



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Artes e Letras

ESTIMULAR A LINGUAGEM EM AUTISTAS

HELENA PIRES CARREIRINHA POETA

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários.
(2º ciclo de estudos)

Orientador: Prof. Doutor Paulo Osório

Covilhã, Outubro de 2010

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Departamento de Letras

ESTIMULAR A LINGUAGEM EM AUTISTAS

ORIENTADOR:

Prof.º Doutor Paulo Osório

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

Covilhã

Outubro de 2010

AGRADECIMENTOS

Agradecer às pessoas que fizeram parte deste trabalho, directa ou indirectamente. Pessoas que influenciaram a minha vida, as minhas ideias e pensamentos, fazendo com que eu reflectisse e amadurecesse, não só pessoalmente, mas academicamente.

A ti, “João”, por ter tido a oportunidade de te conhecer e partilhado momentos únicos contigo. À tua mãe por ser uma grande mulher cheia de amor e coragem e por toda a disponibilidade, interesse e possibilidade de realização deste projecto de investigação.

Ao Professor Doutor Paulo Osório, o meu orientador, pelo seu rigor, prontidão, disponibilidade, páginas lidas e comentadas, abrindo-me pistas de trabalho e o apoio constante e a sua amizade, confiança nos prolongados momentos de silêncio da minha parte, uma palavra especial de agradecimento.

Agradeço aos meus pais, aos meus sogros, por estarem sempre comigo demonstrando por mim um imenso carinho, respeito, confiança e apoio.

Aos meus filhos Catarina e Ricardo, por me darem força e pelos momentos perdidos nas suas brincadeiras, mas mostrando o real sentido da felicidade e da importância de se ter uma família.

Por último, mas não menos importante, ao meu marido por todo o amor, incentivo e força nos momentos mais défices, e por compreender a importância do estudo académico na minha vida.

Aos integrantes da pesquisa “Estimular a linguagem nos autistas” .

Bem-haja.

Às pessoas que mais amo e verdadeiros amigos.

Já se sabe que as palavras proferidas
pelo coração não têm língua que as articule,
retêm-nas um nó na garganta e só nos olhos
é que se podem ler.

(José Saramago, 1991:333)

ÍNDICE

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iv
GLOSSÁRIO DE SIGLAS	xii
RESUMO	xiii
ABSTRACT	xiv
INTRODUÇÃO	15
PARTE – I	
CAPÍTULO I - BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	19
1. Conceptual e Ideológica da Educação Especial.....	19
1.1. A Segregação Institucional.....	20
1.2. Políticas e Práticas de Educação Inclusiva em Portugal.....	24
1.2.1. Identificação à Intervenção.....	28
1.2.2. Súmula do Novo Decreto-Lei n.º 3/2008.....	30
CAPÍTULO II – DEFINIÇÃO E ETIOLOGIA	32
2.1. Definição do Conceito de Autismo e Etiologia.....	32

CAPÍTULO III – AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM COMUNICATIVA	45
3.1. Aspectos Neurológicos na Aquisição da Linguagem.....	45
3.2. A Comunicação na sua Normalidade.....	49
3.3. Modelos de Comunicação humana.....	50
3.4. Comunicação Não Verbal.....	52
3.4.1. Expressão Corporal.....	55
3.4.2. Expressão Facial.....	56
3.4.3. Cinésia.....	57
3.4.4. Proxémica.....	59
3.4.5. Comunicação Verbal.....	59
CAPÍTULO IV – AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NO AUTISTA	64
4.1. Comunicação da Criança Autista.....	64
4.2. Comunicação Verbal e Não Verbal na Comunicação Imaginária na Criança Autista.....	68
4.3. Comunicação Não Verbal.....	71
4.3.1. Formas Clínicas dos Distúrbios da Linguagem no Autismo.....	72
4.3.2. Utilização da Tecnologia na Estimulação Não Verbal da Criança Autista.....	74
4.4. Comunicação Verbal.....	74
4.5. Comunicação e a Interacção da Criança Autista.....	76
4.6. Dificuldades de Comunicação e Linguagem nas Crianças com Autismo.....	80
4.6.1. Dificuldades Funcionais da Linguagem.....	81
4.7. Desenvolvimento da Comunicação Funcional na Criança com Autismo.....	82
4.7.1. Funções Comunicativas da Linguagem Interactiva.....	83
4.7.2. Funções Comunicativas da Linguagem não Interactiva.....	83
4.7.3. Definição das Categorias das Funções Comunicativas.....	84

CAPÍTULO V - MÉTODOS DE INTERVENÇÃO/ESTIMULAÇÃO DA LINGUAGEM COMUNICATIVA DOS AUTISTAS.....90

5.1. Modelos de Intervenção na Comunicação/ Linguagem de Natureza Cognitivo-Comportamental.....90

5.2. “TEACCH” Modelo de Intervenção nas Nossas Escolas e no Estudo de Caso....103

PARTE – II

CAPÍTULO VI – ESTUDO DE CASO108

6.1 O Estudo de Caso.....108

6.2. Metodologia.....112

6.3. Procedimentos.....114

6.4. Plano de Intervenção.....116

6.5. Contexto do Estudo.....119

6.5.1. Caracterização Situacional.....119

6.5.2. Caracterização do Contexto Familiar.....120

6.6. Actividades em Contexto Escolar.....125

6.6.1. Análise e Interpretação dos Dados Resultantes da Aplicação do MLU e do Método Teacch.....154

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....169

BIBLIOGRAFIA.....172

INDICE DE ESQUEMAS

Esquema nº 1 - Representação do “*Modelo do Patamar Comum*”.....39

Esquema nº 2 - A Tríade nas Áreas da Linguagem, Social e Comportamento.....42

Esquema nº 3 - Teoria Matemática da Comunicação de Shannon.....50

Esquema nº 4 - Modelo Constitutivo dos Factores de Jakobson.....51

Esquema nº 5 - Esquematisação das Etapas de Processamento da Informação.....91

Esquema nº 6 - Sujeitos Intervenientes no Estudo.....111

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico nº 1 - Evolução do Número Médio de Palavras por Enunciado.....	167
--	-----

INDICE DE TABELAS

Tabela nº 1 - Resultado da Análise do Número Médio de Palavras através do MLU ao longo dos Meses.....	168
Tabela nº 2 - Valores de Média do MLU.....	168

INDICE DE QUADROS

Quadro nº 1 - Evolução do Conceito de Diagnóstico (DSM-APA).....	33
Quadro nº 2 - Ilustra os Critérios de Diagnóstico, aceites actualmente, do DSM-IV (1994).....	36
Quadro nº 3 - Relativo à Classificação Internacional de Doenças.....	40
Quadro nº 4 - Divisão Metodológica do Estudo e os Materiais Utilizados.....	111
Quadro nº 5 - Plano de Intervenção Pedagógica (áreas fracas – Comunicação e atenção/concentração).....	118
Quadro nº 6 - Resultado do Cálculo Efectuado com o Método MLU.....	157
Quadro nº 7 - Dificuldades na Aquisição da Linguagem Provenientes do Adulto e da Criança.....	164
Quadro nº 8 - Mudança de Atitudes Perante as Necessidades das Crianças.....	164

INDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia nº 1 - Jogo Magnético Constituído por Letras e Números.....	125
Fotografia nº 2 - Primeiro Quadro das Tarefas Orientado.....	127
Fotografia nº 3 - Hora de Brincar e Explorar.....	129
Fotografia nº 4 - Legos.....	129
Fotografia nº 5 - Evolução das rotinas diárias com o aumento de actividades diárias.....	135
Fotografia nº 6 - Obsessão na escrita.....	138
Fotografia nº 7 - Reprodução das palavras ouvidas.....	139
Fotografia nº 8 - Alteração do quadro de tarefas com novas actividades sem antecipação.....	140
Fotografia nº 9 - Leitura mecânica.....	140
Fotografia nº 10 - Leitura com acentuação.....	140
Fotografia nº 11 - Alteração do registo das actividades no quadro de tarefas.....	142
Fotografia nº 12 - Alteração do registo das actividades no quadro de tarefas.....	142

Fotografia nº 13 - Tema Explorado sobre a Figura Humana.....	144
Fotografia nº 14 - Relaciona a Escrita à Palavra, Repetindo-a.....	147
Fotografia nº 15 - Relaciona a Imagem à Palavra e à cor.....	148
Fotografia nº 16 - Comunica por Escrito a sua Dor.....	150
Fotografia nº 17 - Actividades de grande grupo “a música”.....	151
Fotografia nº 18 - Actividades de grande grupo.....	152
Fotografia nº 19 - Pintura.....	152
Fotografia nº 20 - Jogo a Dois com o seu Par.....	153
Fotografia nº 21 - Horário Individual para a Área de Transição.....	188
Fotografia nº 22 - Área de reunião e Transição em grande grupo.....	189
Fotografia nº 23 - Área de Brincar.....	190
Fotografia nº 24 - Área de Trabalho a dois ou em grupo.....	191
Fotografia nº 25 - Área de Trabalho Individual.....	192
Fotografia nº 26 - Área de Trabalho dois a dois.....	193
Fotografia nº 27 - Armário Individual.....	193
Fotografia nº 28 - Área do Computador.....	194
Fotografia nº 29 - Primeiro Quadro de Tarefas.....	195
Fotografia nº 30 - Confirmação das Actividades.....	195
Fotografia nº 31 - Quadro das Tarefas.....	195
Fotografia nº 32 - Quadro das Tarefas.....	195
Fotografia nº 33 - Quadro de Tarefas de uma entrada.....	196
Fotografia nº 34 - Regresso ao Primeiro Quadro com registo de actividade e confirmação, até ao final do ano Lectivo. Com a introdução de novas actividades e noções diárias.....	196
Fotografia nº 35 - Quadro das Tarefas e Rotinas na Casa de Banha.....	197
Fotografia nº 36 - Mudança do Quadro de Rotinas na Casa de Banho com a compreensão da Leitura e a imagem ao lado.....	197
ANEXOS.....	185
Anexo 1 - Autorização da mãe.....	186
Anexo 2 - Quadro DSM – IV.....	187
Anexo 3 - Estrutura da Sala Teacch.....	188
Anexo 4 - Registo Fotográfico da Evolução dos Quadros de Tarefas.....	193

SIGLAS

Asperger - Psicopatologia Autística da Infância

Autismo - alheamento da realidade exterior

CID - Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial de Saúde

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade

CNVL - Comunicação não verbal da Linguagem

CSA - Comunicação Suplementar e/ou Alternativa

DSM - Manual de Diagnóstico e de Estatística de Doenças Mentais da Academia Americana de Psiquiatria

M.L.U. - (Mean Length of Utterance) índice de comprimento médio de palavras por enunciado

N.E.E. - Necessidades Educativas Especiais

PEI - Plano Educativo Individual

PEA - Perturbações do Espectro de Autismo

PECS - *Picture Exchange Communication System*: O Sistema de Intercâmbio de imagens

OMS - Organização Mundial de Saúde

Q.I. - Quociente de Inteligência

TEACCH - Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Perturbações da Comunicação

TGD - Transtornos Globais de Desenvolvimento

TID - Transtornos Invasivos do Desenvolvimento

RESUMO

Este trabalho surge como uma proposta de investigação sobre a estimulação e aquisição da linguagem na criança autista. Analisa, assim, as particularidades, singularidades e generalidades do processo de apropriação da linguagem na criança com espectro de autismo com síndrome de “asperger”.

A metodologia deste trabalho teve como base a teoria do método Teacch, como forma de desenvolver a comunicação verbal e não verbal quanto à sua organização e utilização do sistema PECS, nas suas rotinas diárias e futuras aprendizagens. Numa tentativa de conhecermos em profundidade os aspectos relativos à linguagem da criança diferente, assume-se um posto de observação da linguística discursiva, com a prática do ensino estruturado na unidade de autismo. Assim, as actividades tornam-se significativas para a criança e em momento de interacção a criança vai entrando no campo da linguagem.

Foi necessário entender em profundidade os aspectos alusivos à linguagem da criança autista. Como referência, utilizámos o índice de comprimento médio de palavras por enunciado (MLU), cujo cálculo psicolinguístico nos anuncia aspectos pragmáticos da linguagem. Tudo foi feito em conformidade com a prática educativa do sistema teacch em conjunto com método MLU. Para o efeito, desenvolvemos actividades relacionadas com o método utilizado alicerçadas num diálogo entre a professora de educação especial e da criança para em seguida analisar e avaliar.

A criança estudada, inicialmente apresentava uma fala quase inexistente, sendo esta maioritariamente ecológica, existindo uma falta de interacção e comportamentos desajustados. Com o decorrer do ano lectivo, percebemos que esses eram indícios de que a criança já estava na linguagem, e através da interacção com a professora do ensino especial, tudo mudou, a sua postura diante do outro e da sua própria linguagem. Assim, ao termino da pesquisa, evidenciou-se que a criança estudada, colocou-se como individuo falante, constituído pela linguagem verbal e não verbal estimulando as duas paralelamente como forma de comunicar e comunicação.

Palavra-chave: Teacch; PECS; MLU; Autismo; Asperger; Linguagem; Estimular.

ABSTRACT

This study comes together as a proposal of investigation about the language stimulation and acquisition in an autistic child. Thus, it analyses the particularities, singularities and generalities of the process of language appropriation in a child with an autism spectrum with “asperger” syndrome.

The methodology of this essay had its roots in a theory from the Teacch Method, as a way to develop verbal and non-verbal communication as far as the organization and use of the PECS system is concerned in their daily routines and future knowledgement. As an attempt in getting to know deeply the aspects of the language of a different child, we assume the position of an observer of the discursive linguistic, with the practice of a structured environment to teach in the autistic unit. Thus, the activities become significant for the child and when it comes to a moment of interaction, the child enters the language field.

It was necessary to deeply understand the aspects elusive to the language of an autistic child. As a reference we used the index_Mean Length of (MLU), which psycholinguistic calculation shows us pragmatic aspects of the language. Everything was done in conformity with the educational practice Teacch along with the MLU method. For that, we developed activities related to the method used having as basis a dialogue between the Special Education Teacher and the child to therefore analyze and evaluate.

Initially, the observed child practically showed a non-verbal communication, being this in a majority ecolalic, existing a non-interaction and maladjusted behaviours. As the year went by, we realized that those were signs that the child started the language process, and through the interaction he Special Education Teacher, everything changed, the child's attitude towards the other and towards his own language. Thus, in the end of the project, one could tell that the observed child became a communicative individual, stimulating the verbal and non-verbal language, promoting how to communicate and communication in general.

Key-words: Teacch; PECS; MLU; Asperger; Language, stimulate.

INTRODUÇÃO

Autismo “Um muro muito alto, por vezes alto demais, difícil de trepar. Um muro de palavras e silêncios, de gestos e expressões, de sons e de cheiros, de palavras e de toques, de intenções e de códigos. Um muro que dá para um mundo incompreensível para eles, mas onde têm de viver e do qual fogem sempre que podem, para o deles, o interior. Eles são as pessoas com autismo. Cada uma é um mundo. E nós tentamos lá entrar, ver o que há do outro lado, saber deles e da perturbação que os faz diferentes.”

(Catarina Pires, 2003:37)

Estimular a linguagem em autistas é intervir com sucesso na aquisição da linguagem de uma forma lúdica através da interacção de actividades/métodos propostos para agir o mais naturalmente possível de uma forma espontânea. De facto, a língua faz parte do nosso quotidiano e quando falamos em língua remetemos, de imediato, para acção, acto, mensagem, exposição, difusão, relação, comunicação.

A dissertação surgiu da inquietação de nós professores do ensino especial em relação à aquisição da linguagem em crianças portadores do espectro de autismo síndrome de “asperger”. Talvez seja a complexidade desses casos, e das suas manifestações, de difícil sociabilidade e de interacção, que tenham gerado em nós grande interesse sobre o tema, pois frequentemente as resistências encontradas ao longo do estudo são imensas, e sendo por isso difícil de enumerar.

Ao despertar essa inquietação, concomitantemente surgiu um interesse pela linguagem, tão complexa, mas que gera uma relação de fascínio aos seus pesquisadores. A linguagem faz parte do nosso dia-a-dia, das relações que estabelecemos sobre o outro, sobre o mundo, e sobre a nossa própria linguagem.

Partindo de uma concepção discursiva de linguagem e do sujeito, aqui neste trabalho será analisado o processo de estimulação e aquisição da linguagem de uma criança autista com síndrome de “asperger”, através de um estudo de caso.

Para isso utilizamos uma perspectiva que considera a linguagem como um trabalho, uma actividade que ganha forma na relação entre a criança e o interlocutor. Assim, foi feita uma investigação na literatura sobre a estimulação e aquisição da linguagem oral e escrita bem como os vários métodos utilizados e as suas inferências,

afastando assim, as abordagens estruturalistas e comportamentalistas que há décadas são usadas nas crianças autistas.

OBJECTIVOS

- Refletir sobre os aspectos referentes à estimulação da aquisição e desenvolvimento da linguagem.
- Descrever um estudo de caso fundamentado no estudo pragmático da linguagem oral e escrita.
- Interpretar os resultados através do método Teacch.
- Expressar-se oralmente de uma forma livre, clara e expressiva.
- Apresentar uma panóplia de estratégias que potenciem o desenvolvimento da linguagem em crianças autistas.

PROBLEMA

Mediante a explicitação das razões que nos movem e a definição dos objectivos que pretendemos atingir com este estudo, surge-nos o problema que pode ser desenhado do modo seguinte: Como estimular a aquisição da linguagem oral e escrita nas crianças autistas e quais os métodos mais adequados para o efeito.

PERTINÊNCIA DO ESTUDO

Ao longo dos anos, tem vindo a desenvolver-se novas estratégias e metodologias na educação especial em particular ênfase no ensino estruturado para as crianças autistas. Foi-nos despertado a importância da estimulação da aquisição da linguagem o mais precocemente possível.

Conforme o nosso empenho e dedicação pessoal, sempre nos irá influenciar em relação das nossas boas práticas no que diz respeito ao nosso trabalho a desenvolver com este estudo de caso, em relação à diferença, à metodologias, às estratégias, ao carinho e compreensão necessário para desvendar barreiras que possam criar obstáculos na aquisição e desenvolvimento linguístico das criança autistas com o síndrome de “asperger”.

Com o tempo vamos acrescentar a nossa perícia de observar e realizar as estratégias adequadas a cada criança. Pois, é fruto de quem já percorreu vários níveis de educação, desde a pré-escolar, intervenção precoce, educação especial até ao 3º ciclo. Toda esta experiência foi um florir de aprendizagens que poderão vir a ser pertinentes para outros profissionais com situações semelhantes ao nosso.

Conforme afirma Rodriguez (1997):

“Cada dia (...) é um desafio educativo ao mesmo tempo levanta questões muito profundas. Pensamos que é possível ajudar a ultrapassar a ansiedade, frustração e desconcerto que os autistas podem provocar, através da compreensão de como é constituído o mundo”.

(Cármén Rodriguez, 1997:249).

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Como qualquer trabalho de investigação, o tempo é a maior limitação do estudo. Mas para além desta, o facto de trabalharmos com crianças deficientes, que requerendo de nós uma atenção redobrada, deixa-nos pouco espaço em termos temporais para nos dedicarmos a trabalhos desta natureza.

Contudo, apesar dos obstáculos apresentados, sinto que a investigação/acção fará, no futuro, parte integrante da minha praxis, no sentido de repensar as metodologias seguidas. De qualquer forma, a presente dissertação constitui, sem dúvida, o mote para estudos futuros.

ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

O trabalho é dividido em dois grandes momentos. Sendo esta dissertação, organizada e estruturada para uma leitura simples e agradável da seguinte forma: Parte I e Parte II.

Na parte I, iniciamos com a introdução bem como os objectivos e o problema que lhe deu o tema. Segue-se um quadro teórico constituído por um conjunto de itens que remetem a uma breve perspectiva histórica da educação especial tratando-se de um estudo exploratório, que é histórico e prospectivo, onde se delinha a sua evolução nos

vários decretos-leis existentes. A seguir faz-se uma pequena resenha sobre a definição e etiologia do autismo. Por fim, apresentamos aspectos de literatura relacionados à aquisição da linguagem comunicativa na normalidade e na patológica (aqui relacionada à síndrome de autismo). Como também o método Teacch desenvolvido dentro da sala de aula e na unidade de ensino estruturado, com o objectivo de criar rotinas e estratégias de trabalho.

Na parte II, do estudo fazemos uma breve revisão teórica sobre os métodos de intervenção/estimulação da linguagem comunicativa dos autistas, onde remetemos esses conceitos teóricos para uma experiência de estudo de caso, em contexto pedagógico dentro da sala de aula e na unidade de ensino estruturado. Fazemos uma revisão dos instrumentos utilizados para a recolha de dados e todas as inferências que possam prejudicar a nossa investigação.

São apresentados os dados da entrevista com a mãe, a educadora e com a psicóloga. Tentamos, fazer uma breve análise da linguagem existente desde do início do estudo e a evolução da aquisição da linguagem através da estimulação recorrendo ao método Teacch, através das suas estratégias específicas.

Foi utilizada uma concepção discursiva da linguagem, da qual tentamos compreender os indivíduos nas suas interacções com o outro e a sua relação com a própria linguagem. A essência da análise é o discurso, evidenciado durante as práticas de interacção e diálogo. Ressaltamos que tomamos aqui o discurso, seja qual for a sua extensão, seja através da oralidade, da escrita, dos gestos e até mesmo do silêncio, pois a linguagem não poderá ser adquirida se não houver reciprocidade prática, interpessoal e contextualizada no processo educativo da criança.

Ainda neste ponto, o estudo remeteu-nos para um aprofundamento da nossa experiência em contexto pedagógico interpretada à luz do MLU (Mean Length of Utterance), índice de comprimento de palavras por enunciado. Para o efeito, faremos uma descrição do método ao longo deste estudo.

No final da dissertação, apresentamos os resultados de discussões diálogos, sugestões de futuras actividades e estratégia, que provêm da interpretação dos resultados no âmbito do MLU. Completamos com as conclusões, seguida da bibliografia e de anexos que sustentam as actividades e as autorizações da mesma.

CAPÍTULO I

BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

1. Conceptual e Ideológica da Educação Especial

A problemática da deficiência e, naturalmente, a educação especial não têm sido equacionadas da mesma forma ao longo dos tempos. Explana Sanches (1997), “com o sistema de ideias e a estrutura social em que estão inseridos” Sanches (1997:47). Desta forma, a história da humanidade caracterizou-se ao longo dos séculos por atitudes diversificadas em relação ao cidadão deficiente que passou pela fase de morte e abandono total, pela fase proteccionista, colocando-os em asilos e instituições, de emancipação, de integração e só recentemente de inclusão.

Estas atitudes diferenciadas correspondem às mudanças sociais e culturais da própria evolução da história onde surgem grandes mudanças sociais e políticas que de forma lenta mas progressiva foi promovendo e defendendo os direitos primordiais do Homem, reconhecendo às crianças as mesmas igualdades, cumprindo também à escola o dever de lhes proporcionar programas adequados às suas necessidades, potencialidades e expectativas.

Ao longo da história da humanidade sempre existiram pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais congénitas ou adquiridas, em relação às quais a sociedade foi desenvolvendo, primeiramente, estigmas que provocavam medos, superstições, frustrações, exclusões e separações. Estas atitudes tomaram diversas formas que vão desde uma selecção natural nos tempos primitivos, à selecção biológica dos Espartanos que eliminavam à nascença crianças mal formadas ou deficientes, em Atenas, estas crianças eram abandonadas à sua sorte em montanhas e locais desconhecidos e em Roma atirados aos rios. Com base nos estudos efectuados por Correia, (1999), o problema da existência de indivíduos com deficiência, inadaptados ao quotidiano, resolvia-se com a sua eliminação na altura do seu nascimento ou durante os primeiros anos de vida. O infanticídio era uma prática constante, caso se verificassem anormalidades na criança. Durante toda a Idade Média, considerada a Idade das Trevas, na qual foi aceite uma relação de causalidade da demonologia em relação à

anormalidade/deficiência em que a Igreja atribuía a causas sobrenaturais as anormalidades de que padeciam as pessoas, considerando-as possuídas pelo demónio, outros espíritos maléficos, submetendo-as a práticas de exorcismo.

De acordo com Correia (1997), durante muito tempo acreditou-se que, excluir estas pessoas, seria a única solução para o problema, onde a exclusão significava a separação e o isolamento das crianças deficientes da sociedade

Com o tempo, a sociedade tomou consciência da necessidade de prestar apoio a pessoas com deficiência, sendo este apoio prestado de uma forma mais assistencialista do que educativa, promovendo apenas cuidados básicos de saúde e alimentação, o que levou à criação dos primeiros hospitais e hospícios de acolhimento.

Ultrapassados estes pré-conceitos, a concepção de educabilidade do potencial do ser humano passou a ser aplicada também à educação das pessoas que apresentavam deficiência. A mudança é evidente, uma vez que, a imagem de que o indivíduo deficiente é um ser ineducável, passa finalmente a dar lugar ao princípio da educabilidade.

Estas alterações conceptuais iniciam-se a partir do surgimento das primeiras experiências positivas com o Jerónimo Cardan (1501-1576), primeiro homem a conceber a possibilidade da prática educativa a surdos; o frade Ponce de Léon que foi reconhecido como o implementador do ensino para surdos e o criador do método oral; Juan Pablo Bonet que publicou “Reduccion de la letras y arte de enseñar a hablar a los mudos”. Perante isto, podemos constatar que houve uma diversificação de técnicas de ensino e aprendizagem para surdos. Como também surgem as novas ideias essenciais dos movimentos filosóficos, posterior à revolução Francesa assentes em três princípios fundamentais Liberdade – Igualdade – Fraternidade, que levam ao aparecimento do conceito de Diferente em torno da Emancipação.

1.1. A Segregação Institucional

Fruto do Renascimento, a educação especial, propriamente dita, surge quando se inicia o período da institucionalização, para crianças deficientes, sofrendo entre os séculos XVII ao XIX evoluções significativas resultantes das alterações sociais da época, do avanço da ciência (revolução científica), das novas concepções do homem

relativamente à deficiência, da valorização do trabalhador deficiente, passando a educação a ser encarada como algo a que a criança deficiente deveria ter acesso. Este desenvolvimento decorre da influência dos grandes pensadores da época, que se preocuparam sobretudo com os direitos das pessoas e também com técnicas educativas consideradas mais benéficas a adoptar com crianças especiais. Surgem nomes como Jean Jacques Rousseau que para além da filosofia social e educacional que desenvolveu, foi um grande defensor dos direitos humanos, como provam as suas obras: “Os fundamentos das Desigualdades entre os Homens” e o “Contrato Social”. Jacob Rodrigues Pereira foi pioneiro no ensino de surdos-mudos, tendo criado um alfabeto manual apelando à desmutização, possibilitando deste modo a utilização da linguagem escrita e verbal. Celebrizou-se com o trabalho que fez com um aluno francês (D`Asy D`Etavigny); Abbé L’Epée, para além de aperfeiçoar o alfabeto de Jacob Rodrigues Pereira, criou a primeira escola pública para surdos, usando a língua gestual e gestos metódicos. Esta escola, rapidamente se converteu no Instituto Nacional de Surdos Mudos; Valentim Haüy (1784) fundou a sociedade dos cegos trabalhadores e a primeira escola de cegos em Paris e por último Jean Itard (1775 – 1838), notabilizou-se pela experiência pioneira de tentar educar uma criança encontrada nos Bosques de Aveyron, através de estimulações sensoriais e sociais (concepção envolvimento) em detrimento dos factores genéticos. Este trabalho é entendido como um dos passos mais notáveis da educação especial propriamente dita, tendo este médico passado a ser reconhecido como “Pai da Educação Especial”. Escreveu também um livro com importantes estudos que, posteriormente, foram utilizados na psiquiatria infantil.

Durante este século (XIX), surge também nos Estados Unidos, Thomas Gallaudet defensor da Língua Gestual e que desenvolveu o método combinado, que pressupunha a utilização da linguagem oral, leitura labial, língua gestual e dactilografia. Em 1825 Louis Braille, desenvolve o sistema táctil de leitura e escrita para cegos – Método Natural e Universal de Leitura e Escrita para Cegos, ainda hoje utilizado e denominado de Sistema Braille.

Como supramencionado é no início do século XIX que se criam escolas especiais para cegos e surdos e só no seu final, se inicia o atendimento a deficientes mentais em Instituições criadas para este fim. Esta situação mantém-se até meados do século XX, levando conseqüentemente à sua marginalização e segregação.

Na primeira metade do século XX proliferam as classes especiais, resultantes da aceitação por parte do ensino público, nas responsabilidades por algumas crianças deficientes mas, contudo, ainda numa perspectiva de práticas segregacionista na medida em que promoviam a sua “rotulação”. No entanto é nesta altura, que começa a surgir a figura do professor da educação especial.

Conforme Jiménez (1997); Correia (1999), emergem novos rumos na Educação Especial, os conhecimentos ampliam-se com a teoria psicanalítica de Freud, com os testes de Galton para medição da capacidade intelectual e o desempenho sensório-motor. A ideia de que a deficiência é resultado de causas orgânicas e inalteráveis é refutada, passando-se a adoptar uma atitude psico-pedagógica o que levou à organização de espaços adequados a este tipo de crianças visto que os espaços fechados são potencialmente restritos para a aprendizagem, pondo em causa a lógica dos Internatos, Centros de Educação Especial e Classes Especiais. Simultaneamente, surge a pedagoga Maria Montessori, que recorre a uma pedagogia relacionada com a normalização (consiste em harmonizar a interacção de forças corporais e espirituais, corpo, inteligência e vontade). O método Montessoriano tem por objectivo a educação da vontade e da atenção, com o qual a criança tem liberdade na escolha do material a ser utilizado, além de proporcionar a cooperação. Os seus princípios fundamentais são a actividade, a individualidade e a liberdade, enfatizando os aspectos psico-pedagógicos e auto-avaliativos, pois, considerando que a vida é desenvolvimento, achava que era função da educação favorecer esse desenvolvimento Os estímulos externos formariam o espírito da criança, precisando portanto ser determinados.

Em antagonismo às teorias com fundamentos pedagógicos, surgem nomes como Binet e Simon, seguidores de práticas psicométricas, a partir das quais se verificou a função de exclusão das escolas, daqueles que se atrasavam no ritmo de aprendizagem. A partir da aplicação de testes de mediação que definiam a escolha dos alunos que viriam a constituir posteriormente as classes de aperfeiçoamento, intensifica-se a segregação.

Estes testes determinavam o atraso mental das crianças não escolarizadas, preconizando a evolução do conceito de Idade Mental (QI) e conseqüentemente à criação de escolas especiais.

As escolas especiais multiplicam-se e diferenciam-se em função das diferentes etiologias: cegos, surdos, autistas, deficientes mentais, paralisias cerebrais, espinhas bífidas, dificuldades de aprendizagem, etc. Estes centros de educação especial e classes

especiais, separados das escolas regulares, com os seus programas especiais, técnicos e especialistas, constituiriam e constituem um subsistema de educação especial diferenciado, dentro do sistema educativo geral.

A segregação mantém-se durante algum tempo. As duas Guerras Mundiais proporcionaram um salto qualificativo através das erupções sociais que vêm trazer evoluções e desenvolvimento, onde assenta o pendor humanista que contribuiu para a evolução em toda a metade do século, até aos anos 60. Com o pós-guerra começam-se a recolher dados através do estudo da Neurologia e da Patologia do Cérebro. Deste modo, o estudo científico da deficiência passa a ser entendido como uma necessidade social.

Consagra-se pela Europa e de forma cada vez mais intensa, o princípio da integração (direito de todos participar de um ensino normal e beneficiarem aí, de todas as modificações essenciais). Os professores do ensino obrigatório, cedo tinham adoptado a ideia de que todos deviam ser ensinados como se fossem um só, acreditando numa escola popular, com turmas homogéneas. É então, que se começa a verificar a necessidade de uma pedagogia diferenciada, com a educação especial institucionalizada.

Sob a inspiração da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, elaborada já em 1789 e a necessidade de dar respostas às reivindicações que ao longo dos séculos XIX e XX se fizeram sentir em prol das liberdades, incluindo a liberdade dos povos, foi alargado o campo dos direitos humanos definindo os seus direitos económicos e sociais. Compreender e aceitar uma pessoa com Necessidades Especiais significa primeiro de tudo, compreendê-la como pessoa. Considerando que a Humanidade deve à criança o melhor que tem para dar, as Nações Unidas proclamam a Declaração dos Direitos da Criança (1924), onde se enumeram os seus direitos fundamentais e se referem no Princípio 5.º que, a criança com deficiência mental, fisicamente incapacitada ou que sofra de alguma diminuição social, deve beneficiar de tratamento, da educação e dos cuidados especiais requeridos pela sua particular condição (...).

Deve ser-lhe ministrada uma educação que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se num membro útil à sociedade (Princípio 7.º).

Contudo, sendo evidente a necessidade de proteger os Direitos do Homem, a Assembleia-geral das Nações Unidas Proclama a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a 10 de Dezembro de 1948. Esta Declaração é extremamente importante para

os diferentes Estados Membros pois serve de referência à promoção dos Direitos Humanos e constitui uma promessa dos Governos no sentido de trabalharem para um mundo sem crueldades, nem injustiças, um mundo sem fome e sem ignorâncias.

1.2. Políticas e Práticas de Educação Inclusiva em Portugal

“Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno”.

(Brennan, 1988, p.26)

É inquestionável, de facto, que as décadas 70, 80 e 90 constituíram períodos de grandes mudanças políticas, económicas e culturais, cujas consequências foram bem visíveis ao nível da educação.

O impacto do 25 de Abril foi importante e as modificações sucederam-se em bom ritmo. No domínio político, social e educacional passam a ser legalizadas iniciativas com preocupações extraordinariamente democratizadas. A Constituição da República Portuguesa de 1976 estabelece no artigo 71.º, que “os cidadãos com deficiência física ou mental gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição (...), competindo ao Estado realizar uma política nacional e de tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência (...) e estabelece que o ensino básico será universal, obrigatório e gratuito; todos os cidadãos têm direito ao ensino e ao acesso aos seus graus mais elevados; cada cidadão terá direito à educação e à cultura com direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” (artigo 74.º).

Este Diploma foi alterado em 3 de Setembro de 1997 e pretendeu inserir no seu novo texto algumas medidas e mais alargadas políticas, no que concerne às minorias concretamente, a alínea h) do seu artigo 74.º, que contempla a comunidade dos surdos portugueses, quando estabelece “proteger e valorizar a LGP, enquanto expressão

cultural e instrumento de acesso à educação e à igualdade de oportunidades”. Estas determinações exigiram profundas alterações no sector da educação especial e levaram à publicação de Decretos-Lei, que definiram os princípios e os objectivos orientadores da Educação Especial (Decreto-Lei n.º174/77 e Lei n.º 66/79, de 4 de Outubro). No entanto, verifica-se até meados dos anos 80, que os assuntos relacionados com o ensino especial permaneciam divididos entre o Ministério dos Assuntos Sociais e o Ministério da Educação.

É a Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986), que vem definir o sistema educativo, como um conjunto de meios destinados a concretizar o direito à educação. Este direito, segundo a lei, traduz-se na garantia de uma acção formativa que visa favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade numa igualdade de oportunidades.

Esta lei determina o carácter universal, gratuito e obrigatório da escolaridade básica em Portugal e define ainda os objectivos gerais passíveis de formalizar seis finalidades principais estabelecidas: finalidade cultural, socializadora, personalizadora, produtiva, selectiva e igualizadora. Insere no seu artigo 17.º, os objectivos da Educação Especial, visando a recuperação e integração sócio-educativa dos indivíduos com NEE’s, e no seu artigo 18.º refere as diversas modalidades de atendimento, realçando que este apoio, deve ocorrer preferencialmente no contexto do ensino regular, assegurando-lhe as condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades afirmando que “as Instituições de Educação Especial são um recurso, (...) só quando comprovadamente o tipo e o grau de deficiência do alunos” o exijam, e “a escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas”.

A Lei de Bases de Prevenção e Reabilitação e Integração de pessoas com Deficiência, n.º9 de 1989, revogada pela Lei nº 38/2004, visa essencialmente promover e garantir o exercício dos direitos que a Constituição da República Portuguesa consagra, nos domínios da prevenção da deficiência, do tratamento, da reabilitação e da equiparação de oportunidades da pessoa com deficiência, ao nível dos serviços de educação, de saúde, de emprego e orientação profissional. O artigo 9.º define a educação especial como sendo uma modalidade de educação que decorre em todos os

níveis do ensino público, particular e cooperativo e que visa o desenvolvimento integral da pessoa com necessidades educativas específicas, bem como, a preparação para uma integração plena na vida activa (...). No artigo 19.º, defende que a política de educação, deve garantir a integração nos estabelecimentos do ensino regular, das pessoas com N.E.E. em condições pedagógicas, humanas e técnicas adequadas. A política de orientação e formação profissional deve preparar as pessoas com deficiência para o exercício de uma actividade profissional (artigo 21.º).

Em Agosto de 1991, é publicado o Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto, que vem regulamentar a Lei de Bases do Sistema Educativo. Este diploma começa logo no seu artigo 1.º por defender que a educação das crianças com NEE deve processar-se no meio menos restritivo possível, reportando responsabilidades às escolas públicas. Também no artigo 2.º, defende que nos casos em que a aplicação das medidas previstas nos artigos se revele comprovadamente insuficientes em função do tipo ou grau de deficiência do aluno (...), se deve propor encaminhamento apropriado, nomeadamente a frequência desses alunos em Instituições de Educação Especial, referindo que esta medida, só deverá ser aplicada, estritamente em casos muito excepcionais.

Podemos afirmar que este diploma constituiu até aos nossos dias a principal referência normativa no campo do atendimento a alunos com Necessidades Educativas Especiais. Inspirado na legislação Norte Americana – a PL 94/142 de 1975 e no relatório realizado no Reino Unido, o Warnock Report de 1978, procurou garantir que todas as crianças e jovens passassem a ter acesso à escola regular, mesmo que por razões relacionadas com graves problemas de aprendizagem, necessitassem de frequentar currículos alternativos (diversos dos que eram dirigidos à generalidade dos alunos) e procurou assegurar que passasse a ser prestado aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, os apoios educativos e as ajudas técnicas de que necessitassem. O Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto, tem por base um modelo conceptual e organizativo, que aponta para o reconhecimento das necessidades da escola e dos professores do ensino regular, na responsabilização pelos seus alunos com N.E.E., na flexibilização curricular, na diversificação das estratégias pedagógicas e na melhoria das condições e do ambiente educativo da escola.

Assim como se tem vindo a alterar o conceito de educação no ensino regular, também para as crianças com NEE, o conceito tem vindo a evoluir.

O conceito NEE é um termo universalizado a quase todos os países desenvolvidos. Também a legislação portuguesa (Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto) lhe confere muito destaque. Como afirma Correia, (1999):

“O termo NEE vem, assim, responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, reflectindo o postulado na filosofia da integração e proporcionando uma igualdade de direitos, nomeadamente no que diz respeito à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas, a toda a criança e adolescente em idade escolar.”

(Correia, 1999:47)

Determina ainda, uma mudança radical no papel do modelo tradicional, centrado e direccionado para o aluno, ao atribuir ao professor de apoio o papel de consultor na escola e verdadeiro colaborador do professor titular de turma, para responder a todos os alunos com eficácia e proporcionar a criação de condições que permitam uma escola de todos e para todos. Assim, o conjunto de apoios educativos, tradicionalmente orientado para o aluno com N.E.E. e fundamentalmente centrado no professor de educação especial, é, agora, alargado a toda a comunidade educativa, designadamente aos órgãos de gestão e coordenação pedagógica, aos professores, encarregados de educação e alunos.

Trata-se de um passo no caminho do modelo inclusivo, mas com limitações no terreno, quer ao nível das mudanças de atitude, quer dos recursos necessários à intervenção desejada em prol da integração enquadrada na filosofia inclusiva.

Neste sentido, este novo diploma constitui um avanço qualitativo no que respeita a uma escola democrática e de qualidade, tendo como objectivos: centrar nas escolas as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens; assegurar, de modo articulado e flexível, os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos e perspectivar uma solução simultaneamente adequada às condições e possibilidades actuais, mas orientada também para uma evolução gradual para novas e mais amplas respostas (Despacho conjunto n.º 105/97).

Este Despacho Normativo operacionalizado em articulação com o Decreto-Lei 319/91 constituiu o instrumento de trabalho necessário e essencial ao bom funcionamento e orgânica do Sistema de Apoios Educativos.

Em 1998, é elaborado o Decreto-Lei nº 115-A/98. Este diploma diz respeito à autonomia das escolas na gestão do processo educativo e na organização do respectivo funcionamento e constitui um instrumento fundamental para a sua adequação às necessidades dos alunos, nomeadamente em relação aos que apresentam diferenças mais significativas. Para responder à diversidade não é possível estabelecer normas rígidas e inflexíveis, comandadas por entidades estranhas e exteriores à escola.

Com a publicação do documento anteriormente referido pretende-se uma escola mais flexível, aberta, cooperante e mais solidária, onde os recursos podem ser geridos numa dinâmica mais ampla, mais coerente e mais de encontro ao mundo em que vivemos.

1.2.1. Identificação à Intervenção

Com vista à inclusão, a Declaração de Salamanca, em 1994, circunscreve no conceito de Necessidades Educativas Especiais, as deficiências, as dificuldades de aprendizagem e a sobredotação, tendo também em conta as crianças que trabalham e as crianças de rua, as que pertencem a populações nómadas, a minorias étnicas ou culturais e, as pertencentes a grupos desfavorecidos ou marginais.

Em Portugal, o Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, define N.E.E. como a incapacidade ou incapacidades que se reflectam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde.

Foi intenção do governo revogar os artigos deste Decreto que assim definem as necessidades educativas especiais, bem como o DL 319/91, de 23 de Agosto, revogado por nova legislação (Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro) que até agora tem levantado polémica. Relativamente à caracterização dos diferentes tipos de N.E.E., segundo este documento, o mesmo apela à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2001), que corresponde a um paradigma em que as questões da funcionalidade dos indivíduos são vistas à luz de um modelo que abrange diferentes dimensões, resultando a funcionalidade de uma contínua interacção entre a pessoa e o ambiente que a rodeia.

