos programas para tratar problemas sociais, de comunicação e de comportamento que estejam relacionados ao autismo. Três desses programas são:

Programa Teacch

O Programa Teacch (*Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children*) trata-se de um modelo de intervenção que, através de uma “estrutura externa”, organização de espaço, materiais e atividades, possibilita a criação mental de “estruturas internas” que devem ser transformadas pela própria criança, em “estratégias” e, mais tarde, automatizadas de modo a funcionar fora da sala de aula, em ambientes menos estruturados. Pretende-se ensinar a criança a dar sentido e ordem a seu mundo, como um reflexo prático do objectivo geral de ajudá-la a inserir-se na nossa cultura, quando adulto (Fernandes, 2010).

De acordo com a metodologia Teacch os 4 componentes deste tipo de ensino são:

Estrutura física dividida em seis áreas de aprendizagem ou de trabalho (Carvalho & Onofre, 2007);

A informação visual que se encontra em duas áreas de trabalho, na identificação das crianças e nos horários;

O plano de trabalho apresenta as tarefas a realizar na área de trabalho; é composta por imagens, palavras e objetos reais; permita que a criança compreenda o que se espera dele e organize o seu trabalho;

A integração, a criança está matriculada num grupo escolar sendo esta matrícula estabelecida de acordo com o Programa Educativo Individual – PEI.

Neste programa de intervenção, os pais assumem um papel activo desde o momento da avaliação inicial até ao desenvolvimento de toda a intervenção.

As áreas de trabalho básicas para esta intervenção, segundo Carvalho e Onofre (2007) são:

A área de trabalho ou espaço para aprender - que deve ser protegida de estímulos que possam ser distrativos e na qual se trabalha individualmente com a criança a aquisição de novas competências, procurando-se ajudá-la a encontrar motivação para a aprendizagem através de ajudas físicas, demonstrativas ou verbais que possibilitem o sucesso e reduzam a frustração.

A área de trabalho independente ou autónomo – onde se pretende que a criança realize as atividades aprendidas de forma autónoma centrando-se nos objetivos da atividade. Nesta área de trabalho existe também um *sistema de trabalho individual* que consiste num plano de trabalho que fornece à criança informação sobre o que fazer e sua sequência, e ainda o conceito de começar, realizar e terminar uma atividade tornando-a capaz de realizar uma atividade de forma autónoma.

A área de lazer esta é uma área onde se pode brincar ou aprender a brincar, sem exigências por parte do adulto. Esta área promove a escolha de brincadeiras e o desenvolvimento de brincadeiras com pares; possibilita a imitação de atividades da vida diária e tem brinquedos, espelhos, música; a criança pode escolher livremente e desenvolver a atividade dentro dos seus interesses e onde normalmente se permitem as estereotipias.

A área de trabalho de grupo onde se desenvolvem atividades que promovem e favorecem as interações sociais.

A *área de transição* sendo um local para onde a criança se dirige quando termina uma atividade.

A *área de trabalho no computador*, a informática é utilizada para ultrapassar dificuldades. Muitas destas crianças sentem pouca motivação para realizar aprendizagens e às vezes revelam dificuldades na motricidade fina, por vezes, o ecrã e a utilização de um software agradável pode ser uma mais-valia no trabalho com elas. Nesta área também se pode aprender a esperar a vez ou a executar uma atividade partilhada.

Applied Behavior Analysis (ABA)

ABA, Análise Aplicada do Comportamento, usa uma abordagem de aprendizagem individual que reforça a prática de várias habilidades, sendo o objetivo que a criança se aproxime do funcionamento normal do desenvolvimento. Segundo Stone e Geronimo (2006), neste modelo, o grau de complexidade e de exigência é aumentado gradualmente, consoante as competências que vão sendo adquiridas; é um treino intensivo com cerca de 40 horas de treino por semana, durante sensivelmente dois ou mais anos; são ensinadas competências como a atenção, a discriminação de base, linguagem e comunicação, vida diária, socialização, reprodução, coordenação motora fina e grossa. Na opinião dos mesmos autores, para existir sucesso nesta intervenção é necessário a participação dos pais; os pais deveriam utilizar este método de forma persistente e sistemática em casa e, para tal acontecer, os pais seriam sujeitos a um curso de treino na utilização de técnicas comportamentais. Os pais assumem uma postura didática com a função de transmitir os conhecimentos adquiridos (Marques, 2000).

O modelo ABA exige uma avaliação cuidadosa de como os acontecimentos ambientais interagem para influenciar o comportamento da criança (Vismara & Rogers, 2010). A avaliação consiste em fatores contextuais, como o ambiente no qual o comportamento ocorre; variáveis motivacionais como a necessidade de alcançar algo; acontecimentos antecedentes que levaram à ocorrência de um comportamento, como um pedido para fazer alguma coisa;

e se as consequências ou acontecimentos a seguir ao comportamento dizem se é provável que este ocorra novamente.

Developmental, Individual-difference, Relationship-based Model (DIR)

Este modelo promove um desenvolvimento emocional da criança, no qual os pais e outros adultos interagem com ela para aumentar o seu desenvolvimento cognitivo e comunicativo de forma social e emocional. Greenspan e Wieder (2000, referidos por Lampreia, 2007), referem que este modelo tem como objetivo principal permitir que a criança forme em sentido de si como indivíduo intencional, interativo e desenvolva capacidades linguísticas e sociais.

Este modelo considera como habilidades a desenvolver: a atenção, relacionamento social, comunicação não-verbal, afeto, resolução de problemas, comunicação simbólica, pensamento abstrato e lógico. Essas competências são chamadas de processos emocionais funcionais por terem como base as interações emocionais iniciais. A intervenção visa ajudar a criança a estabelecer a sequência de desenvolvimento que foi prejudicada e ajudá-la a tornar-se em interação intencional. (Greenspan & Wieder, 2000, citados por Lampreia, 2007, p. 109).

Além dos programas de intervenção apresentados é, igualmente, importante referir a utilização de sistemas alternativos e aumentativos de comunicação (SAAC) como um meio que permite aumentar a comunicação da criança (Simeons et al., 2012). O *Picture Exchange Communication System* (PECS) surge como um sistema de comunicação pictórico baseado no comportamento desenvolvido para crianças com défices sociais e de comunicação/linguagem. Esta técnica ensina as crianças através de um sistema de comunicação baseado na troca de figuras, sendo ensinadas a entregar uma figura de um objeto ou ação desejado a um parceiro comunicativo, em troca desse mesmo objecto. (Flippin, Reszka & Watson, 2010). Na sua implementação podem ser utilizadas diferentes estratégias como modelagem ou imitação, pistas verbais ou perceptivas

São utilizados programas de desenvolvimento social e comunicação para autistas, no período pré-escolar onde se utilizam as brincadeiras como contexto primário, sempre conduzidas por um adulto. De forma geral, inclui-se a organização do ambiente para facilitar a participação e cooperação da criança, com cuidadosa seleção de materiais e atividades estruturadas para promover a participação verbal (Lampreia. 2007).

Salienta-se o papel dos pais das crianças com PEA como parceiros. A sua participação tem vindo ao longo dos tempos a ser cada vez mais reconhecida tanto no processo educativo como no terapêutico. A família nos nossos dias não é encarada isoladamente. Cada um dos elementos que a compõe é influenciado e também influencia os outros, interagindo e refletindo, sendo este fato uma variável que vai alterando de forma contínua a comunidade (Alves, 2009). A família contribui assim, continuamente, para as mudanças que vão acontecendo na sociedade (Pereira, 2006). O Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (2009), apresentado na figura 2, entende a família como um sistema, no qual os diferentes elementos podem estar agrupados em subsistemas, funcionando os mesmos de acordo com regras e formas de comunicação específicas.

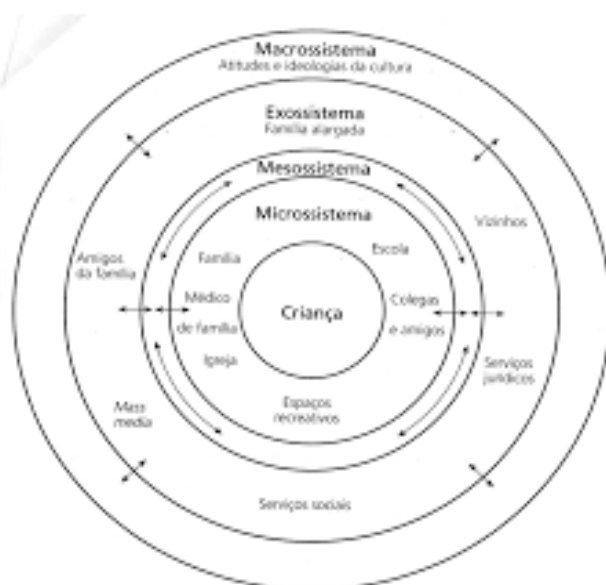


Figura 2 - Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner

Desta forma, qualquer mudança na família ou comportamentos individuais ou de grupo vão influenciar cada um dos elementos individualmente, o grupo e o todo.

A realização de uma intervenção incide no desenvolvimento de competências pessoais e sociais da criança tendo, também, como objetivo a inclusão da criança. Uma intervenção focada na linguagem permite o treino e desenvolvimento da linguagem e comunicação, e conseqüentemente uma forma de comunicação funcional.

Com vista a promover o treino e desenvolvimento da linguagem, nomeadamente, aquisição de palavras e frases, será abordada uma intervenção que incide neste objetivo. De seguida, será analisada a intervenção utilizada, a teoria que sustenta a sua prática.

2.5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA INTERVENÇÃO ADOPTADA

Goldstein (2002) refere estudos onde se procurou avaliar as mudanças na comunicação abrangendo habilidades como a compreensão, produção, uso social da linguagem e conteúdo.

Pretende-se com a intervenção influenciar a capacidade de uma criança usar a comunicação para controlar, entender e participar no seu mundo social. Na sua apresentação Goldstein (2002) categoriza os estudos para refletir seis abordagens principais para o desenvolvimento da comunicação aplicadas a crianças com autismo:

- 1) *Estudos de linguagem de sinais incorporada ao treinamento*, muitas pesquisas têm explorado os efeitos da introdução de modos gestuais e visuais de comunicação aumentativa e alternativa. A utilização de

SAAC tem estimulado o desenvolvimento de competências linguísticas de um grande número de crianças com habilidades de comunicação limitadas.

- 2) *Estudos usando uma variedade de abordagens largamente operantes, a intervenção em linguagem apresentada em formato de treinamento e julgamentos discretos*, isto é, estudos que incidem em experiências que investigaram métodos de compreensão e/ou produção de vocabulário. As crianças são ensinadas a produzir respostas de uma só palavra ou frases simples.
- 3) *Estudos que procuravam incluir a língua usando vários paradigmas de ensino de línguas*, ou seja, estudos que incluem o ensino da linguagem como uma intervenção natural sendo o tempo de atraso um procedimento utilizado para uma resposta verbal ou motora desejada, pressupõe um atraso entre um estímulo e uma resposta. Procedimentos de atraso de tempo criaram produções rápidas e muitas vezes generalizadas de linguagem.
- 4) *Estudos que investigaram a relação entre problemas de comportamento e habilidades de comunicação*, as intervenções de comunicação são utilizadas para substituir comportamentos desajustados ou difíceis (por exemplo, estereotipia, agressão, acessos de raiva), isto é, são ensinadas habilidades de comunicação como alternativa a esses comportamentos. Os investigadores desenvolveram procedimentos para identificar variáveis antecedentes e consequentes que parecem motivar o comportamento indesejado.
- 5) *Estudos que promoveram o desenvolvimento de habilidades sociais*, através de intervenções que permitiram a inclusão de medidas de comunicação, a implementação de estratégias facilitadoras para pares; os pares foram ensinados a partilhar, a dar orientações de jogo, a atender e/ou responder aos pares com autismo.

- 6) *Abordagens de treinamento que incluíam a exploração da linguagem com a família e a sala de aula*, ou seja, intervenções com a família e o grupo, onde são ensinadas habilidades de comunicação à família para promover o desenvolvimento da linguagem da criança.