Para cada domínio de necessidades educativas especiais é, em primeiro lugar, definida a problemática ao nível das funções do corpo e da actividade e participação, tendo por referencia a CIF, identificando-se, seguidamente, em função da idade e dos níveis de educação e ensino, as medidas especiais de educação – recursos humanos e condições ou características dos contextos educativos – que poderão constituir possíveis respostas às necessidades educativas especiais que as crianças ou jovens possam apresentar.

Simeonsson (1994), ao caracterizá-las como NEE de baixa frequência e alta intensidade e NEE de alta frequência e baixa intensidade, contribuiu para clarificar alguns aspectos. As primeiras correspondem às NEE de carácter prolongado ou “permanente”, que já vêm a ser designadas desde há algum tempo na legislação portuguesa e comportam a deficiência visual, auditiva, motora, mental e o espectro do autismo. A sua etiologia é biológica, inata ou congénita, ainda que os problemas possam decorrer de factores ambientais. A identificação destes alunos tende a ser feita pelos serviços de saúde e da segurança social, exigindo a sua inclusão particular, com articulação e cooperação entre os diferentes intervenientes e a existência de recursos apropriados à sua problemática.

As segundas correspondem às N.E.E. de carácter temporário e abrangem problemas de saúde, de socialização, de comportamento e de aprendizagem. Tendo em conta Bairrão e al. (1998), consideram que:

“É este o grande grupo que aflige a escola e a que esta responde com medidas de educação especial; no entanto, estes casos relevam sobretudo de uma educação de qualidade e diversificada e não de educação especial”.

Bairrão e al. (1998:29-30)

Ou seja, os alunos com NEE da alta intensidade, em princípio, devem chegar ao jardim-de-infância e à escola já sinalizados pelos serviços de saúde. Aqueles que têm NEE de baixa intensidade são os que oferecem maiores dificuldades, quer na sua identificação quer na resposta interventiva da escola.

De acordo com a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, como o seu nome indica, provém da área da saúde e classifica, não avalia, pelo que a tendência da resposta a dar aos alunos vai manter-se, muito provavelmente, à

volta deste modelo de educação especial, dificilmente conciliável com os pressupostos da educação inclusiva, segundo os quais a escola é um lugar privilegiado de interacção de práticas de aprendizagens significativas, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva. É justamente essa interacção que favorece as aprendizagens.

Na perspectiva da escola inclusiva, a responsabilidade da resposta a dar aos alunos, independentemente das dificuldades que alguns possam ter, é da escola. Os professores de educação especial são um recurso, tal como outros técnicos que tenham de intervir e as próprias famílias. Nesse sentido, esta intervenção, quer ao nível dos professores quer dos outros actores, deverá sempre ser feita em cooperação. De acordo com Leitão (2006), incluir consiste em apoiar o outro, no sentido de construir vínculos, aos colegas, professores, à escola, às matérias e ao mundo.

1.2.2. Súmula do Novo Decreto-Lei n.º 3/2008

Neste Decreto-lei são definidos os apoios especializados, que devem ser prestados na educação pré-escolar, nos ensinos básicos e secundário, dos sectores públicos, particular, cooperativo ou solidário. Pretende ainda a criação de condições para a adequação do processo educativo, de forma a dar resposta aos alunos com deficiências ou incapacidades.

De acordo com o Ministério da Educação, os objectivos da Educação Especial visam a inclusão educativa e social para além do sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional e a promoção de igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional.

Define, tal como foi referido anteriormente, a população alvo da educação especial, que são os alunos que apresentam, tal como refere o Ministério da Educação:

“Limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social”

(Decreto-Lei 3/2008:255)

Descreve os direitos e os deveres dos pais e encarregados de educação e os procedimentos, a adoptar caso não exerçam o direito de participação.

Estabelece como medidas educativas de educação especial: o Apoio pedagógico personalizado; as Adequações curriculares individuais; as Adequações no processo de matrícula; as Adequações no processo de avaliação; o Currículo específico individual; as Tecnologias de apoio e prevê a introdução de áreas curriculares específicas, que não fazem parte da estrutura curricular comum, como a leitura e escrita de Braille, a orientação e mobilidade, o treino de visão, a actividade motora adaptada, e estabelecendo por fim para os alunos surdos, a opção pelo ensino bilingue entre outros.

Prevê a criação de uma rede de escolas de referência para alunos cegos ou com baixa visão, para o ensino bilingue definindo as suas funções; estabelece a possibilidade de os agrupamentos de escolas organizarem respostas específicas diferenciadas, através da criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

Por fim, prevê a possibilidade de os agrupamentos desenvolverem parcerias com instituições particulares de solidariedade social e com centros de recursos especializados com o objectivo de avaliação e desenvolvimento de actividades de enriquecimento curricular, avaliação, diagnóstico, etc.

Com uma linguagem diferente e muito provavelmente mais prática, objectiva, abrangente e não restritiva, todos estes pressupostos de uma forma ou de outra, estavam contidos no Decreto-Lei n.º 319/91. Há já largos anos, se trabalha a integração inclusiva. O Tratado de Salamanca data de 1994. Do que este diploma trouxe de novo, apenas parece evidenciar-se o factor economicista, esquecendo o carácter sensível de que se reveste a Educação Especial.

CAPÍTULO II

DEFINAÇÃO E ETIOLOGIA

“As características comportamentais que distinguem as crianças autistas das que apresentam outros tipos de perturbações do desenvolvimento, relacionam-se basicamente com a sociabilidade, o jogo, a linguagem, a comunicação no seu todo, bem como o nível de actividade e o repertório de interesses.”

Marques (2000: 28)

2.1. Definição do Conceito de Autismo e Etiologia

Do grego “autos” que significa “o próprio”, acrescido do sufixo “ismo” que remete para uma ideia de orientação ou estado, em que o substantivo autismo significa, “latu sensu”, quando alguém apresenta uma tendência para o alheamento da realidade exterior, a par de uma atitude de permanente concentração em si próprio. A definição do autismo teve início na primeira descrição dada por Leo Kanner, em 1943, no artigo intitulado: Distúrbios Autísticos do Contacto Afectivo (Autistic disturbances of affective contact), na revista *Nervous Children*, número 2, páginas 217-250. Nessa primeira publicação, Kanner (1943) ressalta que o sintoma fundamental, “o isolamento autístico”, estava presente na criança desde o início da vida, sugerindo que se tratava então de um distúrbio inato. Nela descreveu os casos de onze crianças que tinham em comum um isolamento extremo, desde o início da vida, e um anseio obsessivo pela preservação da rotina, denominando-as de "autistas", onde afirma Kanner que “devemos assumir que estas crianças nascem com uma incapacidade inata para proceder, de uma forma biologicamente correcta ao contacto afectivo com os outros, tal como as outras crianças nascem com outro tipo de incapacidades físicas ou mentais” citado por Marques (2000:54).

Segundo Amy, apoiado na observação e estudo de algumas crianças na sua unidade psiquiátrica, o médico austríaco Leo Kanner, radicado em Baltimore nos Estados Unidos, no ano de 1943, considerou o autismo uma síndrome, denominando-a

“autismo infantil precoce” e definindo-a pela primeira vez num artigo com o título “Os distúrbios autísticos da relação afectiva”. (2001:31).

Segundo a Associação Psiquiátrica Americana, no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM – IV, 2002:98), algumas características comuns, agrupam estes transtornos, a saber: “comprometimento grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: habilidades de interacção social recíproca, habilidades de comunicação ou presença de estereotipias de comportamento, interesses e actividades”.

	DSM-III (1980)	DSM – III-R (1987)	DSM-IV (1994)
Nome de Perturbação	Autismo Infantil	Distúrbio Autista	Distúrbio Autista
Início	Antes dos 30 meses	Durante a 1ª e 2ª infância.	Início antes dos 3 anos e atraso ou desvio em pelo menos uma das áreas: interacção social, linguagem comunicativa e jogo simbólico.
Comportamento	Ausência marcante de respostas face aos outros.	Alteração qualitativa da interacção social. (5 critérios de exclusão)	Alteração qualitativa da interacção social (pelo menos 2 a 4 critérios).
Linguagem e comunicação	Défices notórios no desenvolvimento da linguagem. Fala, quando presente, com padrões peculiares.	Alteração qualitativa na comunicação verbal e não verbal, e no jogo imaginativo.	Alteração qualitativa na comunicação (pelo menos 1 de 4 critérios).
Actividades e Interesses	Respostas bizarras a vários aspectos do ambiente.	Reportório de actividades e interesses restritos.	Padrão de comportamentos, interesses e actividades, restrito e estereotipado (pelo menos 1 de 4 critérios)
Critérios de Exclusão	Ausência de delírios, alucinações e incoerência típicas da esquizofrenia.	Nada estabelecido.	Síndrome de Rett Perturbação desintegrativa da infância. Síndrome de Asperger

(Extarido de Marques, 2000:38)

Quadro nº 1 – Evolução do conceito de diagnóstico (DSM-APA)

Dentro da referida categoria, encontramos o Autismo ou Síndromes do Espectro Autista, que ao lado da síndrome de Rett, da Desordem Desintegrativa da Infância, da Síndrome de Asperger e do Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação, se constituem nos Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) ou Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID).

Em 1944, o pediatra Hans Asperger em Viena, Áustria, descreve crianças com características semelhantes às de Leo Kanner, num artigo intitulado “Psicopatologia Autística da Infância”. Este artigo, escrito em alemão só se tornou conhecido na década de 1980, quando foi então traduzido para o inglês.

Asperger, nas suas descrições refere algumas características dos indivíduos que observou que são elucidativas.

“(…) No que se segue, descreverei um tipo de criança que tem interesse sob diversos aspectos: As crianças têm em comum uma perturbação básica que se manifesta ela própria de uma maneira muito característica em todos os fenómenos expressivos e comportamentais. Esta perturbação resulta em consideráveis dificuldades típicas de integração social. Em muitos casos, a dificuldade de se integrar em grupo é o aspecto mais notável mas em outros casos esta dificuldade está compensada por uma originalidade particular do pensamento e da experiência, que pode bem resultar em desempenhos posteriores excepcionais na vida futura”

(Frith, 1989, in Pereira, 1999, pp. 26)

As definições de Leo Kanner e Hans Asperger são diferentes. Contudo, ambos os investigadores concluíram que estes indivíduos estão afectados por uma perturbação do contacto social, particularidades especiais na comunicação, ideias repetitivas e padrões interessantes de desempenho cognitivo.

Para o diagnóstico da Perturbação Autística é necessário que a criança manifeste pelo menos 6 dos 12 sintomas, abaixo mencionados, com pelo menos 2 na área social e 1 de cada na área da comunicação e 1 na área dos comportamentos/interesses. Um dos sintomas tem de se manifestar antes dos 36 meses de idade (American Psychiatric Association, 2000).

Défices da interacção social recíproca

- Dificuldade em usar comportamentos não verbais para regular a interacção social;
- Incapacidade para desenvolver relações com os companheiros adequadas à idade;
- Reduzida tendência para partilhar prazeres, objectivos ou interesses com os outros;
- Ausência de reciprocidade social ou emocional.

Défices na comunicação

- Atraso ou ausência total do desenvolvimento da linguagem;
- Dificuldade para manter uma conversação;
- Linguagem invulgar ou repetitiva;
- Brincadeiras que não são adequadas ao nível do desenvolvimento.

Comportamentos, interesses ou actividades restritas e repetitivas

- Interesses cujo objectivo é limitado, claramente intenso e/ou invulgar;
- Insistência intransigente em estereótipos em seguir rotinas habituais;
- Maneirismos motores repetitivos;
- Preocupação com partes de objectos.

Crêterios de Diagnóstico para o Distúrbio Autista

1) Altera o qualitativa das interac es sociais (a presença de pelo menos dois)

- Altera o profunda no uso de diversos comportamentos não verbais como, por exemplo, o contacto visual, a expressão facial, a postura corporal e os gestos que regulam a interac o social e o contacto visual.
- Incapacidade de criar rela es sociais adequadas ao nível de desenvolvimento.
- Incapacidade de partilha de alergias, interesses ou aquisi es com outras pessoas (não mostrar, trazer ou apontar objectos de interesse).
- Incapacidade para reciprocidade social e emocional.

2) Altera o qualitativa da comunica o (presença de pelo menos um)

- Atraso ou não aquisi o da linguagem falada (não compensada através de outros modos de comunica o, como a mímica ou a gestual).
- Em pessoas com linguagem existe uma altera o grave na capacidade de iniciar ou de manter uma conversa o.
- Uso repetitivo e estereotipado da linguagem ou de linguagem idiossincrática.
- Imita o, jogo social e “faz de conta” pobres, inadequados ao nível de desenvolvimental.

3) Padrões de comportamento, interesses e actividades repetitivos, restritos e estereotipados (presença de pelo menos um).

- Um ou mais padrões de interesses restrito e estereotipado, anormais tanto na intensidade como no objecto.
- Adesão inflexível a rituais ou a comportamentos não funcionais.
- Maneirismos motores repetitivos e estereotipados (ex: estalar os dedos, movimentos complexos do corpo).
- Preocupa o persistente com partes dos objectos.

Exige ainda o atraso ou funcionamento anormal em, pelo menos uma das seguintes áreas, com inicio anterior ao terceiro ano de vida:

- Interac o social;
- Linguagem como forma de comunica o;

(Extraído de Marques, 2000:39)

O Quadro n  2 - Ilustra os critérios de diagnóstico para o síndroma de Asperger, aceites actualmente, do DSM-IV (1994). (ver anexo 1)

Alguns conceitos, colocados inicialmente por Kanner, provocaram controvérsias, como por exemplo, a alusão de que entre as onze crianças descritas inicialmente, eram poucas as que recebiam “afecto” por parte de seus pais. Mais tarde, Kanner reconhece que a incapacidade de estabelecer contacto afectiva poderia ser uma incapacidade inata. Porém, Bettelheim, em 1967, desenvolveu a teoria das “mães frigorífico”, segundo a qual as crianças se tornavam autistas devido à carência afectiva sofrida principalmente por parte das mães. Durante alguns anos, mães de crianças autistas em todo o mundo alimentaram sentimentos de culpa e foram injustamente responsabilizadas por questões que mesmo na actualidade desafiam a ciência.

Apesar de já se passarem mais de seis décadas, desde os primeiros estudos de Kanner, muitas dúvidas e questionamentos a respeito do que seja o autismo e suas possíveis causas, ainda permanecem. Diante de tais incertezas, os cientistas continuam aprofundando suas investigações. Segundo Mello, “Autismo é um distúrbio do desenvolvimento humano que vem sendo estudado pela ciência há seis décadas, mas sobre o qual ainda permanecem dentro do próprio âmbito da ciência, divergências e grandes questões por responder” (Mello, 2007:11).

O conceito autismo apresentou-se quase que concomitantemente com a formação enquanto fonoaudióloga: a linguagem dessas crianças que apresentam sintomas na fala, como repetição de fragmentos da fala do outro e uma fala restrita e denominada muitas vezes como fala de papagaio. O autismo diferencia-se de outras patologias devido às suas características peculiares, caracterizado de forma geral, pela extrema dificuldade em estabelecer relações interpessoais, comunicar-se e socializar-se, interferindo directamente no desenvolvimento do indivíduo. Segundo Morato (1995):

“Para as vertentes linguísticas que consideram a significação o ponto de vista fundamental sobre a linguagem, a questão do sentido pressupõe e transcende a actividade linguística. A linguagem seria então, não apenas uma forma possível de significação como também, em função de sua capacidade reflexiva de voltar-se para si mesma e de referir-se a outros sistemas de signos não verbais, a própria “actividade significante por excelência”, segundo um postulado típico das correntes enunciativas”.

(Morato, 1995:27)

Bryna Siegel (2008) afirma que o autismo é uma perturbação do desenvolvimento que afecta múltiplos aspectos da forma como uma criança vê o mundo e aprende a partir das suas próprias vivências. As crianças autistas não demonstram um interesse na interacção social. A observação e a aprovação dos outros não lhes afectam. O autismo não é uma absoluta ausência de desejo de pertença, mas antes na relativização desse desejo. De acordo com Amy, “O autismo foi objecto de hipóteses formuladas por psicanalistas, educadores, biólogos, geneticistas e cognitivistas. Permanece, no entanto, como um mistério quanto a sua origem e sua evolução. É sem dúvida difícil determinar se a oposição ao mundo que essas crianças manifestam é activa e voluntária, se lhes é imposta por deficiências biogenéticas cujas origens ignoramos ou se “o inato e o adquirido” se articulam entre si para criar desordem e anarquia no universo interno dessas crianças. (Amy, 2001:19).

De acordo com a Medical Research Council, citado por Farrel (2008), é forte a evidência de que o autismo tem uma “base biológica e um forte componente genético”. A interacção de diversos genes, ainda não determinados, com alguns prováveis factores ambientais, tais como: doenças na gestação e na infância; reacção a vacinas e poluentes e alguns alimentos, seriam os causadores dos transtornos autistas. (Farrel, 2008:90)

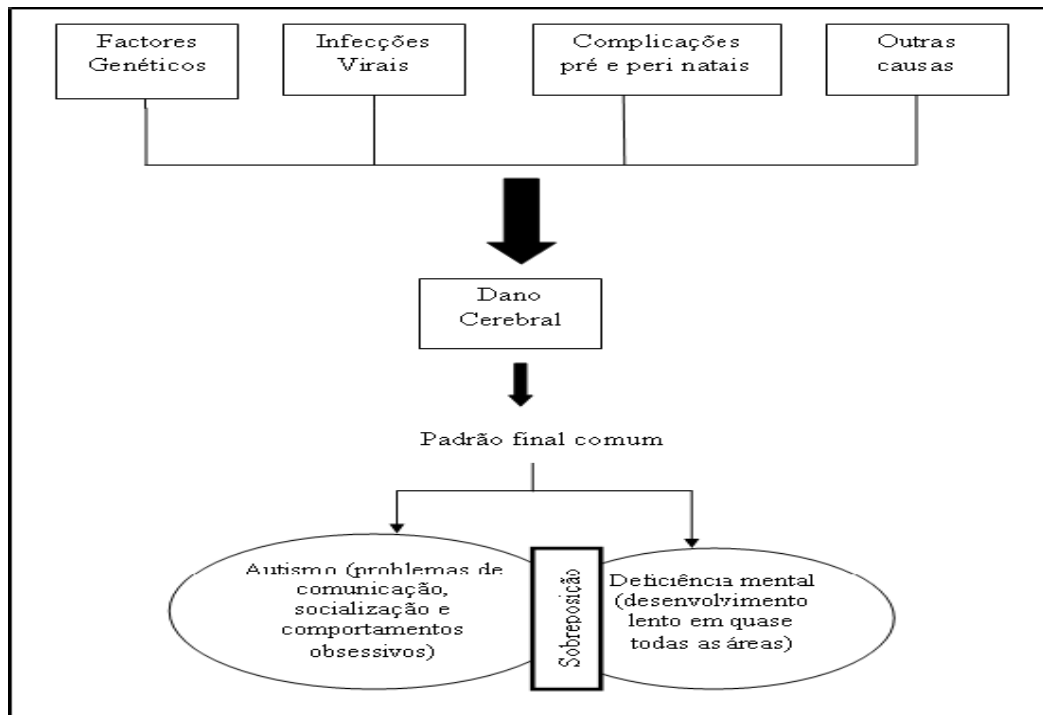
Quanto à abordagem biológica, Assumpção e Pimentel (2000) também afirmam que as causas do autismo são desconhecidas, porém varias doenças neurológicas e/ou genéticas foram apresentadas como sintomas do autismo. Problemas cromossómicos, genéticos, metabólicos e mesmo doenças transmitidas/adquiridas durante a gestação, durante ou após o parto, podem estar associados directamente ao autismo. Leboyer menciona que:

“(…) A lista de situações patológicas é muito extensa e inclui factores pré, peri e neonatais, infecções virais neonatais, doenças metabólicas, doenças neurológicas e doenças hereditárias. Apesar da ausência aparente de ligação entre elas, um ponto comum às reúne: todas as patologias são susceptíveis de induzir uma disfunção cerebral que interfere no desenvolvimento do sistema nervoso central”.

(Leboyer, 2005:60)

Tamanaha, Perissinoto e Chiari (2008:3) indicam que pesquisas recentes sugerem que o autismo pode ter a ver com alterações neuroanatómicas, considerado este extremamente masculino. Tal fato ocorreria devido às altas taxas de testosterona a que

os autistas seriam expostos no período pré-natal, sendo assim o motivo de responderem ao processo de socialização de maneira indutiva e sistemática, desde modo, os autores defenderam a ideia de que “sujeitos autistas apresentam um funcionamento cerebral essencialmente sistematizante”.



Esquema nº 1 – Representação do “*Modelo do Patamar Comum*” traduzido e adaptado por Cohen e Boltan (1993), citado por Marques (2000:69).

Existem vários princípios de diagnósticos utilizados para classificação do autismo. Os mais utilizados são o Manual de Diagnóstico e de Estatística de Doenças Mentais da Academia Americana de Psiquiatria, DSM – IV, e a Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial de Saúde, o CID – 10, publicado pela Organização Mundial de Saúde, sendo que, o diagnóstico deve ser feito por profissional especializado, os quais podem ser um médico neuropediatra ou um psiquiatra especializado no assunto autismo.

Classificação Internacional de Doenças (CID-10) publicada pela Organização Mundial de Saúde para diagnóstico de Autismo

Pelo menos 8 dos 16 itens especificados devem ser satisfeitos.

a) Lesão marcante na interação social recíproca, manifestada por pelo menos três dos próximos cinco itens:

1. Dificuldade em usar adequadamente o contacto ocular, expressão facial, gestos e postura corporal para lidar com a interação social.
2. Dificuldade no desenvolvimento de relações de companheirismo.
3. Raramente procura conforto ou afeição em outras pessoas em tempos de tensão ou ansiedade, e/ou oferece conforto ou afeição a outras pessoas que apresentem ansiedade ou infelicidade.
4. Ausência de compartilhamento de satisfação com relação a ter prazer com a felicidade de outras pessoas e/ou de procura espontânea em compartilhar suas próprias satisfações através de envolvimento com outras pessoas.
5. Falta de reciprocidade social e emocional.

b) Marcante lesão na comunicação:

1. Ausência de uso social de quaisquer habilidades de linguagem existentes.
2. Diminuição de acções imaginativas e de imitação social.
3. Pouca sincronia e ausência de reciprocidade em diálogos.
4. Pouca flexibilidade na expressão de linguagem e relativa falta de criatividade e imaginação em processos mentais.
5. Ausência de resposta emocional a acções verbais e não-verbais de outras pessoas.
6. Pouca utilização das variações na cadência ou ênfase para reflectir a modulação comunicativa.
7. Ausência de gestos para enfatizar ou facilitar a compreensão na comunicação oral.

c) Padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e actividades, manifestados por pelo menos dois dos próximos seis itens:

1. Obsessão por padrões estereotipados e restritos de interesse.
2. Apego específico a objectos incomuns.
3. Fidelidade aparentemente compulsiva a rotinas ou rituais não funcionais específicos.
4. Hábitos motores estereotipados e repetitivos.
5. Obsessão por elementos não funcionais ou objectos parciais do material de recreação.
6. Ansiedade com relação a mudanças em pequenos detalhes não funcionais do ambiente.

d) Anormalidades de desenvolvimento devem ter sido notadas nos primeiros três anos para que o diagnóstico seja feito.

Fonte: AMA - Associação de Amigos do Autista

Quadro nº 3 - Relativo à Classificação Internacional de Doenças.

Na décima revisão da Classificação Internacional de Doenças – CID 10, o autismo é considerado um transtorno do desenvolvimento, assim se apresenta e caracterizam-se de acordo com Tamanaha, Perissinoto e Chiari:

“(…) Os Transtornos Globais do Desenvolvimento foram classificados como um grupo de alterações, caracterizadas por alterações qualitativas da interação social e modalidades de comunicação, e por um repertório de interesses e actividades restrito e estereotipado. Essas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do indivíduo”.

(Tamanaha, Perissinoto e Chiari, 2008:4)

Assumpção e Pimentel (2000) destacam que a questão do diagnóstico passa a ser mais complexa na medida em que consideramos as chamadas síndromes de Asperger, que são inseridas dentro do “Contínuo Autístico”. Os respectivos autores afirmam: “O diagnóstico diferencial dos quadros autístico inclui outros distúrbios invasivos do desenvolvimento, como a síndrome de Asperger, a síndrome de Rett, transtornos desintegrativos e os quadros não especificados. Esse diagnóstico diferencial é uma das grandes dificuldades do clínico” (Assumpção e Pimentel, 2000:38).

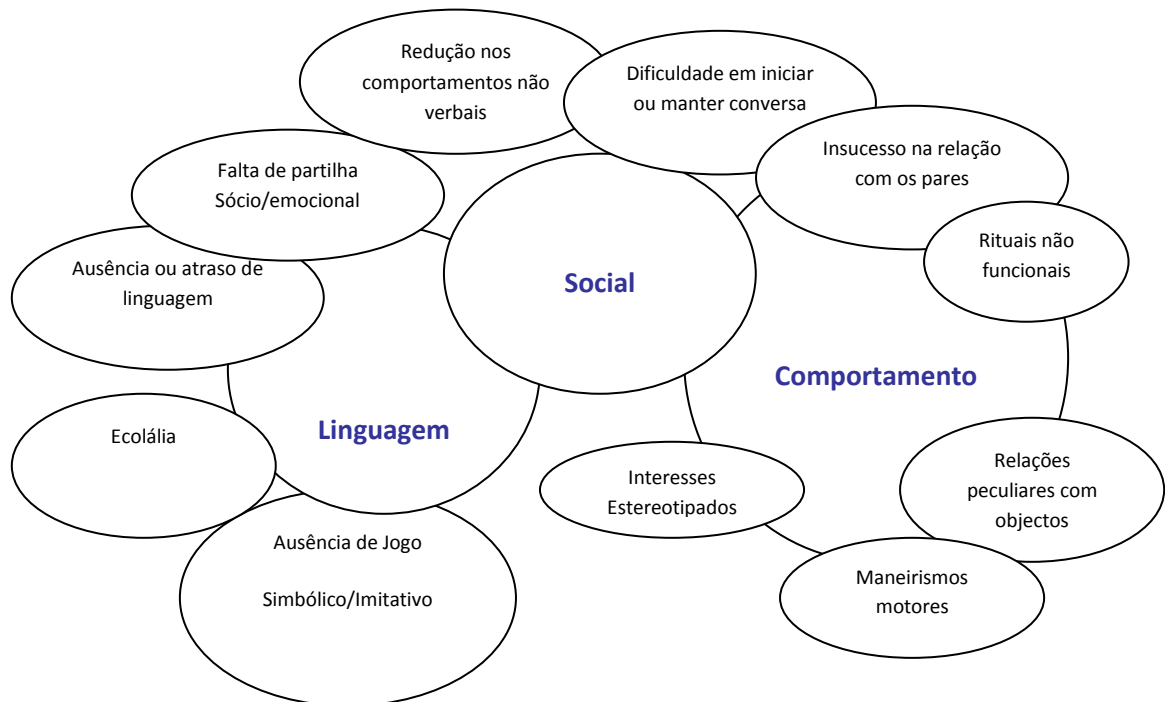
O fato é que não há como separar o desenvolvimento cognitivo do afectivo e da sua essência biológica, sendo assim, independente da visão etiológica e diagnóstica que se tenha a respeito do autismo. É de fundamental importância que se tenha claro a forma de abordagem educativa a essas crianças, levando em consideração a tríade e os métodos de intervenção de aprendizagem, como afirmam Baptista e Bosa:

“(…) A conclusão que emerge dessa reflexão é que existe um comprometimento precoce que afecta o desenvolvimento como um processo e, conseqüentemente, a personalidade (por meio da interação entre o self e as experiências como o ambiente, que possibilita o desenvolvimento das noções de si, do outro e do mundo ao seu redor), seja a síndrome do autismo classificada como psicose ou como transtorno de desenvolvimento. Na verdade, existe a falta de um modelo teórico suficientemente abrangente para dar conta das diferenças entre duas formas de classificação. (...) O que vale a pensar e ressaltar é que seja qual for o sistema de classificação ou a abordagem teórica adoptada, a noção de que crianças com autismo apresentam déficits no relacionamento interpessoal, na

linguagem / comunicação, na capacidade simbólica e, ainda, comportamento estereotipado (atentando-se para as diferenças individuais), não tem sido desafiada. “

(Baptista e Bosa, 2002:30)

Estabelecer um conceito sobre o que seja o autismo também não é uma tarefa fácil. Mello (2007) utiliza-se dos estudos realizados em 1979 por Lorna Wing e Judith Gould, sobre três características presentes no autismo, denominadas por elas de “tríade”, para estabelecer o seguinte conceito: Autismo é uma síndrome, definida por alterações presentes desde idades muito precoces, tipicamente antes dos três anos de idade, e que se caracteriza sempre por desvios qualitativos na **comunicação**, na **interacção social** e no uso da **imaginação**. (2007:16)



Esquema nº 2 - A Tríade nas áreas da linguagem, social e comportamento, segundo, (Kanner, 1943:244 cit in Baptista e Bossa, 2002:23-24).

Conforme demonstro neste esquema e segundo o Tríade as áreas da linguagem, social e comportamento estão afectadas, e daí vão afectar todas as outras subáreas que o envolvem.

Na área social a pessoa tem dificuldade de relacionamento, pois não conseguem

interagir para compreender as regras sociais. É possível destacar algumas características da pessoa autista relacionadas a essa área como: não se relacionar com contacto visual, expressões faciais, relação com os pares, primar pela rotina, sendo que a criança autista pode tanto isolar-se como também interagir de forma estranha aos padrões habituais. A inabilidade no relacionamento interpessoal chamou a atenção de Kanner (1943:244, cit in Baptista e Bossa, 2002:23-24) levando-o a afirmar que “há nelas a necessidade poderosa de não serem perturbadas. Tudo o que é trazido para a criança do exterior, tudo o que altera o seu meio externo ou interno representa uma intrusão assustadora”.

No entanto estudos recentes comprovam, segundo Trevarthen (1996, cit in: Baptista e Bossa, 2002:34), “nem todos os autistas mostram aversão ao toque ou isolamento, alguns ao contrário, podem buscar o contacto físico, inclusive de uma forma intensa, quando não “pegajosa”, segundo pais e professores”.

Este campo estaria relacionado à dificuldade do autista de entender o que os outros pensam, sentem e reagem, pois sua capacidade de compartilhar sentimentos é comprometida, haveria uma enorme dificuldade em discriminar pessoas e entender o ponto de vista alheio, compreendendo que as outras pessoas apresentam sentimentos, ideias e pensamentos diferentes. Baptista e Bosa afirmam que:

“Muitas vezes ausência de respostas das crianças deve-se a falta de compreensão do que esta sendo exigido e não de uma atitude de isolamento e recusa propositada. A contínua falta de compreensão do que se passa ao redor, aliada à escassa oportunidade de interagir com crianças “normais” é que conduziria ao isolamento, criando, assim, um círculo vicioso”.

(Baptista e Bosa, 2002:32)

No histórico do autismo, referências como isolamento, alteração na comunicabilidade, dificuldade de interação com o contexto e principalmente distanciamento das pessoas, estão sempre presentes.

A Associação Americana de Psiquiatria (2002:99) confirma os estudos realizados por Wing e Gould, explicitando as características essenciais do transtorno autista consiste na presença de um desenvolvimento comprometido ou acentuadamente anormal da interação social e da comunicação e um repertório muito restrito de actividades e interesses. As manifestações do transtorno variam imensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo. O

Transtorno Autista é chamado, ocasionalmente, de autismo infantil precoce, autismo da infância ou autismo de Kanner.

O autismo é um transtorno de desenvolvimento. Não pode ser definido simplesmente como uma forma de retardo mental, embora muitos quadros de autismo apresentem QI abaixo da média.

Em cooperação internacional, os especialistas concordaram em usar certos critérios de comportamento no diagnóstico do autismo. Estes critérios foram demonstrados em trabalhos de referência que foram publicados. O esquema mais recente é o descrito no Manual de Diagnóstico e Estatístico (DSM-IV) da Associação Americana de Psiquiatria. Um diagnóstico exacto é o primeiro passo importante em qualquer situação. Tal diagnóstico pode ser feito apenas por um profissional qualificado que esteja a par da história da criança.

CAPÍTULO III

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM COMUNICATIVA

3.1. Aspectos Neurológicos na Aquisição da Linguagem

A linguagem apoia-se, a nível físico, na voz e nos movimentos musculares dos lábios, da língua e outros que permitem emitir sons diferentes. Enquanto na articulação intervêm os lábios, os dentes, as maxilas, a língua e o véu palatino. A criança começa a exercitar os seus órgãos da articulação mediante a sucção, deglutição e a mastigação, que contribui como entretenimento logocinético (movimentos para falar).

Uma vez que a pronúncia correcta de um fonema e em seguida o aparecimento de uma série de fonemas diferentes que exige uma coordenação de movimentos que se convertem automaticamente onde existe o controlo cortical (consciente) para executar os mesmos.

Para Geraldi (1995), a linguagem é fundamental ao desenvolvimento de toda e qualquer pessoa humana. Ela permite aos sujeitos compreender o mundo e nele agir, e desta maneira é a forma mais usual de encontros, desencontros e confrontos de posições, porque é por ela que estas posições se tornam públicas.

Todos os seres humanos conseguem falar porque existe uma disponibilidade cerebral para o fazer. O cérebro de uma criança é como um CD em branco onde se vai gravando todos os estímulos vindos do meio/ambiente e as estruturas do sistema nervoso cerebral, essenciais para o aparecimento da linguagem na criança. Mas, uma lesão cerebral, deficiências variadas ou ausência de estímulos ambientais vão prejudicar ou atrasar a sua aparição. Contudo, o sistema nervoso central recebe informação através dos nossos sentidos (vista, Ouvido, gosto, tacto e olfacto) analisa e transforma em informação.

Todos os estímulos vindo do meio vão activar o cérebro. Com a atenção que a criança presta no adulto, ela vai relacionar, assimilando o que vê e o que sente, através das suas expressões faciais ou sonoras.

A primeira comunicação que o bebé produz, é não verbal. Esta fase não verbal pode ser dividida em três momentos: o choro, a palração e a lalação. O choro, durante

os primeiros meses de vida é indiferenciado, ou seja, o choro do bebê é instintivo e involuntário. Por volta do segundo mês de vida o choro vai ficando mais energético à medida que se vão intensificando as necessidades do bebê. A mãe é capaz de diferenciar três tipos de choro: o choro de fome, o choro de dor e o choro de prazer. Entre os dois/três meses a bebê inicia a palração, ou seja a produção contínua de sons vocálicos.

Todos esses estímulos que advêm do sistema nervoso central estão relacionados com a linguagem, que está situada no córtex cerebral, ou seja no córtex associativo. Na parte inferior do lóbulo frontal residem as funções expressivas (área de Broca) e na zona temporal e parietotemporal (área de Wernicke) as funções de compreensão, da produção dos movimentos dos lábios, da língua e da face, são necessárias para produzir sons, se encarregam das zonas motoras do córtex cerebral.

Durante a infância da criança até à adolescência, etapa final do seu crescimento, o seu sistema nervoso vai amadurecendo lentamente, no entanto durante a vida adulta produzem-se mudanças a nível neurónico e a diminuição da capacidade de aprendizagem, na qual esta é evidenciada em criança, onde se acumulam todas as experiências da vida. À medida que a criança, se vai desenvolvendo, e passa mais tempo acordado, vai adquirindo os fonemas da sua língua materna. Também as suas cadeias de palreio vão evoluindo, sendo substituídas por sequências de reduplicação de sílabas, combinando as consoantes com as vogais.

A linguagem é, assim, dialógica por natureza é vista como acção, como um trabalho do sujeito sobre a língua visando à significação. Através do processo de aquisição, a criança se constitui como sujeito da linguagem e, ao mesmo tempo, constrói o seu conhecimento do mundo sempre por intermédio do outro. Nesse processo, a criança tem um papel activo, na medida em que a construção do conhecimento é visto como uma relação sujeito/objecto, que se evidencia a partir de um processo de objectivação solidário em direcção a um processo de subjectivação, enquanto tomada de perspectiva do sujeito, operando um determinado fenómeno (De Lemos, 1982).

No momento do balbucio, as tentativas de articulação tornam-se mais ricas, em que o bebê imita e repete os comportamentos vocais que lhe são emitidos pelas pessoas que o rodeiam. A repetição de monossílabos é um dos últimos passos para alcançar a palavra, como significado atribuído pelo adulto. Entre os 12 e os 20 meses, surgem as primeiras palavras com valor de mensagens completas.

No início da aprendizagem da língua a sintaxe e a semântica não se diferenciam com precisão, quando se diferenciam o conhecimento da sintaxe progride mais rapidamente do que o da semântica.

Segundo Labov (1972), a linguagem é um comportamento habitual pelos seres humanos num contexto social e forma de comunicarem entre si necessidades, ideias e emoções, ou seja, desde que se atribua valor convencional a determinado sinal, existe uma linguagem. A linguagem é, assim, um sistema constituído por elementos que podem ser gestos, sinais, sons, símbolos ou palavras, que são usados para representar conceitos de comunicação, ideias, significados e pensamentos. Neste contexto, podemos então dizer, que esta capacidade verbal, ou não verbal, é um dos maiores atributos do homem que facilmente o distingue do animal. Na opinião de Inês Sim-sim (1989), a linguagem é um conjunto complexo de sistemas, aperfeiçoado por símbolos convencionados, usados em modalidades diversas para o homem comunicar e pensar.

Isto é, a linguagem, como comunicação verbal, é um sistema complexo de símbolos e regras de organização. O uso destes símbolos é utilizado por todos os seres humanos, para comunicarem entre si, elaborarem o pensamento e depositarem a informação recebida: “Compreender como as crianças adquirem e desenvolvem a linguagem implica que nos debruçemos sobre a especificidade da informação linguística a que as mesmas têm acesso, isto é, o input linguístico que os pais ou pares lhes proporcionam.” (Inês Sim-Sim, 1995:62). Ou seja, pela linguagem aceitamos a informação produzida pelos outros, formatamos e preparamos essa mesma informação, ampliando e criando o conhecimento que temos do real.

Deste modo, “Antes de evoluir num contexto linguístico, o homem teve de assegurar mecanismos estáveis de ligação e teve ainda de assimilar mecanismos viáveis de aprendizagem susceptíveis de serem adaptáveis a uma complexidade progressiva. Por outro, lado o homem está geneticamente preparado para comunicar através de expressões universais comuns (gestos, choro, sorriso, etc.) mas vai estar dependente da cultura envolvente na expressão da sua linguagem”. (Pedro Gomes, 1987: 3-7)

Ao mesmo tempo que se desenvolve a linguagem verbal, desenvolve-se também a linguagem por gestos, que tem por objectivo acompanhar, apoiar e tornar mais compreensível as insuficiências do discurso verbal da criança.

O meio assume um papel fundamental durante todo o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, pois a criança vai progressivamente desenvolver todo o processo de aquisição da linguagem em contacto com o meio.

Segundo, Franchi (1976) sobre a aquisição da linguagem. Para o autor, adquirir a fala significa muito mais do que adquirir um conjunto de regras. Quando se aprende a falar não se adquire apenas um conjunto de “funções” e os modos e características de expressá-los, nem isso ocorre em consequência do exercício de diferentes actos efectivos de linguagem ou de assimilação de convenções e do domínio de um formulário de policiamento da prática “comunicativa”. Aprender a falar é também dominar e desenvolver sistemas de regras formais recursivas que permitem, a partir de elementos iniciais mais simples, construir as estruturas abstractas que se realizam em infinitas orações, servindo às mais diversas necessidades de manifestação das experiências humanas. Sem dúvida, desenvolver a linguagem é mais do que falar. É ser um interlocutor activo nas diferentes relações sociais, e isso quer dizer que a linguagem deve comunicar sobre o que o indivíduo deseja, quer, conhece, sente, etc. Essa linguagem também deve reflectir que o indivíduo compreendeu o sentido nela implicado, mas nem sempre explicitado, ou melhor, as intenções, os desejos, as vontades, as necessidades dos outros devem ser interpretadas para que a criança possa interactivar.

Para Oliveira (2001), a ecolalia tem grande valor na aquisição da linguagem, seria como uma "tentativa primitiva" de manter o contacto social. Conforme essa autora, embora essas falas pareçam impertinentes e descontextualizadas, elas podem ter significado para a criança. Cunha (1997) afirma que sintomas ecolálicos manifestos na fala apresentam valor importante, o que nem sempre é levado em conta pelo clínico da linguagem, que, via de regra, percebe a fala ecolálica como defeituosa. A fala deve ser percebida como uma linguagem que precisa ser compreendida e significada.

3.2. A Comunicação na sua Normalidade

Comunicação não é só transmissão de mensagem, mas relacionamentos entre interlocutores mediatizados pelas tecnologias de inteligência, da informação e da comunicação, num contexto dinâmico que provoca a cada momento redes de conexões transformando a mensagem e construindo novas mensagens.

(Levy, 1993:183)

A Comunicação Humana é uma área de investigação muito complexa, sendo processada através de dois níveis: o verbal e o não verbal. O conceito de comunicação tem vindo a ser estudado ao longo dos anos e por numerosos investigadores.

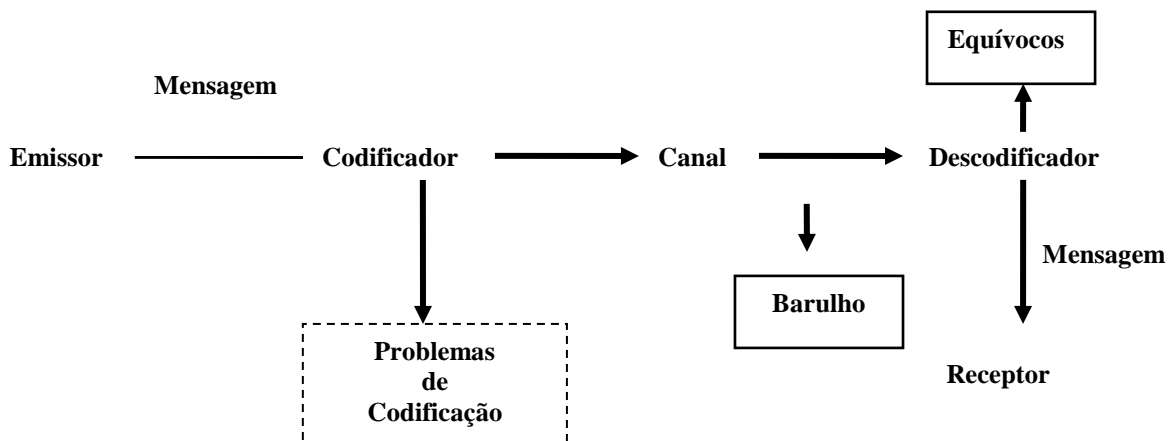
A Comunicação é uma troca de informação entre duas ou mais pessoas. Todas as pessoas comunicam, usando formas diferentes e por razões diferentes. A comunicação humana é tanto um fenómeno quanto uma função social. Comunicar envolve a ideia de partilhar e de transferir informação entre dois ou mais intervenientes. Estas informações podem ser simples ou complexas, tanto ao nível biológico como ao nível das relações sociais. A mensagem é a unidade de comunicação e a interacção entre indivíduos ocorre quando uma série de mensagens é trocada, efectuando-se através de duas premissas básicas: a primeira é a existência de dois sistemas, um emissor e um receptor e a segunda é a existência de uma mensagem que é transmitida. Bitti (1984), considera que a mensagem é o acto final, isto é, a exteriorização do material expresso de acordo com uma fórmula de codificação. A produção da mensagem tem início em organizações interiores (conscientes ou não), até atingir a exteriorização, podendo atravessar uma série complexa de operações de nível cognitivo, afectivo, social e motor. A intencionalidade das mensagens é um problema teórico complexo nas interacções entre indivíduos.

A comunicação é um dos maiores “instrumentos” humanos. É através dela que interagimos com os outros e nos integramos na sociedade. Assim, torna-se imperativo criar condições e estratégias para que todos possam ter acesso a qualquer forma de comunicação. Qualquer tipo de trabalho que se desenvolva visando a comunicação implica sempre um desenvolvimento ao nível da comunicação não verbal. O desenvolvimento da comunicação não verbal é uma dimensão de extrema importância

que deve ser realizada em todos os programas de desenvolvimento e enriquecimento, cognitivo, motor, emocional e social.

3.3. Modelos de Comunicação Humana

As ideias a respeito da comunicação humana variaram no decurso do séc. XXI. O ponto de partida foi a formulação, em 1949, por Shannon, da "Teoria Matemática da Comunicação", a partir de estudos sobre codificação e telégrafos, uma vez que o papel da comunicação se reduz à transmissão de conteúdos. Isto envolve não só a comunicação escrita como a da comunicação verbal, como também a música, pictograma teatro, ballet, e todo o comportamento humano como factor de comunicação. Tudo isto vai implicar o surgimento de vários factores que irão influenciar a sua boa comunicação ou não na transmissão da mensagem. Esta pode traduzir-se esquematicamente da seguinte forma:



Esquema nº 3 – Teoria Matemática da Comunicação de Shannon (1949:34)

Na década de cinquenta, Jay Haley, cit. por Ceccatty (1996), introduziu um novo conceito na teoria da comunicação, “o contexto”. Este despertou para um amplo campo de significados. Assim, a transmissão de informação, resposta do destinatário e o contexto comunicacional, completa a abordagem de um modelo de comunicação e estabelecem três áreas fundamentais do seu estudo: **Sintáctica**, estudo da linguagem, dos processos de ruído, redundância, canais, etc; **Semântica**, estudo do significado dos signos e **Pragmática**, estudo dos efeitos no comportamento. O contexto da comunicação, na década de sessenta, segundo o modelo de Shannon, foi adoptado por

um linguista, Jakobson (*Jakobson's Constitutive Factors Model*, 1960:15-16), para demonstrar um modelo de comunicação verbal usado até aos dias de hoje. Este determinou seis factores que se constituíram para formar as funções do discurso:

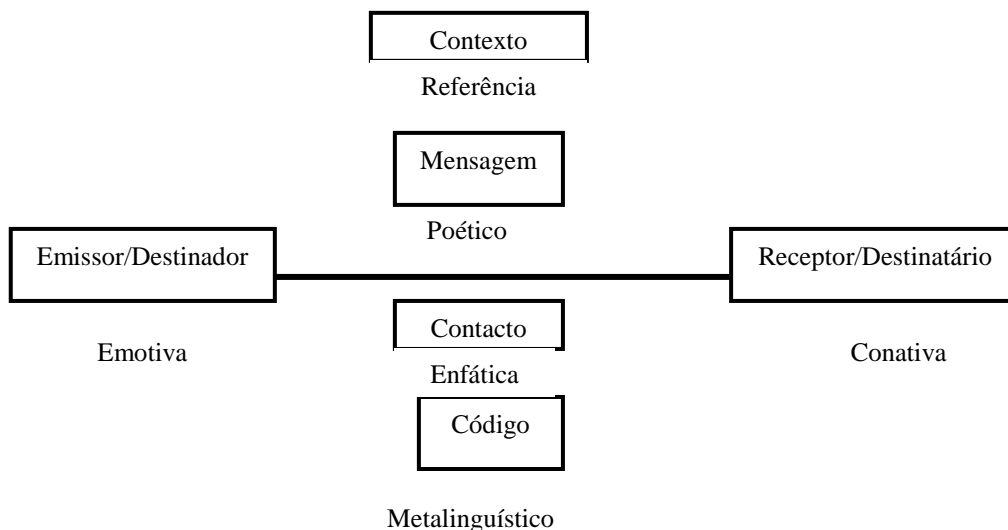
- Representativo: Mensagem - Contexto;
- Expressivo: Mensagem - Emissor;
- Conotativo: Mensagem - Receptor;
- Enfático: Mensagem - Contacto;
- Metalinguístico: Mensagem - Código;
- Poético: Mensagem - Mensagem.

“A criança não apreende unicamente pelas regras em que a situação extra-linguística é que pode utilizar os elementos linguísticos. Aprende igualmente a partir de que formas de base (...) Aprende a parafrasear um enunciado com outros termos (...) o emprego de um termo num contexto informa acerca do valor e dos limites da significação de um signo”. (Jakobson, 1975:100).

Afirma ainda que “ (...) a criança torna-se consciente do facto de que pode atribuir diferentes actividades ao mesmo sujeito (...) e começa a jogar com esta possibilidade de variação do contexto.”(idem:101).

Jakobson (1975), considera que é nesta fase que a criança começa a brincar com o significado das palavras e o seu contexto, tendo consciência das suas significações e do seu contexto e a variação da mesma.

O modelo de Jakobson pode esquematizar-se da seguinte forma:



Esquema nº 4 - Modelo constitutivo dos factores de Jakobson (1975:15-16)

Jakobson alarga este modelo ponde nele em prática e em relevo outros componentes do acto da fala. Distingue todos os seis principais componentes, aos quais corresponde de cada vez uma função linguística específica. “(...) por fim, a mensagem requer um contacto, um canal físico e uma conexão psicológica entre e destinador e o destinatário, contacto que lhes permite estabelecer e manter a comunicação”. (Jakobson 1975: 216).

“A diversidade reside não no monopólio de alguma dessas diversas funções, mas numa diferente ordem hierárquica.” (idem:123). Por isso, a linguagem deve ser estudada num seu todo, consoante as suas funções e variedade, respeitando todo o seu processo linguístico até ao acto da comunicação verbal.

“Todo o processo de aprendizagem da linguagem, particularmente a aquisição, pela criança, da língua materna, faz largo uso de tais operações metalinguísticas e a afasia pode ser definida, amiúde, como uma perda da capacidade de realizar operações metalinguísticas.”

(Jakobson, 1975:129)

Destacando todos estes factores predominantes para que haja uma comunicação verbal, é importante que o processo seja harmonioso e proveitoso no qual fique desvinculada dos problemas gerais da linguagem.

3.4. Comunicação Não Verbal

Porque o silêncio grita mais do que quaisquer palavras.

(Hall, 2005:141)

A comunicação não verbal é um meio, entre outros, de transmitir informação. Há situações comunicativas (de troca de informação) que não conseguem "encaixar-se", pelo menos facilmente, em linguagens descritas e conceptualizadas. Estão mais ou menos estabelecidas a linguagem através do olhar, das mãos ou do corpo, de acordo com as ideias, tal como refere Corraze (1982:34), em que estão definidas como diferentes meios existentes de comunicação entre seres vivos que não utilizam a linguagem escrita ou falada ou seus decorrentes não-sonoros (Língua Gestual, Braille, Sistemas Aumentativos e/ou Alternativos de Comunicação, etc.).

É um conceito que evidencia um extenso campo de comunicações, pois este não se restringe apenas à espécie humana. A dança das abelhas, o ruído dos golfinhos, a expressividade das artes: Dança, Música, Teatro, Pintura, Escultura etc., são também consideradas como formas de comunicação não verbal. Ainda de acordo com o mesmo autor, para o ser humano, as comunicações não verbais processam-se através de três suportes fundamentais: o corpo, nas suas qualidades físicas, fisiológicas e nos seus movimentos. Também o contacto físico, a proximidade, a orientação, a aparência, os movimentos da cabeça, a expressão facial, os gestos, a postura, o movimento dos olhos e contacto visual e, por último, os códigos paralinguísticos estudados por Knapp (1982:42), especialista neste campo das comunicações não verbais, apresenta um esquema de classificação bem mais detalhado da conduta não verbal.

Esta classificação é dividida em sete áreas de acordo com a literatura ou com as investigações científicas. As áreas são:

- 1) Movimento corporal ou Cinésia (emblemas, ilustradores, expressões de afecto, reguladores e adaptadores);
- 2) Características físicas;
- 3) Comportamentos tácteis;
- 4) Paralinguagem (qualidades vocais e vocalização);
- 5) Proxémica;
- 6) Artefactos;
- 7) Meio ambiente.

É neste sentido que podemos afirmar a importância da existência de várias dimensões de comunicação não verbal que podem ser exploradas, como: Expressão Corporal, Expressão Facial, a Cinésia (gestos) e Proxémia (gestão do espaço com o outro). Assim, os canais de comunicação do nível não verbal podem ser classificados em dois grupos: o primeiro, referente ao corpo e ao movimento do ser humano e o segundo relativo ao produto das acções humanas. O primeiro apresenta diferentes unidades expressivas como a face, o olhar, o odor, a paralinguagem, os gestos, as acções e a postura. O segundo apresenta várias unidades de expressão como a moda, os objectos do quotidiano e da arte, até a própria organização dos espaços: físico (pessoal e social) e ambiental (doméstico, urbano e rural). Como afirma Corraze:

“As comunicações não verbais utilizam três espécies de suportes. Em primeiro lugar, o corpo, nas suas qualidades físicas ou fisiológicas e nos seus movimentos. Em seguida, no homem, encontramos artefactos, também eles associados ao corpo, como roupa, tatuagens e mutilações rituais ou não. Existem ainda artefactos que se prendem ao meio ambiente e todos os produtos da habilidade humana podem servir à comunicação.”

(Corraze, 1980:10)

Esta diversidade na categorização das condutas não verbais é reflexo da difícil tarefa de conceituar ou classificar um determinado fenómeno. No entanto, a diversidade de posicionamento permite-nos verificar diferentes aspectos de uma mesma temática e possibilita um leque maior de enfoques e reflexões. A espécie humana, antes da evolução da linguagem, comunicava-se através de seus corpos, gestos e grunhidos, que eram os meios de que dispunham para a compreensão mútua, ou seja, a comunicação efectuava-se através de canais não verbais. Ao longo do seu processo evolutivo, elaborou e dominou códigos, articulados entre si, que foram e são utilizados tanto para a comunicação oral quanto para a escrita.

A comunicação verbal é a forma discursiva, falada ou escrita, na qual mensagens, ideias ou estados emocionais são expressos. A comunicação humana não verbal é a forma não discursiva, efectuada através de vários canais de comunicação, uma afirmação de Corraze diz:

“Respondemos aos gestos com uma extrema vivacidade e, quase se poderia dizer, segundo um código elaborado e secreto que não está escrito em parte alguma, não é conhecido por ninguém mas compreendido por todos.”

Corraze (1980:9)

Embora que pesquisadores de diferentes áreas da ciência se preocupam e dedicam ao estudo da comunicação não verbal humana. Tal como Birdwhistell e outros grandes estudiosos neste campo de investigação, onde exploram a importância da comunicação entre as pessoas, em que este não se restringe unicamente à capacidade de codificar e decodificar sinais. É como um meio de transmissão e recepção de uma mensagem, e como meio de interacção e entendimento entre os seres humanos, que não pode ser desvinculada do contexto individual ou de natureza social ao qual pertence a

informação. Grande parte das informações que são geradas e emitidas por esses canais não verbais situa-se abaixo do nível da consciência.

O desenvolvimento da comunicação não verbal é uma dimensão de extrema importância que deve ser realçada em todos os programas de desenvolvimento e enriquecimento, cognitivo, motor, emocional e social. Existe uma incalculável dimensão de comunicação não verbal, que tem vindo a ser estudada ao longo dos tempos, como a expressão corporal; expressão facial; cinésia e a proxémia.

3.4.1. Expressão Corporal

O corpo, segundo Paul Ekman, fala-nos sobre uma linguagem que é mais sincera do que as palavras. Pois, através do olhar, da postura corporal, dos gestos e do nosso corpo, onde transmite muito mais do que meras palavras. Birdwhistell calculou que cada indivíduo ocupa somente de doze minutos por dia de comunicação através das palavras, tornando assim a importância da comunicação não verbal muito elevada. No seguimento destas investigações, especialistas descreveram estudos realizados, ao longo da década de 70, que demonstravam que todos os povos possuem o uso dos mesmos gestos faciais básicos para expressar a alegria, a tristeza, o ódio, o amor, a vergonha, a surpresa.

Porém, em culturas diferentes existem diferentes processos não verbais distintos, vejamos: a mão fechada com o polegar para cima em Portugal quer dizer “tudo bem”, na Alemanha significa o número um, etc. A maioria dos investigadores de comunicação não verbal defende que não é possível fingir a linguagem corporal, pois podemos mentir por palavras, mas não com o nosso corpo, embora, em algumas situações, tentemos enganar os nossos sentimentos com os gestos que não correspondem para não demonstrar o que realmente sentimos, no nosso mais íntimo.

Na opinião de Argyle (1978:30), ao abordar todo o sistema não verbal, distingue os seguintes canais: o contacto físico, a proximidade, a orientação, a aparência, os movimentos da cabeça, a expressão facial, os gestos, a postura, o movimento dos olhos e contacto visual e por último os códigos para linguísticos. Os investigadores têm vindo a dar ênfase à importância da comunicação não verbal na vida humana. Enviar, receber e perceber sinais não verbais são processos independentes, que todos realizamos mas

que, na maioria das vezes, não temos consciência da sua causa. Estes processos e comportamentos são naturais, mas podem tornar-se competências.

É necessário conhecer e perceber os canais da comunicação não verbal, porque só assim se conhece verdadeiramente o outro e nós próprios como seres humanos. De uma forma ou de outra, certamente que, em qualquer situação comunicativa, a comunicação não verbal é inevitável, porque o corpo tem uma linguagem própria, uma linguagem que é muda, mas uma linguagem tão expressiva que comunica mais do que as palavras. Enquanto as palavras possam ser dúbias, a nossa linguagem corporal raramente o é.

3.4.2. Expressão Facial

O rosto é uma área de extrema importância reflectindo toda a comunicação não verbal. Biologicamente, a face consiste na boca, olhos e nariz e as primeiras expressões que o ser humano utiliza são o mostrar os dentes e arregalar os olhos. É nesta zona do corpo humano que é a mais expressiva que se envia uma grande quantidade de informação. Os olhos são uma importante parte da face e é através deles que se transmite uma grande quantidade de informação.

Os primatas estabelecem expressões faciais para cada uma das relações interpessoais que estabelecem – dominar, submissão, ameaçar, atracção sexual, paternalismo, etc. A face é um dos mais eficientes meios de comunicação e ajuda de forma intocável a perceber as relações que existem entre quem comunica.

No homem as expressões faciais são usadas de três formas diferentes: a primeira é a características pessoal, é o controlo da expressão facial e é ensinada pelos pais como parte da socialização cultural. A maioria das pessoas é reconhecida pela face e os seus comportamentos faciais são demonstrativos da sua personalidade, isto porque é a área do corpo de cada um é o que está mais exposta. A segunda característica são as expressões através da emoção e atitudes interpessoais que são controladas por regras culturais e partem directamente de posturas e atitudes cognitivos. Por fim, são os sinais de interacção, em que todos os nossos sinais interactivos passam para os outros através da face. Com o desenvolvimento da linguagem, a expressão facial tornou-se um

elemento de suporte ao discurso. A face apresenta um número de diferentes partes que podem agir independentemente de cada parte facial como comunicação:

- Boca; Virando para cima ou para baixo, abrindo ou fechando em diferentes graus, mostrando os dentes ou as gengivas;
- Sobrancelhas; levantar ou franzir;
- Pele; ruborizando ou empalidecendo, transpirando ou não;
- Nariz; alargando as narinas;
- Olhos: abrindo, fechando, semicerrando, piscando, etc...

Na grande maioria dos estados emocionais existem configurações faciais como um todo. A grande maioria das expressões faciais produzidas pelo homem revela sinais de interação com os outros. Durante as interações sociais, a face passa por diversas e complexas sequências de exposições que no seu conteúdo global conduzem à comunicação verbal e que são essenciais para que se estabeleçam relações de interação.

3.4.3. Cinésia

A cinésia tem duas articulações segundo o modelo linguístico da comunicação não verbal. “A primeira tem por base fônica ou vocal, o fonema. A segunda diz respeito à menor unidade significativa, o morfema ou monema. A primeira tem a ver com a articulação da cinésica que é o cinema – cine, que corresponde ao fonema. (...) Ao se combinarem, os cinemas produzem cinemorfos ou cinemorfemas, análogos aos morfemas.” (Birdwhistell, 1971:193-195). Quando se mostra a existência de formas universais nas mensagens não verbais, embora a cinética só estuda uma parte delas.

Em conformidade com Rodrigues, “a cinésia é constituída pelos movimentos e os gestos que podem, por exemplo, ser entendidos como mais ou menos agressivos”. (Rodrigues, 2005:39).

Franzir o sobrolho, deixar os ombros caídos ou inclinar a cabeça são condutas compreendidas no campo da cinésia. É no uso de gestos que obtemos o domínio da linguagem corporal para conseguir a expressividade real da nossa mensagem. O contacto ocular, as expressões faciais, os movimentos da cabeça demonstram

determinadas limitações. Os gestos permitem um grau de expressividade e de sutileza que não é possível com outros aspectos da comunicação não verbal.

Ao longo dos tempos, muitos investigadores como Argle (1978:5-9), foram classificando os gestos em variadas e diferentes categorias que sugerem a existência de cinco diferentes funções que os gestos poderiam servir:

- Ilustrações e outros sinais ligados ao discurso;
- Sinais convencionais e línguas gestuais;
- Movimentos que expressam emoções;
- Movimentos que expressam a personalidade;
- Movimentos que são usados em variadas religiões e outros rituais.

Segundo, Gordon R. Wainwright, (1999:44) num estudo elaborado e defendido por Eckman e Freisen, sugeriram a existência de cinco grupos, mas neste caso as categorias eram:

- Emblemas (movimentos que substituem as palavras);
- Ilustradores (movimentos que acompanham o discurso);
- Reguladores (movimentos que mantêm ou provocam uma alteração no papel da pessoa, de ouvinte ou de orador);
- Adaptadores (movimentos como o coçar a cabeça, friccionar as mãos, tamborilar com os dedos, etc. que dão sinais sobre o estado emocional da pessoa);
- Demonstradores de Afectos (movimentos que de forma directa revelam emoções, como por exemplo as expressões faciais).

Contudo, existem inúmeros gestos que podem ser utilizados para expressar atitudes, emoções e outras mensagens. Existe uma enorme variedade de gestos pré convencionados e de significado universal. Alguns exemplos são: agitar o punho para mostrar raiva, o sinal de “ok”, dizer adeus, esfregar as mãos como sinal de antecipação de algo bom, levantar a mão para ganhar a atenção, bater palmas em sinal de aprovação, bocejar para mostrar que está entediado, dar uma palmada nas costas para encorajar alguém, friccionar o estômago para demonstrar fome, etc.

Outros estudiosos, como Gerard Nierenberg e Henry Calero, sugerem que os gestos são utilizados nas expressões, nomeadamente para a demonstração de abertura para ouvir, defesa, prontidão, confiança restabelecida, frustração, confiança, nervosismo, aceitação, expectativa, relacionamentos e suspeita. Segundo estes autores,

os gestos são utilizados mesmo quando as pessoas não estão na presença de outras, e não podem ser vistas. Um bom exemplo desta situação é o acto de falar ao telefone ou de gravar uma conversa. Os gestos são uma comunicação silenciosa, mas muito rica em emoções e significados.

3.4.4. Proxémia

O termo Proxémia foi introduzido por Edward T. (1959), como o uso que o homem faz com a palavra ou gesto, com o espaço e tempo da sua comunicação interpessoal, enquanto produto cultural específico final. Por outro lado podemos definir a Proxémia como, o espaço que uma pessoa usa para interagir, com os objectos e/ou com outros.

“O Corpo comunica, antes de mais, pelo estabelecimento e gestão da distância interpessoal durante a comunicação”

(Rodrigues, 2005:39)

Na Proxémia, o sentido do “EU”, do indivíduo, não está limitado pelo seu “contentor” próprio, o seu corpo. Este determina o espaço que deve existir entre ele e o outro. Pode variar segundo vários factores: cultura, idade, género, relação de proximidade, etc. Este autor refere-se aos fracassos da comunicação como “devidos essencialmente ao facto das partes em presença não terem consciência de habitarem mundos perceptivos diferentes.” Assim, aqui também se torna pertinente a questão de saber que não é só a nossa realidade que é real, mas também a do outro, pois “Temos que aprender a decifrar as mensagens silenciosas com tanta facilidade como as comunicações escritas ou faladas.” (idem:39)

3.4.5. Comunicação Verbal

Com a evolução do Homem e da modificação da postura bípede e consequente libertação das extremidades, assim como com a aquisição da visão binocular, permitiram ao Homem a realização de uma grande variedade de gestos e mímicas intencionais. No entanto, estes tornaram-se insuficientes principalmente devido ao facto de se tornarem ineficazes durante a noite. Desta forma, considera-se que o aparecimento

da linguagem se ficou a dever e está intimamente relacionado com a motricidade. Com esta evolução deu-se a aquisição e a produção de sons. A combinação de gestos, mímicas e sons originou uma linguagem de sinais que se tornou no início da linguagem oral.

Conforme Wallon (1962), a criança humana quando nasce já vem habilitada para produzir numerosos padrões interactivos e sensório-motores, na qual o seu sistema motor executivo está pré-programado com sinergismos tónico-emocionais específicos a fim de atingir a vinculação essencial à sua sobrevivência e segurança gravitacional, funções que em si constituem os primeiros substratos da cognição. Contudo, Fonseca, (1999a) identifica a integridade do seu tronco cerebral e da cibernética neuro-funcional e neuro-evolutiva do cerebelo, o seu todo sistémico culmina numa das conquistas fundamentais da espécie – como a postura bípede. Progressivamente, a evolução psicomotor e da sua mão práxica, que é um factor imprescindível da evolução humana.

A criança vai evoluindo de mímicas e de gestos a prosódias e a palavras. É a partir das experiências sociais e da exploração do meio ambiente que a criança passará da hierarquização da motricidade para a hierarquização do psiquismo, que toma consciência da cultura humana e que vai evoluindo do concreto para o abstracto através de coordenações e operações mentais, primeiro com objectos, depois com imagens e por fim com símbolos, palavras e números. É através da exploração de jogos, brinquedos e objectos que ela vai integrando multissensorialmente e neurofuncionalmente as suas características e funcionalidades e que vai edificando a linguagem. Desta forma, vai apreendendo a linguagem não apenas como uma regulação e verificação interna dos movimentos, mas também como uma forma privilegiada de expressão de sentimentos e pensamentos. Assim, segundo Fonseca “a aquisição da linguagem é uma aprendizagem que emerge da acção à emoção, do acto ao pensamento e do gesto à palavra. A linguagem surge deste modo como uma aquisição social em relação siamesa com a motricidade.” (Fonseca, 2005:443).

A criança passa da compreensão das acções à compreensão das sensações e desta forma a linguagem vai-se desenvolvendo no seu todo em termos fonéticos, semânticos, sintácticos e morfológicos. “À acção exterior (aspecto motor) vai sempre corresponder uma acção interna (aspecto sensorial, neuronal e psíquico).” (idem:219). Através de movimentos precisos e específicos para cada necessidade, a criança vai desenvolvendo a sua linguagem mímica, ocular, gestual, tónico – postural e tónico –

emocional e vai evoluindo na produção de sons cada vez mais específicos e complexos até atingir a fala (oromotricidade).

É através das experiências motoras, linguagem não verbal (linguagem corporal), que a criança vai interiorizando aprendizagens cada vez mais hierarquizadas, complexas e integradas que a farão alcançar a linguagem oral e posteriormente a linguagem escrita. Esta comunicação não verbal é, sem dúvida, um dos pontos mais importantes de todo o desenvolvimento humano. É através do corpo que o comportamento humano se manifesta e é através dele que se dá a relação e a comunicação com o meio exterior. Basicamente sabemos que toda a actividade interior do indivíduo se manifesta para o exterior através do seu corpo. É esta actividade interior que é portadora de actividade psicológica que dará posterior origem no desenvolvimento da linguagem falada. Este facto favorece e confirma a ideia da evolução filogenética e ontogenética da linguagem e sociogenética como refere Fonseca, (idem:215) do “gesto à palavra”.

É neste contexto que a Comunicação não verbal se traduz como um factor fundamental para a compreensão de toda a evolução da linguagem no ser humano. Pois, a forma como o ser humano utiliza o seu corpo para expressar e comunicar entre si para si e para os outros, retrata a sua personalidade e a sua forma de ser e estar.

Concluindo, em termos filogenéticos e ontogenéticos, a significação precede a produção da linguagem, dado que as palavras representam a transformação da informação somático-quinestésica interiorizada como forma complexa de linguagem não verbal. Para que exista comunicação entre os seres humanos é necessário que exista uma apropriação filogénica e ontogénica da linguagem não verbal. Desta forma, existe uma determinada hierarquia da linguagem na espécie humana e na criança numa sequência evolutiva do sensorial, passando pelo auditivo até ao visual: corporal (não verbal), para a qual foram necessários vários milhões de anos para a conquistar, falada (verbal), para a qual foi necessário um milhão de anos, escrita, para a qual foram necessários quatro mil anos.

A emergência da linguagem, implica a existência de uma enorme variedade de sinais, signos e símbolos que não respondem apenas a necessidades biológicas (como nos animais) mas também a necessidades extra-biológicas.

Para que exista produção de sons é necessário que exista uma micromotricidade da língua, da laringe e da faringe (oromotricidade). Esta especialização do aparelho articulatório, característico do ser humano, interrelacionado com os sistemas corticais

superiores e o conjunto das transformações funcionais ao nível do cérebro e cerebelo são responsáveis pelo aparecimento e emergência da linguagem.

Baseado em vários autores sobre os sistemas de movimentos organizados neurofuncionalmente, e de uma interação emocional e mímica, donde surge uma prevalência e uma preferência e dominância sensório – motora de um dos lados do corpo, uma componente crucial da organização cerebral da espécie, que por si conduz à integração e à produção da linguagem. Contudo, a lateralização do corpo e da sua motricidade implicou evolutivamente a especialização hemisférica, uma diferença significativa entre os animais e o ser humano. Existem evidências de que o hemisfério esquerdo do cérebro humano é aquele que está mais preparado para a simbologia (hemisfério psicolinguístico) e o direito está mais preparado para o desenvolvimento psicomotor (hemisfério psicomotor) e que integra as sensações do hemisfério esquerdo.

Muitos estudos têm sido feitos e em 1973, Witelson & Pallie, observaram que existe uma assimetria anatómica entre os dois hemisférios cerebrais nos bebés recém-nascidos, o planum esquerdo surge significativamente maior do que o planum direito e isto favorece a área temporal do hemisfério esquerdo na recepção e expressão da linguagem, dando suporte à hipótese de que as crias humanas possuem uma capacidade biológica pré-programada para processar sons articulados. Estas diferenças anatómicas prevalecem até à idade adulta.

Segundo Fonseca, (1999a), explica o processo cerebral do hemisférico simbólico (o esquerdo) é o sistema preferencial para o processamento verbal e sequencial. O hemisfério postural (o direito) é o sistema preferencial para o processamento corporal-espacial e simultâneo, uma explicação plausível para compreender a hierarquia da linguagem na espécie e na criança, da linguagem corporal não verbal à linguagem falada, e desta à linguagem escrita, dois dos grandes passos da ascensão da cognição humana. A hierarquia da linguagem prefigura, portanto, a hierarquia da cognição, e a neuropatologia hoje confirma-o inequivocamente.

A mielinização ponto-cerebelosa da criança atinge as estruturas idênticas à dos adultos por volta do 4º ano de vida. Todo este processo neuroevolutivo que permite exprimir movimentos firmes e harmoniosos, que se manifestam na aquisição da postura bípede e nas práxias manuais, são também responsáveis pela aquisição de movimentos orais sinérgicos da laringe, faringe e da língua que produzem a fala.

Quando qualquer indivíduo utiliza a fala como meio de comunicação não nos podemos esquecer que esta fornece apenas uma pequena porção da informação que este transmite. Enquanto o restante é transmitida pela comunicação não verbal da linguagem (CNVL). Referem-se a todo um “conjunto de informação que é veiculado pela comunicação verbal para além do significado estrito das palavras. A entoação, a prosódia, a ênfase, o ritmo, as marcas de pronúncias regionais são factores que influenciam igualmente a recepção do discurso.” (Rodrigues, 2005:39).

Em sùmula na comunicação verbal, existe maior iniquidade, isto é, é dependente de códigos, símbolos e culturas. Por cada palavra ou frase nomeada não existe, necessariamente, uma similaridade, apenas uma convenção ou consenso cultural. Por outro lado, na comunicação não verbal existe algo particularmente semelhante ao que se está a expressar. A linguagem do corpo tem raízes ancestrais e é por isso menos complexa e mais universal.

Enquanto na comunicação não verbal, caracteriza-se pela sua ambiguidade e dificuldade de tradução em linguagem verbal, é apenas explicável no contexto onde se produz lágrimas, um sorriso, um punho fechado, em que cada gesto será traduzido consoante o contexto do momento ou o contexto prévio.

Todos os seres vivos transmitem sinais não verbais que não conseguem controlar. Podemos dizer que "Somos donos das nossas palavras e escravos dos nossos silêncios".

CAPÍTULO IV

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NO AUTISTA

4.1. Comunicação da Criança Autista

Conforme o estudo feito por Baptista (2002), a comunicação não é só uma mera transmissão das primeiras experiências de comunicação com o mundo exterior, acontece ainda dentro da barriga da mãe. Estudos realizados revelam que o bebê tem competências auditivas ligadas ao ritmo, pois o seu batimento cardíaco reage à mudança de som do exterior. A maioria dos indivíduos com autismo, começam a falar tardiamente, e a velocidade do desenvolvimento da linguagem é bastante lenta e complexa em relação à das outras crianças.

O desenvolvimento da comunicação e da linguagem nem sempre ocorrem dentro dos padrões desejáveis. Há crianças que saltam ou quebram muitas das etapas que são características do desenvolvimento da comunicação e da linguagem.

Pais e professores são os primeiros a perceber que há algo de errado no desenvolvimento quando a linguagem está atrasada ou ausente.

Algumas crianças param de falar completamente, enquanto outras retêm algumas palavras. Quando estas crianças são diagnosticadas com patologias que implicam uma intervenção na área da comunicação é porque podem apresentar dificuldade para compreender e fazer os outros compreenderem informações transmitidas.

Para Wing (1985), que estas crianças mostram dificuldade de programar e estruturar um discurso e podem apresentar apenas um jargão ininteligível, caracterizado por estruturas gramaticais e fonologia imaturas na evocação. Como as estruturas gramaticais são geralmente imaturas, o uso de estereotípias e repetições constitui muitas vezes uma linguagem metafórica. Evidenciam-se também alterações na estrutura do discurso, inadequação no uso da prosódia, desvios das normas gramaticais e dificuldades na manutenção de tópicos.

Concordamos com Happé (1994) quando este salienta que as crianças com autismo têm dificuldade em comunicar com o mundo exterior, quer através da

linguagem verbal, quer através da linguagem não verbal e até mesmo da linguagem corporal. Sendo a comunicação o instrumento fundamental para uma vida em sociedade, as mesmas experimentam imensas dificuldades nesta área.

“Habitualmente estas crianças podem usar termos incorrectamente com padrões gramaticais inadequados nas variadas situações, podem ter um vocabulário extenso mas mostrar dificuldade em exprimir e transmitir aquilo que pensa. Os problemas de comunicação surgem desde cedo, a criança não é capaz de pedir um objecto, mas apontando-o com o dedo. Raramente chega a partilhar interesses com os outros, ou seja, não há iniciativa na interacção social, podendo dizer-se que estabelece um tipo de linguagem não produtiva”.

(Jordan, 2000:44)

Podem ouvir uma palavra e não serem capazes de compreender o seu significado assim como fazer com que os outros não compreendam o que eles intencionam, tornando assim fraca a sua capacidade comunicativa. Isto é, só existem dificuldades de comunicação quando a comunicação é prejudicada pela incapacidade que as crianças têm de falar ou de se expressar espontaneamente com significado.

Segundo Rapin (2005:142), é o mais afectado em crianças com autismo. Essas crianças, geralmente apresentam uma fala com vocabulário sem elementos coesivos, característicos de uma fala telegráfica. Tal alteração, na maioria das vezes, causa a ininteligibilidade para o interlocutor, uma vez que os enunciados da criança tornam-se curtos e sem estrutura sintáctica. De modo geral, o domínio de estruturas linguísticas flexíveis essenciais para a compreensão da linguagem falada, como pronomes, verbos, adjectivos e conjunções, geralmente está prejudicado na criança com autismo. Uma das características mais marcantes é a dificuldade na aquisição do pronome “EU”. A criança com autismo utiliza frequentemente a terceira pessoa para referir-se a si mesma.

Estas dificuldades comunicativas nos indivíduos com espectro de autismo não são isoladas, fazem-se acompanhar de certos comportamentos, tais como agressividade, birras, choros e auto-agressividade, que se alternam com risos, gritos, etc., os quais podem ser considerados como uma comunicação que a criança consegue fazer, apesar de não ser socialmente convencional. Contudo o défice que a criança autista apresenta ao nível da linguagem, não é mais do que a sua incapacidade global de manutenção dos signos e dos símbolos. É uma inaptidão que implica essencialmente um défice na

codificação e na organização da informação. Rapin (1997) afirma existir por vezes no autismo:

“Uma capacidade comprometida em descodificar os rápidos estímulos que caracterizam os produtos do discurso na mais devastadora desordem da linguagem: a agnosia verbal auditiva e a cegueira verbal”.

(Rapin 1997:97)

Fernandes profere (1995) que as dificuldades de comunicação são associadas às causas do autismo infantil em inúmeras pesquisas, quer como um elemento desencadeador, quer como um aspecto afectado pelas mesmas desordens que causam a patologia. O próprio Kanner observou a existência de algumas alterações da comunicação que posteriormente passaram a ser descritas como características das crianças Autistas.

A partir de então, todas as referências ao autismo infantil mencionam as alterações da comunicação como uma das características mais significativas nestas crianças. A tendência mais actual considera que a comunicação não é apenas uma característica do autismo infantil mas um factor subjacente a ele. As dificuldades ao nível da comunicação são também associadas ao prognóstico do autismo infantil. Como tão bem afirmam que nos autistas:

“(...) a sua deficiência é especificamente mais importante nos seguintes domínios: Compreensão da linguagem, utilização de aptidões verbais nas provas cognitivas (linguagem interior), jogo imaginativo e utilização de gestos.”

(Bartak, Rutter & Cox, 1975, in Plumet, Leboyer & Beaudichon, 1987:17)

Diversos estudos sobre a comunicação de crianças autistas sugerem que as alterações encontradas correspondem a um desvio dos padrões de aquisição observáveis em crianças normais e não apenas a um atraso de desenvolvimento. As maiores dificuldades estão no uso social da linguagem e na emissão de respostas às tentativas de interacção.

Segundo Pereira (1999:59), as anomalias no campo linguístico englobam o atraso ou falha no desenvolvimento da linguagem, não compensada por gestos ou mímica; Falhas nas respostas à comunicação dos outros; Falha relativa de iniciar ou

manter a troca comunicacional; Uso de linguagem estereotipada e repetitiva; Uso idiossincrático de palavras; Anormalidades na prosódica do discurso (tom, tensão, cedência, ritmo e entoação da fala).

O desenvolvimento da comunicação nas crianças autistas é atípico, especialmente no que diz respeito aos aspectos envolvendo significado, enquanto podem ser observadas evidências de atraso no desenvolvimento dos sistemas fonológico, morfológico e sintáctico. Pode ser notado também um déficit no processamento sintáctico da informação. Segundo os mecanismos de memória destas crianças, verifica-se que estes tendem a memorizar melhor as últimas palavras de uma sequência mesmo se as primeiras palavras formarem uma ordem ou instrução directa.

Considerando o que é dito por alguns autores como Loveland & Landry (1986), que sugerem a déficit de atenção específico para os elementos sociais, seria o responsável, tanto pelas alterações funcionais da linguagem, quanto pelas outras dificuldades de contacto e socialização. Outros afirmam que essas mesmas alterações em habilidades simbólicas da representação como os pré-requisitos que são fundamentais para o surgimento do uso funcional da linguagem, atribuem a essa falha no desenvolvimento cognitivo as características de atraso e desvio de comunicação da criança Autista.

Todavia para Gauderer (1980), existem algumas crianças com autismo que falam com volubilidade, porém com atraso linguístico significativo. A maior parte dessas crianças representa a sua linguagem por meio de ecolalia, com elementos decorados e produzidos fora do contexto.

4.2. Comunicação Verbal e Não Verbal na Comunicação Imaginária na Criança Autista

“Eu não comunicava falando, não porque não conseguisse aprender a linguagem, mas porque simplesmente não sabia qual a utilidade desta.

Aprender a falar pressupõe que se saiba porquê falar – até aprender que as palavras tinham significado, não me esforcei por pronunciá-las correctamente. A terapia da fala não passava de um conjunto de exercícios, sem sentido, de sons sem significado, por razões que me transcendiam. Não me apercebia que esta prática podia constituir um meio de trocar ideias com outras pessoas.”

(Jim Sinclair, 1992:296)

O pensamento autista não é consciente, os seus objectivos e as questões que coloca não são de forma alguma acessíveis à consciência. Tal facto deriva de ele não estar ajustado à realidade exterior, já que ele “cria a sua própria realidade, a realidade do sonho. Ele não procura o esclarecimento da verdade, mas sim a satisfação do desejo, e permanece totalmente individual. Em si mesmo o pensamento autista não pode exprimir-se através da linguagem, exprime-se principalmente através de imagens”. (Rita Jordan, 2004:42). Por sua vez, o pensamento racional e intencional possui já uma natureza social, e à medida que cresce e avança, “tende a reger-se cada vez mais pela experiência e pela lógica pura”. (Idem:42)

No ponto intermédio entre estes dois pólos está, para Piaget, um tipo particular de pensamento, espécie de elo central entre a lógica autista e a lógica da razão.

A incapacidade na comunicação inclui tanto as habilidades verbais quanto as não verbais. A linguagem pode estar totalmente ausente ou apresentar as seguintes características:

- Estrutura gramatical imatura, mas essencialmente normal;
- Fala repetitiva ou ecológica;
- Inversão pronominal (por exemplo, uso da terceira pessoa no lugar da primeira pessoa);
- Uso preponderante de substantivos e verbos, dificuldades no uso de pronomes, preposições e conjunções dificuldade no uso de expressões como: em cima, em baixo, em frente, dentro, fora, etc;
- Afasia nominal (inabilidade em nomear objectos);

- Troca de palavras com o mesmo som/significado;
- Dificuldade de articulação em certas combinações de sons ou devido à pouca motricidade de língua e boca;
- Inabilidade no uso de termos abstractos;
- Linguagem metafórica (sons de significados idiossincráticos, ou seja, cujo significado só é claro para aqueles que estão familiarizados com as experiências passadas da criança);
- Expressões bizarras (uso de linguagem literária), jogos de palavras e neologismos;
- Preferência por temas negativos: morte, acidentes, doenças, etc;
- Em todos os casos a compreensão e o uso da fala, dentro do contexto social, mais do que a compreensão do significado literal, são perturbados, embora as habilidades de linguagem mecânicas sejam boas. A dificuldade na compreensão da linguagem também é evidenciada pela inabilidade em entender piadas e sarcasmos;
- Registo verbal de forma parcial de uma situação vivenciada;
- Rigidez de significados (dificuldade em associar diversos significados a um único significante);
- Melodia sonora anormal, com elevações interrogativas fora de lugar ou tom monótono de voz;
- Redução da fala com intenção comunicativa, direccionada às pessoas com contacto visual.

Vários autores e seus estudos referem que a linguagem autista é pouco utilizada socialmente, reflectindo-se numa voz tradicionalmente inexpressiva, átona e sem emoções, ou revestindo-se de entoações e inflexões inadaptadas à situação emocional. Desta forma, as perturbações linguísticas parecem ultrapassar o mero défice da palavra, incluindo dificuldades de comunicação e de representação simbólica. Pois, o domínio da pragmática é uma característica do autismo. Verifica-se uma inversão pronominal do “**eu**” pelo “**tu**”, uma característica que não surgiria em indivíduos não autistas mesmo com atrasos cognitivos. Como outras dificuldades com os pronomes, com termos relativos como o tempo e o espaço e a ecolália. Também a ausência relativa da análise semântica e sintáctica e que o seu processo de categorização e codificação estão deficientes, havendo assim uma organização semântica não verbal, disfuncional. (Pereira, 1996: 27).