Para este estudo, a intervenção incidirá na segunda abordagem apresentada por Goldstein, ou seja, será uma intervenção incorporando formato de treinamento e tentativas discretas, promovendo a produção de vocabulário/frases na criança em estudo.

Tendo presente estes objetivos a intervenção utilizada será “Ensinar crianças com autismo a fazer perguntas sobre objetos escondidos”. Uma vez que a intervenção permite a aumento de vocabulário e frases; os seus procedimentos são bastante eficazes em ensinar comportamentos de interesse, sendo eficazes, também, em ensinar produções cada vez mais complexas (Goldstein, 2002). A intervenção utiliza objetos (brinquedos) que a criança gosta para promover as competências, é planeada tendo por base os interesses e a motivação da criança.

Uma criança com PEA tem limitações significativas na quantidade e qualidade de iniciações verbais e não-verbais. Esta limitação pode ser evidente em jogo e interações sociais, sendo limitado o número de perguntas durante as interações sociais. O treino de questões tem sido sugerido como uma variável chave na melhoria a longo prazo em crianças com autismo (Koegel, Koegel, Green-Hopkins & Barnes, 2010, Koegel et al, 1998; Harper et al, 2008). As intervenções direcionadas para crianças com autismo através de pergunta-resposta verificaram ser úteis para aumentar as competências linguísticas e melhorar as interações sociais.

Koegel e Koegel (1995), afirmam que através do treino de pergunta-resposta resulta a aquisição de preposições, pronomes e declarações para chamar a atenção.

A intervenção através de questões implementa estratégias motivacionais permitindo à criança a generalização de perguntas Koegel (2010).

Esta intervenção aplica-se a crianças entre os três e os cinco anos, obtendo-se resultados objetivos, nomeadamente novas palavras Koegel (1998). Foi realizada por Williams, Danley et Keller (2000). Estes ensinaram duas crianças de quatro anos de idade com autismo a fazer perguntas a um adulto sobre um objeto escondido. Os objetos são atrativos e do interesse das crianças, cada objeto está escondido dentro de uma caixa que pode variar na cor, forma, textura. Existem cerca de 60 caixas, numa sessão, as crianças viram cerca de 14 a 18 caixas. A criança senta-se em frente ao adulto, este não solicita qualquer comportamento apenas abre a caixa fazendo um comentário, por exemplo: “que lindo!” (não mostra o objeto e pega numa nova caixa, aproximadamente, 20 segundos) o adulto treina a criança a perguntar “o que é isso?”; quando a criança repete a pergunta duas vezes, o adulto dá a caixa à criança permitindo que esta brinque durante 20 segundos. Após retira a caixa à criança e recomeça o procedimento.

Numa segunda fase, a criança será treinada a dizer “posso vê-lo?”, o procedimento inicia-se da mesma forma e quando a criança diz “o que é isso?” o adulto responde o nome do objeto que está dentro da caixa, sem o mostrar. Apenas quando a criança diz “posso vê-lo” o adulto dá a caixa com o brinquedo.

Na terceira e última fase, o adulto treina a criança a dizer “posso ficar com ele?” acontece quando a criança diz “posso vê-lo?” e o adulto mostra o objeto e ensina a criança a dizer “posso ficar com ele?” quando a criança repete corretamente, o adulto responde afirmativamente dando o brinquedo na caixa à criança.

Durante cada sessão de intervenção a criança fica, repetidamente exposta a cada frase/palavra do educador, consoante a sua participação e o número de vezes que repete a pergunta ou o número de palavras que diz (Koegel, 2009).

Goldstein (2002) refere um estudo sobre a produção da fala (Koegel, O'Dell, Dunlap &, 1988) e um estudo que incide na comunicação gestual (Buffington, Krantz, McClannahan, e Poulson, 1998), ambos incorporados na

intervenção de treinamento e tentativas discretas, onde se verificou o ensino de crianças autistas a produzir respostas de uma só palavra ou frases simples (por exemplo, o que é isso?). Foca, igualmente, estudos onde o treinamento foi organizado para atingir produções mais complexas (Krantz, Zalewski, Hall, Fenski, & McClannahan, 1981) ensinando as crianças a descrever objetos e imagens utilizando frases e respondendo a uma variedade de questões. Os procedimentos levaram a uma aprendizagem mais eficiente e a efeitos de tratamento generalizados.

Nesta intervenção pretende-se o desenvolvimento da linguagem com efeitos generalizados na criança, durante o seu dia-a-dia. Segundo Goldstein (2002) se os exemplares de formação forem selecionados cuidadosamente, recolhidos de contextos relevantes para a criança e incorporados dentro desses contextos, pode-se provocar a generalização da aprendizagem permitindo à criança utilizar o que aprende em qualquer lugar.

3. TRABALHO DE CAMPO

3.1. METODOLOGIA

Neste capítulo, denominado Metodologia, pretende-se justificar o tipo de estudo que se realiza (estudo de caso), contextualizar os instrumentos utilizados e o modo como estes foram selecionados e elaborados, bem como descrever a forma como foram processados. Para esse efeito foram construídas grelhas de observação, que tiveram como finalidade observar comportamentos e competências em contexto de jardim-de-infância.

3.1.1. Justificação da Metodologia

Este projeto organiza-se como um estudo de caso, dado que irá consistir numa metodologia de investigação aprofundada acerca de uma criança, de um caso, realizada com alguma intensidade, de forma a descrever e compreender acontecimentos e contextos complexos e nos quais estão, envolvidos vários fatores (Yin, 1994). O estudo pretende promover o desenvolvimento da linguagem da criança, nomeadamente, a aquisição de vocabulário/frases.

O estudo de caso é um estudo realizado com base nas características do fenómeno em estudo e com base num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos.

Segundo o mesmo autor, o objetivo do estudo de caso é explorar, descrever ou explicar e segundo Guba e Lincoln (1994) o objetivo é relatar os fatos como sucederam, descrever situações, proporcionar conhecimento

acerca do fenómeno estudado e comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso. De forma a sistematizar estes vários objetivos, Gomez, Flores e Jimenez (1996), referem que o objetivo geral de um estudo de caso é: explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar.

Assim, o projeto é organizado como um estudo de caso que irá consistir numa intervenção aprofundada de um caso de uma criança com PEA e desta forma, compreender e descrever a evolução da linguagem que a criança tem com a implementação da intervenção. É primordial o fato de a minha profissão me permitir esta oportunidade única de ter acesso à observação, à intervenção, a cenários de validação, que estão presentes neste estudo de caso/intervenção.

Esta intervenção tem como pretensão a generalização dos resultados.

3.1.2. Apresentação do caso

A criança em estudo é um menino, atualmente, de quatro anos de idade. O Ricardo (assim chamado neste estudo), aparentemente, é uma criança normal e saudável.

As características do caso que se apresenta baseiam-se na observação direta que tem sido realizada, nos registos da educadora titular e no relatório de pediatria de desenvolvimento.

O Ricardo vive com a mãe, o pai e a avó materna; a mãe acompanha-o às atividades do JI e consultas. O seu maior interesse são jogos de encaixes, puzzles e carros, sendo capaz de ficar bastante tempo a formar fileiras e torres; não olha diretamente para as pessoas, focando o olhar no infinito; apresenta dificuldade em fazer amigos e ao nível da linguagem. É capaz de dizer palavras (não excedendo 20 palavras) e construir frases com o máximo de três palavras.

Neste momento, o Ricardo participa num programa de intervenção precoce a nível pedagógico de forma individualizada, em contexto de infantário, é acompanhado por terapia da fala e terapia ocupacional, segundo o relatório da médica que acompanha a criança os seus comportamentos sugerem uma Perturbação Pervasiva do Desenvolvimento.

3.1.3. Apresentação de técnicas e instrumentos de recolha de dados

As metodologias de investigação qualitativa implicam a utilização de instrumentos e técnicas para recolha e tratamento de dados a fim de obter o máximo rigor e fiabilidade. Para que neste estudo de caso se consigam recolher informações válidas, serão utilizadas diferentes técnicas, são elas as técnicas documentais e não documentais. No que se refere às técnicas documentais, serão utilizados os relatórios médicos a que houve acesso e o plano individual de intervenção precoce (informação disponível em anexo). Nas técnicas não documentais, irá ser utilizada a observação direta e entrevistas (apresentada na figura 3).

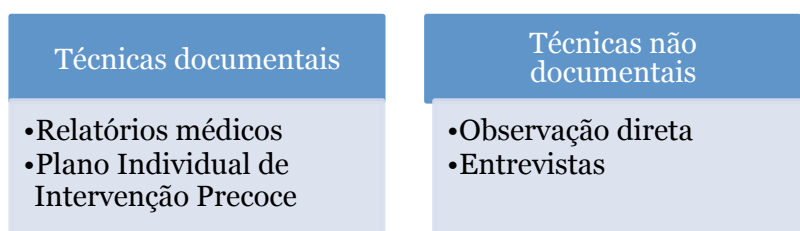


Figura 3 – Instrumentos de Recolha de Dados

Os instrumentos de estudo serão as grelhas de observação de comportamentos da criança, que permitirão avaliar a sua evolução; as

entrevistas semiestruturadas aos vários intervenientes do processo para recolher informações sobre a criança no que respeita aos seus comportamentos, interesses, linguagem. Estas informações complementam as observações e os registos documentais, permitindo fazer uma articulação dos resultados.

A *observação direta* capta os acontecimentos, no momento em que ocorrem sem a mediação de outras formas de recolha de dados; referem que a observação incide sobre os comportamentos, procurando captar tipos de comportamento individual e de interação, assim como os fundamentos ideológicos e culturais que os motivam (Bogdan et Biklen, 1994). Desta forma, o observador tem de estar atento e registar todos os comportamentos, a sua evolução e os efeitos que produzem nos contextos em que se manifestam. O campo de observação do investigador é bastante amplo e o registo dos dados faz-se em função dos objetivos definidos para a observação, para o que é útil construir uma grelha de observação.

Para Estrela (1994) a maior parte das grelhas de observação situa-se entre duas modalidades de observação - participante e não participante. Na observação participante, o observador pode pedir esclarecimentos a qualquer dos intervenientes, quando entender necessário, e desta forma vai construindo uma relação de confiança. Por outro lado, a participação direta nos trabalhos contribui para criar laços de empatia e de cooperação, que favorecem uma maior espontaneidade nas relações e, conseqüentemente, a recolha de dados mais ricos e autênticos. A validade da recolha de dados ganha com a preocupação, por parte de quem os recolhe, de não perturbar o fluir das situações e das relações e de fazer o seu registo cuidado e rigoroso.

A *entrevista* adquire bastante importância no estudo de caso, pois através dela o investigador percebe a forma como a criança interpreta as suas vivências já que ela é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo (Bogdan e Biklen, 1994). Neste estudo, a entrevista é utilizada em conjunto

com a observação e análise de documentos. Procura-se aplicar um estilo de entrevista semiestruturada, que obedece a um plano semiestruturado, constituído por uma série de questões previamente escolhidas e integradas num guião minimizando a variação entre as questões postas aos entrevistados permitindo uma maior uniformidade no tipo de informação recolhida.

3.1.4. Análise dos dados

Sendo esta uma investigação qualitativa irá ser realizada a análise de conteúdo das entrevistas, analisando as respostas dadas, distribuídas em categorias e subcategorias. As categorias correspondem aos objetivos da entrevista que se pretendem alcançar com a aplicação da entrevista relativamente ao tema em estudo.

Categoria	Subcategoria	Entrevista A (MÃE)	Entrevista B (ER)	Entrevista C (EE)
Comunicação	Comunicação verbal	Repete palavras	Diz algumas palavras como água	Repete palavras
	Comunicação não-verbal	Utiliza o gesto/aponta	Aponta/ conduz a pessoa	Utiliza o gesto, aponta, indica
Atividades	Atividades livres	Puzzles, carros	Jogos, Puzzles, carros, legos	Jogos de mesa, carros, correr
	Atividades	Brinca com a	Pouco interesse	Com

	Orientadas	mãe		intervenção do adulto
Desenvolvimento	Evolução	Preocupação com a linguagem	Dificuldades na linguagem, socialização coordenação óculo manual	Dificuldades na socialização, linguagem, desenho
	Participação	Participa com a mãe	Participa com intervenção do adulto	Brinca isoladamente Participa com o adulto
Envolvimento JI/ Família	Papel dos pais	Cumprir objetivos para promover o desenvolvimento	Trabalham para o mesmo fim	Participa no desenvolvimento do filho
	Articulação	Participar e colaborar	Participa e reúne com a educadora	Aceita sugestões

No que respeita à primeira categoria, comunicação é subdividida em comunicação verbal e não-verbal. Constata-se que o Ricardo repete palavras, numa situação utiliza uma palavra para um pedido, o que demonstra a existência de linguagem verbal, mesmo sendo reduzida. Relativamente à comunicação não-verbal constata-se que são utilizados gestos e formas de linguagem não-verbal como a apontar e indicar em todas as entrevistas.