A manifestação do transtorno da comunicação pode variar desde a ausência de qualquer desejo de se comunicar com os outros até algumas crianças de mais idade que falam bastante, mas não se envolvem numa verdadeira conversação recíproca. As crianças fazem repetidas vezes a mesma pergunta ou fazem extensos monólogos sem ligação com o conteúdo da conversa e com as respostas do ouvinte. São indiferentes a expressões de chateação e demonstração do desejo de encerrar a conversa.

A comunicação não verbal está ausente ou aparece de forma socialmente inapropriada, havendo pobreza de gesticulação e mímica e poucas alterações na expressão emocional, ocorrendo às vezes inversão da mímica. Até mesmo quando não há anormalidades grosseiras na linguagem, a comunicação é muitas vezes prejudicada, por irrelevâncias e circunstancialidades.

O comprometimento na actividade imaginativa pode incluir a ausência de jogos simbólicos com brinquedos, ou a ausência de representação dos papéis do adulto, ou a actividade imaginativa pode ser restrita em conteúdo e repetitiva e estereotipada na forma. Uma criança com distúrbio pode, por exemplo, insistir em arrumar sempre da mesma maneira um número exacto de brinquedos ou imitar repetidamente os personagens da televisão.

A performance é com frequência melhor em tarefas que requerem memória simples ou habilidade visio-espacial, do que naquelas que requerem capacidade simbólica ou linguística.

Estudos realizados em indivíduos com autismo que atingem competências verbais é que eles aprenderam algumas regras rígidas do uso das palavras, mas, mesmo que muito motivados, para serem sociais, falham ao nível das habilidades sociais para falar e ouvir efectivamente. A rigidez cognitiva, a preocupação excessiva com os tópicos idiossincráticos e a incapacidade de usarem outras formas de Comunicação como a não verbal fazem deles uns comunicadores altamente ineficazes.

Assim sendo, o uso da comunicação não verbal combinada com o discurso permite-nos enviar e receber mensagens assim como perceber os sinais dessas mesmas mensagens, mas as pistas não verbais também tornam a comunicação muito complexa e confusa para as pessoas com Autismo.

“A palavra faz pelo homem o grandioso trabalho de análise e classificação dos objectos, que se formou no longo processo da história social. Isto dá à linguagem a possibilidade de tornar-se não apenas meio de comunicação, mas também o veículo mais importante do pensamento, que assegura a transmissão do sensorial ao racional na representação do mundo.”

(Vygotsky, Lúria, 1987:81)

4.3. Comunicação Não Verbal

A comunicação não verbal é processo pelo qual o sujeito se expressa através de meios que não são da ordem da palavra, um deles podendo ser a linguagem corporal. No caso do autista, o sujeito pode ser participante da sua própria experiência representando através do não-dito.

As crianças autistas demonstram um desvio do olhar, tapar os olhos com as mãos ou desviar a cabeça. Quando olham, olham durante pouco tempo, evitando o contacto visual. Estes tendem obter respostas ou objectos utilizando acções para chamar atenção das pessoas. Estes intentos são inicialmente começados com gestos simples, aproximar-se, indicar um pedido, afastar ou indicar rejeição. Seguindo outro tipo de gestos tais como: o apontar com o dedo a um pedido, abanar a cabeça, para dizer “não”.

“Não é suficiente dizer que o discurso consiste de palavras. Consiste de palavras que relacionam umas com as outras de maneira particular; é, à falta de uma inter-relação específica de seus membros, um enunciado verbal seria uma simples sucessão de nomes que não englobam nenhuma proposição. (Jackson, 1915:66). (...) “A perda do discurso é a perda do poder de construir proposições (...) A inaptidão para o discurso não significa uma ausência total de palavras.” (Idem:114).

Scheuer & Andrade (2007), “crianças autistas têm dificuldades para compreender contextos bem como a linguagem e, como consequência, não conseguem relacioná-los entre si. A habilidade no uso de gestos também é prejudicada, comprometendo ainda mais as suas capacidades de comunicação. Apesar de ouvirem normalmente, pais de crianças autistas informam que seus bebês parecem não ouvir, pois não respondem aos sons do ambiente ou à voz da mãe e de pessoas mais próximas, ou, ainda, que o olhar parecia distante ou fixo em alguma coisa, embora vejam bem”. (Scheuer, 2002:52). Esta mesma autora informa que “em torno de 25% das crianças

com autismo são descritas por seus pais como tendo falado algumas palavras entre um ano e um ano e meio, mas pararam de falar completamente depois.” (idem:57).

Embora a maioria das crianças autistas de baixo funcionamento não desenvolvem linguagem comunicativa. Em especial, quanto à linguagem oral, essas crianças apresentam desenvolvimento tardio, sendo, além de mais lento, também é mais complexo do que em crianças de desenvolvimento típico. (idem:56). Lampreia, ao referir autores desenvolvimentistas, escreve:

“O problema central na comunicação da criança autista estaria relacionado à falta de reconhecimento das funções interpessoais da linguagem, a uma falha específica na compreensão de como ter reciprocidade com outras pessoas. (...) As falhas na linguagem seriam um efeito secundário.”

(Lampreia, 2004:116)

4.3.1. Formas Clínicas dos Distúrbios da Linguagem no Autismo

No autismo infantil um dos distúrbios considerados mais grave é a Agnosia AV (auditivo verbal).

Esta síndrome é caracterizada pela incapacidade de descodificar a linguagem por via auditiva. “As crianças não autistas que sofrem desta síndrome esforçam-se para comunicar com gestos simbólicos (...)”, por exemplo, através de desenhos.

“As crianças autistas fazem apenas esforços muito elementares para comunicar por gestos e somente para satisfazer necessidades (...)”. (Chevrie-Muller, C. Narbona, J., 2005:442). Nos casos mais severos em que persiste a agnosia AV as crianças autistas serão crianças sem-linguagem e, assim, as mais atingidas do ponto de vista cognitivo.” Sendo assim estas crianças quando querem alguma coisa apontam em vez de vocalizar e muitas vezes levam o adulto até ao objecto pretendido. A mesma síndrome de agnosia AV obriga a uma aprendizagem da linguagem em termos visuais. Na opinião de vários autores afirmam:

“As crianças autistas inteligentes podem compreender e utilizar esta linguagem, mas a aprendizagem deve ser precedida de uma fase de educação durante a qual se lhes ensina a designar com o dedo primeiramente objectos e depois imagens que representam objectos (...).”

(Chevrie-Muller, C. Narbona, J., 2005:443)

Com respeito, à linguagem não verbal, indivíduos com autismo e principalmente com o Síndrome de Asperger têm um olhar anormal. Hans Asperger, durante os seus estudos, notou que algumas crianças fixam o seu olhar, não nos olhos nem nas suas proximidades, mas na parte inferior do rosto do interlocutor, podem olhar, assim fixamente ou até mesmo com um olhar arregalado.

Estas crianças têm problemas muito grandes com a comunicação não verbal, já que não conseguem demonstrar se estão a gostar ou não, através das expressões faciais. Alguns sorriem durante todo o dia e parecem bastante alegres, mas podem não estar. Outros andam com ar deprimido, mas podem estar até bem felizes, assim ocorrem vários erros de diagnóstico porque aparentam outra coisa.

O maior desafio que um professor ou técnico tem que enfrentar, com uma criança autista não verbal, é que eles não conseguem comunicar com ninguém, mas ninguém pode comunicar com eles. Ensinar-lhes pode ser bastante desafiador porque não podemos dizer muitas palavras para com eles. No entanto, a verdade é que uma criança autista não verbal pode compreender a linguagem e eles têm o conhecimento do mesmo, mas não conseguem ou sentem dificuldade em utilizá-lo e colocá-la em contexto.

Existem várias características na comunicação não verbal dos autistas. Uma delas é o uso normal da comunicação não verbal adequado à idade e situação; uso da comunicação não verbal levemente anormal; uso imaturo da comunicação não verbal; a criança pode somente apontar vagamente ou esticar-se para alcançar o que quer, nas mesmas situações nas quais uma criança da mesma idade pode apontar ou gesticular mais especificamente para indicar o que deseja; uso da comunicação não verbal moderadamente anormal quando a criança geralmente é incapaz de expressar suas necessidades ou desejos de forma não verbal, e não consegue compreender a comunicação não verbal dos outros; uso da comunicação não verbal gravemente anormal: A criança utiliza somente gestos bizarros ou peculiares, sem significado

aparente, e não demonstra nenhum conhecimento do significado associado aos gestos ou expressões faciais dos outros.

4.3.2. Ensinar e Estimular uma Criança Autista com Linguagem Não Verbal com Tecnologia

Todas as crianças entendem as coisas de maneira diferente. Com uma criança autista não verbais, que iriam ver e compreender as coisas de maneira desigual. Podemos dizer que a comunicação não é tão importante para eles e eles nem sequer se sentem frustradas com isso. No entanto, estas crianças são totalmente capazes de compreender um outro tipo de comunicação como uma linguagem escrita ou por desenhos. Existem dispositivos auxiliares hoje disponíveis para ajudar crianças a comunicar, mas existem vários dispositivos que ajudam as crianças a brincar enquanto aprendem.

Um dos métodos mais comuns para ensinar a criança autista não verbal é através da imagem de cartões. Com diferentes fotos mostrando cartões de rotinas e tarefas que são feitas especialmente para esta finalidade. Pais e professores utilizam estes cartões rotineiramente e professam que são altamente eficazes. Pois, os mesmos ajudam a criar uma rotina e estabilidade emocional na criança autista, como também daí começa a sua comunicação não verbal através de um suporte escrito ou de desenhos.

4.4. Comunicação Verbal

“A comunicação é um tipo de comportamento social. Para haver comunicação terá de haver alguma reciprocidade mútua é necessária que se torne a existir um intercâmbio de informação entre pessoas.”

(Clara C. Park, 986:134)

Como já foi referido anteriormente uma característica comum a todas as crianças com autismo são as dificuldades de comunicação, nomeadamente a nível da linguagem expressiva (DSM IV - TR, 2002).

Muitas destas crianças não desenvolvem linguagem vocal (fala), produzindo somente sons sem sentido, o que dificulta a interacção com familiares, professores e

pares. A dificuldade na comunicação parece contribuir para o desenvolvimento de comportamentos desadequados (birras, choro, agressões e auto-mutilações) já que estes, em muitos casos, passam a exercer função comunicativa. No processo comunicativo estão presentes quatro procedimentos fundamentais:

- **Escutar:** pressupõe uma renúncia, descentração e disponibilidade. Exige diferenciar os próprios sentimentos e desejos dos do outro;

- **Entender:** pressupõe compreender as diversas linguagens do outro e formas de expressar-se, ouvindo-o conforme se exprime. Para tanto, é necessário entender-se a si próprio e o sentido conferido ao que ouvimos;

- **Falar:** é uma forma de exprimir sua compreensão e percepção da realidade, com linguagem compreensível a ambos;

- **Deixar de falar:** não significa que a comunicação cessou. A criança continua a expressar-se continuamente pela linguagem não verbal.

A linguagem pode ser marcada pela prosódia pobre, a entoação e variação. Estes aspectos não são tão rígidos como no Autismo. A velocidade da fala pode ser incomum, ou seja, muito rápida, ou pode haver falta de fluidez, ou seja, fala interrompida. Existe, frequentemente, a modulação pobre do volume, muitas vezes falam demasiado alto apesar da proximidade do parceiro da conversação.

Ao nível da comunicação verbal estima-se que cerca de 50% das pessoas autistas nunca chegam a desenvolver uma linguagem eficaz apesar de poder existir linguagem verbal. Em relação à linguagem verbal esta pode aparecer de múltiplas formas tais como: com ecolália, com inversão de pronomes, com idiossincrasias ou de forma rebuscada. Todas estas formas de expressão verbal são, no mínimo limitativas em termos de Comunicação. Jordan (2000), explica-nos que “é necessário e importante ajudar a criar canais de comunicação, sejam eles quais forem, mais ou menos universais, para a criança e para quem a rodeia, de modo a abrir a possibilidade de interacção social.” (Rita Jordan, 2000:49)

4.5. Comunicação e a Interacção da Criança Autista

“(…) se a criança normal adquire sua linguagem através do intercâmbio verbal no contexto social, a criança autista também precisaria do mesmo. No entanto, por causa de sua desvantagem nas habilidades sociais, é necessário proporcionar períodos de interacção nos quais devam ser envidados esforços especiais para favorecer a reciprocidade da criança autista, facilitando, assim, a comunicação social.”

(Lamônica, 1992:5)

Uma das características acentuada nas crianças autistas é a dificuldade em socializar, originando assim a dificuldade em comunicar, logo é importante proporcionar a estas crianças um ambiente de interacção, para que haja um método natural para que a linguagem interaja e seja adquirida e melhorada ao longo do seu processo de desenvolvimento.

Entretanto nos estudos realizados por Fernandes (2006), este dá-nos uma breve panorâmica sobre a importância da evolução e capacidade que a criança tem a partir dos dois anos de idade a criança passa a diferenciar perguntas de não perguntas e também passa a ajustar suas respostas. Essa participação nas suas trocas verbais requer habilidades conversacionais básicas como capacidade de iniciar e interagir e de responder apropriadamente e manter a interacção. A questão da dificuldade de interacção é um sintoma da síndrome autística que vem sendo descrito na literatura desde o descobrimento dessa síndrome por Kanner, em 1947.

Os distúrbios da linguagem na criança com espectro de autismo, existe desde que nasce, como todas as outras crianças, estas crianças necessitam de ser estimuladas constantemente, tanto nas relações pessoais, como no contacto com os objectos que lhe são oferecidos. É imprescindível o papel do adulto, principalmente dos pais/educador, para criar situações que possibilitem o desenvolvimento das capacidades da criança com autismo e propiciem a sua autonomia ao longo do seu crescimento, e à medida que se intensificam suas relações interpessoais e, por consequência e por meio desta, ganhos quanto à sua comunicação, no que resultará melhor qualidade de vida pessoal e social (escola).

Para que haja um desenvolvimento saudável é necessário começar por uma avaliação pormenorizada da criança, ao nível da interacção social, da comunicação, dos

padrões de comportamento, interesses e actividades. Sendo este de principal importância para uma intervenção mais precocemente possível e avaliar como os ambientes influenciam no seu comportamento.

“A complexidade das características da criança com autismo coloca um grande desafio à planificação das actividades, tornando-se fundamental uma avaliação individualizada e compreensiva das necessidades, dificuldades e competências específicas de cada criança, com vista a uma melhor planificação de actividades e aprendizagens”.

(Marques, 2000:50)

As aprendizagens ocorrem ocasionalmente nestas áreas:

1. Promover um desenvolvimento normal.
 - a) Cognitivo;
 - b) Linguagem;
 - c) Social;
2. Promover aprendizagem.
3. Reduzir a rigidez e a estereotipia.
4. Eliminar comportamentos desadaptativos inespecíficos.
5. Aliviar o sofrimento familiar.
6. Educar e consciencializar a comunidade para a aceitação do indivíduo.

Podemos então considerar que: “O padrão destas características resulta normalmente num perfil individual que exige considerações avaliativas muito especiais e influência de forma comprometedoras todo o processo de aprendizagem. (Marques, 2000:50)

Após se estabelecer o objectivo principal, “a *promoção do desenvolvimento normal*”, temos que o aplicar tendo em conta toda a informação sobre os factores que influenciam o seu desenvolvimento, deve-se elaborar medidas para seja reduzido ou atenuado essas suas características, como: brincadeiras, mímicas, expressões faciais, etc.

Mas para que tal aconteça, é necessário que exista uma boa relação entre o adulto/ criança, ou seja, os programas de intervenção precoce devem, sempre que possível, decorrer no meio ambiente onde vive a criança.

A intervenção precoce destina-se a crianças até à idade escolar que estejam em risco de atraso de desenvolvimento, manifestem deficiência, ou necessidades educativas especiais. Consiste na prestação de serviços educativos, terapêuticos e sociais a estas crianças e às suas famílias com o objectivo de minimizar efeitos nefastos ao seu desenvolvimento. Grande parte das aprendizagens e do desenvolvimento ocorre mais rapidamente na idade pré-escolar. O momento em que é proporcionada a intervenção é, por isso, particularmente importante já que a criança corre o risco de perder oportunidades de desenvolvimento durante os estádios mais propícios. Se esses momentos não forem aproveitados, mais tarde a criança pode vir a manifestar maiores dificuldades de aprendizagem e uma intervenção programada e individualizada.

As crianças com autismo estudadas pelo autor apresentavam falha no contacto afectivo, obsessivos na manutenção da rotina e movimentos repetitivos, sendo que algumas delas não desenvolviam fala, e as que o faziam não apresentavam intenção de se comunicar. Kanner (1947), afirma que o retraimento social é, frequentemente, acompanhado da impossibilidade da criança de desenvolver linguagem de maneira funcional, ou seja, ela consegue pronunciar palavras mas não apreende conceitos. Por isso é importante uma intervenção precoce na criança autista e implementar um programa individualizada, que seja mais adequada para as suas necessidades e desenvolvimento saudável.

Na descrição original de Autismo protagonizada por Kanner em 1943, este dava informação bastante importante sobre os problemas relacionados com a comunicação nesta patologia. Ele referiu fraqueza de afectos e expressões, características de voz estranhas, falar monotónico e o repetir monótono de ruídos e sons.

“A gama das capacidades linguísticas nos indivíduos autistas é vasta e se considerarmos a sequência dos problemas do autismo, fica claro que o problema fundamental reside mais na comunicação do que na linguagem em si. As formas não verbais de comunicação são afectadas e, tanto no indivíduo que tem mais capacidade como naquele do tipo Asperger, acontece que o domínio da linguagem estrutural pode ser bom, contrariamente à comunicação e ao uso social da linguagem que ficam limitados.

(Rita Jordan, 1994: 42)

Todos estes problemas de expressão assim como o falar muito alto ou muito baixo, são habitualmente acompanhados de problemas de compreensão, como o uso e compreensão e a falha no reconhecimento de sinais não verbais pelos ouvintes e o cuidado em compreender o seu conteúdo. Ainda é possível ver-se nos autistas outros problemas de linguagem tais como articulação imprecisa, ecolália, preservação num tipo de pergunta, entoação e stress atípico e expressões estereotipadas. Estas acções podem significar desconforto, desejo por um objecto, uma tentativa de aproximação a outra pessoa ou uma iniciação a qualquer tipo de interacção.

À medida que mais estudos se vão efectuando, torna mais claro que a comunicação é um dos comportamentos sociais em que está mais intimamente associado ao autismo. Por qualquer razão se diz, por definição que comunicar é um acto social. Só se pode considerar que existe relação efectiva quando as pessoas utilizam a comunicação para o estabelecimento de relações pessoais. As dificuldades comunicativas e sociais da população autista têm vindo a ser descrita ao longo dos tempos por inúmeros investigadores nos mais diversos livros e artigos.

Como já foi referido ao longo deste trabalho, a comunicação divide-se em duas grandes áreas, verbal e não verbal, o explícito e o subtil. Neste momento todos estamos habituados a encontrar comunicação em todos os actos que realizamos. Todos aceitamos o facto de que, virtualmente, tudo o que fazemos tem o objectivo de comunicar.

Nas crianças com autismo revelam-se aptidões de linguagem mais avançadas que as das crianças “normais”, mas que estas se desenvolvem, quase sempre, no sentido de aptidões sociais altamente comprometidas. Existe uma enorme diversidade entre as competências de linguagem e as competências sociais nos indivíduos autistas mas as duas características estão ligadas entre si de uma forma extremamente complexa.

Nas crianças autistas com nível de funcionamento mais baixo podemos ver frequentemente birras, barulhos e actividade física permanente como fazem habitualmente os bebés sem problemas de autismo.

As mais complexas formas de comunicação incluem o estar na área do desejo material, agarrar a mão do adulto e leva-lo para o seu desejo material ou a realizar qualquer actividade que ele queira, usar um objecto para representar outro objecto ou uma situação e utilizar imagens, pictogramas, escrever (sem ter, necessariamente, a

capacidade de falar), utilizar sinais, símbolos ou o próprio discurso pode ser uma maneira facilitadora para uma comunicação viável e saudável.

4.6. Dificuldades de Comunicação e Linguagem nas Crianças com Autismo

Como já temos vindo a referir ao longo deste trabalho, as crianças com Autismo demonstram uma grande limitação ao nível da capacidade simbólica e da capacidade de abstracção. Sendo estas, pré-requisitos fundamentais para o uso e compreensão da linguagem, surgem, necessariamente grandes lacunas que se traduzem numa comunicação bastante alterada. Por outro lado, a comunicação surge da interacção entre a criança e o meio físico e social envolvente assim como da capacidade de imitação do outro e da compreensão de gestos, expressões corporais, expressões faciais, etc. existentes em todas as situações do nosso quotidiano.

Todas estas capacidades estão bastante alteradas nas crianças com Autismo. Desde muito cedo que se podem verificar alterações comportamentais desviantes do desenvolvimento normal nas crianças com Autismo. Choram pouco, não olham nos olhos, não sorriem, não antecipam movimentos e atitudes (por exemplo, o pegar ao colo), não brincam e quando o fazem é normalmente de forma estereotipada.

Estes comportamentos instintivos são considerados como a primeira etapa do relacionamento mãe/bebé e é através deste que apreendem o meio ambiente que os rodeia. Não os apresentando, desde essa idade, a criança com autismo demonstra o carácter da sua perturbação. A imitação afirmam-se como o primeiro factor nas aprendizagens do ser humano, é o instrumento das primeiras aprendizagens sociais. Esta inicia-se com a ligação à figura materna como figura de referência para o estabelecimento da personalidade. Esta relação estabelece-se através da compreensão de gestos, mímicas e sons que se impõem como base fundamental da aquisição do pensamento simbólico. Esta interacção, como outro, é a base que vai permitir o aparecimento da linguagem como função da comunicação.

A maioria das crianças com autismo permanece na fase não-verbal. Aqueles que conseguem atingir a fase verbal muitas vezes conseguem falar mas não conseguem perceber tão bem quanto falam.

Todos eles demonstram grandes dificuldades em perceber/usar todos os tipos de comunicação não verbais (expressões faciais, gestos, expressões corporais, etc.) Os seus problemas de comunicação centram-se ao nível da comunicação expressiva, oral e escrita e comunicação receptiva (oral e escrita).

4.6.1. Dificuldades Funcionais da Linguagem

Crianças autistas são estereotipadas como não comunicativas e não interactivas, entretanto, isso pode ser parcialmente atribuído aos tradicionais métodos de pesquisa que não consideram as intenções da criança ou o contexto de interacção social.

A partir dos anos oitenta podem ser encontradas na literatura pesquisas a respeito da linguagem de crianças autistas que consideram não apenas seus aspectos formais mas principalmente seus aspectos funcionais, numa perspectiva pragmática. As teorias pragmáticas propõem a inclusão dos elementos do contexto, linguístico ou não, no estudo da linguagem. Por outro lado, a interacção influencia o desenvolvimento cognitivo, linguístico e a experiência social na determinação do desenvolvimento da linguagem.

Estas pesquisas levam em conta o contexto em que a comunicação ocorre e todas as formas de expressão comunicativa das crianças, permitindo-nos investigar o início do processo de desenvolvimento da linguagem, chegando ao estágio anterior, às primeiras palavras.

Não obstante a forma como comunicam existem sempre qualidades pouco comuns na forma como os autistas o fazem. As primeiras descrições baseavam-se na sintaxe desviante mas ultimamente tem sido dada maior ênfase ao carácter mais pragmático ou funcional da comunicação. A influência mais óbvia é o contexto da interacção social que influencia no comportamento comunicativo. Para se conseguir uma representação de como a linguagem é usada funcionalmente, o comportamento comunicativo deve ser estudado quando ocorre naturalmente no contexto familiar.

Existem poucas investigações do comportamento comunicativo das crianças autistas mostradas em interacções naturais. Diversos estudos feitos até hoje mostraram que, apesar da variabilidade do nível de desenvolvimento da linguagem e do grau deficiência intelectual, as crianças com autismo mostram um perfil relativamente

homogéneo de funções comunicativas que são quantitativamente e qualitativamente diferentes das crianças normais. A criança autista demonstra um repertório mais limitado de funções comunicativas que a criança normal, o que não aparenta ser meramente um atraso do desenvolvimento normal. O resultado mais significativo destes estudos foi que os indivíduos autistas demonstraram tantos quanto, ou mais, actos comunicativos interactivos relativamente às crianças normais.

Em consequência desta ênfase na pragmática algumas descrições clínicas dos aspectos sociais, dos problemas da língua e da comunicação no autismo podem agora ser encontradas. Deste modo podemos sintetizar todos estes factores atendendo a determinados pontos específicos:

- Não existe nenhum padrão específico na comunicação de autistas;
- As características de comunicação nos autistas têm de ser analisadas em contexto para que se possam perceber as implicações sociais;
- Um estímulo não afecta toda a população autista da mesma forma;
- Dois actos comunicativos que possam parecer topograficamente iguais podem ter funções comunicativas diferentes para diferentes pessoas e o seu sentido depende sempre do contexto social em que se encontra. O contexto também ajuda a tornar a comunicação mais fácil e efectiva, não sendo necessário o uso de tantas e variadas palavras. A linguagem ajuda-nos a perceber melhor a relação entre a linguagem e a forma como os comportamentos sociais desviantes são identificados e classificados. Quando se considera o contexto é fácil encontrar comportamentos aceitáveis em casa que não o são na rua numa cidade, permitidos em determinados espaços e com determinadas pessoas e não permitidos noutros.

4.7. Desenvolvimento da Comunicação Funcional na Criança com Autismo

A comunicação intencional normalmente emerge entre os 9 (nove) e 13 (treze) meses de idade. A intenção comunicativa é mostrada inicialmente através de gestos pré-verbais e vocalizações, e posteriormente através da fala. Então, a criança “normal” usa as funções comunicativas como um guia para a aquisição das formas linguísticas. A criança “normal” usa o comportamento interactivo e não interactivo intencionalmente

para um largo número de funções antes de emergir a fala referencial. Estas funções são descritas por Fernandes e divididas em duas partes (Fernandes, 2000b:77:89), como:

4.7.1. Funções Comunicativas da Linguagem Interactiva

A – Regular o comportamento de outro para obter um fim ambiental (função reguladora)

- 1 - Pedido de objecto;
- 2 - Pedido de acção;
- 3 – Protesto.

B – Atrair a atenção do outro sobre si próprio (função social).

- 1 - Pedido de rotina social;
- 2 - Cumprimento / saudação;
- 3 – Chamada;
- 4 – Exibição;
- 5 - Pedido de consentimento (*).

C – Orientar a atenção do outro para um objecto ou evento (garantir um foco de atenção conjunta).

- 1 - Nomeação interactiva;
- 2 - Comentário interactivo;
- 3 - Pedido de informação (*).

4.7.2. Funções Comunicativas da Linguagem Não Interactiva

A – Praticar ou reagir a estímulo interno / externo.

- 1 – Exclamativo;
- 2 – Reactivo;
- 3 - Não focalizado.

B – Focar a própria atenção num objecto / evento.

- 1 – Performativo;
- 2 - Nomeação não interactiva;
- 3 - Comentário não interactivo.

C – Regular o próprio comportamento.

- 1 - Auto-regulatório (*).

(*) - Tipicamente não emerge antes da criança estar além do estágio pré-linguístico, usando uma ou duas palavras.

4.7.3. Definição das Categorias das Funções Comunicativas

- 1) Pedido de objecto** – actos ou emissões usados para solicitar um objecto concreto desejável. (Ex.: estende a mão para o objecto);
- 2) Pedido de acção** – actos ou emissões usados para solicitar ao outro que execute uma acção. Inclui pedidos de ajuda e outras acções envolvendo outra pessoa ou outra pessoa e um objecto. (Ex.: criança puxa o adulto para a porta, coloca a caneta na mão do adulto e indica o papel);
- 3) Pedido de rotina social** actos ou emissões usados para solicitar ao outro que inicie ou continue um jogo de interacção social. É um tipo específico de pedido de acção envolvendo uma interacção. (Ex.: criança atira-se no colo do adulto para que ele levante-a e gire, abre os braços para ganhar um abraço);
- 4) Pedido de consentimento** actos ou emissões usados para pedir o consentimento do outro para a realização de uma acção. Envolve uma acção executada;
- 5) Pedido de informação** – actos ou emissões usados para solicitar informações sobre um objecto ou evento. Inclui questões como: Porquê, Qual, Onde, Quando e outras emissões com contorno entoacional de interrogação;
- 6) Expressão de protesto** – choro, manha, birra ou outra manifestação de protesto não necessariamente dirigida a objecto, evento ou pessoa;
- 7) Protesto** – actos ou emissões usados para interromper uma acção indesejada. Inclui oposição de resistência à acção do outro e rejeição de objecto oferecido. (Ex.: choro,

grito, auto-agressão diante de uma acção indesejada, a criança levanta-se assim que o adulto se senta perto dela);

8) Reconhecimento do outro – actos ou emissões usados para obter a atenção do outro e para indicar o reconhecimento de sua presença. Inclui cumprimentos, chamados, marcadores de polidez e de tema. (Ex.: criança olha e esconde a cara);

9) Exibição – actos ou emissões usados para atrair a atenção para si. A performance inicial pode ser acidental e a criança repete-a Quando percebe que isso atrai a atenção do outro. (Ex.: empurra um objecto para bater na outra pessoa, assobia para chamar);

10) Comentário – actos ou emissões usados para dirigir a atenção do outro para um objecto ou evento. Inclui apontar, mostrar, descrever, informar e nomear de forma interactiva;

11) Auto-regulatório – Emissões usadas para controlar verbalmente sua própria acção. As emissões precedem imediatamente ou ocorrem em simultâneo com o comportamento motor. (Ex.: a criança dizendo: “calma” enquanto calça o sapato, “não chora” enquanto choraminga);

12) Performativo – actos ou emissões usados em esquemas de acção familiares aplicados a objectos. Inclui efeitos sonoros e vocalizações ritualizadas produzidas em sincronia com o comportamento motor da criança. (Ex.: onomatopeias com carrinhos e aviões, chuta a bola de volta para o outro);

13) Exploratório – actos envolvendo actividades de investigação de um objecto particular ou parte do corpo ou roupa do outro;

14) Exclamativo – actos ou emissões que expressem uma reacção emocional a um evento ou situação. Inclui expressões de surpresa, prazer, frustração e descontentamento e sucede imediatamente um evento significativo. (Ex.: a criança grita quando batem com força na porta);

15) Reactivos – Emissões produzidas enquanto a pessoa examina ou interage com um objecto ou parte do corpo. Não há evidência de intenção comunicativa mas o sujeito está focalizando atenção em um objecto / parte do corpo e parece estar reagindo a isso. Pode servir a funções de treino ou auto-estimulação. (Ex.: criança ri com cócegas);

16) Não-Focalizado – Emissões produzidas embora o sujeito não esteja focalizando sua atenção em nenhum objecto ou pessoa. Não há evidência de intenção comunicativa. Pode servir a funções de treino ou auto-estimulação. (Ex.: pulos, balanceios, murmúrios, auto-agressão, ecolália);

17) Jogo – actos envolvendo actividade organizada mas auto-centrada, inclui reacções circulares primárias. Pode servir a funções de treino ou auto-estimulação. (Ex.: criança desenha, rola a bola e observa, enche potes com pequenos objectos);

18) Jogo compartilhado – actividade organizada compartilhada entre adulto e criança;

19) Nomeação – actos ou emissões usados para focalizar sua própria atenção em um objecto ou evento através da identificação do referente;

20) Narrativa – Emissões destinadas a relatar factos reais ou imaginários, pode haver ou não uma atenção por parte do ouvinte.

As diferentes pesquisas nesta área revelaram diferenças entre crianças Autistas e seus pares em dois aspectos importantes da comunicação funcional: as formas de comunicação que eles usam e as funções ou objectivos relacionados aos esforços de comunicação. Formas de comunicação podem variar de métodos não verbais (gestos ou sinais), a métodos verbais (a fala). As formas de comunicação usadas por crianças autistas aparentam ser qualitativamente diferentes daquelas usadas por crianças “normais”.

Através de alguns estudos de vários autores verificamos que nos indivíduos com autismo se verificavam alterações de atitudes quando as respostas não eram as esperadas. Desta forma pode-se prever que existiam intenções comunicativas embora estas sejam muitas vezes omitidas pelas dificuldades inerentes à própria patologia.

Existem poucos estudos das funções comunicativas gestuais da criança autista. Por exemplo, Wetherby e outros colaboradores, descobriram que crianças autistas que frequentavam a escola demonstravam maior capacidade de utilizar formas gestuais de comunicação do que aquelas que viviam no isolamento, sem oportunidade de ouvir vocalizações ou ver outros a falar e a comunicar. As crianças autistas também aparentam ser limitadas no tipo de gestos que utilizam. Gestos de partilhar a atenção, como apontar ou mostrar objectos, são raramente descritos neste grupo. Isto representa um grande desvio do desenvolvimento pré-linguístico normal e pode estar relacionado de alguma forma, à sua falha no uso da linguagem espontânea com função comunicativa. Quanto aos objectivos relacionados com os esforços comunicativos, em contraste com o desenvolvimento sincronizado das funções comunicativas visto em crianças normais, aparentemente parece que a criança autista apresenta um padrão irregular de desenvolvimento, com funções específicas emergindo numa sequência previsível, adquirindo as funções de linguagem uma de cada vez.

Estudos recentes indicam que existe alguma consistência na ordem de emergência das funções comunicativas na criança autista. Estas crianças estudadas mostraram a capacidade de regular o comportamento do outro para obter um propósito (função reguladora), e uma deficiência na habilidade de atrair e direccionar a atenção do outro para si próprio ou para um objecto. Então, parece que a criança autista usa comunicação intencional inicialmente fora do contexto de interacção social a fim de alcançar um fim ambiental.

Uma criança autista pode pegar a mão de um adulto para obter o objecto desejado, como se a mão do adulto fosse um objecto inanimado. O grau que a criança autista adquire no uso da comunicação para alcançar um fim social pode variar da falha completa até o uso de ecolália tardia ou de criativas expressões verbais para este propósito.

Estes estudos demonstraram que os indivíduos autistas inicialmente tendem a obter um fim social através da função de pedido de rotina social, representando um uso rudimentar de comunicação para atrair a atenção do outro sobre si próprio. A intenção precoce da criança autista em atrair a atenção de outros (função de pedido de rotina social) pode também estar amarrada a fins ambientais. Crianças autistas podem desenvolver o uso de certos comportamentos, por exemplo saudações, como parte de um ritual, ao invés de perceber a presença de outra pessoa. As funções de “chamada” e “pedido de consentimento” podem ser usadas com um objectivo de obter um fim ambiental. A função de “exibicionismo”, que leva a um fim social puramente, pode, hipoteticamente, emergir mais tarde, entretanto o uso desta função pela criança autista não foi reportada na literatura.

Crianças autistas mostram heterogeneidade na emergência das funções não interactivas similar às funções comunicativas interactivas. Com base nas evidências disponíveis até esta data, parece que as funções não interactivas são desenvolvidas paralelamente as funções interactivas. A motivação inicial da criança autista para o uso das funções não interactivas é a auto estimulação ou prática e diminuem com os avanços do nível linguístico e cognitivo.

A função não interactiva de regular o seu próprio comportamento (auto-regulatório) parece emergir nos estágios precoces do desenvolvimento verbal das crianças autistas, como nas crianças normais, usualmente na forma de ecolália imediata ou tardia. A aquisição da função de focar a própria atenção em um objecto ou evento é

uma função não interactiva “tardia” nas crianças autistas. Esta função parece emergir subsequentemente à função auto-regulatória, e primeiro na forma performativa. Algumas crianças autistas eventualmente adquirem as funções de nomeação e comentário não interactivas em estágios mais avançados do desenvolvimento da linguagem através do uso da ecolália imediata ou tardia.

O desenvolvimento comunicativo na criança autista é caracterizado por um desdobramento gradual das funções comunicativas envolvendo formas contextuais restritas até formas mais flexíveis. A função comunicativa emerge primeiro através do uso de formas contextualmente restritas, isto é, formas cujos significados são demarcados no contexto. A criança autista desenvolve o uso de comportamentos estereotipados que são estritamente atados a um contexto e podem adquirir a forma de gestos idiossincráticos ou expressões verbais ecolálicas contextualmente restritas. Pode desenvolver posteriormente o uso de gestos convencionais e fala referencial ou sinais, primeiro usado rigidamente no contexto de aquisição e depois usado criativamente num contexto flexível. Embora a criança autista possa ter progredido no uso de significados flexíveis contextualmente para uma função comunicativa, a evolução da descontextualização de cada nova função é repetida e é cíclica por natureza.

Em resumo, embora várias funções da linguagem, para alcançar fins ambientais e sociais, para propósitos interactivos e não interactivos, emergem concorrentemente no desenvolvimento normal, na criança autista elas aparecem no desenvolvimento, independentemente, como uma evidência da heterogeneidade de aquisição. Certas funções são mais fáceis para a criança autista e então emergem mais cedo do que outras funções. Além disso, a emergência das funções comunicativas foram descritas como um processo cíclico de formas contextualmente restritas até formas mais flexíveis.

Muitas vezes, a fala destas crianças limita-se à construção frásica deficitária, ausência de imitação de sons e fala, ecolália, repetições e estereótipos sem função comunicativa. A ecolália é um dos aspectos que mais chama a atenção na linguagem destas crianças e estas repetições podem ser imediatas ou tardias. Alguns autores consideram a ecolália com uma função comunicativa, enquanto outros acreditam que quanto mais ecolálica for uma criança autista, menos linguagem espontânea ela produz.

“As dificuldades de comunicação dos autistas os impulsionam para a busca de um mundo mais previsível, na direcção de situações conhecidas e repetição compulsiva de comportamentos.”

(Moraes, 2007:60)

É importante sempre contextualizar essa manifestação comunicativa e atribuir-lhe um sentido. O perfil distinto das funções comunicativas mostradas pelas crianças autistas não se assemelha a um estágio primitivo do desenvolvimento normal. Embora muitas funções comunicativas mostradas por essas crianças se pareçam em alguns pontos com o desenvolvimento normal, o tempo relativo ao aparecimento é discrepante em relação ao processo normal de desenvolvimento. Embora algumas crianças autistas não desenvolvam algumas funções comunicativas, a falta de certas funções não são inerentes ao autismo. O perfil comunicativo associado ao autismo pode ser parcialmente explicado por factores relacionados ao ambiente e a qualidade das interações, assim como por factores inerentes à criança, tais como as habilidades sociais e cognitivas.

Os aspectos funcionais da comunicação das crianças autistas também exigem reflexão a respeito do estereótipo de que crianças autistas não se comunicam. O senso comum coloca a criança autista como um sujeito que não se comunica e, portanto, autoriza e até indica que o adulto tome mais iniciativas de comunicação, como forma de “*estimulação de linguagem*”. Evidentemente não se trata de afirmar que a diferença entre a comunicação da criança autista e da criança normal seja apenas quantitativa. Trata-se de enfatizar que as grandes diferenças quantitativas provavelmente mascaram algumas das possibilidades comunicativas dessas crianças.

CAPÍTULO V

MÉTODOS DE INTERVENÇÃO/ESTIMULAÇÃO DA LINGUAGEM COMUNICATIVA DOS AUTISTAS

5.1. Modelos de Intervenção na Comunicação/ Linguagem de Natureza Cognitivo-Comportamental.

“(...) A comunicação é mal compreendida, ou mesmo não compreendida, não basta ensinar uma linguagem (quer se trate de linguagem falada, escrita ou gestual, de símbolos, figuras ou objectos). (...) No autismo é necessário mais uma coisa: ensinar o que é comunicação. (...) Isto significa que temos ensinar as crianças com autismo a utilizarem todos os meios ao seu alcance (...) encorajar uma compreensão da comunicação que leve ao uso mais espontâneo da linguagem, seja ela qual for.”

(Rita Jordan, 2000:55)

Entre os vários estudos feito por Ferreira (1986), sobre as funções da linguagem temos a “comunicação” que se faz por meio da acção de emitir, transmitir e de receber informações através de métodos e/ou processos estabelecidos que podem decorrer da linguagem falada, escrita ou codificada por signos ou símbolos, objectos entre outros que permitem e possibilitam a sua efectivação.

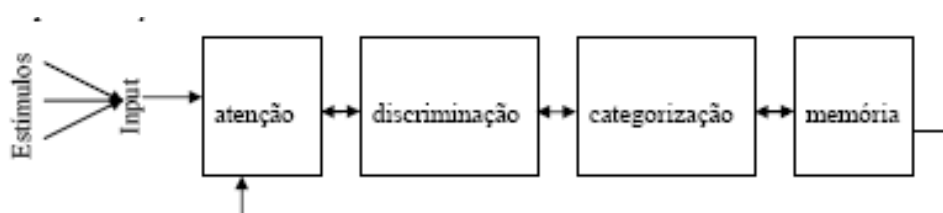
Este método de comunicação está numa perspectiva comportamental e é desenvolvida numa conduta social que ocorre entre, pelo menos, duas pessoas que se comunicam em formas diversas e por diferenciadas razões. A princípio, a comunicação ocorre quando uma pessoa envia uma mensagem e uma outra pessoa a recebe, havendo aqui uma comunicação expressiva, partida da intencionalidade de se activar o comportamento da outra pessoa. A comunicação que não é intencional é uma conduta que acaba sendo interpretada por outros, no entanto sem este ter algum significado.

O termo comunicação expressivo corresponde a expressão de sentimentos, afectos e emoções. É comumente utilizado no método Teacch. *Cf.* MEC (2004:21).

A comunicação é um processo complexo de transmissão de informação utilizado pelo ser humano com o propósito de influenciar o comportamento daqueles que nos rodeiam, compartilhando informação, exprimindo desejos e necessidades. Esse processo contínuo que ocorre num ambiente natural e no cotidiano, pode ser preenchido por outras formas, tais como a mímica, as ações práticas, as expressões faciais, a orientação corporal, gestos como o indicar, desenhos, símbolos ou palavras que se materializam segundo uma forma multimodal.