As atividades têm como subcategorias serem livres e orientadas. Nas atividades livres é comum as respostas dos entrevistados no aspeto do Ricardo gostar de brincar com *puzzles* e carros, a entrevista B acrescenta os

jogos e Legos; a entrevista C acrescenta jogos de mesa e correr no exterior como atividades de livre opção. Face às atividades orientadas é mencionado o desinteresse neste tipo de atividades. A entrevista B refere pouco interesse, a entrevista C diz que o Ricardo participa nas atividades com a intervenção do adulto, apenas na entrevista A é que a criança brinca com a mãe ao realizar a tarefa.

Relativamente à categoria desenvolvimento, esta é subdividida em evolução e participação. É comum nas três entrevistas a preocupação com a linguagem, a entrevista B e C mencionam, também, a existência de dificuldades na socialização, dificuldades na coordenação óculo-manual e desenho. Sendo estes itens inerentes à evolução da criança. Face à participação, é constatado na entrevista A que a criança participa com a mãe, na entrevista B e C participa com intervenção do adulto; a entrevista C acrescenta que o Ricardo brinca isoladamente.

A última categoria é o envolvimento entre JI e Família. Aqui é considerado o papel dos pais e a articulação do trabalho realizado pelos pais e JI. Em relação ao papel dos pais, na entrevista A é referido o cumprimento dos objetivos para promoção do desenvolvimento da criança, na entrevista B é referido o fato dos pais trabalharem para o mesmo fim que o JI e na entrevista C constata-se que os pais participam no desenvolvimento do filho. Na subcategoria articulação é comum o participar. A entrevista A refere a importância da colaboração no trabalho do JI; a entrevista B constata que a mãe participa e reúne com a educadora; finalmente, a entrevista C diz que a mãe aceita sugestões para intervir com o filho.

Face à interpretação realizada da análise de conteúdo das entrevistas sobressai, para este estudo, o fato de a linguagem verbal ser reduzida e a utilização de gestos evidenciando-se a comunicação não-verbal. A criança interage com o adulto, demonstrando ter pouca ou nenhuma interação com outras crianças. Gosta de brincar com carros e construir puzzles, não demonstrando interesse nas atividades orientadas pelo adulto, realizando-as só com a intervenção do mesmo. Ao nível do desenvolvimento as áreas a

investir são a linguagem, socialização e coordenação óculo-manual. A articulação do trabalho entre a família e os profissionais é fundamental, todos participam e caminham para o mesmo fim: o desenvolvimento da criança.

Relativamente à análise das grelhas de observação (informação disponível em anexo), será realizada considerando os objetivos definidos para a realização deste trabalho. Verificou-se os seguintes dados:

Na primeira atividade foi observado que a criança escolheu o jogo a realizar, não se mantendo na atividade até ao fim e sem falar com outra criança. Enquanto a educadora cantou os “Bons dias” com o grupo, teve um momento que o Ricardo realizou contato ocular com a educadora quando esta disse o seu nome.

Na observação da segunda atividade o Ricardo realizou um contato ocular com a educadora quando esta referiu o seu nome. Distraiu-se no jogo várias vezes, nomeou outra criança: Zé observando-se linguagem verbal. Observaram-se comportamentos de comunicação não-verbal, onde a criança apontou para o jogo; e comportamentos de interação com uma criança e a educadora.

No que se refere à terceira observação, o Ricardo teve comportamentos onde realizou contato ocular com a educadora e os pares; foi observado que quando este se direcionou para a realização do jogo não comunicou através da linguagem, mas por gesto, ou seja, por comunicação não-verbal. Durante o jogo observou-se uma interação com outra criança.

Na quarta observação, registou-se uma atividade de acolhimento onde a educadora contou uma história. Observou-se que o Ricardo manteve a atenção por pouco tempo, voltando à atenção sempre que a educadora alterava o tom de voz. A educadora orientou o Ricardo para o cantinho da casinha, juntamente com uma criança que costumava fazer o jogo com ele na mesa. Foram observadas atitudes de interação com a educadora.

No que respeita à quinta à quinta observação, foi registado a escolha do Ricardo brincar com carros, este não deixava outra criança se aproximar gritando e batendo com os carros. Foi observado um comportamento de

linguagem verbal quando o Ricardo disse “carro”; foi observado contato ocular durante a música dos “Bons dias” com a educadora.

A sexta observação correspondeu à realização de uma atividade orientada por opção do adulto para a continuação deste estudo. Assim, a educadora voltou a chamar o Ricardo e as crianças que costumam brincar com ele para a casinha. Observou-se o jogo lúdico que foi acontecendo com a intervenção da educadora. O Ricardo quase sempre interagiu com os pares e a educadora, no jogo o Ricardo repetiu a educadora quando disse “olá” para o telefone.

Na sétima observação de atividade, a educadora introduziu instrumentos musicais à música dos “Bons dias” o que perturbou a criança em estudo. Esta não conseguiu manter-se no acolhimento; foram observados comportamentos repentinos; no momento posterior, o Ricardo foi fazer um jogo; observou-se, por três vezes, a Ricardo a realizar contato ocular com os colegas que estavam a brincar na mesa, durante dois/três segundos.

A oitava observação corresponde à realização de um desenho. Foi observado a rejeição da atividade e, num momento seguinte, a realização da mesma com intervenção e exemplificação por parte da educadora. No acolhimento, a educadora repetiu a utilização dos instrumentos musicais, o comportamento observado do Ricardo foi o mesmo descrito na observação anterior.

Perante a análise das observações realizadas, é comum a existência reduzida de linguagem verbal. Foi observado que durante o jogo a criança desenvolveu momentos de interação com outras crianças (pequeno grupo) e, essencialmente com o educador presente na atividade, repetindo palavras modeladas pelo educador.

Face a esta problemática, surge o interesse associado à necessidade de intervir no desenvolvimento da linguagem desta criança. Sendo, cuidadosamente, selecionada, preparada e implementada a intervenção que irá ser abordada de seguida.

3.2. PROCEDIMENTOS

Com a intenção de atingir o principal objetivo deste trabalho - aumentar o vocabulário/frases na criança em estudo - será implementada a intervenção “Ensinar crianças com autismo a fazer perguntas sobre objetos escondidos”.

A intervenção é baseada no registo de Williams, Danley et Keller (2000), sendo composta por três fases:

- 1) Ensinar a criança a perguntar “o que é isso?”
- 2) Ensinar a criança a perguntar “posso vê-lo?”
- 3) Ensinar a criança a perguntar “posso ficar com ele?”

Primeiro, o educador pega numa caixa, explora-a e diz “que lindo brinquedo” (durante 20 segundos), não mostra o brinquedo à criança e pega numa nova caixa, explora-a e tenta que a criança pergunte “o que é isso?”. Se a criança não responder, ao fim de 20 segundos, passa para uma nova caixa realizando de novo o procedimento. Se a criança responder realizando a pergunta ou tendo uma expressão verbal (duas vezes seguidas) o educador dá a caixa com o brinquedo à criança para ela brincar (durante 20 segundos). Posteriormente, passa para as fases seguintes do processo, repetindo os procedimentos, e para a segunda e terceira questão.

Cada sessão consiste na díade educador-criança interagindo por um período de 10 minutos durante 20 sessões.

Os objetos utilizados são brinquedos a gosto da criança e caixas de diferentes tamanhos, cores e texturas.

Perante esta abordagem surge a seguinte intenção de pesquisa:

O treino da realização de perguntas sobre objetos escondidos aumenta o vocabulário de uma criança autista?

A intervenção tem como participantes:

Criança – Ricardo (atrás apresentado)

Educadora do ensino regular

Educadora do ensino especial (uma vez por semana)

Educadora interveniente

Os participantes encontram-se na sala de atividades, num ambiente de jogo, onde o adulto prepara as caixas com brinquedos no interior; os brinquedos são do gosto da criança. Durante a intervenção o educador dá instruções de comunicação à criança.

Os dados sobre a pergunta-resposta são recolhidos pela educadora intervencionista ou pela educadora do ensino regular. Além disso, uma vez por semana, a educadora de educação especial realiza, igualmente, a observação procedendo ao registo dos dados permitindo controlar qualquer desvio que possa existir. Para registar os dados foi utilizada uma grelha de registo de observação.

Como foi referido atrás, a criança e o educador mantiveram-se num ambiente de jogo em que o educador motivou a criança envolvendo-a na atividade. A presença de várias caixas suscitou a curiosidade e permitiu que o Ricardo se mantivesse na tarefa durante os dez minutos.

Utilizou-se a mesma linha de procedimento durante as várias sessões, onde o educador inicia a manipulação das caixas, seleciona uma e faz um comentário acerca do brinquedo que lá está. A partir desta introdução, numa primeira fase, o educador verbaliza a questão inicial “o que é isso?” tentando que a criança repita e verbalize palavras.

Verificou-se que a criança foi capaz de iniciar a frase repetindo “isso” e “que é isso”; perante esta resposta o educador modelou-a dizendo “o que é isso?” e dando o brinquedo e a caixa para o Ricardo brincar, durante os 20 segundos.

O processo repetiu-se várias vezes tendo, o Ricardo, um reforço positivo de cada vez que repetia a frase ou uma palavra duas vezes seguidas. O Ricardo

foi motivado pelas caixas atrativas e pelos brinquedos que lá estavam, o educador utilizou diferentes colocações e entoações de voz permitindo, ao Ricardo, estar atento nos períodos que o educador pretendia.

Ao longo das sessões foram introduzidas as restantes questões “posso vê-lo?” e “posso ficar com ele?”. O Ricardo foi correspondendo às intenções do educador chegando, mesmo, a verbalizar palavras como bola e carro. No gráfico apresentado, na seção de resultados, pode-se analisar o número de frases/palavras que foram verbalizadas pela criança.

Sendo objetivo da intervenção a generalização dos resultados, realizou-se a observação de diferentes momentos/situações de vivências do Ricardo, durante três dias após a intervenção, com a finalidade de comprovar ou não a concretização desse objetivo. Para este efeito foram utilizados alguns dos materiais pertencentes à intervenção como caixas, bolas, jogos, carros, brinquedos. Esta observação foi registada em grelha de observação e à semelhança da observação realizada durante a intervenção, a educadora do ensino especial, também, realizou esta observação procedendo ao seu registo, com a finalidade de verificar a validade do trabalho efetuado.

3.3. RESULTADOS

Nesta parte do trabalho pretende-se apresentar os resultados obtidos com a intervenção face ao objetivo do estudo - aumentar o vocabulário/frases da criança através da realização de perguntas sobre objetos escondidos.

No gráfico abaixo, estão presentes os dados recolhidos durante as sessões implementadas, os dados foram registados numa tabela (informação disponível em anexo).

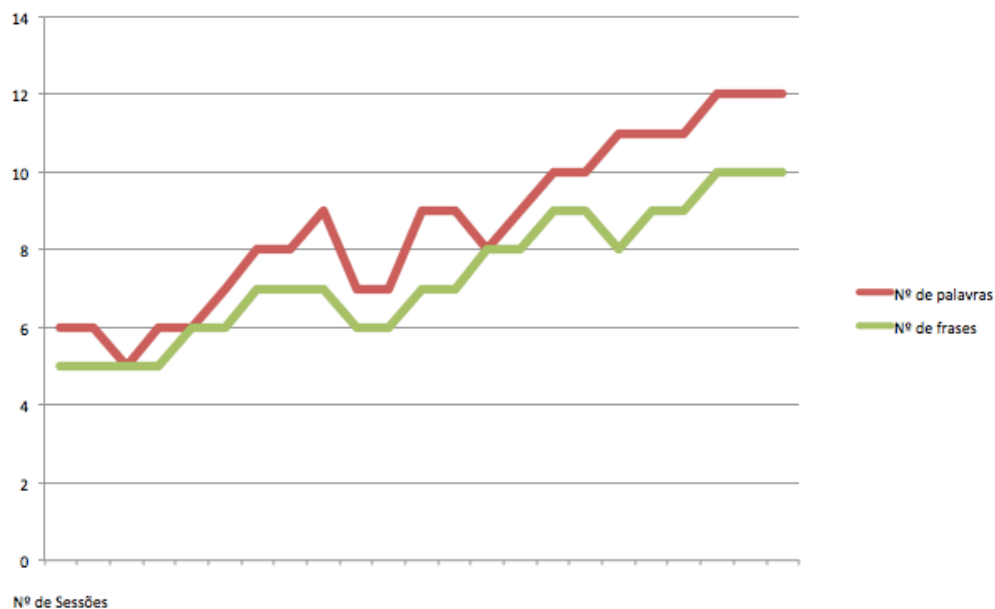


Figura 4 – Dados obtidos da sessões implementadas

Ao efetuar a análise do gráfico, no que respeita ao número de palavras, constata-se que a criança teve um aumento de palavras. Na primeira sessão realizou seis verbalizações, que manteve na segunda, quarta e quinta sessão. Na terceira sessão apenas disse cinco palavras aumentando para oito palavras na sétima e oitava sessão. A meio da intervenção (sessão número doze) o Ricardo atingiu as nove palavras, chegando ao final das sessões verbalizando doze palavras.

Relativamente ao número de frases, o Ricardo na primeira sessão teve um resultado de cinco frases, mantendo até à quarta sessão. Na quinta e sexta sessão disse seis frases, aumentando para sete nas três sessões seguintes. Na décima e décima primeira sessão voltou a dizer seis frases, aumentando para sete nas duas sessões seguintes. No decorrer das sessões, como se verifica no gráfico, o Ricardo aumentou o número de frases. Nas duas últimas sessões atingiu um total de dez frases.

Nos três dias pós intervenção foram observados os comportamentos do Ricardo no que respeita à utilização de palavras e/ ou frases utilizadas na intervenção. Verificou-se que o Ricardo, no primeiro e no terceiro dia, disse

seis palavras; no segundo dia disse sete palavras. Relativamente à produção de frases, o Ricardo disse cinco frases no primeiro dia e seis frases no segundo e no terceiro dia.

Apresentados os dados recolhidos será feita a discussão desses mesmos dados, onde serão triangulados e comparados com os elementos recolhidos através da análise documental e do enquadramento teórico.

3.4. DISCUSSÃO

O trabalho realizado teve como objetivo aumentar a capacidade linguística, vocabulário e questões, de uma criança de 4 anos com comportamentos que sugerem uma Perturbação Pervasiva do Desenvolvimento. De acordo com a teoria estas crianças apresentam disfunções ao nível da fala (Kanner, 1943). Segundo Jordan (2000), estamos perante crianças com dificuldades de comunicação como manter conversas, compreender e utilizar a linguagem facial, a postura corporal e gestual.

Este estudo de caso enquadra-se com esta apresentação, estamos perante uma criança com vocabulário reduzido e com dificuldades ao nível da comunicação. De acordo com Ferreira (2007) é importante a inclusão da criança para que se assegure o sucesso da mesma. Tornou-se primordial um trabalho em sintonia com todos os elementos intervenientes na educação da criança levando à realização de atividades, adoção de estratégias; questionando o ambiente e promovendo alterações sempre que necessário. Considerando estes pontos e tendo em vista atingir o objetivo deste trabalho realizou-se uma intervenção que permite a aumento de vocabulário e frases (Goldestein, 2002).

Segundo estudos realizados é possível ensinar uma criança autista a fazer perguntas (Koegel, Koegel, Hopkins & Barnes, 2010). Com a realização da intervenção, no presente estudo, verificou-se que a criança aumentou a

verbalização de palavras, assim como a produção de frases (perguntas). Foram utilizados materiais de interesse para a criança, desde brinquedos como carros, jogos, bolas, a caixas de diversos formatos e cores. Esta prática é defendida por Koegel & al (1998), sendo referida a incorporação de itens preferidos da criança como recompensas, diretamente relacionados com as perguntas, este procedimento melhora a capacidade de resposta. Este procedimento é usado como motivação e é útil para a generalização dos resultados. A generalização é um objetivo do trabalho proposto sendo referido como uma área de interesse em indivíduos com autismo (Koegel et al, 1998).

A abordagem aos resultados teve em consideração o tratamento pergunta/resposta de Koegel, Bradshaw, Ashbaugh & Koegel (2014), apresentado no quadro que se segue:

	Componente	Iniciação para intervenção
Itens de estímulo	Caixas de diferentes tamanhos, texturas, cores. Brinquedos preferidos da criança.	Iniciar com um comentário sobre o que está dentro da caixa. Gradualmente, introduzir a questão.
Oportunidade	Escolha da criança.	Proporcionar à criança oportunidade para iniciar a pergunta.
Resposta/interação	Reforço das tentativas.	Uma aproximação à pergunta “o que é isso?” tem uma consequência natural, ou seja, um reforço positivo- oportunidade para a criança brincar com o brinquedo e a caixa.

A utilização do fator motivação está presente nesta intervenção, é dada a oportunidade de escolha à criança, assim como é atribuído tempo para uma resposta, permitindo à criança ter o seu turno de participação. Existe uma relação entre o adulto e a criança que contribui para a aquisição de linguagem, o que é designado por especularidade, a linguagem vem da linguagem do outro; é um processo que resulta da interação, segundo Oliveira (2001) a aquisição de linguagem é consequência do jogo da linguagem sobre a própria linguagem, importando assim, a incorporação de fragmentos da fala do outro, num processo de diálogo constante. O que se comprova neste estudo, uma vez que o Ricardo demonstra traços de especularidade, ele depende da fala do adulto, dando respostas ao discurso. Com esta dialética, constata-se que a intervenção conduziu à aquisição de linguagem, verificando-se nas atividades diárias pós intervenção que o Ricardo nomeou palavras, sendo essas palavras nomes de brinquedos ou objetos de interesse para ele. Como tal, este resultado vai de encontro à teoria, ou seja, através de uma intervenção especializada, a capacidade de comunicação de situações de autismo pode ser melhorada (Hewitt, 2006).

4. CONCLUSÕES FINAIS

O trabalho teve início com uma breve abordagem ao autismo e linguagem. No seu desenvolvimento constatou-se que o autismo está naturalmente ligado a três incapacidades, sendo elas: dificuldades de socialização, dificuldades de comunicação e dificuldades de flexibilidade de pensamento. Neste estudo de caso, abordou-se aspetos da comunicação, mais concretamente da linguagem verbal, uma vez que a criança em questão possuía um vocabulário e linguagem reduzida. Com a implementação da intervenção foi notório que, a partir do momento em que se estabeleceram relações significativas entre a criança e a educadora, a postura da criança mudou em relação ao adulto e à própria linguagem. Assim, a realização de atividades utilizando a estratégia da realização de perguntas sobre objetos escondidos, permitiu ao Ricardo desenvolver competências linguísticas, desde a verbalização de palavras à formulação de questões.

É de referir que diversos estudos sugerem que a formulação de perguntas apresenta numerosos benefícios, existindo algumas evidências de que crianças autistas que utilizem perguntas como forma de comunicação apresentam maiores probabilidades de obterem melhores resultados académicos e sociais.

Como recomendações futuras, seria importante dar continuidade ao trabalho que foi iniciado e desenvolvido pelos participantes deste estudo alargando à família, elemento fundamental no crescimento e desenvolvimento da criança.

BIBLIOGRAFIA

Albano, E.C. (1990). Da fala à linguagem tocando de ouvido. Martins Fontes. São Paulo.

Alves, M. M. (2009). Intervenção Precoce e Educação Especial, Práticas de intervenção Centradas na Família. Viseu: Psicossoma.

APA (2014). DSM - V: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais. Lisboa: Climepsi.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução às Teorias e aos Métodos. Porto: Porto Editora.

Bronfenbrenner. (2009). Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano.

Carvalho, A. F., & Onofre, C. T. (2007). Aprender a Olhar para o Outro: Inclusão da Criança com Perturbação do Espectro Autista na Escola do 1. Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: DGIDC- Ministério da Educação.

Carvalho, A. C. (2006). Necessidades Especiais de Educação: Práticas de Sucesso. Lisboa: Ministério da Educação.

Cavaco, N. (2009). O profissional e a educação especial - uma abordagem sobre o autismo. Lisboa: Editorial Novembro.

Departamento de Educação Básica (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.

Dunn, M, Gomes, H, e Sebastian, M. (1996). Prototypicality of responses of autistic, language disordered, and normal children in a word fluency task. Child Neuropsychology.

Estrela, A. (1994). Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores (4.ª edição ed.). Porto: Porto Editora.

Fernandes, S. (2010). A adequabilidade do modelo Teacch para a promoção do desenvolvimento da criança com autismo. Pós-graduação em Educação Especial. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frasinetti.

Fernandes, Pastorello e Scheuer. (1996). A fonoaudiologia em distúrbios psiquiátricos da infância. São Paulo Ed. Lovise.

Ferreira, M. S. (2007). Educação Regular, Educação Especial. Uma História de Separação. Porto: Edições Afrontamento.

Flippin, M, Reszka, S, e Watson, LR. (2010). Effectiveness of the Picture Exchange Communication System (PECS) on communication and speech for children with autism spectrum disorders: A meta-analysis. American Journal of Speech-Language Pathology.

Goldstein, H. (2002). Communication Intervention for Children with Autism: A Review of Treatment Efficacy. Journal of Autism and Developmental Disorders, Vol. 32, Nº5.

Gomez, G. R., Flores, J., & Jiménez, E. (1996). Metodologia de la Investigacion Cualitativa. Malaga: Aljibe.

Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. Denzin, & Y. Lincoln, Handbook of Qualitative Research (pp. 105 - 117). Thousand Oaks: CA: SAGE Publications.

Hewitt, S. (2006). Compreender o Autismo, Estratégias para Alunos com Autismo nas Escolas Regulares. Porto: Porto Editora.

Ingram, D. (1989). First Language Acquisition. Method, Description and Explanation. Cambridge: Cambridge University Press.

Jordan, R. (2000). Educação de Crianças e Jovens com Autismo. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ozonoff S, Rogers S e Hendren RL. (2003) Perturbações do espectro do autismo: perspectivas de investigação actual. Lisboa: Climepsi Editores.

Kanner, L. (1943). Autistic Disturbances of Affective Content. Nervous Child 2.

Koegel, L. K., Camarata, S. M., Valdez-Menchaca, M., & Koegel, R. L. (1998). Setting generalization of question asking by children with autism. American Journal on Mental Retardation.

Koegel LK, Koegel R, Green-Hopkins I, Barnes C. Brief (2010). Report: Question-Asking and Collateral Language Acquisition in Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*.

Lampreia, C. (2007). A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. *Estudos de psicologia*.

Lima, R. (2000). *A Linguagem Infantil – Da Normalidade à Patologia*. Braga: Edições APPACDM, Distrital de Braga.

Marques, C. E. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães*. Coimbra: Quarteto Coleção Saúde e Sociedade.

Pereira, M. C. (2006). *Autismo - A família e a escola face ao autismo*. Vila Nova de Gaia: Coleção a Biblioteca do Professor. Edições Gailivro.

Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo. Compreender e tratar perturbações de espectro do autismo*. Porto: Porto Editora.

Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim -de- Infância, Textos de Apoio para Educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sistem Stone, W. L., & Di Geronimo, T. F. (2006). *Does My Child Have Autism? – A Parent s Guide to Early Detection and Intervention in Autism Spectrum Disorders*. San Francisco: Jossey-Bass. a de classificação da Organização Mundial de Saúde (OMS).