É mais ou menos consensual que uma das tarefas fundamentais de um educador/professor é a facilitação da aprendizagem. Ora, assim sendo, afigura-se de uma forma primordial importância perceber e explicar o processo de aprendizagem que, o mesmo é dizer, como se aprende e bem assim, as técnicas para tornarem essa aprendizagem mais eficiente

A este respeito Inês Sim Sim, (1998) apresenta-nos a seguinte esquematização:



Esquema nº 5 – Esquematização das etapas de processamento da informação. Segundo (Inês Sim Sim, 1998:314).

É importante seguir com cuidado as aprendizagens adequadas para cada etapa do desenvolvimento da criança autista. Ao adquirir as aprendizagens por etapas é mais fácil processar a informação de uma forma coerente. Desta forma, o professor /técnico do ensino especial tem que estimular a atenção da criança autista para cativar a sua atenção de forma o mesmo conseguir discriminar, categorizar e finalmente memorizar a informação.

A comunicação verbal é o meio de comunicação mais comum entre os seres humanos. Contudo, nem todas as pessoas são capazes de verbalizar ou de utilizar a fala de modo a serem compreendidas, como é o caso daquelas que se encontram impossibilitadas de falar ou de escrever, devido à sua incapacidade neuro-motora, originada pela patologia que portam.

O modo de pensar a função comunicativa da linguagem, descrito acima, facilitou a possibilidade da criação de sistema de comunicação não verbal para as pessoas com deficiência em relação ao desenvolvimento da linguagem falada. Tais sistemas de comunicação são os que proporcionam expressão por meio de símbolos distintos da fala funcional de quem se comunica, sendo classificados em sistemas de comunicação sem ajuda e sistemas de comunicação com ajuda.

Os sistemas classificados como “sem ajuda” não requerem nenhum instrumento ou auxílio técnico externo para que a comunicação se efectue, e se exprimem com:

- Gestos de uso comum, pertencentes a uma comunidade (afirmação, negação com a cabeça, aceno com as mãos...);
- Códigos gestuais não-linguísticos (sistema de comunicação manual de tribos indígenas);

Já os sistemas de comunicação “com ajuda” abarcam de forma ampla os elementos de representação, desde os iconográficos até os mais complexos e abstractos.

- Sistemas com elementos muito representativos: objectos, fotografias, desenhos representativos;
- Sistemas constituídos por desenhos lineares, como são o caso dos pictogramas.

Têm como finalidade de facilitar e desenvolver a capacidade de exprimir seus pensamentos e sentimentos, por esse facto foi desenvolvida a comunicação Suplementar e/ou Alternativa como um meio de comunicação que pode ser considerado uma verdadeira ferramenta de apoio aos professores, aos familiares e ao grupo social a que aqueles indivíduos pertencem. A comunicação Suplementar e/ou Alternativa (CSA) toma como referência todo o tipo de comunicação suplementar ou de suporte, especialmente baseada em símbolos gráficos e em tecnologias de apoio (nomeadamente os computadores e as interfaces específicas) de suporte ao processo de comunicação, permitindo à pessoa que se encontra nesta situação exceder os limites de parte de suas incapacidades, conforme o quadro e o ritmo de cada um.

No ano de 1971, uma equipe de profissionais do *Ontário Crippled Children's Centre*, em Toronto, Canadá, desenvolveu um estudo dedicado à descoberta de um meio alternativo de comunicação para pessoas com distúrbios neuro-motores, que não manifestavam a fala funcional. Até então, dos diversos métodos investigados em instituições especializadas para o processo de ensino/tratamento de crianças em

circunstâncias semelhantes, todos se mostravam não satisfatórios, limitando o desempenho linguístico a poucos contextos, desprestigiando outras diversas situações de comunicação que poderiam ser aproveitadas.

Diante de tal situação, descobriram em “*Signs and Symbols around the World*”, de Elizabeth Helfman, um sistema simbólico de nível internacional criado por Charles K. Bliss (baseado na escrita pictográfica chinesa e nas ideias do filósofo Leibniz), o Blissymbolics – Sistema Bliss de Comunicação. O Seu objectivo era o de desenvolver uma maneira de criar uma linguagem universal entre os homens (desenvolvido entre 1942 e 1965), ou seja, um instrumento de comunicação mundial. Esse sistema não foi inicialmente destinado a pessoas com distúrbios de comunicação, começando apenas a ser usado com esta finalidade em 1971, depois de algumas adaptações realizadas juntamente com Charles Bliss e a equipe canadense, cuja principal responsável era Shirley MacNaughton. (Chun, R. Y; Moreira, E. C, 1997: 137-175)

No início, o método foi aplicado com crianças que não falavam, devido à paralisia cerebral, sendo tempos depois estendido a pessoas com outras patologias (retardo mental, afasia, autismo, entre outras). A partir de 1974 a utilização do Sistema Bliss de Comunicação acabou extrapolando os limites daquele centro, passando, em 1975, à criação da *Blissymbolics Communication Foundation*, conhecida presentemente como *Blissymbolics Communication International* em Toronto.

O termo Comunicação Suplementar e/ou Alternativa (CSA) é utilizado para definir outras formas de comunicação como o uso de gestos, língua de sinais, expressões faciais, o uso de pranchas de alfabeto ou símbolos pictográficos e até o uso de sistemas sofisticados de computador com voz sintetizada. Tem em vista o auxílio ao desenvolvimento da autonomia pessoal por meio de recursos tecnológicos, técnicas de inteligência artificial, como a utilização de esquemas montados por fotos, figuras extraídas de revistas, conforme o contexto e a necessidade a ser suprida. A terminologia básica a define da seguinte forma:

- Comunicação aumentativa é "toda comunicação que suplemente a fala (gestos, expressão facial, linguagem corporal, comunicação gráfica, etc.)"

- Comunicação Suplementar e/ou Alternativa: "é uma área da prática clínica que se destina a compensar (temporária ou permanentemente) os prejuízos ou incapacidades dos indivíduos com severos distúrbios da comunicação expressiva"

O termo alternativa empregado em conjunto com aumentativa, refere-se a indivíduos que têm a fala prejudicada, de maneira que necessitam de um meio de comunicação (não que o amplie) alternativo a ela. O termo mais apropriado seja comunicação Suplementar e/ou Alternativa, pois aborda toda forma de comunicação que complemente, substitua ou apoie a fala (olhar, vocalizações, gestos, expressão facial, sorriso, alteração de tónus muscular, etc. (idem: 137-175).

A CSA (Comunicação Suplementar e/ou Alternativa), é constituída por símbolos que possibilitam representações visuais, auditivas ou tácteis. Eles podem ser divididos em:

- Símbolos que não necessitam de recursos externos aquando a pessoa utiliza apenas o seu corpo para se comunicar. Como por exemplo: os gestos, os sinais manuais, as vocalizações e as expressões faciais.

- Símbolos que necessitam de recursos externos: requerem instrumentos ou equipamentos, além do corpo do usuário, para produzir uma mensagem. Esses sistemas podem ser muito simples, ou de baixa tecnologia; tecnologicamente complexos ou de alta tecnologia. O objectivo da CSA é favorecer a capacidade das pessoas no estabelecimento e na manutenção da interacção social, e a possibilidade da comunicação. O símbolo, seu formato de produção e o acto de emissão e recepção de informações, são um meio e não um fim em si mesmo. Também o objectiva que as pessoas que utilizam o sistema de comunicação generalizem o que aprendem de comunicação, de forma a poderem interagir com pessoas distintas em seus variados contextos e experiências.

Há diversos sistemas simbólicos que estão englobados na CSA e que auxiliam no trabalho com pessoas com deficits nas habilidades de comunicação. Vários desses sistemas já vêm sendo incorporados a recursos de informática, que facilitam o armazenamento de símbolos. Dentro deles podemos citar:

- *Core Picture Vocabulary*: Código pictográfico criado por Don Jonston no ano de 1985. Constitui-se por um vocabulário de 109 significados. Sua versão é padronizada e auto-adesiva.

- *Picture Communication Symbols*: Código pictográfico desenvolvido por Roxana Mayer em 1980. Constitui-se com cerca de 3000 símbolos. Está disponível em programas de computador, no formato de selos e adesivos.

- *Pictogram Ideogram Communication*: Código que em parte é pictográfico, em parte, é ideográfico. Criado pela George Goudation. Constitui-se por 416 elementos.

- *PICSYMS*: Sistema gráfico criado por F. Carlson nos Estados Unidos. É utilizado em idade infantil e constituído por cerca de 850 símbolos.

- Símbolos *Bliss*: Sinais gráficos fundamentados no significado e não na fonética. Desenvolvidos por Charles K. Bliss. Seu uso iniciou-se na década de 70, a nível internacional.

- *PECS - Picture Exchange Communication System*: O Sistema de Intercâmbio de imagens PECS foi desenvolvido pelas dificuldades ao longo dos anos, com outros programas de comunicação.

- *Rebus*: Inicialmente, criado em 1968 e adaptado e expandido para indivíduos com problemas de comunicação nos Estados Unidos. É composto por 800 símbolos em preto e branco que, combinados, podem representar mais de 2000 palavras.

Essas alternativas de comunicação, a partir da utilização de sistemas de símbolos, permitem a representação do vocabulário e de imagens representativas de situações diversas que podem ser dispostas em cartões individuais, cartazes, agendas ou cadernos de comunicação, possibilitando a criação de frases, o apontamento do que se deseja, a expressão de sentimentos, o conhecimento adquirido, a interacção social, além de aumentar a qualidade de vida das pessoas, principalmente daquelas com dificuldades graves, que acabam sendo isoladas do convívio social.

Sua utilização tanto pode ser um meio temporário de comunicação até que a pessoa adquira uma fala funcional, como também um meio permanente de comunicação, no caso de comprometimentos severos de fala. A CSA é um mecanismo facilitador para o desenvolvimento, e que pode ser trabalhada por meio da mediação do outro (professor, família, grupo social...), também otimizando o desenvolvimento de habilidades, conceitos, estruturas linguísticas e o processo de aprendizagem da leitura e escrita.

O modelo de intervenção que se segue pode ser definido como um programa de transição entre os modelos de comportamento tradicional e os modelos cognitivos. Devido a um conjunto de défices tais como: cognitivos, sensoriais, comunicacionais e comportamentais apontados pelo espectro do autismo, tornam-se necessárias regras educativas que permitem manter um bom nível de estimulação para a aprendizagem.

As Unidades Estruturadas para o autismo com metodologia “TEACCH” tem vindo a revelar-se, quer em Portugal quer a nível internacional, como um dos meios como facilitadores da inclusão destas crianças e jovens, através do desenvolvimento das suas capacidades sociais e de autonomia.

Tendo em conta as características especiais destas crianças, segundo vários autores chegou-se à conclusão que os ambientes educativos estruturados na educação das crianças com o espectro do autismo era o mais vantajoso para o seu desenvolvimento. Surge então o programa TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children).

O (Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Perturbações da Comunicação), criado em 1971 por Eric Schopler e seus colaboradores da Universidade de Chapel e Hill na Califórnia do Norte.

Este programa foi concebido para as crianças com Perturbações do Espectro do Autismo de todas as idades e tinha como objectivo principal que estas trabalhassem o mais autonomamente possível, “(...) em casa, na escola ou no local de trabalho” (Marques, 2000:91-92). O modelo pretende também ensinar os pais destas crianças a lidar com elas essencialmente ao nível comportamental. Segundo a mesma autora, este modelo baseia-se em sete princípios fundamentais: Adaptação do meio às limitações do indivíduo, Elaboração de um programa de intervenção personalizado, Estruturação do ensino, nomeadamente das actividades, dos espaços e das tarefas, Aposta nas competências emergentes sinalizadas na avaliação, Abordagem de natureza cognitivo-comportamental, do treino profissional para melhorar e trabalhar em harmonia com as crianças autistas e com as suas famílias, em colaboração parental em casa o trabalho iniciado na escola e nas estruturas de intervenção.

Quando o sistema de TEACCH começou em 1996, provocou uma viragem espectacular em relação às terapias utilizadas com crianças autistas, de acordo com correntes de educação baseadas em certas teorias psicanalíticas, deveriam ser educadas de preferência fora do meio familiar. O autismo era pouco conhecido e havia mitos criados pelo homem com pouco rigor científico.

Neste presente momento, após anos de experiência com resultados positivos, o sistema TEACCH, além dos programas de educação de pais, leva a efeito um programa de integração em escolas de ensino público (Public Schools).

A aplicação deste programa no nosso país é recente. Iniciou-se em Coimbra no ano lectivo 1996/97, tendo sido alargada a mais dois distritos, o de Leiria e Viseu, no ano lectivo de 1997/98, levada a cabo pelo Centro de Desenvolvimento da Criança/Hospital Pediátrico de Coimbra; Direcção Regional de Educação do Centro.

É um modelo de intervenção especificamente concebido para ser desenvolvido com crianças de espectro do autismo.

Tem como filosofia de base ajudar a preparar as pessoas com autismo para que vivam ou trabalhem da forma mais autónoma possível, em casa, na escola ou no local de trabalho. A ênfase é colocada na ajuda às pessoas com autismo e suas famílias, para que reduzam os comportamentos mais característicos desta patologia.

Este programa, segundo Marques (1998:82) assenta em sete princípios orientadores:

- A melhoria da adaptação, através do desenvolvimento de competências e da adaptação do meio às limitações dos indivíduos;
- Uma avaliação e intervenção individualizada, através da elaboração de um programa de intervenção personalizado;
- A estruturação do ensino, nomeadamente das actividades dos espaços e das tarefas;
- Uma aposta nas competências emergentes sinalizadas na avaliação;
- Uma abordagem terapêutica de natureza cognitivo-comportamental: as estratégias de intervenção assentam na ideia base de que um comportamento inadequado pode resultar de um défice ou compromisso subjacente a nível da percepção ou compreensão;
- O apelo ao técnico “generalista”, treinando os seus profissionais como “generalistas” para melhor trabalharem com a criança e família;
- Um apelo à colaboração parental, os pais trabalham com os profissionais, numa relação de estreita colaboração, continuando em casa o trabalho iniciado nas estruturas de intervenção.

Entre os seus princípios e conceitos orientadores, o TEACCH conta com a melhoria das capacidades adaptativas da criança, a colaboração estreita pais – profissionais, avaliação individualizada para intervenção e o reforço das capacidades.

O Ensino Estruturado é um dos aspectos pedagógicos mais importantes no programa TEACCH.

Este tipo de ensino centra-se nas áreas fortes encontradas na criança com perturbações de espectro de autismo (processamento visual, memorização de rotinas e

interesses especiais), devendo ser adaptado a diferentes níveis de funcionamento e às necessidades individuais de cada criança.

A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no sistema regular de ensino, é o desafio actual que tem encontrado respostas diversas que recorrem a numerosas estratégias pedagógicas. As crianças e jovens com patologias específicas como a “Perturbação do Espectro do Autismo” apresentam dificuldades que na maior parte dos casos não usufruem de soluções adequadas conduzindo-as à exclusão do sistema regular de ensino.

Assim, o programa “TEACCH” é utilizado no tratamento e educação de crianças autistas e visa estruturar o meio ambiente (sala) e as tarefas para que eles possam compreender o que se passa à sua volta, promovendo a sua autonomia e integração social.

A fim de minimizar os problemas comportamentais é necessário fazer com que o mundo pareça previsível e menos confuso para a pessoa autista, sendo este o propósito do Ensino estruturado.

Com base nas leituras realizadas e na nossa prática quotidiana podemos considerar que as principais características deste tipo de ensino são:

1- Estruturação Física:

A forma como o educador organiza a sala de aula é muito importante, assim como a disposição do mobiliário e dos materiais. Estas estão divididas por seis áreas de aprendizagem:

1) Aprender: é uma área de ensino individualizado que privilegia o desenvolvimento de novas aprendizagens, desenvolve a atenção e concentração, facilita a interacção e a focalização do olhar de frente para o adulto e de costas para factores de distração.

2) Trabalhar: é uma área de gabinete onde é realizado o trabalho individual e autónomo. O gabinete permite a “redução de estímulos distractores; focalizar a atenção nos aspectos importantes da tarefa”. Existe ainda um plano de trabalho que orienta a criança nas actividades que ela tem de realizar e a sequência das mesmas e, as tarefas estão organizadas em caixas individuais.

3) Brincar: é uma área de lazer, onde a criança/jovem poderá brincar ou aprender a brincar. Esta área promove a escolha de brincadeiras e o desenvolvimento de brincadeiras com os pares, possibilitando a imitação de actividades da vida diária, onde têm brinquedos, almofadas, espelhos e música.

4) Computador: é um espaço para se trabalhar com um computador, facilitando a atenção e a concentração. Esta área tem o intuito de consolidar as aprendizagens e minimizar as dificuldades na escrita que por vezes existem nas crianças com PEA.

5) Trabalho de grupo: é uma zona de interacção social que tem como objectivo estimular a partilha e o trabalho em pares e fomentar a diversificação de actividades.

6) Reunião: é uma área para a explorar objectos, imagens, sons e gestos, desenvolvimento das competências ao nível das noções espaço-temporais, autonomia, compreensão de ordens verbais.

Além destas áreas existe uma outra designada por área de Transição que é um local onde estão colocados os horários individuais de cada aluno, ou seja, cada aluno dirige-se à sua zona da sala sempre que termine uma actividade ou que necessite de consultar o seu horário/calendário individual.

2- Informação Visual:

Na sala encontra-se nas áreas de trabalho, a identificação dos alunos e os seus horários. Os horários visuais para minimizar os problemas de memória e de atenção e reduzem os problemas relacionados com a noção de tempo e a sua organização. Assim, compensam as dificuldades ao nível da linguagem receptiva, motivam o aluno a realizar as actividades, mostra as actividades a realizar em que sequência de modo a prevenir a sua desorganização interior e as crises de angústia, possibilitando a sua independência e autonomia nas tarefas.

O horário diário: o horário diário visualizado dá a conhecer à criança que actividade ocorrerá a seguir. O horário deve ser organizado de cima para baixo, da esquerda para a direita.

- Tipos de horários (objectos/sequência com objectos; cartões representativos/fotografias de meio dia; cartões representativos de todo o dia; cartões representativos e listas escritas/todo o dia; cartões escritos /listas escritas/todo o dia).

- Individualização (tipo de sugestões de trabalho a serem visualizadas; a duração do horário. Ao levar o cartão/objecto/figura/palavra, a criança aprende a focalizar-se no conceito/objecto e não nos detalhes do meio).

3- Plano de Trabalho:

Apresentam as tarefas a realizar na área de trabalho para que o aluno compreenda o que se espera dele e a necessidade de organizar o seu trabalho. (Este plano de trabalho é composto por imagens, palavras e objectos reais.)

O sistema de trabalho individual: este sistema dá à criança elementos de informação muito importantes. Ensina à criança “a causa” e “o efeito”.

- Quanto trabalho;
- Que trabalho;
- O conceito de terminar (como saber quando terminar e que fazer quando terminar);
- Que acontecerá quando terminar?

Liga a acção do aluno à noção de consequência do acto. Também enfatiza o conceito de “terminar/pronto”.

Rotinas: a rotina dá à criança a possibilidade de compreender e com isso adquire segurança e confiança.

As estruturas visuais: podem reduzir o nível de estimulação que leva à situação de barulho e à proximidade dos outros.

- Organização visual (organização dos recipientes para o material; delimitação de áreas);
- Claridade visual (visualização de informações importantes e clarificação dos conceitos mais relevantes: código - cor; etiquetação);
- Visualização das instruções (diz à criança o que fazer e a sequência de como fazer as tarefas).

O programa TEACCH dá grande ênfase ao trabalho a desenvolver com as famílias. Os pais são considerados parceiros activos desde o momento de avaliação inicial até ao desenvolvimento de todo o processo de intervenção sendo analisadas as suas prioridades e necessidades.

4- Integração:

Os alunos estão matriculados nas turmas das escolas e, esta matrícula é estabelecida de acordo com Programa Educativo Individual – PEI -de cada aluna.

Neste programa de intervenção, os pais assumem um papel activo logo a partir do momento em que se realiza a avaliação inicial do aluno até ao desenvolvimento de todo o processo de intervenção, porém o seu papel é limitado no que diz respeito à continuidade do trabalho do especialista.

É uma ciência (não apenas uma tecnologia específica) cujos princípios e leis têm aplicações múltiplas e multifacetadas coexistem diferentes maneiras de fazer uso dos mesmos, não apenas no campo da educação, e do ensino, como na área de saúde, política, industrial e organizacional, para somente citar algumas áreas (Windholz e Piccinato, 2004:285).

É um método utilizado por psicólogos(as) que partem da observação da criança e seu meio. Segue-se a isso uma programação sistemática e controlada, focando a mudança de comportamento da criança e orientações para a família, a escola, os profissionais que atendem esta criança, visando um melhor convívio e mais possibilidades de aprendizagem.

A esse método junta-se o uso funcional de figuras de comunicação, o PECS, que é um sistema de comunicação por trocas de figuras bastante utilizado também com crianças deficientes mentais.

Outro método bastante utilizado, porém menos comprovado cientificamente, é o TEACCH. É também fundamentado na meta comportamental. O TEACCH é uma proposta de trabalho para crianças autistas, aplicada de forma individualizada, que foca a aprendizagem formal. Buscando a autonomia, tem uma grande preocupação com a participação da família como parte da equipe multidisciplinar, que irá estabelecer prioridades e objectivos do programa individualizado de ensino para cada aluno, levando em consideração a pessoa como um todo (idem:285).

Conforme:

“Há benefícios comprovados no uso do TEACCH, utilizado há quarenta anos e praticamente no mundo todo existem evidências empíricas de que seu uso é benéfico.”

(Gillberg, 2005:28)

O TEACCH utiliza -se também do PECS, descrito acima.

Todavia, os melhores resultados na aprendizagem da criança autista vêm de um acompanhamento individual com supervisão constante:

“Qualquer estímulo (ruído, cor, odor, luz, etc.) o tira da actividade que exerce. Até o momento, só se tem encontrado progressos tanto de inserção (socialização) quanto de habilidades pedagógicas a partir de métodos aplicados individualmente.

Somente após possuírem habilidades básicas como: sentar, realizar contacto visual, esperar pela sua vez, imitar, seguir movimentos com os olhos e responder a instruções simples), é que estas crianças poderão passar a aprender em situações de grupo.”

(Braga-Kenyon, Kenyon e Miguel, 2002:149)

A tarefa de ensinar alunos autistas é um trabalho multifacetado. Pois, na aplicação do método de TEACCH, os programas de ensino são, em grande parte, individualizados, de acordo com as condições e necessidades de cada aluno. Outras actividades, como de desenvolvimento corporal, podem ser realizadas em pequenos grupos. Além dos professores especializados, o atendimento aos alunos autistas requer todo um grupo de profissionais especializados em fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, recreacionistas, professores de educação física, fisioterapeutas, etc.

Existem outras propostas que obtiveram resultados significativos com enfoques bastante diferenciados, utilizando outras metodologias como a de Aucouturier e Lapierre, que descrevem uma Terapia Psicomotora com uma criança autista, e a de Laznik e Penot (1997), numa Terapia Lacaniana com três crianças autistas, onde predomina a escuta do outro. Como estas, encontram-se outras terapias de sucesso, porém ainda a em casos isolados e geralmente com fundamentação empírica. Acredita-se que a metodologia mais adequada para o trabalho com uma criança autista é a criação de uma ponte de comunicação entre ela e o outro, para que mais tarde predomine a interacção e conseqüentemente a aprendizagem.

5.2. “TEACCH” Modelo de Intervenção nas Nossas Escolas e no Estudo de Caso

Verificamos neste capítulo, em geral a criança autista apresenta dificuldades na comunicação com o outro e, conseqüentemente, isola-se ou se afasta do grupo. “As dificuldades de comunicação desta patologia dificultam muito a sua relação com o outro e com o meio.” (Schopler and Mesibov, 1985:3)

Uma das práticas mais utilizadas no nosso país e no nosso ensino, para uma concepção de linguagem de comunicação é o modelo behaviorista, o qual concebe a linguagem como um comportamento humano a ser aprendido através de estímulo/resposta.

Lacerda (1998), salienta a ideia que a linguagem é adquirida pelos indivíduos através de imitação de modelos. A criança assim, simplesmente copia as produções do outro, tornando-as como suas.

É feita uma avaliação desta teoria baseada numa anamnese, que geralmente tenta descobrir a causa da doença que se tem, principalmente as questões orgânicas. Essa mesma avaliação é através de estímulos e análise de respostas da criança. Na maioria das vezes, usam-se baterias de testes-padrão baseados em tarefas metalinguísticos. Assim, as unidades linguísticas envolvidas em tais práticas são assentadas na descontextualização e fragmentação da linguagem.

Assim, encontramos o método mais utilizado no nosso país e nas nossas escolas que é o método de avaliação e de terapia TEACCH, que tem como principal objectivo proporcionar um desenvolvimento adequado e compatível com as potencialidades de cada indivíduo e com sua faixa etária, funcionalidade e independência. A ideia é a de que o autista, sendo treinado a executar um determinado comportamento num ambiente manipulado e específico, consiga manter a funcionalidade generalizada dos comportamentos no quotidiano.

O método Teacch para Farah e Goldenberg (2001), esse método tem uma prática predominantemente pedagógica criado a partir de um projecto de pesquisa que procurou observar profundamente os comportamentos das crianças autistas em diferentes situações e sob diferentes estímulos.

Sob a óptica da avaliação e método desta terapia, são fundamentadas pela teoria comportamentalista, e assim, que desenvolvem através de estímulos a repertórios de organização de comportamentos preestabelecidos. Por meio de cartões, fotos com desenhos, fotos ou imagens com palavras indicando as actividades para que sejam desenvolvidas naquele momento.

“É imprescindível que o terapeuta manipule o ambiente do autista de maneira que comportamentos indesejáveis desapareçam, ou pelo menos sejam amenizados, e condutas adequadas recebam reforço positivo.”

(Farah e Goldenberg, 2001:22)

Esse método é aplicado e realizado numa sala devidamente preparada para trabalhar actividades específicas e comportamentais. Para esses autores, uma sala TEACCH deve possuir:

- local para actividades individual com o terapeuta/professor do ensino especial;
- local para actividade em grupo;
- local para o lanche;
- local para tempo livre (neste tempo deve-se seleccionar tudo o que a criança gosta de fazer. O professor não interfere no comportamento da criança, para que esta consiga discriminar momentos de actividades estruturadas e momentos livres).

Segundo Gaudner (1998), a programação para a aplicação deste método deve ser feita individualmente, após exaustivo conhecimento do funcionamento da criança autista e extensa avaliação dos seus repertórios comportamentais.

Para Cowan, Hoddinott e Wright (1965), remeter se ao método TEACCH, trata-se no mínimo de um “recorte”, senão a uma ideia de uma série de procedimentos estanques, ligados às premissas de uma “escola ideotecnológica” cujas técnicas sejam aplicáveis para todos os portadores de distúrbios abrangentes do desenvolvimento, em qualquer lugar do mundo, independentemente das particularidades do individuo em questão, da comunidade e/ou estrutura cultural envolvida. A leitura do TEACCH como “o método dos cartões” ou como método com “tecnologia basicamente Skinneriana”, onde o recorte se torna tão limítrofe que se reduz à dimensão física (os materiais), à reprodução de técnicas ou a regras gerais semelhantes a receitas de bolo. Desta forma,

esgota e neutraliza componentes indescartáveis a qualquer proposta: porquê, para quê, para quem e de que forma(s).

As intervenções pelos profissionais da área não-estruturadas com orientação psicodinâmica, não pareciam ajudar as crianças, pelo contrário, resultavam em um aumento tanto em frequência quanto em intensidade dos comportamentos mal adaptativos. Por outro lado os tratamentos em ambientes estruturados eram benéficos na promoção do desenvolvimento e adaptação positiva das crianças autistas

Devemos criar sempre para estas crianças estratégias variadas e situações diversificadas para obter uma futura aprendizagem se possível da leitura e da escrita de forma a criar um ambiente agradável, prazerosa numa aprendizagem de confiança e fluência entre outros. Devemos utilizar todos os meios possíveis como também os electrónicos, como são o caso do computador e outros que daí advêm para uma aprendizagem mais eficaz e facilitadora, como todos os meios e métodos adequados para cada caso e cada criança. Pois, são todos diferentes e têm de ser respeitados tal como são e para isso têm-se adaptar métodos diferentes para cada caso e cada criança para que haja uma aprendizagem harmoniosa e com sucesso.

As práticas de linguagem devem ser colocadas numa perspectiva interactiva, onde a diversidade prevalece com às práticas adequadas a cada criança, onde o diálogo e os materiais são um auxílio na constituição da linguagem comunicativa.

As diferentes concepções tecnicistas de desenvolvimento na elaboração de um programa de intervenção personalizado, estruturação do ensino, nomeadamente das actividades, dos espaços e das tarefas como também na aposta nas competências emergentes de cada individuo. Pautam-se as actividades significativas e que permitem aos sujeitos a incorporar a linguagem e se constituindo enquanto sujeito de sua linguagem.

As avaliações de programa familiar e das classes TEACCH, na verdade algumas crianças revelaram consequências positivas para as crianças com autismo, para os seus familiares e para as crianças da escola regular.

Educar crianças com autismo, em diferentes tipos de integração é claramente um desafio profissional e uma estratégia viável para com os profissionais de ensino como para outras crianças “ditas normais”. Com base de vários estudos realizados por Telmo (1990), entre outros os problemas de linguagem podem tornar-se obstáculo à comunicação e nem sempre são fáceis de ultrapassar; a resistência à aprendizagem não

permite utilizar certas técnicas tradicionais de ensino e avaliação; a sua elevada capacidade de funcionamento mental em áreas restritas pode suscitar falsas expectativas da parte do professor; as respostas contraditórias a estímulos ambientais, usadas na educação podem levar professores pouco informados e crianças da escola regular a actuar de forma inversa à requerida na situação.

Apesar dos problemas que levantam, a autora considera que estes programas podem ser extremamente favoráveis às crianças com autismo, por causa da exposição que lhes proporciona a modelos de comportamento desejáveis.

Estas crianças têm tendência a imitar os gestos e actuações dos seus pares, compreendendo-se, assim, que a exposição a modelos adequados é, sem dúvida, mais eficaz do que o convívio constante com estereótipos de auto e hetero-agressividade, gestos repetitivos entre outros, a que são sujeitos, por exemplo, nas instituições.

Com efeito, na perspectiva de Telmo (1990), as crianças da escola regular têm tendência a desenvolver uma atitude positiva em relação aos seus colegas com autismo talvez, porque eles têm aparência física agradável e muitos têm a motricidade desenvolvida o que lhes permite saltar, pular, trepar às árvores, andar com o arco. Esta situação verifica-se na criança, que será estudada na componente prática.

Moraes afirma que “o estilo cognitivo dos autistas é caracterizado por um processamento de informações que leva, preferencialmente, mais em conta os factores focais do que os globais do ambiente” (Moraes, 2007:59). Scheuer informa que autistas mais hábeis podem aprender regras concretas e estratégias aplicáveis ao contexto, de modo a facilitar o controlo atencional e de comportamento, propiciando o desenvolvimento da linguagem e das capacidades de aprendizagem. A mesma rigidez cognitiva se observa na necessidade de repetição e perseveração de movimentos e actividades, falas, linguagem e comportamentos, o que resulta em relações sociais estereotipadas, com padrões de conduta social idênticas com qualquer pessoa e local. (Scheuer, 2005:207).

De modo geral, o trabalho com crianças com autismo tem privilegiado a rotina e o uso de informações visuais, dadas as dificuldades acentuadas de adaptação e compreensão, bem como a inabilidade de mentalização (Leon, 2002:22). Tais princípios são contemplados pela metodologia TEACCH, explanadas mais adiante.

Embora as pessoas com autismo tendam a dar fraca resposta aos estímulos sociais e a princípio se duvidasse da eficácia do ensino de pares como modelos,

obtiveram-se resultados positivos em vários casos, sobretudo quando os pares eram do mesmo nível etário e entravam e participavam e estimulavam a aprendizagem da criança autista em utilizar a tabela das rotinas ou o quadro das tarefas.

Pois afinal, o que estamos analisar quando avaliamos a linguagem? É preciso pensar concretamente porque quando falamos em linguagem, falamos de vários outros factores que estão relacionados com ela directamente, também podemos falar de vários outros factores que o envolvem. Entre eles, processos biológicos e cognitivos de que somos dotados, estados afectivos, regras sócio-culturais e meios familiares e sociais que influenciam nas práticas utilizadas, entre outras.

Assim, a influência e a implicação dos colegas da criança no ensino regular como também na sala TEACCH tem-se mostrado igualmente eficaz, tanto no desenvolvimento da linguagem e fala, como na aprendizagem de tarefas de identificação e ainda em tarefas de discriminação.

Nesta perspectiva, utilizaremos esses aspectos para discutir o processo de aquisição de linguagem da criança autista em um estudo de caso apresentado posteriormente.

CAPÍTULO VI

ESTUDO DE CASO

6.1. O Estudo de Caso

“A criança deficiente representa um tipo de desenvolvimento único e qualitativamente diferente (...). Se ela alcança o mesmo nível de desenvolvimento de uma criança normal, então a criança deficiente consegue-o de uma outra maneira, por um outro caminho, por outros meios; e para o pedagogo é particularmente importante conhecer a singularidade do caminho ao longo do qual terá que guiar a criança. O carácter único deste percurso transforma o sinal mesmo da deficiência no sinal mais da compreensão.”

(Marques, 2000:88)

Conforme explica a autora, acima referida, reflecte o caminho árduo que tivemos de trilhar para entrarmos no mundo de um autista e dar forma às suas necessidades imergentes.

Após termos dedicado a primeira parte do trabalho a uma revisão teórica sobre a temática em estudo, vamos agora nesta segunda parte, desenvolver o estudo de caso. Trata-se de uma abordagem metodológica de investigação especificamente adequada de forma a compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos factores. Segundo Yin (1994) que afirma:

“Esta abordagem adapta-se à investigação em educação, quando o investigador é confrontado com situações complexas, de tal forma que dificulta a identificação das variáveis consideradas importantes, quando o investigador procura respostas para o como? e o porquê? quando o investigador procura encontrar interacções entre factores relevantes próprios dessa entidade, quando o objectivo é descrever ou analisar o fenómeno, a que se acede directamente, de uma forma profunda e global, e quando o investigador pretende apreender a dinâmica do fenómeno, do programa ou do processo”.

(Yin, 1994:13)

Segundo Yin (1994), define “estudo de caso” 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.

Como refere Mesibov, 1996. O sistema Teacch inclui quatro grandes componentes do ensino estruturado através da organização física, horários, sistemas de trabalho individual e organização de tarefas. Existem níveis diferentes de desenvolvimento individual para os quais cada componente tem de ser ajustado.

Inicialmente foi difícil trabalhar com a criança, mas com persistência e carinho conseguimos conquistá-lo e quebrar barreiras que ele havia imposto inerentes à sua patologia.

O nosso objectivo era desenvolver e aprofundar os nossos conhecimentos acerca da comunicação e mais propriamente a comunicação oral, (das palavras) e do valor que estas apresentam como um factor primordial no desenvolvimento e socialização das crianças. Propomo-nos analisar o discurso interactivo, os pontos fortes e pontos fracos no sentido de procedermos à sua avaliação e podemos melhorar a nossa pratica, como aliás temos vindo a afirmar.

De facto, o estudo que nos comprometemos a levar a efeito tem na sua génese uma prática em educação especial adaptado para esta criança “especial”, em que optamos por uma metodologia qualitativa, pois esta coaduna-se com o apoio teórico que sustenta a pesquisa e todas as suas contribuições. Por outro lado adoptamos um estudo de caso, pois isto permite-nos investigar o fenómeno humano no seu ambiente natural, fornecendo todo o material e contribuições para este estudo.

Neste sentido a abordagem qualitativa abre um grande leque de oportunidades e favorece o aparecimento de dados que podem revelar informações não previstos na pesquisa. Segundo André (2005), o conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente do conhecimento advindo de outras pesquisas, pois é:

- ◆ Mais concreto – configura-se como um conhecimento que encontra eco em nossa experiência porque é mais vivo, concreto e sensorio do que abstracto.
- ◆ Mais contextualizado – nossas experiências estão enraizadas num contexto, assim também como os conhecimentos de estudo de caso.
- ◆ Mais voltado para a interpretação do leitor – os leitores trazem para os estudos de caso as suas experiências e compreensões, as quais levam a generalizações, quando novos dados do caso são adicionados aos antigos.

(Meriam apud André, 2005:17)

Perante esta problemática, a nossa prática levava a que fizéssemos uma retrospectiva sobre a resposta e atitude correcta a ter perante a dificuldade de comunicação e/ou linguagem. Estas crianças tendem em não comunicar livremente, não sentindo necessidade de o fazer, o que poderá dificultar a nossa investigação e a aplicação mais ajustada à necessidade da criança.

Rigolet, (2000) sugere que se grave ou filme um diálogo com a criança, se transcreva o texto integral e se analise o mesmo, para encontrar o que, segunda a autora, possa contribuir para detectar as dificuldades na aquisição da linguagem nas crianças com deficiência. Tentando saber se a criança sabe mais do que comunica, ou não comunica em forma de resposta.

Sendo assim, o filme é o mais completo e permitirá analisar pormenorizadamente o diálogo com a criança, para a podermos compreender, Rigolet, (2000) “para favorecer um desenvolvimento optimizada da linguagem da criança” e concomitantemente a calcular o índice de comprimento médio de palavras por enunciado. “Em termos científicos, Roger Brown foi o primeiro a calcular este tipo de **índice de comprimento médio de palavras por enunciado**, ao qual deu o nome de **MLU (Mean Length of Utterance)**” (Rigolet, 2000:69).

Fundamentamos a nossa escolha na importância de uma correcta compreensão da linguagem oral, não existindo uma inteligível e fluente expressão a criança não terá este precioso instrumento que é o raciocínio do abstracto que envolve um relacionamento psicossocial.

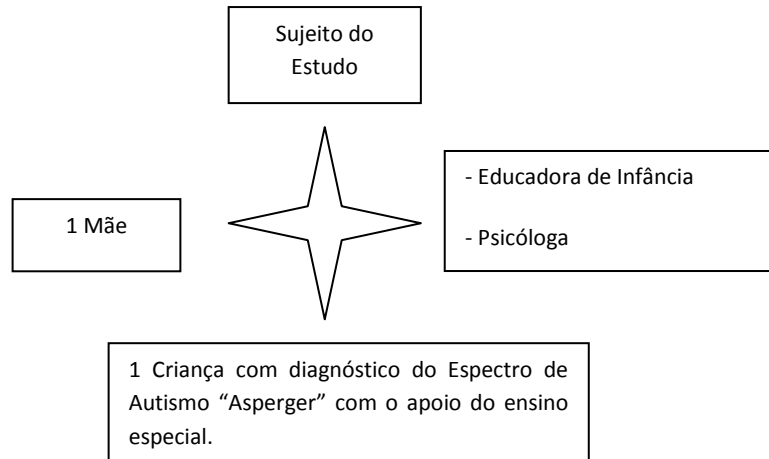
Trabalhar num estudo de caso é uma escolha ideal para quem quer aprender e estudar em particular, onde é feita uma escolha singular da situação em que o caso é escolhido e se apresenta digno de ser estudado. É necessário a colaboração de todos os que estão próximos das crianças com as quais trabalhamos. Primeiro, porque elas constituem uma fonte fundamental de experiências e vivências para que todo o trabalho envolvente seja o mais fidedigno possível. Tentamos procurar estimular a comunicação verbal e não verbal através da escrita, introduzindo várias estratégias ao longo da sua evolução cognitiva abstracta, de uma forma reflexiva.

Com esta visão, os objectivos deste estudo serão, assim, enumerados:

- Introduzir e aplicar o método Teacch e as imagens PECS.
- Proceder à avaliação na evolução dos quadros de rotinas do método Teacch.

- Estimular o diálogo entre a criança e a professora do ensino especial.
- Proceder à avaliação do diálogo utilizando o cálculo MLU.

Para procedermos ao estudo tivemos que considerar os seguintes procedimentos:



Esquema nº 6 - Sujeitos Intervenientes no Estudo.

Método	Material
Entrevistas (mãe, psicóloga, professores)	Livros
Observação	Legos, loto, jogos variados.
Registo de Diálogos	Papel e canetas
Filmagens	Brinquedos (carros)
Método Teacch	Cartões
Sistema PECS (comunicação alternativa)	Imagens, etc.
Estimulação através do lúdico	
Avaliação de enunciados através do MLU.	

Quadro nº 4 – Divisão metodológica do estudo e os materiais utilizados.

Por fim os materiais e métodos utilizados são para obter a amostra de fala espontânea da criança. Baseando-nos nos resultados satisfatórios obtidos com a utilização dos objectos para realizar a colecta dos dados.

6.2. Metodologia

O importante passo é a metodologia que iremos desenvolver, sem perder de vista os nossos objectivos primordiais e desenvolve-los de uma forma adequada tendo em consideração as várias alternativas. A nossa investigação prevalece as ciências da educação, fizemos uma abordagem qualitativa é o nosso estudo.

Conforme, já atrás referimos que a metodologia que vamos basear-nos no estudo de caso, por nos parecer a mais adequada após de uma longa reflexão e pesquisa literária sobre o tema a analisar.

Existem dois tipos de métodos de investigação, o método de investigação quantitativo e o qualitativo. Neste presente estudo o método de investigação seleccionado será o qualitativo, uma vez que existe a preocupação de observar, descrever, interpretar e apreciar o meio e o fenómeno sem procurar controlar, ou seja,

“O objectivo desta abordagem de investigação utilizada para o desenvolvimento do conhecimento é descrever ou interpretar, mais do que avaliar.” (Fortin, 1999:22)

Uma característica fundamental corresponde ao facto de que, durante a realização deste trabalho e utilizando o método da investigação qualitativa, teremos a oportunidade de valorizar o processo e não o resultado obtido. Uma outra característica deste tipo de investigação incide na possibilidade que teremos em estabelecer uma relação entre todas as informações, com o objectivo de identificar e perceber as questões mais importantes para o estudo. Por fim, refuta-se ao significado, ou seja, o nosso objectivo é perceber e questionar a realidade da criança em estudo.

O presente estudo tem como objectivo geral conhecer as características do espectro do autismo “asperger” e as dificuldades que esta patologia acarreta ao nível académico e familiar. Os objectivos específicos serão: Estimular a linguagem através dos métodos de intervenção com o programa de transição entre os modelos cognitivos, envolvendo este um conjunto défices cognitivos, sensoriais, comunicativos e comportamentais. É essenciais as regras educativas que permitem manter um bom nível de estimulação para a aprendizagem.

Tendo em conta as características especiais destas crianças, chegou-se à conclusão que os ambientes educativos estruturados na educação das crianças com o espectro do autismo era o mais vantajoso para o seu desenvolvimento. Surge então o

programa TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children - Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Perturbações da Comunicação), criado em 1971 por Eric Schopler.

Atendendo às características do estudo a empreender, sentimos a necessidade de partir para a selecção das técnicas de colheitas de dados, com o intuito de recolher a informação, para assim, proceder à respectiva validação dos dados. Como refere Fortin (1999), para a escolha do método de recolha de dados “o investigador deve perguntar-se se a informação que quer colher com a ajuda dos instrumentos de medida em particular é exactamente a que tem necessidade para responder aos objectivos da sua investigação” (Fortin, 1999:240).

Deste modo, a observação foi utilizada durante a realização deste estudo de caso em que nos preocupamos em responder “como”, “porquê” e “será “, trata-se de um estudo descritivo. Segundo Bogdan & Biklem:

“A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo.” (Bogdan & Biklem, 1994:49)

Uma vez que podemos considerar o estudo limitado no que diz respeito à investigação e com ela a reflexão sobre as estratégias a serem utilizadas, através da observação, diálogo e estratégias como as mais adequadas. A nossa intenção é desenvolver com rigor e simplicidade um resultado claro com uma avaliação do diálogo utilizando o cálculo MLU.

Procuramos o quanto possível observar os critérios de qualidade, aplicáveis a qualquer estudo de caso para uma futura reavaliação nos mesmos parâmetros para fundamentar o estudo e a sua credibilidade.

6.3. Procedimentos

A colecta dos dados foi realizada entre os meses de Setembro de 2009 a Maio de 2010, sendo que a professora do ensino especial tentou fornecer um contexto comunicativo amplo e adequado às necessidades do sujeito, estimulando o prazer na comunicação intervindo com espontaneidade.

Foram criados momentos lúdicos de forma a proporcionar situações naturais, uso da atenção conjunta, uso da representação simbólica, além de incentivar a linguagem comunicativa e o uso de respostas no discurso, sem a exigência de regras e procedimentos rígidos.

A professora ligava a câmara e filmava e registava as suas oralizações e sentava-se junto da criança convidando para brincar ou realizar uma actividade “vamos brincar? Vamos jogar? O que queres fazer?”. Após o convite a professora esperava alguns momentos até que a criança se sentisse à vontade, iniciasse a actividade/jogo ou comesse a interagir com ela.

Em relação à colecta esta foi realizada durante o horário do apoio, num momento propício e calmo sem que a criança não se sentisse observada e questionada. O tempo de trabalho foi bem aproveitado, não se sentindo a necessidade em realizar as actividades exploratórias, pois já estava habituada à interacção connosco.

Informante (E.E.): As entrevistas com a mãe e com outros intervenientes do estudo da criança foram realizados por nós, enquanto analisamos e estabelecemos momentos importantes de afectividade, aproximação e confiança através do diálogo desde do início e ao longo da pesquisa. Sendo que esta apresentava uma explanação sobre o procedimento do estudo a realizar e a autorização para a participação neste trabalho científico e a assinatura do termo responsabilidade.

Informante (P): A pesquisadora realizou uma entrevista à psicóloga da criança, registando as respostas por escrito, o qual foi feito ao longo do processo e do seu acompanhamento quando necessário.

Informante (E): A pesquisadora realizou uma entrevista à educadora de infância da criança, registrando as respostas, tendo sido feito ao longo do processo e do seu acompanhamento quando necessário.

Quadro das tarefas: Foi várias vezes adoptado em consonância com o desenvolvimento cognitivo, linguístico, leitura da representação da imagem e posteriormente da escrita. (anexo 2).

Para facilitar a compreensão da evolução das mesmas estratégias utilizadas através do método teacch, com os quadros das tarefas associados às imagens PECS, as mesmas foram anexadas de forma a analisar a evolução e adaptação da mesma no processo educativo através das estratégias elaboradas pela unidade de ensino estruturado.

Exploração dos Diálogos da (E.E.) e (J): Uma outra actividade explorada durante 9 meses, é o diálogo entre a professora do ensino especial e a criança em estudo. Foram seleccionadas para o trabalho nove diálogos que consideramos mais pertinentes de exploração, pois também a falta de comunicação verbal, dificulta a recolha de dados.

Um dos objectivos deste trabalho foi incentivar ao diálogo através de jogos exploratórios e actividades do momento em consonância com a curiosidade, a surpresa e momentos prazerosos.

Provocar um a diálogo e interesse da criança é enriquecedor mas um desafio permanente. Estimular a linguagem espontânea e reflectir nela a importância da mesma com o objectivo de sentir prazer, confiança e incentivo em comunicar.

Sempre que possível ficávamos sentados numa mesa, no chão ou noutro espaço propício para a actividade, sempre frente a frente de modo a que os olhares se cruzassem sem grande esforço, encontrando sempre na professora do ensino especial conforto e segurança.

Em todas as actividades iniciávamos o diálogo que podia incidir com um objecto que a criança tivesse, actividade do momento ou dirigido por nós através de uma acção que é dirigido para a actividade exploratória de um material conhecido ou desconhecido para a criança. (fotografias anexos ao longo do trabalho)

A razão pela qual seleccionámos estas entrevistas e actividades com este material prende-se, primeiro, com o facto de a criança ter quatro anos e possuir a síndrome de espectro de autismo com o transtorno de “asperger”. Achamos importante envolver e surpreender a criança ao longo das suas aprendizagens, sentindo que é capaz de comunicar e relacionar-se com os seus pares para que possa se sentir igual ou próximo daqueles com uma liberdade de autonomia com a implantação das suas rotinas e capacidades de comunicar através da sua leitura e escrita sentindo-se “importante”, “valorizado” e “respeitado” pelos outros que ainda não possuem essas capacidades, mas estão na classe de crianças ditas normais.

6.4. Plano de Intervenção

fizemos referência à importância de uma intervenção de qualidade no desenvolvimento de uma criança com perturbação do espectro de autismo “asperger”.

Após as informações recolhidas nesta investigação, iremos construir um possível plano de intervenção pedagógica para o João, uma vez que já sabemos que as suas áreas fracas são a comunicação verbal e a atenção/concentração. Este plano incidirá nestas duas áreas e está dividido em objectivos específicos

Primeiramente é necessário estimular o interesse da criança nas actividades para que esta realize as actividades até ao fim, estas devem ser lúdicas e poderão ser realizadas individualmente ou em grupo, já que o João está integrado numa turma regular e não possui após o período de adaptação, qualquer tipo de problemas na socialização com os seus pares, podendo aproveitar este facto, para consciencializar os colegas para o auxiliar nas actividades de forma a que este as realize com prazer e ao mesmo tempo proporcionar momentos de diálogo com o João de forma a promover a comunicação.

Também foi necessário trabalhar a atenção e concentração do João. Para tal, foram traçadas algumas actividades/estratégias, que devem ser realizadas num ambiente calmo e com um grupo de crianças com boa capacidade de concentração de forma a podermos observar com maior exactidão os registos retirados com as actividades propostas durante o estudo.

Em transversalidade com o método e ideias utilizado por nós, vai ao encontro à ideologia e ao estudo realizado pelo Professor Paulo Osório, segundo o artigo “Plano de Intervenção Pedagógica”, afirma que:

O aprofundamento da consciência metalinguística ou o desenvolvimento dos mecanismos cognitivos essenciais ao conhecimento explícito da língua tem, por objectivo último, o incentivo a uma comunicação oral e escrita eficazes, possibilitando a inserção plena do aluno na vida social. (...)

Deve assentar num modelo de comunicação, entendida enquanto acção, que privilegia duas competências fundamentais: a comunicativa e a estratégica. A competência comunicativa, mais englobante, envolve os aspectos linguísticos, discursivos/textuais, sociolinguísticos e estratégicos e a competência estratégica envolve saberes procedimentais e textuais, cujo objectivo é fazer do aluno um sujeito, progressivamente, mais activo e autónomo no processo de construção das próprias aprendizagens, inscrevendo-se no objectivo de uma formação global, entendida enquanto inserção plena e consciente dos discentes na vida e no meio circundante.

(Paulo Osório, 2009:11)

Assim sendo, elaboramos um plano de intervenção pedagógica com várias estratégias com finalidade em fortalecer as áreas mais fracas, tais como a comunicação, atenção e concentração.

OBJECTIVOS		ESTRATÉGIA
COMUNICAÇÃO	<p>1. Aumentar as competências de comunicação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Relatar acontecimentos do dia-a-dia - Descrever experiências e descobertas. - Sabe transmitir mensagens e recados.
	<p>2. Desenvolver a linguagem expressiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever o seu nome. - Reconhecer palavras e letras. - Dizer frase completa (por ex. “ela quer que eu entre porque...”) - Dizer os plurais de palavras. - Apontar para “alguns”, “muitos”, “vários”.
	<p>3. Desenvolver a linguagem compreensiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Contar/recontar histórias. - Reconhecer imagens. - Agrupar objectos (por cores, pela forma). - Compreender ordens simples. - Nomear objectos pelas suas funções. - Ordenar sequências de imagens (rotinas diárias). - Descrever imagens. - Responder às questões simples. - Conversar com os pares. - Conversa com os adultos. - Conversar e conviver em grande grupo.
ATENÇÃO E CONCENTRAÇÃO	<p>1. Desenvolver a capacidade de concentração.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ouve uma história, pelo menos 5 minutos - Repete uma sequência de cores; números, objectos.
	<p>2. Desenvolver a capacidade de atenção.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Imita pessoas ou objectos - Imita mudanças de velocidade e volume de um padrão. - Descobre diferenças entre imagens semelhantes.
	<p>3. Desenvolver a memorização.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Constrói puzzles de três a cinco peças. - Conta a história a partir das imagens. - Constrói a sequência de imagens da história.

Quadro nº 5 – Plano de Intervenção Pedagógica (áreas fracas – Comunicação e atenção/concentração)

6.5. Contexto do Estudo

6.5.1. Caracterização Situacional

Esta pesquisa é um estudo de caso e para a realização da mesma participou uma criança com o diagnóstico de autismo “asperger” que frequenta o Jardim-de-infância numa localidade do Concelho de Covilhã, com o pseudónimo de João. A criança que participou da pesquisa é menor de idade dessa forma teve a sua identidade preservada e a sua mãe responsável assinou um termo de compromisso (anexo nº.1) para que pudessemos realizar este trabalho, pedindo a preservação da identidade.

João teve o primeiro contacto do Jardim-de-infância em Junho de 2009, tendo iniciado a sua frequência em Setembro de 2009. Os critérios de selecção do sujeito da pesquisa obedeceram somente à regra de que o aluno do estudo tivesse sido diagnóstico por um médico neurologista e/ou psiquiátrico, indiferentemente de idade, sexo ou posição sócio-cultural.

Os dados utilizados para o estudo decorreram do trabalho desenvolvido diariamente no Jardim-de-infância oficial, do João em variados momentos de aula, com os seus pares de sala e na unidade de ensino estruturado.

No período de investigação foram realizadas entrevistas com a mãe, (para compreender a história do sujeito e o seu papel na interacção familiar, havendo um constante contacto com a escola, psicóloga, etc.) bem como entrevistas com os profissionais da escola, para conhecer outras interacções, nas quais, a criança participa.

João foi primeiramente acompanhado pela professora da Educação Especial duas vezes por semana no período da manhã durante 90 minutos, sendo posteriormente encaminhado para a sala de ensino estruturado três manhãs por semana.

A colecta de dados do estudo de caso deu-se num período de nove meses, ressaltando que durante este período houve férias escolares e faltas por doença em que o aluno se ausentava.

Durante o período de atendimento na unidade/sala de aula os diálogos foram filmados e transcritos. Foram tiradas fotografias e também anotadas “oralizações” durante o período de apoio, devido à dificuldade de entendimento dos enunciados do aluno.

A análise de dados foi feita a partir de um cunho de experiências e estudos sobre crianças autistas. Nesta concepção teórica da estimulação da linguagem, como descrito anteriormente, a análise é feita a partir de aspectos da interação, do discurso, da fala, do silêncio e dos aspectos nele implícitos.

Segundo Coudry (1996), nessa concepção de linguagem, a língua é resultante de um trabalho colectivo e histórico, de uma experiência que se reduz e perpétua. Quando se assume uma concepção do discurso, assume-se que a linguagem necessita de significação, onde dependerá das complexas relações externas e internas em que são colocadas na mediação entre os interlocutores e a língua a partir de várias situações do discurso. Assim, a concepção procura estudar a heterogeneidade da linguagem, analisando as diferentes interações, sejam elas através do diálogo, dos gestos interpretativos, ao processo histórico-culturais de cada indivíduo.

Os dados, aqui descritos serão o corpus da pesquisa, do ano lectivo da criança entre os quatro e os cinco anos de idade.

6.5.2. Caracterização do Contexto Familiar

Neste ponto do estudo de caso, vamos referir os intervenientes apenas pelos iniciais. J (João); M (Mãe do João); E (Educadora); E.E (Professora da Educação Especial); P (Psicóloga).

João iniciou o Jardim-de-infância com quatro anos e quatro meses, sendo posteriormente, após o seu diagnóstico em Janeiro, o início da sua frequência nas instalações na unidade de ensino estruturado. Embora até esse momento, tenha sido seguido pela técnica da educação especial em contexto de sala, onde todo o seu ambiente foi modificado e adaptado para as suas necessidades como também o bem-estar de todo o grupo envolvente (colegas, professores, auxiliares, etc.) e como autora/investigadora desta pesquisa.

A criança pertence a uma classe socio-económica média baixa. A família é constituída pela mãe, avós maternos e uma tia (irmã da mãe). Segundo a mãe, foi uma gravidez indesejada, visto que tenha acontecido no período da sua adolescência com a idade de somente dezasseis anos. A mãe nunca fez exames pré-natais ao longo da gravidez só fazendo exclusivamente no final da terceira fase da gestação em que tudo se

encontra na perfeita normalidade. O João nasceu de um parto normal e sem complicações.

Inicialmente os pais tentaram viver em família, mas devido à imaturidade dos dois tudo acabou. Houve sempre pouca ou nenhuma relação entre o pai e a criança, mas quando começou a surgir as primeiras desconfianças e certezas, houve uma ruptura definitiva por parte paterna.

Em relação à linguagem e comportamentos, a mãe conta que até os seus quatro anos a fala da criança era ininteligível, apesar de, por volta dos nove meses, ele ter balbuciado. Desde o início a mãe relata que apresentava uma desconfiança em relação à fala do seu filho. Desabafando uma grande preocupação com o seu desenvolvimento, todavia não sabia explicar exactamente o que a preocupava. O diálogo da mãe, nos variados momentos, é contraditório visto que ela também refere que sempre constatou uma falta de interacção entre mãe e filho. Talvez essa contradição possa ser explicada pelo facto de só após o diagnóstico, a mãe começar a reflectir sobre a questão da interacção.

A mãe, embora diga no seu discurso que o filho é diferente, essa diferença é aproximada ao mesmo tempo, da normalidade. Isso ocorre no momento em que a mãe e familiares referem características individuais para a criança (“ele tem a sua própria maneira de ser”). Apesar destas características serem vistas pelos outros membros da família e amigos como patológica, é, portanto, digna de pena, de desprezo e de diferença.

É interessante ressaltar aqui, que a criança tenha um bom relacionamento com a sua família mais próxima, dizendo que o mesmo obedece a regras, ordens, respeita horários e decisões da mãe, avós e tia. Ressalte-se que o pai foi chamado inúmeras vezes e nunca compareceu para entrar na escola e nas consultas pediátricas em Coimbra dos técnicos de autismo, com intuito de apoiar e ajudar a mãe e zelar pelo bem-estar da criança. Talvez isso ocorra por uma dificuldade do pai na aceitação do diagnóstico. Alguns membros da família da mãe tratam o João de modo diferente e consideram-no deficiente, já que tem dificuldade de brincar com os primos, preferindo brincar sempre sozinho.

Vejamos uma parte da entrevista abaixo:

Começo da Entrevista:

“Ele é normal, mas tem muitas dificuldades...os meus pais dizem que ele tem uma maneira de ser diferente...mas é diferente de tudo que já vimos, dos primos e filhos dos nossos amigos...todos o tratam de uma maneira diferente... isso é difícil, porque ele é visto como um “coitadinho”, ou é motivo de gozo de todos” (M).

O diagnóstico médico/neurológico e psiquiátrico de autismo foram dados a partir dos quatro anos de idade. Após o diagnóstico o neurologista e técnicos especializados em perturbações do espectro de autismo, encaminharam o João para a unidade de ensino estruturado de autismo “Teacch”, para atendimento psicológico e terapia da fala, também lhe foi receitado um medicamento para hiperactividade (RITALINA).

“No início foi um choque, pois sabíamos que ele tinha as suas dificuldades, mas autista... não imaginava que isso ia acontecer comigo, eu, os meus pais e a minha irmã achávamos que ele se ia desenvolver, mas os anos foram passando e ele continuava com os mesmos tipos de atitudes, não fala muito... então pensámos que o médico deveria estar certo. Ele tem uma deficiência e nós vamos ter que aprender a viver com ela... eu ainda não aprendi, pois não consigo estar longe dele, tenho medo que aconteça alguma coisa e ele não saiba desenvencilhar-se”. (M)

Inicialmente o diagnóstico foi difícil de ser aceite pela família, mas com o passar do tempo, a mãe teve que concordar que havia realmente algo diferente no João. Diante disso, ela iniciou um maior investimento em relação à criança e uma dedicação exclusiva às actividades da mesma. Essa atitude da mãe originou problemas na estrutura familiar, dado que quando não podia ficar ao seu lado pedia à sua irmã ou aos seus pais, criando necessidade exclusiva à volta do João, esquecendo-se das suas necessidades e vida pessoal, sendo a mãe ainda uma jovem.

“Sabe, a minha vida é agora o meu filho e futuramente arranjar um emprego, pois somos um encargo muito elevado para os meus pais. Mas vida pessoal, jamais terei. Só quero que o meu filho tenha uma vida normal e feliz como as outras crianças.” (M)

A mãe leva a criança para o Jardim de Infância, o João permanecia sempre ao colo da mãe ou da tia, não brincava com as outras crianças, não respondia às solicitações da educadora ou professora de educação especial, chegando-se a pensar que tinha algum problema auditivo. A dúvida foi desfeita, quando num momento do dia, se puxou o autoclismo e este voltou-se assustado.

Não falava, apenas repetia fonemas com um certo ritmo e era indiferente aos jogos. Foi uma adaptação bastante longa, cerca de um mês. Acompanhada da mãe, depois, cerca de uma a duas horas. A mãe foi-se retirando, ele chorava até a mãe regressar, chegando a vomitar. Aos poucos o tempo de permanência foi aumentando, até que um dia veio com as outras crianças na carrinha, custou, mas conformou-se. Tal como para a mãe foi um momento difícil cortar o cordão umbilical e a sua super protecção, mas com muito carinho, cuidado e compreensão, conseguimos chegar ao fundo do coração da mãe tocando à realidade do João. A mãe compreendeu o que era o melhor para o João. Sempre interessada, quer saber e ajudar da melhor maneira, pedindo orientação e ajuda aos técnicos e em simultâneo em coordenação com a escola.

Durante uma semana a mãe vinha buscá-lo ao almoço, não regressando à tarde. Depois estava de manhã e de tarde. Posteriormente, notou-se mais um avanço, ficou a almoçar e passou a permanecer o dia todo no jardim-de-infância (em Novembro). Foi um trabalho árduo entre escola e família, mas sempre em harmonia, procurando desenvolver métodos e rotinas de que o João necessitava para progredir no meio escolar e familiar (comunidade), com apoio, compreensão e medo por parte da mãe.

Segundo Psicóloga:

“Muita coisa mudou na vida do João, parece que ele se está a abrir para o mundo. Questionei-me: como uma criança que não tinha nenhum tipo de interacção, de fala, de contacto corporal, hoje está tão bem que nem precisa de intervenção o tempo inteiro. Acredito que o maior problema do João neste momento já foi superado, pois a mãe via-o como um objecto e orientava a sua vida como se fosse uma marioneta manipulando-o vinte e quatro horas por dia, neste momento trabalha connosco o que tornou a vida dele mais feliz.” (P)

A professora da escola apresenta a mesma opinião a da psicóloga com relação à evolução do quadro do João.

“O João, no decorrer do processo evolutivo mudou de postura em relação ao outro e a linguagem mudou de forma significativa. É importante ressaltar que durante este período a mãe esteve sempre alerta e atenta na evolução do seu filho, manifestando todos os apoios necessários e aceitando as suas limitações e o autismo do seu filho, mas manifestou um desinteresse pela unidade de ensino estruturado, pois ela e a família afirmam que ele já está muito bem”. (E)

A professora da educação especial falou com a mãe e deu a sua opinião sobre o assunto, afirmando que ele ainda estava num processo de aquisição de linguagem, socialização, aquisição de rotinas e organização interior, e afastá-lo agora do método “Teacch” seria bastante erróneo. Entretanto a mãe deveria decidir sobre esta situação. Talvez ao pensar na possibilidade do afastamento da unidade, a mãe conseguisse aproximá-lo da normalidade, pelo facto de o João estar a participar do discurso e conseguir ser mais sociável, isso significa muito para ele e para o contexto familiar. Mas, rapidamente se aperceberam da realidade e caíram nos factos começando a confiar em todos os envolvidos no processo educativo do João.

Vejamos a seguir os dados recolhidos desde da entrada no Jardim-de-infância, à confirmação do seu diagnóstico, à evolução através do método “Teacch”, até ao final do ano lectivo.

6.6. Actividades em Contexto Escolar

João em sala de aula

Setembro 2009

Começou o ano lectivo e para o João foi muito complicado, segundo a educadora de infância, sendo necessário inicialmente o acompanhamento da mãe.

Uns dias após a sua entrada no jardim-de-infância e a sua adaptação ao grupo, à educadora, à auxiliar e ao meio envolvente nada lhe interessava excepto um jogo magnético, constituído por letras, números e figuras.



Fotografia nº 1 – Jogo magnético constituído por letras e números.

Andava pela sala e percorria o corredor. Todos estavam atentos, até porque nos primeiros dias tentava fugir quando a mãe se ausentava.

No fim do primeiro mês de frequência e com a entrada da professora do ensino especial iniciou-se o primeiro contacto e interacção com a criança. Segundo este primeiro registo o João não aceitava a entrada de pessoas estranhas na sala de aula, ficando de imediato agitado, desorientado, escondendo-se num canto da sala a baloiçar-se ou a chorar/gritar.

No início não aceitava a nossa entrada na sala, o espaço era dele e do grupo e nós não fazíamos parte dele. Com o apoio da mãe que ainda permanecia na sala neste primeiro período de adaptação, fiquei junto da mãe criando um ambiente afável,

tentando ganhar a sua confiança e informando directamente que também pertencia à sala e que era sua amiga.

Porém quando nos sentamos ao seu lado, subiu de imediato para o colo da mãe gritando e pontapeava tentando nos afastar.

Quando perguntamos à mãe sobre o comportamento do menino, ela disse: “que não entendia o seu comportamento, porque tinha por habito enroscar-se no colo ou nas pernas, e só reagia desta maneira quando tinha medo ou quando havia alterações do seu meio envolvente.”

Uns dias depois a criança aparentava estar mais tranquila. Embora como consequência da nossa presença, fugia para o corredor levando consigo os desenhos magnéticos, que eram transportados um a um para dentro da sala. Algo similar já tinha acontecido, aquando da sua entrada para o jardim-de-infância e a sua consequente adaptação, o qual nos foi informado pela educadora.

O jogo repete-se durante vários dias e várias vezes, notando-se sempre um decréscimo de tempo no percurso que faz. Brinca no exterior e no interior, corre pelo espaço e não ligava às outras crianças, mesmo quando estas o chamavam.

Começamos a estruturar um ambiente pré-definido, rotineiro e calmo com fim de compensar as falhas existentes típicas da sua deficiência, sendo novo objectivo, estimular o seu interesse e encorajar o uso produtivo e agradável dos quadros de rotina. Para isso, foi construído o primeiro quadro, em que de um lado ele põe a etiqueta com uma imagem do que irá fazer e do outro lado coloca a etiqueta com a imagem da tarefa. Quando termina a tarefa coloca um símbolo para sinalizar a conclusão da mesma.

Nos primeiros dias foi difícil compreender e adaptar-se ao quadro das tarefas. Mas após a sua aceitação, toda esta estruturação lhe facilitou o seu dia-a-dia, criando-lhe segurança.

Esta estrutura física fornece rotinas para a criança localizar a função da actividade. Os horários oferecem rotinas para as mudanças de sequências e de actividades. Os sistemas de trabalho inicialmente criados para o João ajudaram a criar hábitos para as tarefas da aprendizagem.

Um dos critérios para estimular o interesse e importância em seguir o quadro das tarefas era quando, o João ia colocar a imagem da tarefa que ia realizar no quadro e no final da mesma confirmava o com a mesma imagem dessa tarefa. Verificamos que o João ficava muito satisfeito quando conseguia realizar as tarefas propostas no início do

dia. Quando isto não acontecia, e lhe chamávamos a atenção para seguir o quadro e ou quando havia alguma alteração no dia com o esquema pré-indicado anteriormente, ele ficava furioso tirando todas as imagens do quadro e atirando-as ao chão.



Fotografia nº 2 – Primeiro Quadro das Tarefas Orientado.

Sabíamos que tínhamos de ter muito cuidado e antes de alterar o seu quadro era necessário conversar e explicar a sua alteração, pedindo ao mesmo que nos ajuda-se a fazer e modificar a sua rotina em conformidade com as suas necessidades, para não ficar tão ansioso compreendendo o porquê da mudança e para que este a aceitasse.

Isto foi tudo por etapas, mas no final do mês o João já começa a interiorizar as suas tarefas para o dia, compreendendo a necessidade das mesmas. Iríamos acrescentando ao longo da sua evolução e maturação a importância que constitui para ele o quadro, pois, já era rara a vez que não ia ao quadro sem a educadora ou professora do ensino especial o solicitando ou recordando-o.

Segundo vários estudos e relatos sobre o silêncio que datam muito séculos atrás. Nos séculos IV e V, Santo António já destacava como preponderante da linguagem. De acordo com González (1992), Santo Agostinho afirmava que cada palavra é rodeada pelo silêncio, que possui sua integridade, portanto seria preciso saber, onde começa cada palavra e onde acaba, para assim se compreender as desinências e flexões como elementos significativos de integridade da palavra. Para ele, o silêncio no diálogo pode converter-se numa forma de linguagem, pode significar inúmeras atitudes.

O silêncio é assim um complemento da linguagem, com uma significação própria, não sendo este obrigatoriamente interpretado pelo ouvinte”.

Sendo assim, no final deste mês podemos verificar que a linguagem predominante é não verbal, constatando o mesmo através do MLU.

$$\text{MLU} = \frac{0}{0} = 0$$

Outubro 2009

A nossa presença no jardim-de-infância era já uma normalidade para o João como para o resto do grupo. Vinha até nós, pegava-nos na mão e levava-nos até um local calmo num canto da sala, querendo ficar ao colo a brincar e explorar as nossas mãos e cara, por vezes cheirando-nos. Quando estava mais calmo, íamos ao armário a tirar um jogo. Por vezes escolhíamos nós, outras vezes ele, mas sempre, e primeiramente íamos colocar o símbolo referente à actividade a realizar “O Jogo” no quadro das tarefas.

O nosso objectivo era criar um ambiente harmonioso e estimular nesse mesmo ambiente um momento prazeroso nas variadas actividades realizadas ao longo do ano.

Uma das primeiras actividades foi construir objectos com legos.

(L1): E.E: Vamos construir um carro, o que achas? (*tirava algumas peças da caixa*).

(L2): J: Agarrava algumas peças e começava a observá-las por todos os ângulos, cheirando-os.

(L3): E.E: Ah, João vamos construir um carro colorido?

(L4): J: (ficou indiferente).

(L5): E.E: Com o vermelho, azul, amarelo.

(L6): J: (ficou indiferente).

(L7): E.E: Como faz o carro João?

(L8): J: (Então fez o som do carro) Brrrrrrrum.

(L9): E.E: Muito bem João. É isso.

(L10): J: Brrrrrrrum (Continuou com a mesma atitude, olhava para o objecto e a fazer o som de um carro.

De repente saiu do lugar e foi dar uma volta à sala).



Fotografia nº 3 - Hora de Brincar e Explorar.



Fotografia nº 4 - Legos.

Nesta semana apercebemo-nos das reacções e do comportamento da criança perante a presença da professora de ensino especial e a sua postura diante uma pessoa com quem ainda não tinha muita confiança, embora o “gelo” fosse quebrado ao fim de duas semanas.

Em L2, depois da ordem para agarrar nos legos, verificamos uma resposta não verbal à fala da professora do ensino especial. Embora não demonstrasse interesse na interacção, as suas atitudes eram repetitivas e ausentes de uso convencionais com o objecto (verificava-se isso em L4, L6 e L10. A sua reacção é aversão ao outro, não se prende a nenhuma actividade.

Apercebemo-nos que ao constatar a presença da mãe na sala, a criança se acalmava, e interagiu com a mãe, ainda que de forma mecânica, sendo evidente que a criança ouve a mãe de uma forma diferente. Aqui, podemos evidenciar que existem

mudanças de atitudes perante a linguagem, apurando que a criança já está familiarizada com a linguagem.

Onde se reflecte esta observação em que a linguagem é usada como mera comunicação era quando a criança repetia uma frase que possivelmente tinha decorado. Em L8 e L10 a linguagem é automática. Este tipo de linguagem na literatura é chamada de fala automática, em que geralmente está ligada à contagem de números, de meses do ano entre outras.

Podemos dizer que o João já iniciou através da linguagem automática, uma escuta para a fala em seguida do outro, o que beneficiou uma mudança de atitude perante a sua comunicação em troca de uma resposta em seu benefício.

Neste momento aferimos que o João evidencia uma falta de participação com o outro durante as actividades realizadas através de jogos com legos e outros.

Entretanto, o João demonstrava ainda muita dificuldade nesta actividade e outras do género, mas acreditamos que com o tempo isso iria mudar, pois já escutava, entendia e tentava seguir o pedido que era feito.

Realizou-se o tratamento de palavras em relação aos enunciados, através do MLU em que fica muito aquém ao número de palavras utilizadas por uma criança deste nível etário que deveria ser de 5,39 o número médio de palavras por enunciado, segundo a autora Rigolet, Sylviae (2006).

$$\text{MLU} = \frac{2}{5} = 0.5$$

Novembro 2009

Em algumas actividades realizadas era importante criar alguma interacção entre a professora e o aluno. Porém, não obtivemos sucesso. Ele apresentava-se muito agitado, irritado e contra todas as actividades propostas.

Verificamos que o João ainda tinha dificuldades em fixar-se a um determinado objecto ou actividade, principalmente quando este se encontrava muito agitado e nervoso. Durante a actividade repetia dezenas de vezes as mesmas coisas.

Apercebemos-nos que só encontrava consolo naquilo que dizia, sendo este a única coisa existente à sua volta e nada nem ninguém conseguia entrar na sua concha. Por vezes durante a sua agitação repetia fragmentos de propaganda de televisão ou rádio.

(L1) J: “... Olha a parede...”; “RFM..”; “Intermarché”.

(L2) E.E: Vamos fazer um jogo? (Agarrei em algumas peças, mas nada o desviava dos seus pensamentos. Voltando continuamente a repetir as mesmas palavras. Além disso cantarolava pedaços de música).

(L3) J: “... se eu fosse um peixinho...” (entre outras canções).

É importante ressaltar que a criança estava já a usar trechos ecológicos. Fazendo uso de repetições aleatórias sem as levar em consideração o seu contexto social ou ainda, o valor das palavras por ele pronunciadas. Mesmo assim a professora tentou interagir com ele durante os seus enunciados ainda que estes fossem ecológicos, sabendo que têm um fim comunicativo, conseguimos e apercebermos que a criança já se encontra na linguagem.

Para Oliveira (2001), assim como para a investigadora deste estudo de caso, a ecolália tem grande valor para a aquisição da linguagem, seria como uma “tentativa primitiva” de manter um contacto social. Para ela, embora a fala ecológica possa parecer impertinente e ou desajudada do contexto, ela pode ter significado para a criança.

A fala deve ser compreendida como linguagem, pois o primordial objectivo é interpretá-la e atribuir-lhe um sentido, mesmo que este não exista.

2ª Actividade:

Outra actividade efectuada uns dias depois com a criança, e onde verificamos uma evolução significativa foi quando lhe dissemos para ir buscar um jogo à sua escolha para jogarmos. Tal como previmos trouxe um jogo de imagens de animais onde o objectivo era encontrar a imagem correspondente.

Sentamo-nos no chão, um à frente do outro, eu tirava um cartão e perguntava o que era:

(L4): E.E: João o que é isso?

(L5): J: Leão.

(L6): E.E: Ah, muito bem João, um leão.

(L7): J: Leão. (ecolália)

(L8): E.E: E como faz o leão?

(L9): J: (Não responde mas olha para nós).

(L10): E.E: (O João olha para nós à espera que disséssemos e batia no braço).

(L11): J: E como faz o leão? (ecolália)

(L12): E.E: (O professor mostrando outra imagem, pergunta). Que animal é este João?

(L13): J: Que animal é este? (ecolália)

(L14): E.E: Eu não sei João, diz tu!

(L15): J: (olhou para nós, sem responder verbalmente).

(L16): E.E: Será uma gato ou um cão?

(L17): J: ... au, au, au, cãoouu.

(L18): E.E: Muito bem João, é um cão. Vamos continuar! (De repente aponta para a bolacha.)

(L19): J: (João aponta para um armário).

(L20): E.E: O que queres João?

(L21): J: (Irritado volta a apontar para o armário, puxando pelo nosso braço).

(L22): E.E: Diz João “bolacha).

(L23): J: Ah...Ah...(grita, põe-se em cima de uma cadeira tentando chegar às bolachas. Aponta para as bolachas, como não resulta puxa-nos pela mão e leva-nos até ao armário onde estão as bolachas).

(L24) E.E: Não dou João! Tens que dizer “bolacha”.

(L25) J: Bolá, Bolááá...

(L26) E.E: Muito bem João! (demos a bolacha).

Continuamos a jogar, o João começou a manifestar alguma interacção e interesse pelo jogo. É importante estimular a linguagem e a comunicação interactiva para que a criança reconheça a importância da mesma.

No início do jogo o João não manifestava interesse mas com um pouco de insistência e brincadeira no meio com os sons de cada animal ele foi-se envolvendo.

Como podemos verificar no (L5), identifica o animal e no (L7), repete a palavra “leão”, utilizando a ecolalia. Entretanto no (L8), perguntamos o que faz o leão? Não responde, simplesmente não quer comunicar mas sim ouvir, pedindo com gestos e batendo no nosso braço, o qual recusamos que fizesse. Chateado utiliza a ecolalia (L11) e no (L13). A professora tentou chamar a sua atenção, regressando de novo ao jogo.

Este processo é importante quer na aquisição da fala na sua normalidade, como na interacção com o indivíduo, verificando-se assim uma interacção.

Oliveira (2001) afirma que, a maior dependência da criança em relação ao outro, é específico quanto à sua capacidade em relação à imitação que em consequentemente se remete ao diálogo, o que vem justificar a afirmação de que a aquisição da linguagem é consequente do “jogo da linguagem sobre a própria linguagem”, sendo assim, a incorporação de fragmentos da fala do outro, num processo de diálogo.

O João, evidência alguns traços de quem está emerso no campo da linguagem, dependendo da fala do seu interlocutor, e fazendo já encadeamentos no seu discurso. Apesar destes de se tratar de uma imitação, trata-se de uma forma de interacção verbal e de posicionamento, vendo o outro como interlocutor.

Com a repetição dos jogos e actividades do género temos vindo a estimular a linguagem como o seu raciocínio cognitivo, podemos observar o mesmo na actividade (L17) em que instintivamente começa a imitar os sons dos animais. Verificou-se que podemos implementar espontaneamente o prazer e o gosto nos jogos individuais e actividades realizadas na sala, aumentando a sua interacção com os seus colegas a nível de rotinas de sala e a comunicação entre os mesmos, pois o João só utiliza a fala “quando é exclusivamente necessário”, servindo-se deles como instrumento.

Conosco faz a mesma coisa, podemos verificar no (L23) o João a levar-nos ao seu objecto pretendido, mais uma vez utilizando-nos como meio de obter o que quer, sem utilizar a linguagem verbal, mas a linguagem não verbal.

Conforme o discurso no (L24), recusamos que se sirva de nós como “instrumento” para obter o que quer. Após a sua insistência repetimos a palavra

“bolacha”, dizendo que ele terá de pronunciar a mesma. Ele chora, faz uma birra tentando levar a sua avante. Mas não desistimos. Apercebendo se que não cedíamos tentou balbuciar os fonemas da palavra bolacha. Podemos observar o diálogo no (L25), a sua tentativa e esforço. Mas conseguimos que ele balbuciar-se alguns fonemas da palavra. A partir daí tem vindo a melhorar a pronúncia da palavra “bolacha”, sendo neste momento como objecto de repetição prazerosa e discurso ecológica.

Verificamos que é importante transmitir confiança e segurança na linguagem e na pronúncia das palavras, pois estas são mágicas. É importante transmitir essa magia através da estimulação e no final a recompensa, para eles compreenderem que a linguagem é fantástica e serve de instrumento para obtermos o que queremos. Aprendemos muito. Aprendemos a compreender as suas dificuldades com a linguagem e a alegria quando a conquista, nem mesmo depois de uma birra e muita choradeira durante quase dois meses de insistência e repetição da mesma palavra, para obter o que mais queria e pedia.

Este resultado do MLU, em nosso entender não corresponde muito bem à realidade da linguagem da criança, porque a ecolália é utilizada em alguns momentos pela criança.

$$\text{MLU} = \frac{29}{13} = 2.23$$

Dezembro 2009

Houve uma mudança na postura do João desde da retirada da mãe durante o seu período de adaptação. Estamos num momento de grande evolução e independência em relação ao período do almoço até ao final do dia.

As rotinas desenvolveram dentro de si uma harmonia psicológica, realizando as actividades que possam estar a decorrer na sala de aula, sem entrar em stress.

dos “bons dias”, sentava-se no colo da educadora como sempre fazia ou então já ficava no nosso colo. Cantávamos a canção dos “bons dias”, ele ia repetindo de uma forma ecológica e depois cada criança dizia “bom dia” referindo o nome do seu amigo/a, enquanto ele repetia os nomes de todos os meninos.

(L1) E.E: Bom dia João!

(L2) J: Bom diaa diiii..., bom dii diaa Inês. (diz o nome da colega).

(L3) E.E: vamos ouvir uma história! (dizia a educadora).

(L4) J: (o João saltava do colo para colocar o símbolo da historia e confirmando a dos “bons dias”.)

(L5) E.E: Não, João não és tu. (De imediato foi buscar o seu livro preferido que já havia sido lido tantas vezes, batendo nele com entusiasmo).

(L6) J: estrela – estrelinha-a, estrela – estrelinha-a (...).

(L7) E.E: Traz outro livro João.

(L8) J: (Olhou para nós chateado, não largou o livro insistindo que fosse aquele).

(L9) E.E: João traze o teu livro que a tua colega escolhe outro. Está bem.

(L10) J: estrela – estrelinha (batendo e apontando para o livro).

(L11) E.E: Contente aceita a ordem, batendo as mãos “flapping” e dá uma volta pela sala, utilizando os gestos estereotipados.

Como podemos observar no (L2), é uma outra palavra que o João diz, quando da canção dos “bons dias” pronunciando o nome dele, sendo este dito tão rapidamente que às vezes mal se percebe. Como referiam, Jarrold, Boucher e Russell (1997:57), no que respeita ao sistema da linguagem e que “ (...) mesmo aqueles indivíduos com autismo mais aptos que a adquirem, fazem-no tipicamente de um modo lento e depois de um estabelecimento tardio, tendendo a um plateau nos níveis de linguagem conseguidos, abaixo do que poderia ser esperado com base nas competências não verbais”.

Ao ouvir a história ele repetia tudo! Depressa nos apercebemos que ele já tinha memorizado a história, mas ainda não estava satisfeito querendo que o mesmo fosse

lido todos os dias, conforme indico no (L6). O João continuava com a sua participação na interacção de forma não verbal, e também verbal, através da ecolália, isto demonstra que a fala ecolálica continua neste momento sendo a sua forma principal de interacção.

Para Perroni (1992), a capacidade de narrar pode ser visto com um passo para a interacção da criança que aos poucos vai assumindo o seu lugar na comunidade linguística, utilizando o adulto como interlocutor, neste caso, a professora do ensino especial. As tentativas de narrar nesta fase inicial são chamadas pela autora de protonarrativas, que surge como resposta ao lapso existente na estrutura típica do seu discurso narrativo.

O João está a iniciar a comunicação enquanto sujeito falante de uma língua. O papel da educadora e da professora do ensino especial é importante ao apercebermo-nos que somos colocadas no papel de interlocutor no seu discurso. Devemos transmitir a importância do uso da linguagem e estimular a mesma, mesmo que haja necessidade de recompensa de algo que deseja, mesmo um prémio como “uma bolacha que tanto gosta”. Até este momento ele só dizia: “Bolacha; Pinóquio; Gepeto; Estrela, estrelinha; Onde está a minha toca, Bom dia; Mãe; Ti e o nome da auxiliar, educadora e professora do ensino especial, de livre vontade sem que o pedissemos. Já relacionava o objecto ao seu nome, mas por vezes tínhamos que exigir a linguagem, porque primeiramente era através do gesto. A partir daí começou-se a insistir na repetição das palavras e das frases através de um pedido ou ordem.