Terpstra, J. E., Heggins, K. & Pierce, T. (2002). *Can I Play? Classroom – Based Interventions For Teaching Play Skills To Children With Autism*.

Wall, K. (2010). *Autism and early years practice*. London: Sage Publications Ltd.

Williams, G. Danley, C. & Keller, J. (2000). *Journal of applied behavior analysis*. N^o4.

Vygotsky (1998). *Pensamento e linguagem*, Martins Fontes. Rio de Janeiro.

Vismara, L. A., & Rogers, S. J. (2010). *Behavioral Treatments in Autism Spectrum Disorder: What Do We Know?* *Annu. Rev. Clin. Psychol.*

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2 ed.). Thousand Oaks: CA:SAGE Publications.

ANEXO I

Relatório Médico

Data de Criação : Local : ULS MATOSINHOS
Data de Bloqueio : Criado por :

Relatório Pediatria Desenvolvimento

Proveniência: Consulta

Especialidade da Consulta: PED DESENVOLVIMENTO

Relatório Médico

A criança acima identificada, com 3 anos de idade, foi submetida a avaliação formal de desenvolvimento pela escala de Griffiths em Fev 1, aos 36 meses de idade. Este relatório está a ser elaborado em maio 1; admite-se que algumas informações possam estar já desactualizadas.

Durante a observação / avaliação mostrou-se relativamente colaborante, apesar de alguma agitação psicomotora, com tempos de atenção curtos / períodos de ?alheamento?; não foram presenciadas birras desajustadas na mudança de tarefas, nem estereotípias, embora haja referencia a estes comportamentos na anamnese. Foi presenciada ecolália diferida e fraco / quase inexistente contacto ocular, assim como ?olhar de lado? para os objectos (que faz rodopiar)

Evidenciou um QD global de 60, considerado inferior ao esperado para a sua faixa etária, constituindo a áreas da autonomia /pessoal-social, a linguagem e a coordenação olho-mão as suas áreas mais deficitárias. A idade mental media é de 22 meses.

A) Área da Locomoção: QD 62.5

No geral, vai cumprindo os quesitos próprios da idade, embora o faça com pouca coordenação e habilidade: não salta um degrau a pés juntos, não tem equilíbrio num só membro, não se levanta sem a ajuda das mãos no chão, etc

Deve ser estimulado naturalmente, proporcionando-se-lhe momentos para andar de triciclo, jogar à bola, andar de escorrega, trepar, subir e descer escadas, etc.

B) Área Pessoal-Social: QD 55.5

Nesta área, a par da linguagem, evidencia as suas maiores dificuldades: não é minimamente autónomo a alimentar-se e é-o pouco no vestir/despir; encontra-se em treino de esfínteres; dado não ter linguagem fica prejudicado numa serie de itens que dela dependem: dizer o seu nome, idade, sexo, tentar contar experiencias, etc?. saberá identificar partes do corpo mas não o faz ao nosso pedido.

Deve haver uma articulação muito concertada entre a família, educadores e terapeutas no sentido de se estruturarem as atividades da vida diária promovendo a autonomia na alimentação, auto-cuidado (vestir, lavar-se) etc.

C) Área da Audição e Linguagem: QD 50

Esta é a área mais deficitária do Ricardo: o seu vocabulário é extremamente reduzido (não excederá as 20 palavras, que usa de forma isolada); entoa ?ladainhas? da TV e repete ?frases?, nem sempre em contexto adequado; não faz frases para indicar necessidades ; praticamente não identifica objetos da caixa e consequentemente também não os nomeia. Não tenta contar experiencias sequer com jargon, sons ou gestos. Não aprecia rimas, canções ou histórias infantis; presta pouca atenção a livros ou imagens, desinteressando-se rapidamente. Parece ter alguma compreensão sobre funções dos objetos.

Devem ser promovidas atividades que captem a atenção do Ricardo mesmo que por curtos períodos, como observar livros com imagens de objetos do quotidiano, peças de vestuário, partes do corpo. Devem ser nomeados pelo adulto, os objetos que a criança se esforce em pedir e/ou apontar.

D) Área da Coordenação olho-mão : QD 58

Constrói torre de 5 cubos; faz rabiscos no papel, esboçando círculos. Não reproduz uma linha horizontal nem duas linhas perpendiculares. Não evidencia brincadeira simbólica ou construtiva.

Devem ser encorajados as atividades/jogos que incidam na manipulação fina, como enfiar contas de colares, enfiar pinos numa placa de furos, fazer construções de cubos, empilhar objetos, fazer desenhos de figuras geométricas.



UNIDADE LOCAL DE SAÚDE DE MATOSINHOS, EPE
HOSPITAL PEDRO HISPANO
RUA DR EDUARDO TORRES
4460-504 MATOSINHOS
Tel. : 229391000 Email:

Documento
de Trabalho

Relatório Médico

E) Área da Realização: QD 72

Esta é a sua melhor área conseguindo contudo realizar os encaixes exigidos para os 2 anos. Desenrosca / enrosca uma tampa. Não constrói ponte de caixas de cubos nem associa os cubos às cores das caixas.

F) Área do Raciocínio Prático:

Não foi avaliada

Conclusão:

O apresenta uma perturbação importante da linguagem em contexto de atraso global do desenvolvimento; tem dificuldades a nível da comunicação não verbal, não apresentando padrão de comunicação alternativo eficaz; os seus tempos de atenção são muito curtos, por vezes mostrando-se desinteressado do ambiente que o rodeia. Partilha alguns interesses com os pais.

Estes comportamentos sugerem Perturbação Pervasiva do Desenvolvimento, a melhor caracterizar em observações futuras e com base na evolução ao longo do tempo.

No momento, propõem-se as seguintes medidas:

- beneficiar de programa de intervenção precoce a nível pedagógico de forma individualizada, em contexto de infantário.
- acompanhamento imediato por Terapia da Fala e Terapia Ocupacional
- re-avaliação em consulta de desenvolvimento dentro de 6 meses.

O(A) Médico(a)


Dr.(a) CLAUDIA GONCALVES (36874)

ANEXO II

Plano Individual de Intervenção Precoce



PLANO INDIVIDUAL DE INTERVENÇÃO PRECOCE

PIIP

Nome da Criança: XXXXXXXX

Proc Nº: XXXXXXXX

Equipa Local de Intervenção (ELI)

Coordenador da ELI

Morada

Contactos

Responsável de Caso

Contactos

Data do início do PIIP

Março 2014

Datas Previstas para a Avaliação

Junho 2014

Outubro 2014

Fevereiro 2015

Maio 2015 Não foi possível executar a reunião por impossibilidade reunir todos os intervenientes.. No entanto em julho reuni com a mãe e Ed. Titular para fazer um balanço do ano letivo

Setembro 2015

Novembro 2015



1. IDENTIFICAÇÃO DOS ELEMENTOS ENVOLVIDOS NO PIIP

Nome	Actividade/Função/Outro	Serviço a que pertence
	Mãe	
	Pai	
	Avó	
	Educadora de IP	
	Educadora Titular Turma	Creche – ANO 2013/2014
	Educadora Titular Turma	Assus – ANO 2014/2015
	Terapeuta Ocupacional 2013/2014	A.P.E.E. Autismo 2014/2015
	Psicóloga	A.P.E.E. Autismo 2014/2015
	Terapeuta da Fala	A.P.E.E. Autismo 2014/2015
	Terapeuta Ocupacional 2014	A.P.E.E. Autismo 2014/2015
	Educadora Titular Turma	Assus – ANO 2015/2016



2. REGISTO DOS ENCONTROS/REUNIÕES DA FAMÍLIA COM OS TÉCNICOS

Quem esteve presente	Motivo	Local	Data
Mãe, Pai, Assistente Social, Psicóloga	Recolha de dados de Anamnese		20/02/14
Mãe, Pai, Assistente Social, Psicóloga, Terapeuta Ocupacional, Terapeuta da Fala	Avaliação Modelo Arena		19/03/14
Educadora Titular Turma, Educadora IP, Terapeuta da Fala Isabel	Partilha de informações acerca do trabalho realizado e definição de estratégias transversais relativamente ao trabalho a realizar no gabinete, na creche e em casa	Creche	15/05/14
Mãe, Pai, Avó, Educadora Titular Turma, Educadora IP, Terapeuta da Fala Isabel, Psicóloga, Assistente Social	Elaboração do PIIP	Creche	29/05/14
Mãe, Avó, Educadora Titular Turma, Educadora IP, Terapeuta da Fala Isabel, Psicóloga, Assistente Social	Reavaliação do PIIP e partilha de informações acerca da transição para o jardim-de-infância	Creche	11/07/14
Mãe, Educadora do Regular, Educadora I.P.	Partilha de informações acerca do trabalho	Assus	27/01/15
Mãe, Educadora Titular Turma, Educadora IP, Terapeuta da Fala, Psicóloga, Assistente Social, Terapeuta Ocupacional	Reavaliação do PIIP Partilha de informações acerca do trabalho	Assus	24/02/15
Mãe, Educadora Titular Turma, Educadora IP	Partilha de informações acerca do trabalho	Assus	18/07/15
Mãe, Educadora Titular Turma, Educadora IP, Terapeuta da Fala, Psicóloga, Coordenadora, Psicóloga da Instituição	Reavaliação do PIIP	Assus	15/09/15

3. COM QUEM VIVE O XXXXXXXX

Nome	Parentesco	Idade	Observações
	Mãe	28	Escriturária
	Pai	32	Enc. De Armazém



4. PESSOAS COM AS QUAIS A FAMÍLIA PODE CONTAR

Identificação
Avó Materna
Avós paternos

5. SERVIÇOS COM OS QUAIS A FAMÍLIA PODE CONTAR

Identificação
Creche
Hospital Pedro Hispano
ELI
ULS Oceanos
Equipa Técnica da APEE-Autismo
Assus

6. A FAMÍLIA DO XXXXXXXX

Preocupa-se	É capaz de resolver	Precisa de ajuda	Data
Comunicação/linguagem		Sim	Março 2014
Alimentação		Sim	Maior 2014
Futuro (enquanto pessoa e inserção no ambiente educativo)		Sim	Maior 2014

7. O XXXXXXXX



Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

Gosta de....	Onde	Quando	Com quem	Data
Música	Casa/Creche		Pais/avó/Educadora	Maio 14
Puzzles	Casa/Creche		Pais/avó/Educadora	Maio 14
Jogar no tablet	Casa		Pais	Maio 14
Brincar com legos, carros e aviões	Casa		Pais/avó	Maio 14
Jogar á bola (passes entre ele e a família)	Casa		Pais / Avós	Julho/2014

8. AVALIAÇÃO DO XXXXXXXX NA FAMÍLIA

Instrumentos usados na avaliação	Aplicados por...	Local	Data
Avaliação modelo Arena	Assistente Social, Psicóloga, Terapeuta Ocupacional, Terapeuta da Fala, Fisioterapeuta	APPACDM (sala de recursos da)	19/03/14
Análise documental (Informações clínicas)	Educadora de IP, Educadora Titular Turma	APPACDM (sala de recursos da ELI)	Março 2014
Observação direta em contexto de sala	Educadora de IP, Educadora Titular Turma	Creche Seixo	Abril/Maio 2014
A Avaliação modelo Arena	Psicóloga, Terapeuta Ocupacional e Terapeuta da Fala.	Sala A.P.E.E.	Setembro 2014

9. O XXXXXXXX



Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

Domínio	Consegue	Tem dificuldades	Data
Cognição			
Atenção/ concentração	<p>Estar sentado na roda ao lado do adulto</p> <p>Marcar a presença com apoio dos pares ou do adulto</p> <p>Estar sentado durante o Acolhimento a ouvir a canção dos “bons dias”</p> <p>Enfiar contas num fio</p> <p>Realizar algumas atividades de plástica com a presença do adulto</p>	<p>participar durante a canção dos bons dias</p> <p>Manter a atenção durante uma atividade que lhe é proposta (p.e. ouvir uma história, enfiar contas num fio, atividades expressão plástica)</p>	<p>Maio 2014</p> <p>Janeiro 2014</p> <p>Julho/2015</p>
Jogo simbólico	<p>Manipular objetos e brinquedos diversificados (p.e. objetos do espaço da casinha, da garagem, peças de lego/madeira,...)</p> <p>Imita o risonar</p> <p>No gabinete faz festas a um fantoche</p> <p>Em casa faz festas ao gato e começou a dar de comer ao Noddy</p> <p>Abraça alguns colegas</p> <p>Brinca com alguns colegas</p>	<p>Realizar atividades apropriadas com brinquedos que têm características diferentes</p> <p>Permitir que os pares interfiram na atividade que está a realizar</p>	<p>Maio 2014</p> <p>Janeiro 2015</p> <p>Julho/2015</p>
Brincar	<p>Faz uma torre de cinco cubos</p> <p>Alinhar objetos</p> <p>Focalizar o seu interesse num determinado pormenor do brinquedo</p> <p>Imita os gestos da Xana Toc Toc</p> <p>Na televisão</p> <p>Brinca com o adulto em jogo de toque corporal demonstrando satisfação</p>	<p>Dar funcionalidade aos brinquedos</p> <p>Realizar brincadeiras com sequências de 2 ou mais passos.</p> <p>Dar funcionalidade aos objetos (tem tendência para os rodar primeiro)</p> <p>Em estar algum tempo a fazer a mesma brincadeira</p>	<p>Maio 2014</p> <p>Janeiro de 2015</p> <p>Julho/2015</p>



Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

Domínio	Consegue	Tem dificuldades	Data
Motor			
Motricidade fina	<p>Fazer garatuja</p> <p>Manipular de forma eficaz objetos/materiais de pequenas dimensões.</p> <p>Por imitação consegue fazer um círculo para a representação do rosto e tem intencionalidade em desenhar as principais elementos do mesmo</p>	<p>Em imitar um traço vertical</p> <p>Representar a cara com olhos, nariz e boca</p> <p>Utilizar as suas competências motoras para um brincar funcional</p> <p>Em pintar num espaço limitado</p>	<p>Maio 2014</p> <p>Janeiro de 2015</p> <p>Julho/2015</p>
Motricidade fina	<p>Mexer no arroz, farinha, creme barbear, sal, côco, plasticina (no gabinete e em casa)</p> <p>Mexer em digitinta, espuma de barbear</p>	<p>Modelar diferentes tipos de pastas</p> <p>Em controlar os movimentos num contexto apropriado</p>	<p>Maio 2014</p> <p>Julho/2015</p>
Motricidade global	<p>Chutar a bola</p> <p>Atirar com as duas mãos a bola</p> <p>Coordenar os movimentos do corpo de forma eficaz (é capaz de correr, saltar a pés juntos, saltar de uma superfície mais elevada que o chão e subir para essa mesma superfície).</p>	<p>Em partilhar o jogo em pares</p>	<p>Janeiro 2015</p>



Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

Domínio	Consegue	Tem dificuldades	Data
Sensorial			
Processamento sensorial tátil	<p>Manipular objetos com diferentes formas com orientação do adulto</p> <p>Fazer trabalhos de expressão plástica</p> <p>Manipular texturas com as quais está familiarizado e em determinados contextos.</p>	<p>Aceitar a manipulação de diferentes texturas (áspero, macio, duro, mole, rugoso, cola nos dedo)</p> <p>Andar descalço em superfícies com texturas como areia ou relva.</p> <p>Manipular com as mãos materiais que não conhece, principalmente materiais pastosos (tintas, espuma de barbear, alimentos cozinhados, etc)</p> <p>Generalizar a manipulação de determinados materiais para os diversos contextos.</p>	<p>Maio 2014</p> <p>Janeiro de 2015</p>
Processamento sensorial oral	<p>Tolerar e manipular de forma eficaz determinados alimentos (papas, iogurte, leite, pão com manteiga, croissants e bolachas)</p> <p>Esfregar os dentes com pouca pasta com ajuda do adulto</p>	<p>Tolerar determinados estímulos intraorais como uma escova de dentes.</p> <p>Tolerar e manipular na boca alimentos sólidos de determinadas texturas.</p>	<p>Janeiro 2015</p> <p>Julho/2015</p>
Discriminação auditiva	<p>Reage a alterações no volume/intensidade do som</p> <p>Reagir ao chamamento do seu nome</p> <p>Reagir ao “não”</p>	<p>Reagir a um som quando está centrado numa tarefa</p> <p>Tem mais dificuldade em manter-se em atividade quando há muito barulho, tapando os ouvidos com as mãos e manifestando desconforto.</p>	<p>Maio 2014</p> <p>Janeiro 2015</p> <p>Julho/2015</p>
Processamento vestibular	<p>Gosta de atividades que envolvam movimento como saltar, correr, baloiçar, rodopiar, etc.</p>	<p>Procura constantemente todo o tipo de movimento e isso interfere de forma negativa nas suas rotinas diárias (não sendo capaz de se manter sentado por um tempo consistente de tempo numa atividade)</p>	



Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

Domínio	Consegue	Tem dificuldades	Data
Comunicação/linguagem			
Funções comunicativas	<p>Manter a atenção, por breves momentos, na face do adulto que com ele comunica</p> <p>De um para um está mais atento e já percebe que a mãe vai brincar com ele</p> <p>Tem iniciativa em ir buscar o adulto para brincar</p> <p>Responde ao “dá” do adulto</p> <p>Devolver o brinquedo retirado ao colega</p> <p>Mostrar intencionalidade comunicativa através do gesto</p>	<p>Usar consistentemente o contato ocular: como auxiliar da comunicação</p> <p>Na intencionalidade comunicativa</p> <p>Em manter a atenção partilhada durante a atividade significativa</p>	<p>Maio 2014</p> <p>Janeiro 2015</p> <p>Julho/2015</p>
Expressão	<p>Manifesta agrado sorrindo e desagrado através de agitação motora e choro</p> <p>Produz e imita alguns sons de animais (vaca, gato e ovelha)</p> <p>Manifestar desagrado batendo com os pés no chão</p>	<p>Produzir sons ou gestos associados a conceitos verbais (“dá”, “acabou”, “comer”, “beber”, “bom dia”, “adeus”, para exprimir desejos e necessidades</p>	<p>Maio 2014</p> <p>Julho/2015</p>
Compreensão	<p>Reagir às mudanças do tom de voz e/ou algumas expressões faciais</p>	<p>Executar tarefas de natureza verbal ou gestual, previamente aprendidas.</p> <p>Responder com gestos corretos e/ou vocalizações Responder a pedidos com gestos e/ou verbalização (palavra chave)</p>	<p>Maio 2014</p>
Funções comunicativas	<p>Espontaneamente utiliza algumas palavras “anda”, “isso”, “rosa”, “um” (contextualizadas)</p> <p>Canta “Joana come a papa” “Perdi o dó da minha viola” “ atirei o pau ao gato”</p> <p>Canta “o Balão do João” (Mãe)</p> <p>Conta os números até 16</p> <p>Identifica as letras e os números</p> <p>Conta em Inglês e diz o alfabeto</p>	<p>Repetir palavras quando solicitado</p> <p>Em verbalizar e comunicar com intencionalidade</p>	<p>Maio 2014</p> <p>Janeiro de 2015</p> <p>Julho/2015</p>



Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

Domínio	Consegue	Tem dificuldades	Data
Autonomia			
Alimentação	<p>Comer alimentos passados, pão, iogurte e Nestum.</p> <p>Comer sentado à mesa com os pares</p> <p>Em casa mexe na comida, pega na colher mas não leva a comida à</p> <p>Pontualmente é capaz de manipular alguns alimentos com as mãos e leva-los à boca como forma de exploração (em sessão de Terapia Ocupacional)</p> <p>É capaz de se manter à mesa quando outros estão a comer, não fugindo quando vê a comida (contexto de casa)</p> <p>Bebe o leite pelo copo</p> <p>Levar a colher a boca</p>	<p>Retirar com o lábio superior a comida da colher.</p> <p>Aceitar alimentos de diferentes consistências.</p> <p>Comer a refeição até ao fim sentado à mesa com os pares.</p> <p>Generalizar os comportamentos em contexto de terapia para os restantes contextos (escola e casa).</p> <p>Em comer uma refeição normal com alimentos sólidos</p>	<p>Maio 2014</p> <p>Janeiro 2015</p> <p>Julho/2015</p>
Vestir e despir	<p>Tirar as meias e as sapatilhas</p> <p>Puxar para baixo as calças com ajuda</p> <p>Puxa as cuecas e as calças para cima</p>	<p>Puxar as calças para cima e as cuecas (precisa apenas de comandos verbais)</p> <p>Puxar as calças para baixo autonomamente</p>	<p>Maio 2014</p> <p>Janeiro 2015</p>
Higiene	<p>Utilizar a sanita</p> <p>Vai a sanita sozinho em casa e na escola acompanhado pelo adulto</p> <p>Lavar os dentes com ajuda do adulto</p>	<p>Em sinalizar quando quer fazer xixi ou quando já acabou o xixi/cóco</p> <p>Em lavar as mãos autonomamente</p> <p>Não verbaliza a necessidade de ser limpo</p> <p>Lavar os dentes e permitir que terceiros lhe lavem sem manifestar sinais de desagrado.</p> <p>Permitir que lhe cortem o cabelo.</p>	<p>Maio 2014</p> <p>Janeiro 2015</p> <p>Julho/2015</p>



Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

Domínio	Consegue	Tem dificuldades	Data
Socialização			
Interação com pares	<p>Brincar ao lado dos pares (desde que estes não interfiram na sua tarefa)</p> <p>Obedece a pequenas ordens simples</p> <p>Permitir que interfiram e mexam nos seus brinquedos</p>	<p>Aceitar que tem de esperar quando um colega tem um brinquedo que o Ricardo quer (tem tendência a fazer birra e querê-lo imediatamente)</p> <p>Procurar os pares para brincar</p> <p>Partilhar um brinquedo ou aceitar a interferência dos colegas na brincadeira</p> <p>Em aceitar a ordem</p>	<p>Maio 2014</p> <p>Janeiro de 2015</p> <p>Julho/2015</p>

Domínio	Consegue	Tem dificuldades	Data
Comportamento			
Participação	<p>Manter-se em tarefa por curtos períodos de tempo com a orientação do adulto.</p> <p>Revelar mais flexibilidade com a frustração</p>	<p>Iniciar, manter e concluir um atividade simples de curta duração</p> <p>Permanecer numa atividade em grande grupo</p> <p>Lidar com a frustração</p> <p>Controlar a birra (quando contrariado)</p>	<p>Maio 2014</p> <p>Janeiro 2015</p> <p>Julho/2015</p>



OUTROS DADOS RELATIVOS À SAÚDE DE XXXXXXXX

Ver	
Ouvir	Foi operado às adenoides (ainda mantém os tubos) – Sem tubos (Janeiro 2015)
Outros	<p>De acordo com relatório médico elaborado pela Dr.^a Cláudia Gonçalves do HPH em Maio de 2014 “O XXXXXXXX apresenta uma perturbação importante da linguagem em contexto de atraso global do desenvolvimento; (...) Estes comportamentos sugerem Perturbação Pervasiva do Desenvolvimento, a melhor caracterizar em observações futuras e com base na evolução ao longo do tempo.”</p> <p>Beneficia de apoio de terapia da fala e terapia ocupacional desde Janeiro de 2014 e de apoio pedagógico especializado por Educadora de IP, uma vez por semana, desde Abril 2014</p>



Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância



Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

10. OBJECTIVOS DO PIIP

data: 29 / 05/2014

Nota: Dos níveis de avaliação obtidos em 11/07/14, conclui-se que há objetivos que devem continuar a ser trabalhados, assumindo a família um papel fundamental. Em setembro de 2014, uma vez que o XXXXXXXXX vai transitar para uma nova Instituição, deve ser feita uma reavaliação da criança por todos os técnicos e nesse momento devem reformular-se os objetivos de acordo com as necessidades evidenciadas.



Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

O que queremos atingir (objetivos)	Quem faz (fontes de apoio)	Como faz (estratégia)	Quando pensamos atingir	Avaliação com a família	
				Data	Nível de satisfação
Melhorar o contacto ocular em pelo menos 3 momentos chave de interação diária	País, Avó, Educadora, Educadora IP, TF, TO	Exagerar mímica facial, virar o rosto no momento da comunicação. Chamar pelo nome e dizer “olha” enquanto lhe viramos o rosto na direção do adulto; falar em tom calmo, assertivo; aumentar o tempo de contacto ocular progressivamente;	Julho 2014	11/07/14	2
Procurar os pares para interagir numa atividade diária	País, Avó, Educadora, Educadora IP, TF, TO	Monitorizar a atividade criando situações que promovem o envolvimento e a interação; esperar e dar a vez Envolver os pares para incentivar o Ricardo a participar nas brincadeiras (jogar à bola, dominó, loto,...)	Julho 2014	11/07/14	4
Compreender e/ou dar significado ao vocabulário relacionado com as suas rotinas diárias	País, Avó, Educadora, Educadora IP, TF, TO	Solicitar a execução de uma ação de cada vez Comentar a atividade (o que está a fazer) solicitando respostas Promover a associação semântica objeto – imagem/ Reforço positivo quando obtiver sucesso	Julho 2014	11/07/14	4
Indicar a necessidade de ir à sanita utilizando gestos ou sons	País, Avó, Educadora, Educadora IP, TF, TO	Utilização de pistas visuais, palavras simples ou sinais para favorecer a comunicação (deverá ser igual em todos os intervenientes) Estabelecer uma rotina horária e um ritual antecipatório confortável para o Ricardo e para a família Uso de recompensas após a execução da tarefa (atividade favorita/ brinquedo favorito) O Ricardo deve ir sempre ao WC 20 min após cada refeição e se sente na sanita durante 2 minutos	Julho 2014	11/07/14	4
Diminuição do número de birras	País, Avó, Educadora, Educadora IP, TF, TO	Consistência e assertividade perante os comportamentos mal-adaptativos Estruturação de rotinas previsíveis, para o Ricardo, que introduzam lentamente e gradualmente os estímulos que provocam os comportamentos desajustados	Julho 2014	11/07/14	2
Comer alimentos triturados	País, Avó, Educadora, Educadora IP, TF, TO	Num ambiente seguro e respeitando as necessidades do Ricardo, realizar atividades que ajudem o Ricardo a organizar-se e manter-se regulado para que seja capaz explorar novos materiais.	Julho 2014	11/07/14	2
Generalizar os comportamentos de exploração de novos materiais e alimentos em contexto de terapia para os restantes contextos (escola e casa).	País, Avó, Educadora, Educadora IP, TF, TO	Nos diferentes contextos de vida incentivar a pegar em alimentos descascados (maçã, laranja, banana) No banho usar sabonetes, espumas, géis de diferentes cores e consistências e diferentes tipos de esponja. Promover atividades com plastilina, pasta de farinha, colagens, tintas, etc.	Julho 2014	11/07/14	2



Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

O que queremos atingir (objetivos)	Quem faz (fontes de apoio)	Como faz (estratégia)	Quando pensamos atingir	Avaliação com a família	
				Data	Nível de satisfação
Melhorar o contacto ocular em pelo menos 3 momentos chave de interação diária	País, Avó, Educadora, Educadora IP, TF, TO	Exagerar mímica facial; virar o rosto do Ricardo no momento da comunicação; Chamar pelo nome e dizer "olha" enquanto lhe viramos o rosto na direção do adulto; falar em tom calmo, assertivo; aumentar o tempo de contacto ocular progressivamente;	Maio 2015	15/09/15	2
Procurar os pares para interagir numa atividade diária	País, Avó, Educadora, Educadora IP, TF, TO	Monitorizar a atividade criando situações que promovam o envolvimento e a interação; esperar e dar a vez Envolver os pares para incentivar a criança a participar nas brincadeiras (jogar à bola, dominó, loto,...)	Maio 2015		2
Compreender e/ou dar significado ao vocabulário relacionado com as suas rotinas diárias	País, Avó, Educadora, Educadora IP, TF, TO	Solicitar a execução de uma ação de cada vez Comentar a atividade (o que está a fazer) solicitando respostas Promover a associação semântica objeto – imagem/ Reforço positivo quando obtiver sucesso	Maio 2015		4
Indicar a necessidade de ir à sanita utilizando gestos ou sons	País, Avó, Educadora, Educadora IP, TF, TO	Utilização de pistas visuais, palavras simples ou sinais para favorecer a comunicação (deverá ser igual em todos os intervenientes) Estabelecer uma rotina horária e um ritual antecipatório confortável para a criança e para a família Uso de recompensas após a execução da tarefa (atividade favorita/ brinquedo favorito) A criança deve ir sempre ao WC 20 min após cada refeição e se sente na sanita durante 2 minutos	Maio 2015		2
Diminuição do número de birras	País, Avó, Educadora, Educadora IP, TF, TO	Consistência e assertividade perante os comportamentos mal-adaptativos Estruturação de rotinas previsíveis que introduzam lentamente e gradualmente os estímulos que provocam os comportamentos desajustados	Maio 2015		2
Promover a autorregulação do Ricardo de forma a ser capaz de tolerar e manipular diferentes texturas.	País, Avó, Educadora, Educadora IP, TF, TO	Num ambiente seguro e respeitando as necessidades da criança, realizar atividades que a ajudem a organizar-se e manter-se regulado para que seja capaz explorar novos materiais.	Julho 2015		2
Generalizar os comportamentos de exploração de novos materiais e alimentos em contexto de terapia para os restantes contextos (escola e casa).	País, Avó, Educadora, Educadora IP, TF, TO	Nos diferentes contextos de vida incentivar a pegar em alimentos descascados (maçã, laranja, banana) No banho usar sabonetes, espumas, géis de diferentes cores e consistências e diferentes tipos de esponja. Promover atividades com plastilina, pasta de farinha, colagens, tintas, etc.	Julho 2015		2
Utilização de gestos como auxílio da comunicação	País, Avó, Educadora, Educadora IP, TF, TO	Virar o rosto no momento da comunicação (olá, adeus, dá). Usar pistas visuais. Exagerar nos gestos, de forma a chamar à atenção da criança. Modelar o gesto (ajudar o Ricardo a executar o gesto)	Maio 2015		2
Utilização de imagens para promover a comunicação	País, Avó, Educadora, Educadora IP, TF, TO	Em todos os contextos, usar imagens de objetos que a criança goste, de forma a que a criança seja capaz de comunicar o seu desejo, criando momentos de comunicação eficazes.	Maio 2015		2

Níveis de avaliação: **NA** - Deixou de ser objetivo/necessidade **1**-Objetivo não atingido **2** - Mantem-se o objetivo **3**- Objetivo foi atingido mas não de acordo com a satisfação da família
4 – Objetivo parcialmente atingido **5**- Objetivo atingido de acordo com a satisfação da família
 São dados dois tempos no total de 100m. à terça e quarta-feira



Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

10. OBJECTIVOS DO PIIP

data: 15/ 09/2015

Nota: Dos níveis de avaliação obtidos em 15/09/15, conclui-se que há objetivos que devem continuar a ser trabalhados, assumindo a família um papel fundamental.



Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

O que queremos atingir (objetivos)	Quem faz (fontes de apoio)	Como faz (estratégia)	Quantos pensamos atingir	Avaliação com a família	
				Data	Nível de satisfação
Melhorar o contacto ocular em pelo menos 3 momentos chave de interação diária	Pais, Avó, Educadora, Educadora IP, TF, TO	Exagerar mimíca facial; virar o rosto no momento da comunicação; Chamar pelo nome e dizer "olha" enquanto lhe viramos o rosto na direção do adulto; falar em tom calmo, assertivo; aumentar o tempo de contacto ocular progressivamente;			
Procurar os pares para interagir numa atividade diária	Pais, Avó, Educadora, Educadora IP, TF, TO	Monitorizar a atividade criando situações que promovam o envolvimento e a interação; esperar e dar a vez Envolver os pares para incentivar a criança a participar nas brincadeiras (jogar à bola, dominó, loto,...)			
Indicar a necessidade de ir à sanita utilizando gestos ou sons	Pais, Avó, Educadora, Educadora IP, TF, TO	Utilização de pistas visuais; palavras simples ou sinais para favorecer a comunicação (deverá ser igual em todos os intervenientes) Estabelecer uma rotina horária e um ritual antecipatório confortável para a criança e para a família Uso de recompensas após a execução da tarefa (atividade favorita/ brinquedo favorito) A criança deve ir sempre ao WC 20 min após cada refeição e se sente na sanita durante 2 minutos			
Diminuição do número de birras	Pais, Avó, Educadora, Educadora IP, TF, TO	Consistência e assertividade perante os comportamentos mal adaptativos Estruturação de rotinas previsíveis, para o Ricardo, que introduzam lentamente e gradualmente os estímulos que provocam os comportamentos desajustados			
Promover a autorregulação do Ricardo de forma a ser capaz de tolerar e manipular diferentes texturas;	Pais, Avó, Educadora, Educadora IP, TF, TO	Num ambiente seguro e respeitando as necessidades da criança, realizar atividades que ajudem o Ricardo a organizar-se e manter-se regulado para que seja capaz explorar novos materiais.			
Generalizar os comportamentos de exploração de novos materiais e alimentos em contexto de terapia para os restantes contextos (escola e casa).	Pais, Avó, Educadora, Educadora IP, TF, TO	Nos diferentes contextos de vida incentivar a pegar em alimentos descascados (maçã, laranja, banana) No banho usar sabonetes, espumas, géis de diferentes cores e consistências e diferentes tipos de esponja. Promover atividades com plastilina, pasta de farinha, colagens, tintas, etc.			
Utilização de gestos como auxílio da comunicação	Pais, Avó, Educadora, Educadora IP, TF, TO	Virar o rosto no momento da comunicação (olá, adeus, dá). Usar pistas visuais. Exagerar nos gestos, de forma a chamar à atenção da criança. Modelar o gesto (ajudar o Ricardo a executar o gesto)			
Utilização de imagens para promover a comunicação	Pais, Avó, Educadora, Educadora IP, TF, TO	Em todos os contextos, usar imagens de objetos que a criança goste, de forma a que a criança seja capaz de comunicar o seu desejo, criando momentos de comunicação eficazes.			

Níveis de avaliação: **NA** - Deixou de ser objetivo/necessidade **1**- Objetivo não atingido **2** - Mantém-se o objetivo **3**- Objetivo foi atingido mas não de acordo com a satisfação da família
4 – Objetivo parcialmente atingido **5**- Objetivo atingido de acordo com a satisfação da família
 Seão dados dois tempos no total de 100m. à terça e quarta-feira



Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância



Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

PLANO DE TRANSIÇÃO

O XXXXXX vai frequentar o Jardim de Infância a partir de Setembro 2014

O que precisamos de desenvolver a partir de / / Em maio de 2014 os pais ainda não tomaram a decisão sobre a Instituição para a qual o XXXXXXX irá transitar. Nesse âmbito, quando a Gestora de Caso tiver conhecimento da decisão, irá agendar uma reunião com a Coordenadora Pedagógica da futura Instituição.

Acções a desenvolver com a criança	Quem faz?	Quando	Local	Observações
Acções a desenvolver com a família	Quem faz?	Quando	Local	Observações
Com a creche/jardim de Infância/escola/outra situação	Quem faz?	Quando	Local	Observações

QUE INFORMAÇÃO/DOCUMENTAÇÃO PARTILHAR

Tipo de informação	Quando	Com quem
Partilhar a documentação e as informações que permitam a continuidade do trabalho desenvolvido	Julho 2014	Coordenadora Pedagógica da Instituição ASSUS



Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

- | | |
|---|--------------------------|
| ✓ Participámos na elaboração do PIIP | <input type="checkbox"/> |
| ✓ Estamos de acordo com o PIIP | <input type="checkbox"/> |
| ✓ Concordamos em fazer parte desta equipa e em colaborar na implementação do PIIP | <input type="checkbox"/> |
| ✓ Temos em nosso poder um exemplar deste plano | <input type="checkbox"/> |

A PREENCHER PELA FAMÍLIA

Assinatura dos pais ou seu representante legal:

.....

Data...../...../.....