Mesmo tendo adquirido mais palavras no seu vocabulário, este continua muito rudimentar, comprovando-se com o fraco resultado obtido no MLU.

$$\text{MLU} = \frac{13}{5} = 2.60$$

Janeiro 2010

O nosso trabalho foi interrompido, por motivos de doença, o João faltou cerca de um mês e meio consecutivo. Quando chegou ao jardim-de-infância teve que ultrapassar uma nova fase de adaptação.

Na sua ausência muita coisa tinha acontecido e muitas mudanças surgiram na sua cabecinha e nas suas atitudes. Ia ao armário tirar folhas de papel sem parar para escrever. Escrevia tudo que via. Nada o satisfazia. Tinha uma necessidade obsessiva em escrever as mesmas coisas sem parar.



Fotografia nº 6 - Obsessão na escrita.

A comunicação através da linguagem estava outra vez comprometida, servindo-se só da comunicação escrita, ou seja da comunicação não verbal. Quando utilizava a comunicação verbal, esta era utilizada de forma ecológica repetindo com gestos estereotipados a palavra de uma forma satisfatória e de uma forma calmante. Escrevia tudo que tinha visto no hospital, como os nomes dos medicamentos, publicidade, nome dos médicos e enfermeiros. O João tinha escrito médico, pedimos-lhe para ler o que tinha escrito:

(L1) E.E: João o que estás a escrever?

(L2) J: M-E-D-I-C-O. (lê a palavra e depois diz a palavra letra por letra).

(L3) E.E: Médico! Onde é que há médicos?

(L4) J: M-E-D-I-C-O ... M-E-D-I-C-O...(ecolália)

(L5) E.E: O quê que havia no hospital João?

(L6) J: (Não respondeu, continuava a escrever).

(L7) E.E: O que te fizeram?

(L5) J: M-E-D-I-C-O...DOI...DOI...BENURON...ANTÓNIO...ALICE(...). (ecolália)

(L6) E.E: Os médicos são teus amigos e trataram do dói-dói do João, não foi?

(L7) J: doi-doi amigos, dói-doi amigos (...). (ecolália)

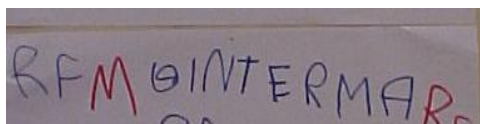
(L8) E.E: O João já não tem dói-dói. (subitamente começa a escrever o que anteriormente repetia pela sala).

(L9) J: Doí-dói. (ecolália)

(L10) Onde vais João? (vai ao armário tirava folhas e começava a escrever as palavras que ia repetindo desde manhã).

(L9) J: RFM; INTERMARCHÉ e BÉBE. (ia ao armário tirava uma folha atrás de folha escrevia repetidamente as mesma palavras).

Como podemos verificar no (L3), (L5) e no (L9), ao visualizar as palavras faz a reprodução imediata (através da escrita), uma vez que mal falava, mas escrevia tudo o que ouvia e via na televisão, na rádio, publicidade ou palavras pronunciadas em grande grupo, acontecimento que se prolonga pelo tempo.



Fotografia nº 7 – Reprodução das palavras ouvidas.

Não utiliza a linguagem oral como forma de comunicação, não constrói frases, não dá entoação às palavras, não usa o pronome pessoal, não emprega artigos utilizando o gesto como forma de pedido e comunica através da escrita utilizando a memória visual e memorizando a palavra, relacionando a palavra à imagem. Agora lia tudo o que via e lia de uma forma ecolálica, sem acentuação nem entoação.

Segundo Jordan, (2000:64) “algumas crianças com autismo tendem, a aprender de um modo habitual sem nenhuma consciência dessa aprendizagem nem capacidade de a controlar”.

Quando estávamos a ler uma história e por qualquer motivo saltávamos uma frase ou uma palavra, ele não nos deixava seguir em frente, insistindo na correcção e

repetindo a palavra ou frase que estava em falta inúmeras vezes, colocando o nosso dedo na respectiva palavra ou frase em falta.



Fotografia nº 8 – Alteração do quadro de tarefas com novas actividades sem antecipação.

Gostava de colocar o dedo enquanto lia mecanicamente as histórias, mas um dia espontaneamente na “hora da história”, após a colocação do símbolo no seu quadro de tarefas, sem a orientação e programação das suas actividades pela professora antecipadamente, algo que já fazia sem dificuldade. Sentindo sempre uma necessidade organizativa para a realizar e respeitar todas as tarefas do dia. Verificamos a falta da tabela de confirmação como auxílio, o desorientava e voltamos à tabela de origem, acrescentando as imagens relativas às tarefas que iam aumentando. Livremente começa a ler como já sabíamos que o sabia fazer, mas desta vez fê-lo de uma forma diferente. Começou a ler com acentuação e entoação sempre seguindo com o dedo o texto. Inteligente e observador como ele era, consegui ultrapassar a fase da leitura mecânica, colocando ênfase nas histórias que tanto o consolava e o tranquilizava.



Fotografia nº 9 – Leitura mecânica.



Fotografia nº 10 – Leitura com acentuação.

Como refere Rita Jordan (2000:46) “algumas pessoas com autismo têm o que se designa por “hiperlexia”, que os habilita a ler mecanicamente textos que estão para além do seu nível de compreensão”. (...) as crianças autistas “podem achar mais fácil aprender a ler do que ouvir histórias ou contá-las a partir de livros com figuras” (idem:46)

Neste mês verificou-se um enriquecimento de vocabulário (oral), embora resultante da repetição ecológica efectuada através quando escreve.

$$MLU = \frac{20}{7} = 2.85$$

Na Sala de Unidade Estruturado de Autismo

Fevereiro 2010

Nesta fase do ensino, as estratégias utilizadas dentro da sala de aula e em casa foram alteradas. Também após a avaliação do João a confirmação do diagnóstico de que desconfiávamos estava certa.

A equipa de Neurologia do Hospital Pediátrico de Coimbra, confirmou o diagnóstico de autismo/síndrome de asperger.

A partir da confirmação do diagnóstico e já anteriormente trabalhávamos em conjunto, escola, equipa de neurologia e família, existindo uma boa interacção entre todos, as estratégias foram modificadas. Com a evolução do pensamento e atitudes cognitivas da criança, com fim de potenciar e facilitar as suas necessidades básicas e diárias com a estruturação das suas rotinas.



Fotografia nº 11 e 12 - Alteração do registo das actividades no quadro de tarefas.

Em consequência disso a sua estruturação temporal pré-definida e rotineira alterou-se. Nesta etapa da sua evolução a professora do ensino especial modificou o seu quadro de tarefas, tendo havido uma complexidade de tarefas, construindo um no qual o João colocava a imagem com a palavra da acção e/ou actividade e ao lado, por vezes sentia a necessidade de confirmar com o seu nome, quando terminava a tarefa. Agora tínhamos dentro de uma caixa muitas etiquetas com as actividades, as tarefas e o nome dele ficando acordado que o quadro das tarefas seria este até o final do ano lectivo, na unidade estruturado, sala de aula e em casa. Sempre adaptando o mesmo consoante o local e as tarefas.

Verificamos que com o método Teacch as crianças são frequentemente aprendizes visuais, e com essa mesma clareza visual através do processo visual ele vai adquirir uma receptividade, compreensão, organização e independência, pois quando se trabalha num ambiente altamente estruturado, onde existe a parte física fixa, áreas de actividades claramente identificadas, murais de rotina e trabalhos baseados em figuras ou instruções, o processo é desencadeado. Quando a criança é orientada através de uma sequência rotineira e saudável, isso irá ajudar a que ela fique mais organizada.

Na opinião da autora (Jordan, 2000) “As crianças com autismo caracterizam-se frequentemente por um comportamento “ritualista”. É frequente adquirirem rotinas em

que passam a confiar, podendo a perturbação dessas rotinas levar ao stress e mesmo a um comportamento de desafio. (...) frequentemente, parecem ser incapazes de transferir o que aprenderam numa situação para outra e o facto de muita da sua aprendizagem ter um carácter habitual: confiam na presença das mesmas indicações para se lembrarem e “desencadearem” a resposta.” (Jordan, 2000:63).

O João adorou a seu novo quadro de tarefas, querendo colocar e alterar constantemente o mesmo, sentindo-se feliz e satisfeito. Ultrapassou mais uma etapa, pois toda esta estruturação lhe facilitava o seu dia-a-dia, criando-lhe segurança.

Quase não falava, embora cantarolasse frequentemente e repetisse alguns fonemas “dácá, dácá; picapicapica”. A linguagem para ele não tinha uma função importante de comunicação, pois utilizava os gestos ou as palavras como forma de comunicação neste momento.

Mais tarde, repetia algumas palavras que ouvia nas histórias como “Pinóquio” (Pinóco) e nas canções como “Peixinho”(eixinho) e nada (ada-ada), que só é articulada alguns dias depois, após a nossa insistência. Quando lhe dissemos para desenhar um boneco ele dizia logo “bebe, bebe”.

O João ia para a unidade a trabalhar com a professora do ensino especial sem dificuldade, sentindo aquele espaço como dele. Escolheu o seu gabinete e armário, onde tem o seu material de trabalho e onde no final terá que o guardar.

Por vezes, o João quando está um pouco agitado vai para o espaço de trabalho, onde trabalhamos frente a frente com a finalidade de obter um contacto visual e um melhor empenhamento e organização do trabalho. Esta actividade é complicada para o João como para qualquer outra criança autista, pois o desenho abstracto é difícil de realizar porque é necessário imaginar o objecto ou imagem a desenhar. Pedimos ao João para desenhar a figura humana (um menino ou menina). Inicialmente recusou e começou a mexer em todos os objectos que estavam à sua volta, papel, lápis de cor e canetas.

(L1) E.E: João, vamos fazer um desenho de um menino.

(L2) J: Nã...nã...menino...menino...bebe...bebe (...).

(L3) E.E. Desenha um menino João.

(L4) J: Menino, menino. (olhou e começou a bater com lápis no papel).

(L5) E.E: Primeiro a cabeça, barriga, pernas, etc.

(L6) J: Cabeça, cabeça, barriga, pernas ... (ecolália).

(L7) E.E: (Inicia o desenho da figura humana com a cabeça, pescoço, braços exagerados que preenche até ao fim da folha com uma quantidade infinita de dedos).

(L8) J: (chama a nossa atenção batendo no braço feliz com o seu desenho).

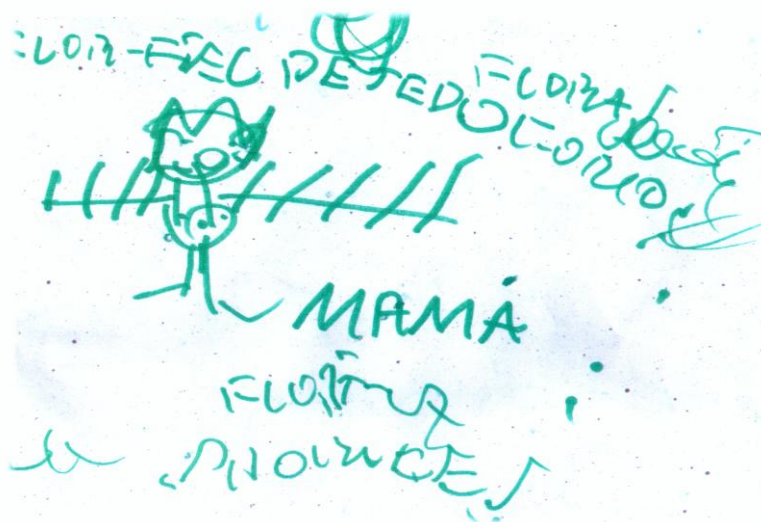
((L9) E.E: Ainda falta asa pernas e pés. (informo o que ainda faltava com calma).

(L10) J: Umbigo, pilinha, pernas, pés (continua a repetir o que desenha ecolálicamente).

(L11) E.E: João, está a ficar bonito!

(L12) J: (Acenou com a cabeça e continuou com o desenho colocando os dentes, cabelo e orelhas.

(L13) E.E: Muito bem, João.(Entregou-nos o desenho feliz e satisfeito com a sua “obra de arte”).



Fotografia nº 13 – Tema explorado sobre a figura humana.

Podemos averiguar que no (L2), inicialmente o João não estava muito interessado, embora desenha-se pouco. Contudo, quando o fazia, fazia-o de livre vontade desenhado a figura humana. Como também podemos observar no (L6) e no (L10), o João começava a brincar com a situação, mudando a atitude até então

apresentada. (passando a frustração, começa a desenhar a figura humana de uma forma espontânea e divertida, repetindo as partes do corpo enquanto desenhava com a nossa ajuda.)

Como repete ecolálicamente no (L12), estava entusiasmado. O João desenhava a cara sozinho, fazendo os contornos dos olhos, da boca e o nariz. Com a nossa orientação foi desenhando as pestanas, as sobrancelhas. Sozinho apercebeu-se que faltava mais coisas.

No (L13), elogiamos o seu trabalho dando-lhe ênfase e ele ficou feliz batendo as mãos e mexendo-se de um lado para o outro, olhou para mim e riu-se. Imediatamente queria desenhar outro.

Pela primeira vez sentimos uma interacção e um feedback de todo o trabalho até aí realizado. Foi fantástica esta cumplicidade e manifestação de carinho que sentimos com a sua alegria, que é rara com estas crianças expediram ao outro.

Vai repetindo a evolução do seu desenho prazerosamente e ecolálicamente, existindo no (L5), uma participação verbal e não verbal dependendo do contexto interactivo, começando a dar mais importância à linguagem que tantas vezes foi estimulada por nós, em que substitui o gesto pela fala. Por outras palavras, esta era a sua maneira subjectiva de actuar perante o mundo, quanto ao posicionamento quanto à interacção da sua participação. Ressaltando aqui a função simbólica do gesto, inicialmente única e manifestando neste momento a mudança quanto à interpretação sobre o outro e sobre o mundo.

Segundo Rigolet (2000:114), “convém encorajar o registo escrito, o desenho e qualquer actividade que implique representação a duas dimensões”. Regista-se uma evolução significativa na aplicação do novo vocabulário durante a linguagem oral, observada durante a descrição do desenho que a criança vai descrevendo e onde podemos aferir de uma forma fiel digno, na sua evolução oral no MLU.

$$\text{MLU} = \frac{16}{6} = 2.66$$

Março 2010

O João continuava com a mesma obsessão da escrita. Entrava na unidade, sentava-se no seu gabinete e começava a escrever:

(L1) E.E: Bom dia, João!

(L2) J: (Acenou com a cabeça).

(L3) E.E: Bom dia, João. O quê que dizemos?

(L4) J: Bom diaa.

(L5) E.E: O que queres fazer, João?

(L6) J: (Sem falar, sentou-se a escrever)

(L7) E.E: Queres escrever?

(L8) J: (acenou com a cabeça a dizer sim).

(L9) E.E: Sim João, não ouvi?

(L10) J: siim.

(L11) E.E: Muito bem João!

(L12)J: verde, assule, vermelho e marelo. (enquanto escreve com a caneta correspondente, pronúncia a cor da mesma).

(L13) E.E: Muito bem João! (repeto os nomes das cores uma a uma).

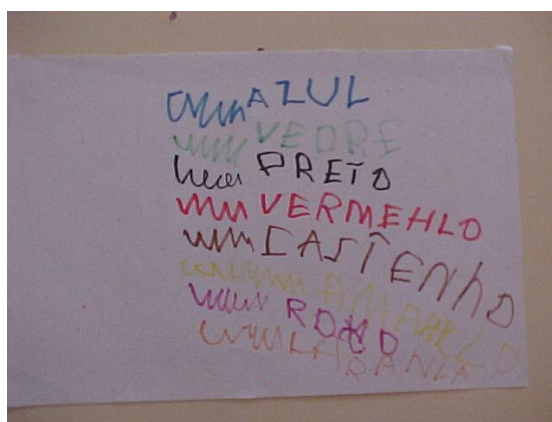
(L14) J: assule, vedre, pretu, vermelho, castenho, marelo, roxo e laranja. (estímulo a interação e repetimos em conjunto os nomes das cores).

Evidencia-se aqui a mudança da criança relativamente à escrita. Ele assume o seu papel de “escritor”. Disfarçando, o seu papel da “oralidade” para a “escrita”. Enquanto o uso da linguagem não é uma constante subjectividade, são processos evolutivos e não estanques.

É engraçado, quando verificamos no (L8), a sua resposta através do gesto utilizando a linguagem não verbal. No (L10), quando é pedido uma resposta a uma

pergunta ou acção, a sua compreensão e dicção é dificultada com a falta de fonemas na palavra.

No (L12) começou a desenhar um risco correspondendo cada cor que escreve, à palavra da cor e arruma as canetas para dizer que tinha acabado seu trabalho. Insistimos em aproveitar a actividade do momento e interagimos como se de um jogo tratasse na repetição das palavras escritas, estimulando o vocabulário e a linguagem escrita. Sendo esta actividade aliciante e prazerosa para ele. Segundo Rigolet (2000:),



Fotografia nº 14 – Relaciona a escrita à palavra, repetindo-a.

No (L14), repete várias vezes até pronunciar as palavras de uma forma mais clara e correctamente quanto possível à pronúncia. Podemos avaliar que há um interesse em melhorar o seu desempenho, quando existe uma harmonia, organização de material e ideias, interacção e respeito mútuo.

2ª Actividade: (no mesmo mês com evolução da imagem à escrita com cores)

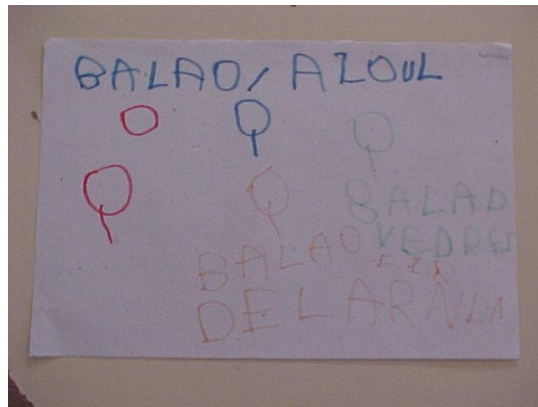
Na mesma semana houve uma outra mudança quanto à sua obsessão perante as cores e a escrita. Desta vez começa a desenhar a imagem “balaão”, escrevendo a palavra balaão, tudo com a mesma cor, seguido da palavra correspondente à cor.

(L15) E.E: O que estás a desenhar, João?

(L16) J: Balaão. (batendo com a caneta na folha).

(L17) E.E: Sabes dizer o nome das cores, João?

(L18) J: balaão azul; balaão verde; balaão laranja. (repete várias vezes).



Fotografia nº 15 – Relaciona a imagem à palavra e à cor.

No (L18), quando escreve “balão azul”, “balão verde” e “balão laranja” evidencia uma forma de demonstrar a sua vontade de transformar a linguagem oral em escrita. Aqui apercebemo-nos de que o João tem uma compreensão da sua leitura, fazendo com ela a sua verdadeira funcionalidade. Observamos que existe uma transversalidade entre a comunicação escrita (não verbal) e a comunicação oral (verbal), relacionando o que diz ao que escreve e identificando o objecto/imagem à palavra.

Foi, fantástico voltar a confirmar essa etapa da sua evolução cognitiva. Embora, por vezes não seja uma forma adequada para adquirir a linguagem, tornando-se obsessivo até ficar satisfeito interiormente, mudando para outra actividade ou interesse.

Podemos aferir que tem havido uma evolução significativa na linguagem oral e a sua significação em relação à palavra/objecto. Embora tenha havido retrocessos e avanços na sua evolução ao longo dos meses, o MLU demonstra que ainda está abaixo do nível etário.

$$\text{MLU} = \frac{22}{9} = 2.44$$

Abril 2010

Pudemos verificar as mudanças em relação à sua comunicação verbal e não verbal, observando nas suas intervenções comunicativas através da linguagem. Quando estas se tornam difíceis, ele expressa-se com a comunicação escrita, uma comunicação que adquiriu.

A maioria das crianças autistas, não chegam a adquirir adequadamente a linguagem, e mesmo aqueles que aprendem a falar apenas usam comportamentos verbais funcionais. Fazem-no de uma certa forma diferente como a: repetição (ecolália), repetição tardia, deferida ou imediata.

Apesar das dificuldades do João, ele possui um código oral, tendo um ponto forte, o código escrito para comunicar com o adulto.

Uns dias depois, entrou na unidade muito triste. Sentou-se e começou a choramingar. Perguntei-lhe:

(L1) E.E: João, o que tens!

(L2) J: (sentou-se junto à mesa de actividades, sem responder).

(L3) E.E: Estás triste?

(L4) J: (não obtivemos nenhuma reacção).

(L5) E.E: João fala connosco!

(L6) J: (não reagiu, ficou sentado à espera de alguma actividade).

(L7) E.E: Queres fazer um desenho? (demos-lhe uma folha e uns lápis e começou a escrever).

(L8) J: dói ... dói ... dói ... (escreveu e leu o que escreveu)

(L3) E.E: O que te dói? (fui buscar imagens do PECS para ele identificar a sua dor, mas não conseguiu). Não soube explicar, baixou a cabeça e continuou triste.



Fotografia nº 16 – Comunica por Escrito a sua Dor.

Como indica no (L1), não sabíamos o que o João tinha, veio para a escola muito abalado. Desconfiamos que algo tinha acontecido em casa, mas não sabíamos o quê. No final do dia perguntamos à mãe. Qual foi o nosso espanto quando soubemos que tinha havido uma mudança na sua rotina familiar, pois agora o pai subitamente tinha entrado na sua vida. A mãe disse-nos que o pai ouviu dizer que o filho escrevia e lia e que era muito inteligente.

Foi um momento surpreendente quando verificamos que o João não conseguia distinguir nem comunicar através da linguagem verbal a sua dor, mas sim através da comunicação não verbal (a escrita). Reproduz o que sente relacionando-o com a palavra “dói”, escrita com a dor que sente (L8).

A relação de proximidade entre a criança e a professora acontece no momento em que estão frente a frente na unidade de ensino estruturado, sentindo-se seguro e calmo para verbalizar os seus sentimentos após este os ter colocado no papel através da escrita, havendo assim uma interação através da linguagem verbal, mesmo sendo esta muito pobre.

Conforme, Jordan (2000:80) “Um dos modos mais úteis de encarar um comportamento perturbado é considerá-lo “como se” ele fosse um modo de comunicar e tentar perceber para que função comunicativa ele serve. Destina-se a indicar que a criança está aborrecida/frustrada/incapaz de completar a tarefa/ incomodada com algum ruído” (...) “A pergunta a fazer pelo professor é “O que é que a criança me queria dizer, se soubesse como fazê-lo?” Isto aplica-se tanto no caso da criança que tem uma linguagem verbal como à que não a tem, pois mesmo no primeiro caso a criança pode não saber utilizar a linguagem para comunicar”.

Este resultado MLU não é muito fiável, pois foi observado num momento de frustração, em que a criança não consegue exprimir o seu sentimento por palavra, nem pelas imagens do programa teach o PECS. Só foi possível obtermos um registo oral quando a criança escreve o que sente e repete oralmente o sentimento que conseguiu descrever no papel. Mais uma vez verificamos que o suporte comunicativo da criança é virado para a escrita e a leitura da mesma.

$$\text{MLU} = \frac{3}{4} = 0.75$$

Maio 2010

O João já interage e participa em grande grupo nos “bons dias”; quando se toca instrumentos musicas no dia da “música”; dia das “histórias” e nas actividades rotineiras de grande grupo e tarefas individuais. Demonstra uma autonomia com ajuda ou sem, em organizar o seu quadro de tarefas de forma de ordenar e preparar as actividades a realizar no dia individualmente, em grande grupo ou na unidade de ensino estruturado. Com o método Teacch tudo é facilitado. O contacto entre os pares é aplanado coma obrigação de realizar o que está pré-estabelecido no seu quadro de tarefas. Este espantosamente é aceite por ele de uma forma tranquilizadora e respeitada pelos seus pares.



Fotografia n° 17 – Actividades de grande grupo “a música”.



Fotografia nº 18 – Actividade de grande grupo.



Fotografia nº 19 – Pintura.

No final da manhã ou da tarde quando se escolhe um par, escolhe quase sempre a mesma entre duas meninas. No resto do dia faz jogos de mesa, principalmente o loto, sendo as peças colocadas sempre, na mesma ordem, e no fim repetia, e faz-nos repetir a mesma frase que foi anteriormente dita, quando acerta no jogo, como explicamos:

(L1) E.E: João, vamos jogar um jogo?

(L2) J: (levantou-se imediatamente foi tirar o seu jogos preferido, “o loto”).

(L3) E.E: Que jogo é esse?

(L4) J: loto, loto, loto, loto.

(L5) E.E: Acertastes João. Muito bem.

(L6) J: Maçã, maçã, maçã, muito bem João. (repetia o número e o elogio).

(L7) E.E: Muito bem João, sim senhor! (quando acertava o número do jogo obrigava-nos a repetir a mesma frase.

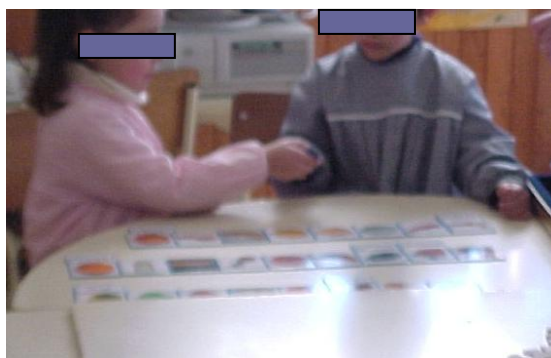
(L8) J: Banana, banana, banana, muito bem João, sim senhor (feliz batendo as mãos).

(L9) E.E: Joga João! Morango.

(L10) J: Morango, morango, morango, muito bem João.

Observamos no (L6), (L8) e no (L10), que existe um processo como se de um espelho se tratasse, ou seja, imitação. Quando um fala o outro repete, resultando uma interacção social.

Podemos encontrar este processo tanto na aquisição quanto há fala na sua normalidade, na qual indica uma aderência do indivíduo à fala e a interação com o interlocutor, como nas crianças com dificuldades na sua comunicação expressiva.



Fotografia nº 20 – Jogo a dois com o seu par .

Oliveira (2001) afirma que, o conceito de especularidade é o indicador de maior dependência da criança em relação à fala do outro, tem sua especificidade em relação à imitação no sentido de que remete ao diálogo, o que justifica a afirmação de que a aquisição da 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.

O João ao mostrar evidências de que está imerso no campo da linguagem, depende da fala do seu interlocutor, e faz encadeamentos com o seu discurso. Apesar de se tratar de uma imitação, trata-se de uma forma de interação verbal e de posicionamento, vendo o outro como um interlocutor.

$$MLU = \frac{24}{5} = 4.80$$

6.6.1. Análise e Interpretação dos Dados Resultantes da aplicação do MLU e do Método Teacch

O processo de intervenção e a aplicação do programa Teacch, implicaram uma atenção redobrada nas estratégias e modificações do mesmo programa durante estimulação e desempenho cognitivo da criança, transformando-o pilar do estudo de caso.

As evoluções sentidas resultava da aplicação do programa e também da relação que se estabeleceu ao acompanhar e estimular o desenvolvimento da criança com amor, confiança e empenho.

Trabalhar com uma criança autista é uma experiência única que nos leva a rever e questionar todas as ideias sobre desenvolvimento, educação, normalidade, competência, afecto e relação. Torna-se um desafio descrever o impacto dos primeiros contactos com esta criança tão desconhecida, na maioria das vezes, tão imprevisíveis e que tanto põem em causa a nossa “**normalidade**”.

Tentamos sempre seguir as normas e as orientações para estimular a criança autista a nível comunicativo, bem como social, estando sempre em sintonia. Segundo Hewitt (2005), “Os horários visuais fornecem a *todos* os alunos com PEA uma visão de conjunto facilmente decifrável da ordem e da estrutura do dia escolar” (Hewitt, 2005:59). Verificamos que a utilização dos horários visuais, proporcionavam uma tranquilidade na organização interior e escolar da criança. Sempre que houvesse necessidade de alterar a rotina diária era antecipadamente registada no quadro da criança para interiorizar e aprovar com tranquilidade essa mesma alteração.

Todo o nosso tempo e esforço ao estimular no início a utilização do quadro das tarefas com os seus horários visuais, teve por objectivo alcançado a motivação e necessidade do mesmo por parte do aluno. Sempre que foi necessário a sua readaptação, esta era feita ao longo da maturação e evolução cognitiva do João. Na opinião de Hewitt (2005), “é aconselhável monitorizar os horários com regularidade, talvez mesmo todos os períodos lectivos ou a meio de cada período lectivo” (Hewitt, 2005:64).

Sendo difícil analisar a evolução e a estimulação da linguagem comunicativa através do programa Teacch e da utilização dos quadros das tarefas (horários) e dos recursos e matérias do sistema PECS, resolvemos alargar mais o nosso campo de estudo para o sistema de análise mais abstracto e ao mesmo tempo concreto com o método

MLU. Na opinião de Bogdan (1994:205), “a tarefa analítica, ou seja a tarefa de interpretar e tomar compreensíveis os materiais recolhidos parece ser monumental quando alguém se envolve num primeiro projecto de investigação” sendo este o nosso primeiro sentimento. Daí a nossa preocupação passou a ser a ser de não nos perdermos com tanta teorização, mas sim, de analisar objectivamente os dados auferidos. Vamos expor desde já o nosso ponto de partida do trabalho, que nos propusemos analisar a produção, deixando de parte um estudo mais profundo sobre a compreensão do vocabulário, que nos iria remeter para um estudo mais de carácter quantitativo que qualitativo.

Sabendo desde do início que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, é influenciada pelo meio, estimulação e experiências diárias, sendo estas aquisições apreendidas a partir dos três anos até aos quatro/cinco anos de idade, na qual não irá sofrer grandes alterações a nível quantitativo e qualitativo. Muito embora, para algumas crianças o percurso não corresponda esta a realidade, quer sejam elas por razões extrínsecas quer por razões intrínsecas. Segundo vários autores, o método Teacch não é apenas um método ou aplicação de uma teoria, mas sim, um programa que procura responder às necessidades dos autistas, recorrendo aos melhores e actuais métodos para ensinar, estimular a comunicação e proporcionar o máximo de autonomia. É fundamental ajudá-los a compreender o mundo que os rodeia, a aquisição de competências comunicativas que possibilitem o seu relacionamentos com os outros, bem como fazer escolhas na sua própria vida.

Como podemos constatar no caso em estudo, sobre uma criança autista com o síndrome de “asperger”, poderia ter adquirido uma linguagem adequada para o seu nível etário, sendo esta mecânica, existindo uma linguagem oral. Neste estudo de caso em particular, isso não acontece, pois esta criança tem dificuldades em transmitir os seus sentimentos e necessidades através da linguagem oral. Podendo afirmar que a equipa do ensino especial, através da unidade de ensino estruturado e as suas estratégias, tenta reverter, tanto quanto possível, a quase nula comunicação oral.

Tentamos organizar as suas rotinas colmatando as suas angústias e ansiedades, ensinando de uma forma natural e de forma lúdica fomos induzindo a “palavra” ou seja a comunicação verbal de forma espontânea, através da estimulação e repetição da palavra escrita acompanhado com a imagem existente no horário. A criança insiste em não usar a linguagem oral e pedimos que seja enunciado e repetido para obter aquilo

que deseja, como prémio do seu esforço, de uma forma gradual e de brincadeira, dando importância ao seu discurso.

Através da análise dos diálogos transcritos, tentamos auferir de uma forma o mais fidedigno possível, a sua evolução comunicativa a nível da linguagem oral, quer a nível quantitativo, quer qualitativo, registando desde o início até ao fim do estudo. Porém nesta análise, temos de ter em conta todas as inferências que poderão surgir por influência nossa, positivamente ou negativamente, nas respostas da criança.

Pela visualização do filme efectuado, podemos retirar todo o conteúdo dos paraverbais utilizados pela criança que possam contextualizar todo um discurso, ajudando na sua total compreensão. Assim, pelo cálculo do **índice de comprimento médio de palavras por enunciado (MLU)**, usado pela primeira vez por Roger Brown, em termos científicos, como já havia sido referido anteriormente, podemos inferir o seu nível psicolinguístico e segundo Rigolet, (2000) é válido até aos seis anos de idade. Este Índice de Comprimento Médio por Enunciado, (MLU), é calculado dividindo o número total de palavras pelo número total de enunciados produzidos num excerto de discurso oral da criança.

Para o nosso estudo e adoptando como referência o diálogo supra citado, teremos um MLU que, nos irá situar a criança no seu nível psicolinguístico. Para tal, é necessário que o próprio professor seja equipado de bases teóricas com finalidade de detectar e actuar o mais precocemente possível a nível da orácia das crianças, podendo agir eficazmente, sobretudo nestes casos mais específicos consolidando as suas práticas em termos de orientação pedagógica, assim afirma Rigolet:

“devemos **ENCORJAR A SUA EXPRESSÃO GLOBAL**, favorecendo particularmente qualquer tipo de expressão linguístico, deixando-o exprimir-se segundo a sua livre vontade, “trabalhando” com ele na maior espontaneidade possível, apostando na sua capacidade em utilizar a linguagem de forma plena e satisfatória. Devemos encorajar ao máximo a diversidade de utilização dos contextos onde é produzido a linguagem, a fim de **FAVORECER UMA EXPRESSÃO DIVERSIFICADA, FUNCIONAL E CONTEXTUALIZADA.**”

(Rigolet, 2000:81)

Assim, apercebermo-nos profundamente do discurso oral desta criança, sem nos esquecermos que está referenciada pela equipa do ensino especial, evidenciando

problemas associados ao seu síndrome de autismo – asperger, que afecta o seu discurso linguístico. Teremos de respeitar a sua diferença, embora por vezes seja difícil não transparecer as suas limitações. É importante transmitir segurança, para que não sinta a sua diferença perante as outras crianças, e o estudo que está a ser efectuado, para compreendermos e avaliarmos o seu desenvolvimento linguístico através do cálculo do MLU (Mean Length of Utterance) que poderá enunciar-se do seguinte modo:

$$\text{MLU} = \frac{\text{N}^\circ \text{ total de palavras}}{\text{N}^\circ \text{ total de enunciados}} = \frac{18,83}{9} = 2,09$$

$$\text{MLU} = 2,09 \text{ (palavras)}$$

Quadro nº 6 – Resultado do cálculo efectuado com o método MLU.

Efectuado o cálculo, deparamo-nos com um resultado que apresenta um Índice de Comprimento Médio (MLU) de cerca de duas palavras por enunciado.

Para uma fácil interpretação dos resultados, debruçamo-nos sobre os exemplos que a autora Rigolet (2006), aponta sobre o número de palavras, necessário para um desenvolvimento normal linguístico, segundo o nível etário.

Entre os dez e os dezoito meses a criança faz uso da holofrase, ou seja, de uma única palavra ou bissilábicos, isto é, de uma palavra-chave com sentido de uma frase, como por exemplo, papá, mamã e quá-quá.

Dos dezoito aos vinte e quatro meses, período em que a criança começa a apropriar-se da fase simbólica, já começa a produzir pequenos enunciados de duas palavras, como no exemplo, popó – papá. (o popó é do papá). Donde resulta, MLU = 2,00 (palavras).

Por volta dos três anos a criança usa, geralmente, discursos de três palavras, sendo então, MLU = 3,00 (palavras).

Já por volta dos quatro anos a criança apresenta enunciados cujo o comprimento médio se poderá exprimir por, MLU = 4,71 (palavras)

Nesta fase de aquisição e desenvolvimento da linguagem, a criança vai ultrapassando, nos seus discursos, as características da holofrase (única palavra) e vão emergindo, aqui, as características da parataxe (frases curtas, simples e geralmente

justapostas e /ou coordenadas) e hipotaxe (frases mais complexas e subordinadas), uma vez que a criança já consegue fazer uso do “porque”.

Entretanto, a criança de cinco anos evolui, com alguma sutileza, para frases cujo MLU se situa por volta 5,39 palavras de comprimento médio por enunciado parecendo que, em simultâneo, a qualidade do discurso começa a suplantar a quantidade do mesmo.

Face ao exposto e fazendo a comparação com o resultado expresso pelo, MLU:

$$\text{MLU} = \frac{\text{N}^\circ \text{ total de palavras}}{\text{N}^\circ \text{ total de enunciados}} = \frac{18,83}{9} = 2,09$$

Por sua vez, a criança revela um discurso cujo comprimento médio de palavras por enunciado se situa por volta de duas palavras, poderemos inferir que, o discurso da criança participante do nosso estudo apresenta as características dos discursos das crianças de dois anos. Face ao exposto podemos concluir, que o nível psicolinguístico desta criança se revela bastante inferior em relação ao que seria espectável numa outra da sua idade cronológica e estágio de desenvolvimento.

Salientamos, entretanto, que a nossa criança revelou uma capacidade cognitiva abaixo do seu nível etário. Como podemos constatar no mês de Setembro, não fez uso da linguagem verbal, tendo sido um período de adaptação ao meio escolar e às rotinas.

Segundo Rigolet (2000), quando uma criança nasce portadora de uma deficiência/síndrome é mais previsível que a criança poderá ter dificuldades no desenvolvimento da linguagem. Nestes casos existem dois tipos de dificuldades, sendo um delas o **atraso nas aquisições**, que irão efectuar-se de uma forma muito mais lenta e duradoiras, enquanto a etapa seguinte resume-se a um **desenvolvimento atípico**, constituído por dificuldades específicas, exclusivas à patologia em causa ou pertencentes à própria criança, o que quer dizer que estas dificuldades serão previsíveis, sendo estas mesmas, **assintomáticas**. Podendo estabelecer uma evolução progressivo entre as dificuldades características de cada patologia. Segundo Rigolet, “(...) os traços autísticos, eles dão uma margem bem estreita de características válidas para a maioria dos casos. (...) a patologia conhecida poderá diferir de individuo para individuo,

conforme uma qualidade de variáveis pessoais e de factores. (...) Como: meio/s educativo/s ambiental/ais, banhos linguísticos propostos, intervenção precoce ou não.” (Rigolet, 2000:189).

A partir de Novembro, regista-se uma evolução da linguagem verbal, mesmo este sendo trechos ecológicos, evidenciando traços de quem está a entrar no campo da linguagem, dependendo da fala do interlocutor.

Afirma Rita Jordan:

“Quando não se compreendem os pensamentos ou os conhecimentos, não há uma compreensão sobre o que se espera que os outros conheçam. Uma comunicação eficaz implica basearmo-nos numa compreensão mútua.”

(Rita Jordan, 2000: 24)

A interacção mútua com jogos, leitura, actividades em grupo e principalmente nos momentos individuais, onde ele demonstra uma necessidade de autocorrigir-se, após de tanta insistência e trabalho na nossa prática pedagógica. Foi fundamental a utilização do quadro de tarefas para a criança se organizar e evoluir quer a nível de conceitos, regras, instruções, linguagem não-verbal e verbal. Observamos uma interligação com as crianças e profissionais da escola de uma forma tranquilizadora na utilização dos cartões e repetindo por vezes em voz alta, a tarefa seguinte.

Actualmente muitos autores como (Mesibov; Masse e Gomes), afirmam, que a estimulação e repetição das palavras em conjunto com o quadro de tarefas irá facilitar a compreensão, auxiliam na aprendizagem e reduzem comportamentos inadequados e estimulando o foco de atenção. Isso porque os recursos visuais com sequência s pictogramas, ampliam as capacidades da linguagem compreensiva e receptiva dos autistas.

No contexto desta análise, já esperávamos este resultado, como um diagnóstico precoce na extensão da nossa prática pedagógica, sendo sempre importante proceder a uma abordagem atitudinal da professora, durante os diálogos. Segundo Rigolet, “qualquer que seja o papel que exerçamos; porque a linguagem e a sua aprendizagem nunca hão-de ser desenvolvidas quando a criança for sozinha, mas sim acompanhada de uma pessoa mais experiente”. (Rigolet, 2000:95).

Assim podemos evidenciar que até Dezembro houve uma evolução no discurso da criança, embora que esta nunca ultrapasse as duas vezes o tamanho do seu enunciado. Contudo através das práticas pedagógicas utilizadas com o método Teacch e com o sistema PECS, foi significativo o registo evolutivo que a criança fez com a leitura da imagem, através do seu carácter polissémico, ou seja, a multiplicidade de significados existentes nessa fonte de informação. Porém, tal como os documentos escritos, as imagens requerem uma análise que possibilite o estabelecimento de comparações, semelhanças, coincidências e repetições, pois exigem um processo de descodificação e de relações semânticas. Revemos em vários estudos que, o grau de dificuldade será aumentado, ao ponto do sistema PECS a ensinar a criança a criar enunciados simples através de várias imagens e de uma “sequência de frase”. Este sistema continuar-se-á a aumentar com o número de imagens por enunciado e conceitos e palavras, das quais a criança poderá pronunciar.

De facto, a imagem desencadeia sempre o discurso, como diz os provérbios populares “uma imagem vale mais que mil palavras”. Todavia, a leitura da imagem reveste-se de um carácter interpretativo, enquanto que a leitura da escrita exige a descodificação de signos e significa a própria palavra. Entretanto, pode dizer-se que o comportamento da criança face à imagem é, de certo modo, igual ao do adulto face à escrita.

Não será, de todo, descabido, referir que a conceptualização de imagem carrega consigo várias perspectivas, que vão desde a psicológica, a filosófica, a visual, até à auditiva. Sendo a imagem, do ponto de vista psicológico, a representação mental do que foi percebido pelos sentidos. A imagem, do ponto de vista filosófico, o produto, ou o resultado de um fenómeno psíquico que consiste na representação das coisas sensíveis, na ausência destas, ou seja, imagem mental.

Todavia, constatou-se que a criança do estudo progrediu significativamente, quer a nível mental, quer de trabalho e a sensação de estrutura organizativa e de responsabilidade. O método utilizado tem como intuito de aumentar a comunicação através da utilização do sistema PECS. Já a organização visual favoreceu para que houvesse uma organização interior estimulando a ênfase desde o início, o meio e o fim da tarefa. Também as instruções não verbais e verbais fizeram a ponte para uma facilitação de aprendizagem associada ao seu síndrome de “asperger”, que por vezes dá origem a estes casos de sobredotados em algumas áreas específicas como é a do João,

relativo à escrita e há leitura. Conforme, a sua evolução a nível da linguagem escrita, fomos adaptando os cartões, reduzindo a imagem e aumentando somente a palavra. Mantendo a imagem para facilitar a transição à palavra havendo sempre uma estimulação para a repetição da palavra escrita da actividade/tarefa em consonância com a imagem.