ASSINATURA DOS OUTROS ELEMENTOS QUE INTERVÊM NO PIIP

Nome	Assinatura

Data...../...../.....

A Coordenadora da ELI

Assinatura

ANEXO III

Guião para entrevista à Mãe, à Educadora do Ensino Regular e à Educadora do Ensino Especial

GUIÃO PARA ENTREVISTA

A REALIZAR À MÃE, À EDUCADORA DO ENSINO REGULAR E À EDUCADORA DO ENSINO ESPECIAL

CATEGORIAS	OBJETIVOS	PERGUNTAS
Apresentação	Motivar para a entrevista	Informar sobre os objetivos do trabalho, esclarecer que vai ser mantido o anonimato das pessoas envolvidas e dos dados recolhidos
Interação social	Caraterizar as interações da criança com PEA	1.Como é a relação da criança com os adultos? 2.Como é a relação da criança com os pares? 3.Como é a relação dos pares com a criança?
Comunicação	Identificar/compreender Formas de comunicar	4.Como a criança comunica, ou seja, de que forma ela interage/brinca? 5.Como a criança manifesta as suas necessidades? 6.Os pares falam para a criança? Em que situações?
Atividades	Conhecer as atividades que a criança com PEA e os pares realizam	7.A criança brinca com os pares? 8.Que atividades a criança prefere? 9.Os pares jogam com a criança? Comunicam entre si?
		10.Que dificuldades a criança

Desenvolvimento	Identificar quais as áreas a desenvolver	apresenta, neste momento? 11. Como promover o desenvolvimento da criança?
Envolvimento JI/Família	Identificar a participação da família	12. A família colabora no processo educativo? São-lhe transmitidas estratégias para facilitar a articulação do trabalho e a evolução da criança?

ANEXO IV

Registo de Observação de Comportamentos

REGISTO DE OBSERVAÇÃO DE COMPORTAMENTOS JARDIM DE INFÂNCIA

DATA: 4/05/2015

CONTEXTO: Acolhimento/ Atividade livre

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE: Em grande grupo, sentados numa roda, a educadora canta os bons dias, juntamente com as crianças. Cada criança diz “bom dia” quando ouve o seu nome. Após este momento e um breve diálogo, cada criança escolhe a atividade que deseja realizar dirigindo-se para o local.

COMPORTAMENTOS

ESCALA

	QN	QS	AV	NO
Mantem a atenção durante a música dos “bons dias”			X	
Responde quando ouve o seu nome			X	
Realiza contato ocular com a educadora			X	
Escolhe a atividade que quer realizar		X		
Realiza a atividade até ao fim				X
Durante a atividade comunica verbalmente com outra criança				X

OBSERVAÇÕES: A educadora cantou os “bons dias” quando disse o nome do Ricardo repetiu elevando o tom, este dirigiu um olhar para a educadora. Após, Ricardo dirigiu-se para o canto dos jogos, pegou num jogo, colocou-o em cima da mesa e começou a manusear as peças. Na mesma mesa encontravam-se mais duas crianças, cada uma a fazer o seu jogo.

REGISTO DE OBSERVAÇÃO DE COMPORTAMENTOS JARDIM DE INFÂNCIA

DATA: 6/05/2015

CONTEXTO: Acolhimento/ Atividade orientada

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE: O grupo realizou o acolhimento, após cantar os bons dias, a educadora realizou um jogo com blocos lógicos. As crianças tinham que colocar um bloco lógico numa caixa da mesma cor, um círculo amarelo deveriam colocar na caixa amarela, identificando a cor.

COMPORTAMENTOS

ESCALA

	QN	QS	AV	NO
Responde quando ouve o seu nome			X	
Realiza contato ocular com a educadora ou os pares			X	
Mantém-se na atividade até ao fim				X
Comunica através de expressão verbal			X	
Comunica através de expressão não-verbal			X	
Realiza interação com os pares, com intervenção do adulto			X	

OBSERVAÇÕES: Quando chegou a vez do Ricardo dizer “bom dia” a educadora chamou-o mais que uma vez, obtendo a atenção dele através do olhar, a educadora disse por ele “bom dia”. Na realização do jogo ele distraiu-se muitas vezes, ficando inquieto e tendo necessidade de sair do grande grupo. A educadora levou-o para uma mesa com blocos lógicos, soube apontar para as formas que tinham a cor amarela; posteriormente, juntou-se uma criança e a educadora que conversaram com o Ricardo.

REGISTO DE OBSERVAÇÃO DE COMPORTAMENTOS JARDIM DE INFÂNCIA

DATA: 13/05/2015

CONTEXTO: Acolhimento/ Atividade livre

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE: A educadora realizou os bons dias como o normal, isto é, cantar e cada criança dizer “bom dia” quando ouve o nome. Após, cada criança escolheu a sua atividade. O Ricardo direcionou-se para os jogos, pegou num jogo, colocou-o na mesa e manuseou as peças;

COMPORTAMENTOS

ESCALA

	QN	QS	AV	NO
Mantem a atenção durante a música dos “bons dias”			X	
Responde quando ouve o seu nome			X	
Realiza contato ocular com a educadora ou com os pares			X	
Comunica através de expressão verbal				X
Comunica através de expressão não-verbal		X		
Realiza interação com os pares, com intervenção do adulto			X	

OBSERVAÇÕES: A educadora indicou a outra criança que estava na mesma mesa para falar para o Ricardo. Cada vez que este escutava o nome parava o que estava a fazer e fixava o olhar no seu jogo, se o colega mexia nas suas peças ela fazia sons com a voz. Quando o colega lhe deu peças ele aceitou e apontava para as restantes peças pedindo por gesto.

REGISTO DE OBSERVAÇÃO DE COMPORTAMENTOS JARDIM DE INFÂNCIA

DATA: 15/05/2015

CONTEXTO: Acolhimento/ Atividade orientada

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE: Realizou-se os bons dias, a educadora contou uma pequena história. No final direcionou um grupo de quatro crianças para a casinha, onde permaneceu com elas a brincar e explorar situações do dia-a-dia (jogo lúdico).

COMPORTAMENTOS

ESCALA

	QN	QS	AV	NO
Mantem a atenção durante a música dos “bons dias”			X	
Responde quando ouve o seu nome			X	
Realiza contato ocular com a educadora ou com os pares			X	
Comunica através de expressão verbal				X
Comunica através de expressão não-verbal		X		
Realiza interação com os pares, com intervenção do adulto			X	

OBSERVAÇÕES: Por indicação da educadora, o Ricardo foi brincar para a casinha. Outras crianças estavam a brincar e iam-lhe dando brinquedos como colheres, pratos, que ele utilizava no seu jogo. Reagia com um olhar repentino ao seu nome, apontava para alguns brinquedos dirigindo-se sempre à educadora.

REGISTO DE OBSERVAÇÃO DE COMPORTAMENTOS JARDIM DE INFÂNCIA

DATA: 20/05/2015

CONTEXTO: Acolhimento/Atividade livre

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE: Realizou-se o acolhimento, com a música dos “bons dias” um breve diálogo. Após o Ricardo foi brincar com os carros, por sua opção.

COMPORTAMENTOS

ESCALA

	QN	QS	AV	NO
Mantem a atenção durante a música dos “bons dias”			X	
Responde quando ouve o seu nome			X	
Realiza contato ocular com a educadora ou com os pares			X	
Comunica através de expressão verbal			X	
Comunica através de expressão não-verbal		X		
Realiza interação com os pares, com intervenção do adulto		X		

OBSERVAÇÕES: Na garagem, o Ricardo fez fileiras com os carros. Nenhuma criança se podia aproximar, quando isso acontecia ele gritava e batia com o carro, disse “carro” três vezes.

REGISTO DE OBSERVAÇÃO DE COMPORTAMENTOS JARDIM DE INFÂNCIA

DATA: 22/05/2015

CONTEXTO: Acolhimento/ Atividade orientada

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE: Realizou-se o acolhimento como o normal, seguido de canções. Após a educadora distribuiu as crianças pelas áreas da sala, chamando o Ricardo para brincar na casinha. Aqui a educadora solicitou comportamentos como dar a sopa ao bebe, telefonar à mãe, provocando interação entre as quatro crianças presentes.

COMPORTAMENTOS

ESCALA

	QN	QS	AV	NO
Mantem a atenção durante a música dos "bons dias"			X	
Responde quando ouve o seu nome			X	
Realiza contato ocular com a educadora ou com os pares			X	
Comunica através de expressão verbal			X	
Comunica através de expressão não-verbal		X		
Realiza interação com os pares, com intervenção do adulto		X		

OBSERVAÇÕES: Esta atividade foi realizada de novo, a educadora voltou a chamar as mesmas crianças para brincar com o Ricardo na casinha.

REGISTO DE OBSERVAÇÃO DE COMPORTAMENTOS JARDIM DE INFÂNCIA

DATA: 27/05/2015

CONTEXTO: Acolhimento/ Atividade livre

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE: Acolhimento, cantou-se os bons dias com instrumentos musicais. Após, o Ricardo dirigiu-se para a mesa dos jogos, pegou num jogo de encaixe e realizou o jogo. Na mesma mesa estavam mais 3 crianças, estas iam se entretendo na realização do jogo.

COMPORTAMENTOS

ESCALA

	QN	QS	AV	NO
Mantem a atenção durante a música dos “bons dias”	X			
Responde quando ouve o seu nome			X	
Realiza contato ocular com a educadora ou com os pares			X	
Comunica através de expressão verbal				X
Comunica através de expressão não-verbal		X		
Realiza interação com os pares, com intervenção do adulto		X		

OBSERVAÇÕES: Nos “bons dias” o Ricardo começou a ter um comportamento com movimentos repentinos e bruscos. Durante o jogo, os pares que estavam na mesma mesa, falaram para o Ricardo. Este por três vezes dirigiu o olhar em direção aos colegas por, aproximadamente 2 – 3 segundos.

REGISTO DE OBSERVAÇÃO DE COMPORTAMENTOS JARDIM DE INFÂNCIA

DATA: 29/05/2015

CONTEXTO: Acolhimento/ Atividade orientada

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE: No acolhimento cantou-se, novamente, os bons dias com instrumentos musicais. De seguida, a educadora chamou o Ricardo e um pequeno grupo para realizar um desenho na mesa.

COMPORTAMENTOS

ESCALA

	QN	QS	AV	NO
Mantem a atenção durante a música dos “bons dias”	X			
Responde quando ouve o seu nome			X	
Realiza contato ocular com a educadora ou com os pares			X	
Comunica através de expressão verbal				X
Comunica através de expressão não-verbal		X		
Realiza interação com os pares, com intervenção do adulto			X	

OBSERVAÇÕES: Durante a música, o Ricardo voltou a ter um comportamento repentino e brusco. A primeira reação à realização do desenho foi rejeitar; só depois de a educadora intervir com palavras, exemplificando e modelando o comportamento, é que ele fez a atividade, mas sem a terminar.

ANEXO V

Registo de Dados de Intervenção

Atividade “Ensinar a fazer perguntas sobre objetos escondidos”

Tempo: 10 minutos

Local: sala de JI

Data	Sessão	Nº Palavras	Nº Frases
13/10/2015	1	6	5
14/10/2015	2	6	5
15/10/2015	3	5	5
19/10/2015	4	6	5
20/10/2015	5	6	6
21/10/2015	6	7	6
22/10/2015	7	8	7
23/10/2015	8	8	7
26/10/2015	9	9	7
27/10/2015	10	7	6
28/10/2015	11	7	6
29/10/2015	12	9	7
30/10/2015	13	9	7
2/11/2015	14	8	8
3/11/2015	15	9	8
4/11/2015	16	10	9
5/11/2015	17	10	9
6/11/2015	18	11	8
9/11/2015	19	11	8
10/11/2015	20	11	9
1/11/20151	21	12	9
12/11/2015	22	12	10
13/11/2015	23	12	10
16/11/2015	A	6	5
17/11/2015	B	7	6
18/11/2015	C	6	6

Quadro de resultados da intervenção

Sessão 1, 2 e 3: sessões experimentais

Sessões seguintes: realização da atividade de intervenção

Sessão A, B e C: observação de diferentes momentos, de atividade livre, do dia da criança

MM

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

novembro 2015