No contexto da análise que se foi observando ao longo dos nove meses, demos conta, que embora a criança tenha adquirido mais vocabulário e o interesse em comunicar. Após a aquisição da comunicação escrita, regride muito embora não sejam um retrocesso muito significativo, mantendo uma comunicação verbal “ecolálica”. Podemos aferir que a ecolália é um momento social e de interacção, embora a criança não indique nenhuma evidência de compreensão a pronuncia ecolálica é geralmente interactiva.

Constatou-se um retrocesso significativo no mês de Abril, quando a criança obtém prazer na comunicação escrita e pretende substituí-lo a oralidade. Voltando a utilizar como tinha feito inicialmente, através de indicações não verbais, aguardando uma resposta adicional por parte do interlocutor quando estende a mão, segura na mão ou no braço do interlocutor indicando o que deseja, entre outras formas de comunicação, mesmo sem ou durante e após a pronuncia ecolálica. Num momento de sofrimento/angústia na qual o João transmitiu através da palavra escrita, a sua dor com a palavra “Doí”. Em seguida começou a verbalizar ecolálicamente a palavra escrita, ocorrendo num período de stress ou agitação, sem saber interpretar o significado da sua dor ou angústia, tendo sido necessário recorrer a imagens do Pecs.

É importante salientar, que qualquer tipo de leitura, tenha ela o suporte que tiver, deve motivar sem a menor dúvida o leitor. Sendo assim, a imagem está sempre associada ao contexto pedagógico podendo eclodir um mundo de emoções, tal como um texto escrito, como considera Sardinha (2005), quando nos diz que, a forma como cada leitor interage com o texto depende do desenvolvimento das suas estruturas linguísticas, cognitivos e culturais. Podendo assim, constatar que a imagem com a leitura dos textos escritos, apelam à sua compreensão relativamente ao mundo que o rodeia.

É importante que as estratégias aplicadas pelo professor ou adulto sejam em diálogo verdadeiro e conseguido, sendo necessárias adequar para obter uma optimização da aprendizagem da comunicação e da linguagem na criança, como refere Rigolet (2000).

Uma outra abordagem do nosso estudo foi criar um diálogo referente às vivências da criança em consonância com a sua vida diária. Adequar a forma de discurso para facilitar uma interação, adaptando ao nível real de competências relativas à compreensão e na produção não verbal ou verbal. Quanto à análise pragmática do nosso estudo, a observação do diálogo por parte da criança, tendo em conta o presuposto quanto ao modelo de discurso da criança, não ultrapassando as duas vezes o tamanho do seu enunciado, nem sempre foi possível aplicar. Podemos observar um desses casos no enunciado (L9), relativo ao mês de Dezembro. Para justificar essa situação, podemos considerar o mesmo sendo verdadeira e melindroso de contornar momentos inesperados que tomamos como aviso para futuras situações contextuais que requerem uma reflexão silenciosa antes de falar de uma forma lenta e pensada.

Desta análise, ainda que suscita, a nossa concordância com que nos diz, mais uma vez, Rigolet. “(...) cada um dos intervenientes alternando as suas intervenções com as do outro, formando cada um dos interlocutores a parte inteira, co-responsável pelo bom decorrer da conversa rica de informações e de aprendizagens múltiplas e mútuas.” (Rigolet, 2000:70). Porém, além dos possíveis constrangimentos, que enfrentamos no diálogo em estudo, encontramos algumas estratégias positivas, ao permitir que a criança progrida naturalmente. Em primeiro lugar, utilizamos o método teacch apoiado com o sistema Pecs. Onde temos que focar que a professora inicialmente apontava para a imagem e repetia a acção ou o nome do objecto, seguindo-se o acompanhamento da imagem com a respectiva palavra. Em segundo lugar, a persistência da professora, dizer sempre o nome da criança, de forma a focar a sua atenção e interacção no diálogo de dois a dois. (está registado ao longo do diálogo). Em terceiro lugar, observamos a utilização, quase sistematicamente, durante os diálogos das perguntas ditas abertas, havendo, com este procedimento, respostas relativas com o número de palavras conforme a capacidade cognitiva da criança e motivação.

Podemos, aferir por último que a criança começa a encarar a linguagem comunicativa, seja ela verbal ou não-verbal, como um processo motivadora e facilitadora em consonância da sua aceitação da nossa presença e permitindo a entrada do outro no seu mundo e nas suas experiências, vivências, jogos e angústias, através da sua alegria, tristeza, choro, abraço, distância e sorriso. Por isso, julgamos termos conseguido fazer a ponte entre a comunicação/aprendizagem através das estratégias aplicadas consoante as suas necessidades e capacidades, respeitando sempre a criança,

mas apercebendo das medidas adequadas ao longo dos diálogos, onde vai recebendo informações linguísticas, paraverbais e supra-segmentais, fundamentais para uma comunicação global. De facto, no diálogo transcrito, a pontuação, permite-nos perceber o uso dos traços supra-segmentais os quais é acompanhado em toda a produção dos enunciados registados.

Ao mergulharmos neste estudo, tínhamos várias opções para poder analisar o diálogo, com a criança, sendo o ponto fulcral a análise através do cálculo do MLU (Índice de Comprimento Médio por Enunciado), tendo avaliado os métodos utilizados, é importante fazer uma reflexão sobre os resultados obtidos, tendo como objectivo fazer uma retrospectiva sobre a eficácia das suas praticas/actividades criando sugestões para novas atitudes, mudanças na postura da interacção directa e indirecta na estimulação da linguagem comunicativa da criança com autismo.

Segundo Jimmy Macdonald, citado por Rigolet (2000), afirma:

“concluiu com o seu estudo, que quando existe um interlocutor com atraso no desenvolvimento na aquisição da comunicação e/ou linguagem, um dos interlocutores não sai ileso da díade, de facto, quando há problemas, os dois tornam-se desajustados e não pode haver um diálogo mutuamente enriquecedor”

(Rigolet, 2000:77/78)

Chegando à conclusão que quando existem dificuldades provenientes do adulto e dificuldades da criança, como o exemplifica nos quadros seguintes:

O que dificulta a aquisição da linguagem nas crianças com deficiência - Os Adultos -	O que dificulta a aquisição da linguagem nas crianças com deficiência - As Crianças -
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falam com frases compridas, acima do nível de competência da criança. ▪ Tentam comunicar frequentemente sem obter a atenção da criança. ▪ Comunicam “retoricamente” sem esperar pela resposta da criança. ▪ Acomdam-se à comunicação idiossincrática da criança, em vez de dar exemplos para obter uma <i>performance</i> mais convencional. ▪ Agem como se não esperassem que a criança comunique. ▪ Têm contactos curtos com a criança sem ter interações balanceadas. ▪ Assumem que os profissionais estão melhor preparados para melhorar a comunicação da criança. ▪ Treinam a linguagem independentemente da comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mesmo com uma certa capacidade expressiva reagem como quem não sabe o que fazer com ela. ▪ Sabem mais do que comunicam > são subestimadas nas avaliações. ▪ Enviam mensagens idiossincráticas que são compreendidas apenas pelos familiares e assim têm muita dificuldade em generalizar as suas aquisições. ▪ A comunicação restringe-se muitas vezes às situações de crise, o que limita as suas adaptações linguísticas. ▪ Não comunicam na forma de resposta. ▪ São mais lentas > precisam de pausas para responder com “sinalização” visual que evidencie a espera da sua resposta. ▪ Muitas vezes sofrem de privação social.

Quadro nº 7 – Dificuldades na aquisição da linguagem provenientes do adulto e da criança.

Atitudes dos Educadores antes da Mudança de Atitudes	Atitudes dos Pais/Educadores VOE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falam com frases compridas e com débito acelerado. ▪ Usam uma linguagem bem acima do nível de competência da CR, dando mais importância à forma que ao conteúdo da mensagem. ▪ comunicam “retoricamente”, com grande preocupação didáctica. ▪ Não esperam e não provocam a resposta da criança. ▪ Acomodam-se à comunicação idiossincrática da criança sem provocar uma <i>performance</i> mais convencional. ▪ Têm expectativas demasiado baixas ou elevadas. ▪ Mantêm contactos curtos com a criança sem alternância de turnos verbais e não-verbais. ▪ Falam sem, primeiro obter a atenção da criança. ▪ Confiam ao “especialista” a responsabilidade do progresso da criança, não se implicando directamente. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Melhor capacidade de observação. ▪ São responsáveis > menos “dirigistas”. ▪ Seguem a liderança da criança. ▪ Valorizam pequenos pormenores de comunicação. ▪ Facilitam a capacidade de iniciativa da criança. ▪ Respeitam o tomar de conversa da criança e incitam-na a tomar a sua vez. ▪ Prevêem a sucessividade da alternância de turnos. ▪ Nomeiam acções, objectos, sentimentos... ▪ Respeitam as expectativas reais. ▪ Passam o “ainda não” para o “já”. ▪ Desenvolvem o sentido de crítica construtiva. ▪ Estimulam sem bombardear.

Quadro nº 8 – Mudança de atitudes perante as necessidades das crianças.

Torna-se evidente, que é essencial transcrever o diálogo na íntegra, filmar ou gravação-audio, para que o estudo seja mais explícito e fidedigno possível, em toda a exploração das actividades e a observação e correcção durante o ensino e a estimulação da linguagem, do domínio da comunicação, em toda a abrangência das suas regras de interacção paraverbal.

É fundamental adaptar a nossa linguagem e propostas de actividades comunicativas de forma facilitadora na interacção e estimulação na aquisição da linguagem em crianças com deficiências específicas como é o nosso caso. Temos de ser sucintas, claras e não utilizar o abstracto na comunicação através do intercâmbio, estando sempre ao nível real da criança quer de competências sócias, vivências e compreensão e em produção linguísticas.

Sendo assim, na primeira parte dos quadros o adulto não estava flexível para servir os interesses da criança, seguindo as necessidades e ritmos na aquisição da sua linguagem e da sua comunicação, desenvolvendo de uma forma lenta, consoante as suas capacidades cognitivas e específicas. Nós como profissionais observamos na segunda parte do quadro as atitudes a ter para um desenvolvimento saudável e equilibrado com o intuito de estimular as mudanças nas nossas atitudes para o bem-estar e como facilitadora de um desenvolvimento comunicativo da criança. Sendo importante o professor se colocar ao nível da criança, sabendo escutar e atendê-lo conforme as suas expectativas realistas, se os objectivos propostos foram suficientes e concretos em relação à necessidade, se foram atingidos e em que medida. Podemos arrematar através dos quadros de rotina utilizados no nosso estudo, sendo indispensável questionarmo-nos sobre a eficácia da nossa prática e as mudanças que devemos ter, com a finalidade de melhorar, alargar de uma forma harmoniosa a linguagem comunicativa da criança, introduzindo métodos novos, de forma a estimular e ampliar a sua comunicação. Ao longo do estudo fomos fazendo alterações, sempre que fosse necessário, evoluindo o seu quadro de tarefas, adaptando-o ao seu desenvolvimento cognitivo.

Como afirma Rigolet (2000):

(...) uma criança que comunica mal, ou pouco, ou só negativamente, vai automaticamente desenvolver reacções circundantes negativas. No que lhe concerne directamente, não tendo os meios comunicativos e linguísticos suficientes desenvolvidos, ela não terá os meios cognitivos necessários para entender e agir no mundo que a rodeia. Da mesma

maneira, ela não terá a concentração suficiente para ficar atenta e disponível às intervenções dos outros no meio envolvente. (...) Ela também não conseguirá ter criatividade suficiente para ultrapassar, desenvolver e adoptar o mundo presente a fim de dominar melhor, já que ela não tem o controlo necessário do mundo à sua volta”.

(Rigolet, 2000:31)

Sabendo que cada criança é diferente e cada deficiência é específica, o segredo para uma comunicação eficaz está na segunda coluna do quadro, onde refere a importância em respeitar e adaptar propostas das actividades às necessidades de cada criança, e não, a criança a nós. Sentimos que conseguimos atingir o nosso objectivo que era “estimular a linguagem comunicativa na nossa criança autista”, mas confessamos, que muitas vezes não sabíamos o que fazer, e se o que fazíamos, era correcto para um desenvolvimento tranquilo e seguro. O nosso objectivo de estimular e incentivar a comunicação verbal, foi uma grande conquista da nossa parte, embora ainda muito rudimentar, houve uma evolução significativa em relação ao seu desenvolvimento inicial, derivado ao seu atraso cognitivo e ao espectro de autismo com síndrome de “asperger”, que por vezes é uma barreira na comunicação verbal.

Acreditamos que seja essencial manter um equilíbrio na pedagogia a desenvolver na criança diferente com necessidades específicas, respeitando o seu desenvolvimento criando uma atitude aberta quanto à pedagogia personalizada ou necessária, quanto à atitude de aprender, conhecer, e aos recursos existentes para este se mantenha o mais saudável possível no mundo real e estimular vivências do dia a dia e atitudes positivas em relação a si e ao meio envolvente.

Por fim, encontramos o comprimento médio de palavras por enunciado ao longo dos nove meses do nosso estudo, sendo necessário determinar a idade média em que a criança se encontra e se o mesmo está equivalente à idade. Conforme atrás mencionado, a nossa criança, não se encontra dentro da tabela do MLU da sua faixa etária que é de 5,00, situando-se numa média de 2,09 ou seja de duas palavras por enunciado.

Concluimos então, que um MLU de 2,09 será de esperar numa criança entre os dois anos de idade. Sendo as expressões da nossa criança não adequada para a sua faixa etária que é de quatro anos, estando assim, a linguagem expressiva abaixo do esperado, mas ao mesmo tempo ao nível do seu desenvolvimento cognitivo. Podemos aferir, que houve um desenvolvimento, embora abaixo do seu nível etário, mas havendo uma

evolução desde de Setembro que era 0,00, subindo lentamente através dos vários estímulos a sua linguagem verbal. Vemos uns picos de evolução e estabilidade no que concerne à evolução médio de palavras por enunciado, sendo por vezes influenciado por ecolálias. Também verificamos, um súbito decréscimo aquando a criança adquire a comunicação escrita e tenta anular a comunicação oral, mas depressa volta a adquiri-la com o nosso empenho, trabalho nas várias formas propostas por nós em estimular o interesse na linguagem verbal.

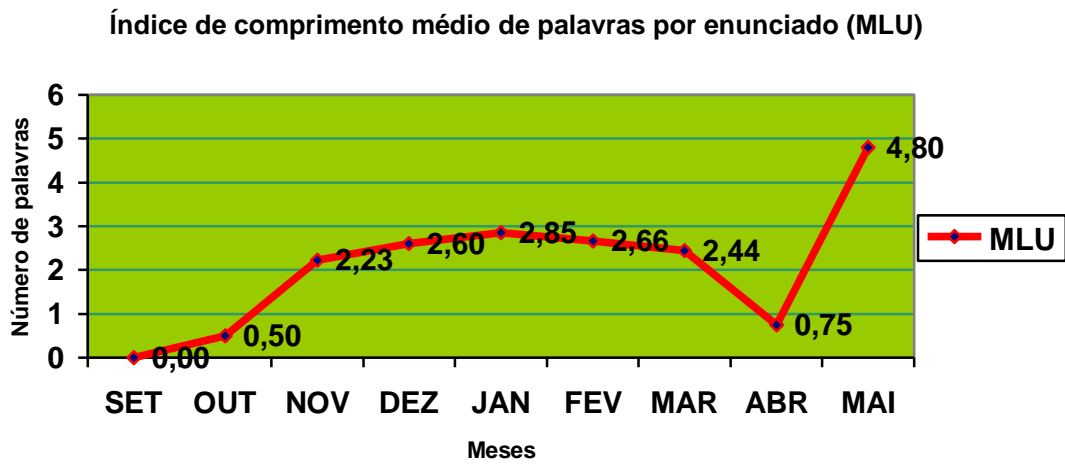


Gráfico n.º.1 - Evolução do número médio de palavras por enunciado.

Meses	Resultado do MLU
Setembro	0,00
Outubro	0,50
Novembro	2,23
Dezembro	2,60
Janeiro	2,85
Fevereiro	2,66
Março	2,44
Abril	0,75
Maio	4,80
Total da média do MLU em nove meses	$\frac{18,83}{9} = 2,09$

Tabela nº 1 - Resultado da análise do número médio de palavras através do MLU ao longo dos meses.

Evolução (início e média final)	
Padrão de uma criança normal	5,00
Início do Estudo da criança autista	0,00
Fim do Estudo da criança autista	2,04

Tabela nº 2- Valores de Média do MLU – (Mean Length Utterance) e Desvio – Padrão entre o número de palavras e enunciados estabelecidos de uma criança com desenvolvimento normal e o desvio – padrão da uma criança autista com um distúrbio na comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Vivemos actualmente num mundo de fascinante diversidade onde o fluxo constante de comunicação e mudança é vertiginoso. A possibilidade de nos multiplicarmos constantemente numa vertigem de experiências faz com que o ser humano tenha finalmente a possibilidade de reencarnar na sua própria carne. Após – modernidade abriu-nos o mundo da possibilidade, tanto em termos de referentes externos como em termos da própria individualidade.”

(Gonçalves, 1996 s/d)

Quando nos propusemos com o apoio do nosso orientador a realizar este estudo de caso, sabíamos que não seria fácil. Sempre soubemos que a construção de um trabalho desta natureza, envolve um processo moroso de estudo e de um trabalho de construção, de crescimento, de descoberta e de auto-conhecimento, no entanto, as coisas nunca são como planeamos inicialmente

Agora que estamos na recta final do nosso estudo, olhamos para trás, e vemos o que foi adaptado e construído conforme as necessidades da criança, verificando que nada foi como inicialmente planeávamos. Tantas alterações, tantos caminhos novos, e maturação pessoal e profissional.

O nosso objectivo era criar motivação através de um programa específico “Teacch” acompanhado com o sistema PECS, através da leitura de imagens, com a multiplicidade de escritos, onde existe a necessidade de fazer a descodificação das relações semânticas. Observamos ao longo do nosso estudo, que a criança com espectro de autismo com síndrome de “asperger”, por vezes, embora tenha linguagem, não demonstram interesse em comunicar.

Daí a importância do professor intervir de forma a mostrar o porquê de comunicar e como comunicar, adaptando diversas situações no ambiente escolar para estimular e encorajar a sua resposta. Para a realização deste estudo foi necessário recolher dados relacionados com esta problemática. Onde foram realizadas entrevistas, observações directas, adaptação dos métodos aplicados, registo da nossa prática através de filmagens e os diálogos transcritos desde do início do estudo até ao fim. Sabendo que existia uma barreira a ultrapassar relativa à sua deficiência, “As dificuldades de

comunicação desta patologia dificultam muito a sua relação com o outro e com o meio.” (Schopler and Mesibov, 1985:3).

A comunicação é, sem dúvida, uma das maiores conquistas do ser humano e esta segue um padrão de desenvolvimento hierárquico que se inicia na comunicação não verbal e culmina na comunicação verbal. Foi através destas duas formas que interagimos com a estimulação através de actividades apropriados à criança e em consonância com o mundo que a rodeia. Quando se comunica usa-se muito mais do que as palavras. O nosso corpo, as nossas expressões faciais, os gestos que utilizamos e a distância que mantemos do outro influencia todo o processo comunicativo. Este é transversal pois todo o tipo de método utilizado por nós, quer a imagem quer a palavra desencadeia a naturalmente o discurso.

Podemos arrematar que no final do ano a educadora, a mãe e a professora do ensino especial, consideraram positiva a sua evolução em muitos aspectos: deixou de usar com tanta frequência os gestos estereotipados, deixou de fazer lalações e de correr de um lado para o outro. Brinca nos espaços definidos e quase sempre nos mesmos momentos do dia, leva algumas propostas até ao fim, quer seja proposto pelo adulto ou por iniciativa própria e já existe um interesse em comunicar com o outro em situações pontuais.

O facto de não existirem muitos trabalhos sobre o tema limita o estudo bibliográfico e o enquadramento dos resultados obtidos. Apesar de tudo, este trabalho valeu muito, pela investigação prática que permitiu abrir os nossos horizontes e mergulhar nas diversas propostas existentes e criados por nós para adaptá-los em consonância das necessidades da criança em estudo.

O que nos fez “despertar” e “aprender” que certas coisas são impossíveis de ser quantificados. Conforme afirma, Inês Sim-sim:

“é crucial o papel de escola na estimulação da linguagem. Como axioma, desde já assumimos que deverá ser um objectivo primordial do sistema educativo permitir e encorajar cada criança a usar a língua com o máximo de eficácia, quando fala, ouve falar, escreve e lê. Acreditamos, também, que o principal preocupação de qualquer deveria ser o desenvolvimento da potencial criativo, para tal o desenvolvimento da linguagem é um pilar fundamental. (Inês Sim-sim, 1989:31)

É nosso intuito futuramente aprofundar alguns dos conceitos abordados neste trabalho e se possível partindo do mesmo fazer uma investigação na área da escrita em alunos com esta patologia.

BIBLIGRAFIA

- ABUDARHAM, S. and Hurd, A. (2005). *Management of Communication Needs: In People with Learning Disability*. London, Whurr Publishers Ltd
- AMY, M. D. (2001). *Enfrentando o Autismo: a criança autista, seus pais e a relação terapêutica*. Tradução: Sérgio Tolipan. Rio de Janeiro, Zahar Editor.
- ANDRÉ, M.E.D.A. (2005). *Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação Educacional*. Brasília, Liber. (série pesquisa) vol.13.
- ARGYLE, M. (1978a). *Bodily communication*. London, Methuen.
- ARGYLE, M. (1978b). *The Psychology on Interpersonal Behavior*. London, Penguin.
- ASSUMPCÃO, B. F. e Pimentel, A. C. (2000). *Autismo infantil*. Revista Brasileira de Psiquiatria, nº 2.
- BAIRRÃO, J. B; Pereira, F.; Felgueiras, I.; Fontes, P.; Vilhena, C. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa, CNE.
- BAUTISTA, R. (1997). *Uma Escola Para Todos: A Integração Escolar: Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa, Dinalivro.
- BIRDWHISTELL, R. (1971). *Kinesics e contexto*. Londres, Editions Allen Lane.
- BITTI, P. (1984). *Communication et Gestualité*. Bulletin de Psychologie. vol. 27.
- BRENNAN, W. K. (1988). *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid, Siglo XXI.

- BOGDAN, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos seus métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto, Editora Porto.
- BOSA, C. e Baptista, C. R. (2002). *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre, Editores Artmed.
- CECCATY, M. (1996). *Comunicações Celulares e Comunicações Humanas*. Lisboa, Instituto Piaget.
- CHAPMAN, R. (1996). *Processos e Distúrbios na Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- CHEVRIE-MULLER, C. e Narbona, J. (2005). *A Linguagem da Criança. Aspectos normais e patológicos*. Porto Alegre, Artmed, 2ª Edição.
- CHUN R. (2003). *Comunicação suplementar e/ou alternativa: favorecimento da linguagem de um sujeito não falante*. Edição Pró-Fono.
- CORRAZE, J. (1982). *As Comunicações não – verbais*. Rio de Janeiro, Edições, Zahar.
- CORREIA, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes Regulares*. Porto, Porto Editora.
- CORREIA, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*, Coleção Educação Especial. Porto, Porto Editora
- CRUZ, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa, Lidel – Edições técnicas, lda.
- CUNHA, M.C. (1997). *Fonoaudiologia e Psicanálise: a fronteira como território*. São Paulo, Plexus.
- COUDRY, M.I. (1988). *O diário de narciso*. São Paulo, Martins Fontes.

DSM IV – TR. (2002). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa, Climepsi Editores.

DIJKXHOORN, I. (2000). *O que é o Autismo*. In *Autism – Europe. Manual de Boas Práticas para a prevenção da violência e dos abusos em relação às pessoas Autistas*. Tradução Portuguesa da Associação Portuguesa para a Protecção aos Deficientes Autistas – Delegação de Lisboa e Porto.

ECMAN, P. (1997). *What the face reveals: Basic and Applied Studies of Spontaneous Expression Using the Facial Action Coding System (FACS)* (Series in Affective Science). New York, Oxford University Press.

EKMAN, P. & Friesen, W.V. (1978). “The facial action coding system”. *Palo Alto*, in *Consulting Psychologists Press*.

ELLIOT, A. (1981). *A Linguagem da Criança*. Rio de Janeiro, Zahar Editores.

FARAH, L.S.D., Goldenberg, M. (2001). “O autismo entre dois pontos” in *Revista do CEFAC*, Atualização científica em Fonoaudiologia, vol.3, n.1, jan/Junho.

FARREL, M. (2008). *Estratégia Educacionais em Necessidades Especiais – Dificuldades de comunicação e autismo*. Porto Alegre, Artmed.

FERNANDES, F. D. M. (1996). *Autismo Infantil: Repensando o enfoque fonoaudiológico, aspectos funcionais da Comunicação*. São Paulo, Lovise.

FRITH, U. (1989). *Autism: Explaining the Enigma*. Oxford England, Blackwell.

FONSECA, V. (1988). *Escola, Escola, quem és tu? - Perspectivas Psicomotoras do Desenvolvimento Humano*. Coleção Pedagogia. Lisboa, Editorial Notícias.

FONSECA, V. (1995). *O Papel da Motricidade na Aquisição da Linguagem*. Temas de Psicomotricidade. Lisboa, Edições FMH.

- FONSECA, V. (1999). *Perturbações do Desenvolvimento e da Aprendizagem. – Tendências Filogenéticas e Ontogenéticas* Cruz Quebrada, Edições FMH.
- FONSECA, V. (1999a). *Insucesso Escolar*. Lisboa, Âncora, 2.^a Edição.
- FONSECA, V. (1999b). *Aprender a Aprender – A Educabilidade Cognitiva*. Lisboa: Editorial Notícias, 2.^a Edição.
- FONSECA, V. e Martins, R. (2001). *Progressos em Psicomotricidade*. Cruz Quebrada, Edições, FMH.
- FONSECA, V. (2005). *Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem*. Lisboa, Ancora Editora.
- GARCIA, T. e Rodriguez, C. (1997). *Necessidades Educativas Especiais – A criança Autista*. Lisboa, Dinalivro.
- GAUDERER, C. (1997). *Autismo e outros atrasos do desenvolvimento*. Rio de Janeiro, Revinter.
- GHAZAL, M. (1993). *Come a sopa e... cala-te! – Uma abordagem dos conflitos Pais – Filhos. Temas Pedagógicos*. Lisboa, Editorial Estampa.
- GOMES, J. (1987). “A comunicação infantil”. in *Cadernos de Educação de Infância*, n.º2, Abril – Junho. Lisboa, Editoroal Redactorial.
- HALL, E.T. (1959). *Silent Language*. New York, Doubleday & Co.
- HALL, E.T. (2005). *A Dimensão Oculta*. São Paulo. Livraria Martins Fontes Lda.
- HAPPÉ, F. (1994). *Autism: An Introduction to Psychological Theory*. London, UCL Press

JAKOBSON, R. (1960). *Style in language*. New York, Wiley Editions.

JIMÉNEZ, R. e Bautista e Outros (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa, Dianalivro.

JORDAN, R. e Powell S. (1994). *A Comunicação nos Autistas*. Setúbal, Sector gráfico do CRE da ESSE de Setúbal.

JORDAN, R. (2000). *A Educação de Crianças e Jovens com Autismo*. Lisboa, Instituto da Inovação Educacional – Ministério da Educação.

JORDAN, R. (2002). *Autism with Severe Learning Difficulties – A Guide for Parents and Professionals*. London, Souvenir Press (Educational & Academic) Ltd.

KANNER, L. (1943). *Autistic Disturbances of Effective Contact*. *NervousChild*, vol. 2.

KENYON, P. R. B. (2001). *Análise funcional das respostas de agressão em uma criança de oito anos diagnosticada com autismo*. Em H. J. Guilhardi (Org.). *Sobre comportamento e cognição: Expondo a variabilidade*. vol 8, Santo André, Editores Associados.

KIRK, G. (1987). *A Educação da Criança Excepcional*. Editora, Martins Fontes.

KNAPP, M.L. (1982). *La comunicacion non verbal: el cuerpo y el entorno*. Barcelona, Paidós Ibérica.

LAMPREIA. (2004). *Os Enfoques Cognitivista e Desenvolvimentista no Autismo: uma análise preliminar*. *Psicologia Reflexão e Crítica*, nº 17.

LEMOS, C. (1982). *Sobre a Aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original*. *Boletim de ABRALIM* nº 3.

LEON, V. (2002) *Estudo das Propriedades Psicométricas do Perfil Psicoeducacional*

PEP-R: *Elaboração da Versão Brasileira*. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

LÉVY, P. (1993). *As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro, Editora 34.

LAMÔNICA, D.(1991). *Utilização de variações da técnica do ensino incidental para promover o desenvolvimento da comunicação oral de uma criança diagnosticada autista*. São Carlos. Dissertação de Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) – Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR.

LOVELAND, K. A. & Landry, S. H. (1986). “Joint attention and language” in *autism and developmental language delay*. Journal of Autism and Development Disorders.

MARQUES, C. E. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo – Ensaio de uma Intervenção Construtivista Desenvolvimentista com Mães*. Coimbra, Quarteto Editora.

MARTINS, R. e Fonseca, V. (Eds) (2001). *Progressos em psicomotricidade*. Cruz Quebrada, FMH.

MORATO, E. (1995). “Significação e Neurolinguística”, In *Temas em Neuropsicologia e Neurolinguística*. vol.4, São Paulo, Tec Art.

OLIVEIRA, M.T. (2001). *Ecolalia: Quem fala nesta voz? Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem*. São Paulo, PUC-SP.

PEETERS, T. (1996). *L'autisme – De la compréhension à l'intervention*. Paris, Ed. Dunod.

PENNINGTON, B. (1997). *Diagnóstico de Distúrbios de Aprendizagem*. São Paulo, Pioneira Psicologia.

PEREIRA, E. (1996). *Autismo: do conceito à pessoa*. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. Lisboa, Graforim Artes Gráficas Lda.

PEREIRA, E. (1999). *Autismo: O Significado como Processo Central*. Lisboa, SNRIPD.

PEREIRA, F. (1999). *As representações dos professores de educação especial e as necessidades da família*. Lisboa, SNRIPD.

PEREIRA, Í. S. e Pires, F. L. Viana (2003). *Aspectos da Didáctica da Vertente Oral da Língua Materna no Jardim de Infância e no 1.º Ciclo do do Ensino Básico, Algumas Reflexões*, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, iris@iec.uminho.pt (consulta realizada em 10/05/09).

PERRONI, M.C. (1992). *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo, Martins fontes.

PIAGET, J.(sd.). *Teorias da Linguagem Teorias da Aprendizagem*. Lisboa, Edições 70.

RAPIN, I. (2005). “Distúrbios da comunicação no Autismo Infantil”. in Muller, A.G. Narbona, J., *A Linguagem da Criança Pequena: Aspectos normais e patológicos*. Porto Alegre, Artmed.

RIGOLET, S. A. (2000). *Os Três P - Precoce, Progressivo, Positivo, Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão*. Porto, Porto Editora.

RIGOLET, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem. Linhas de orientação para crianças até 6 anos*. Porto, Porto Editora, 2ª Edição.

RODRIGUES, D. (1999). *Perspectivas para o Desenvolvimento Infantil*. RS, Brasil, Edições SIEC.

RODRIGUES, D. (2005). *O Corpo que (Des)Conhecemos*. Cruz Quebrada, Edições FMH.

RODRIGUES, D. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Cruz Quebrada. FMH. Vol. 1. (org.).

RODRIGUES, D. (2007) *A Investigação em Educação Inclusiva*. Volume 2. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva (org.). Cruz Quebrada, FMH.

RODRIGUES, D. (2008). *Os valores e as Actividades Corporais*. (org.), São Paulo, Summus Editorial.

RUTTER, M. (1997). “*Autismo infantil*”. *Autismo e outros atrasos do desenvolvimento. Guia prático para pais e profissionais*. Rio de Janeiro, Revinter.

SANCHES, I. R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no Quotidiano do Professor*. Porto, Porto Editora.

SANTOS, S. e Morato, P. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Porto, Porto Editora.

SARAMAGO, J. (1991). *O Evangelho Segundo Jesus Cristo*. Lisboa, Editorial Caminho.

SARDINHA, M. da G. (2005). *As estruturas linguísticas, cognitivas e culturais e a compreensão leitora*. Tese de Doutoramento. Covilhã, UBI.

SCHOPLER, E. & Mesibov, Gary (1985). *Communication Problems in Autism*. London, Plenum Press.

SCHOPLER, E. & Mesibov, G. (1992). *Hight-Functioning Individuals with Autism*. New York, Plenum Press.

SIM-SIM, I. (1989). *Perspectivando a aquisição da linguagem nas crianças intelectual mente deficientes, Maturidade Linguística e Aprendizagem da leitura*. Vol.1. Lisboa, Universidade Aberta.

SIM– SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa, Universidade Aberta.

SIMEONSSON, R. J. (1994). *Promoting the well-being of all children*. Baltimore, P.H. Brokes.

SPENGLER, C. D. e Fische, J. (2008). *Distúrbios da linguagem da criança autista*. Revista de divulgação técnico-científica. vol. 3, nº 12, Janeiro – Junho do ICPG.

STERN, H. (1991). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford, University Press.

STREMEL, K. (2007). *Apontamentos distribuídos no módulo de multideficiência no curso de formação em educação especial*. Curso promovido pela DGIDC. Lisboa

TAMANAHAN, A. C.; Perissinoto, J. & Chiari, B. M. (2008). “Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger”. In *Revista soc. bras. Fonoaudial*. vol.13, nº 3.

VYGOTSKY, L. (1977). *Psicologia e Pedagogia*. Lisboa, Estampa.

VYGOTSKY, L. (1987a). *A formação social da mente*. SP, Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. SP, Ícone.

VYGOTSKY, L. (2001). *Pensamento e linguagem*. V. N. Gaia, Estratégias Criativas.

WAINWRIGHT, R. e Fein, D. (1996). *Preschool children with inadequate communication: Developmental language disorder, autism, low IQ*. London, Mckeith.

WAINWRIGHT, Gordon R. (1999). *Body Language*. United Kingdom, Teach Yourself Editions

WING, L. e Gould, J. (1979). "Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification". In *Journal of Autism and Developmental Disorders*. vol. 9.

WING, L. (1981). *Asperger Syndrome: A Clinical Account*. Psychological Medicine, vol. 11.

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

Páginas Web:

www.ama.org.br

autismo@yahoogrupos.com.br (autismo-subscribe@)

www.autismo.com.br

www.autismo.com

www.autismo.med.br

www.autism.org

www.autism-resources.com

Associação Americana de Autismo. Página consultada a 22 Outubro de 2008

<http://www.saudeemmovimento.com.br/conteudos> (CID).

Declaração de Salamanca (1994) Consultada a 23 de Outubro de 2008.

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

DGDIC (2009). *Documento Estratégico Reorientação das Escolas Especiais em Centros de Recursos* Disponível em <http://www.dgide.minedu.pt/especial/PDF/DOCReconversaoEscolasEspeciais.pdf> [Acesso: Fevereiro de 2010]

DUNLAP, Pierce & Kay. (1999). *Autism and Autism Spectrum Disorder (ASD)*, consultado em 8/12/2009, em <http://www.eric.ed.gov>.

National Joint Committee for the Communicative Needs of Persons with Severe Disabilities. (1992). Consultado a 24 Setembro 2009 disponível em <http://www.lindahodgdon.com>.

OSÓRIO, Paulo. (2009). *Abordagem metodológica para o ensino da escrita em contexto de português língua não materna* (Universidade da Beira Interior) <http://www.ufjf.br/revistaveredes/files2009/12/artigos.pdf>

SHANNON, C.E. (1948). *A mathematical theory of communication*. *Bell System Tech.* <http://cm.bell-labs.com/cm/ms/what/shannonday/paper.html>.

PsiqueWeb – F84 – 299.00: *Transtorno Autista DSM IV*. S.d. (consultado a 28 de Agosto. 2010). Disponível em www.psiqweb.med.br/dsm/dsm.html.

PsiqueWeb – F80 – 89: *Transtorno do Desenvolvimento Psicológico*. S.d. (consultado a 28 de Agosto. 2010). Disponível em www.psiqweb.med.br/cid/cid10.html.

www.geocities.com/Athens/Parthenon/3245/

www.sc.gov.br/webfcee/fcautismo.htm

www.psiquiatria.com

www.pecs.com

www.rci.rutgers.edu

www.teacch.com

Referências Normativas

DECRETO-LEI n.º 115-A/98 de 4 de Maio.

DECRETO-LEI n.º 123/97.

DECRETO-LEI n.º 174/77/ n.º 66/79 de 4 de Outubro.

DECRETO-LEI n.º 319/91 de 23 de Agosto.

DECRETO-LEI n.º 35/90.

DECRETO-LEI n.º 6/2001 e 7/2001 de 18 de Janeiro.

DECRETO-LEI n.º 3/2008, de 7 de Janeiro.

DESPACHO CONJUNTO n.º 105/97 de 1 de Junho.

DESPACHO-NORMATIVO n.º 38/79 (31 de Dezembro).

Declaração de Madrid (2003). *Congresso europeu sobre deficiência*. Madrid. Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência (2002).

LEI 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo Português.

LEI n.º 9 de 1989 – Lei de Bases de Prevenção e Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência, revogada recentemente pela LEI n.º 38/2004.

Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Organização Mundial de Saúde.

CRP (1974). Constituição da República Portuguesa.

DGEBS (Direcção Geral dos ensinos básico e secundário) (1992). A Educação de Crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais. Ministério da Educação.

ONU (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos.

ONU (1959). Declaração dos Direitos da Criança.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção Necessidades Educativas Especiais. UNESCO: ED-94/WS/18.

Public Law 94-142, de 29 de Novembro de 1975.

Warnock Report de 1978.

AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO NA ÁREA DAS NEE – Ministério da Educação
Legislação Interna - Decreto – Lei 3/2008 de 7 de Janeiro.

ANEXOS

Anexo 1 – Autorização da mãe.

Declaração

Eu ,.....f [redacted] 2....., autorizo que o meu educando seja fotografado pela professora de Educação Especial Helena Carreirinha Poeta, para a realização do trabalho no âmbito da Dissertação de Mestrado de Estudos Didáticos, Culturais Linguísticos e literários.

Data: ...

[redacted] 20 de Novembro de 2009

Anexo 2 – Quadro DSM – IV

DSM-IV Diagnostic Criteria for Autistic Disorder DSM-IV Critérios diagnósticos para Transtorno Autista.

Um diagnóstico de **transtorno autista** é feito quando os seguintes critérios de A, B e C estão todos satisfeitos.

- A. Um total de seis (ou mais) itens de (1), (2) e (3), com pelo menos dois de (1), e um cada de (2) e (3):
 1. *Prejuízo qualitativo na interação social, manifestado por pelo menos dois dos seguintes procedimentos:*
 - a. prejuízo acentuado no uso de múltiplos comportamentos não verbais, tais como o olho-no-olho olhar, expressão facial, posturas corporais e gestos para regular a interação social.
 - b. fracasso em desenvolver relacionamentos com seus pares apropriados ao nível de desenvolvimento.
 - c. a falta de tentativa espontânea de compartilhar prazer, interesses ou realizações com outras pessoas (por exemplo, pela falta de mostrar, trazer ou apontar objectos de interesse).
 - d. falta de reciprocidade social ou emocional.
 2. *Prejuízos qualitativos na comunicação, manifestados por pelo menos um dos seguintes procedimentos:*
 - a. atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem falada (não acompanhado por uma tentativa de compensar através de modos alternativos de comunicação tais como gestos ou mímica).
 - b. em indivíduos com fala adequada, acentuado prejuízo na capacidade de iniciar ou manter uma conversa com os outros.
 - c. uso estereotipado da linguagem ou linguagem idiossincrática.
 - d. falta de variados e espontâneos de faz de conta ou de imitação social apropriados ao nível de desenvolvimento.
 3. *Repetitivos e estereotipados padrões restritos de comportamento, interesses e actividades, manifestados por pelo menos um dos seguintes procedimentos:*
 - a. Englobando a preocupação com um ou mais padrões estereotipados e restritos de interesse, anormais em intensidade ou foco.
 - b. Adesão aparentemente inflexível a rotinas ou rituais não funcionais.
 - c. maneirismos estereotipados e repetitivos motor (a mão ou o dedo por exemplo, agitar ou torcer, ou os movimentos do corpo inteiro do complexo).
 - d. preocupação persistente com partes de objectos.
- B. Atrasos ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas, com início antes dos 3 anos de idade: (1) interação social, (2) linguagem usada na comunicação social, ou (3) ou imaginativo jogo simbólico.
- C. A perturbação não é melhor explicada por Transtorno de Rett ou Transtorno Desintegrativo da Infância.

Anexo 3 – Estrutura da sala Teacch.

ESTRUTURA FÍSICA DA SALA TEACCH

Numa Unidade de Ensino Estruturado a sala está organizada por áreas. A cada área corresponde actividades específicas determinadas às necessidade dos alunos com base na estruturação do espaço, através do material existente onde têm que ter indicadores visuais da tarefa a desenvolver. Cada área é delimitada por fronteiras (armários, cadeiras, biombos, estantes,...). Esta organização serve para comunicar às crianças a estrutura (actividade e comportamento esperado).

Na nossa sala todos os espaços estão devidamente definidos e identificados. A delimitação clara das diferentes áreas ajuda o aluno com PEA a entender melhor o seu meio e a relação entre os acontecimentos, permitindo-lhe compreender mais facilmente o que se espera que realize em cada um dos espaços.

ÁREA DE TRANSIÇÃO

A Área de Transição corresponde ao espaço onde estão os horários individuais que irão orientar as actividades diárias de cada aluno. As pistas visuais informam sobre onde, como, quando e o que fazer durante o dia ou parte do dia. É possível planificar de forma previsível as muitas mudanças que ocorrem ao longo do dia, ajudando o aluno a superar a resistência à mudança ou as alterações de rotina, mesmo em situações que possam parecer pouco significativas. Dar ao aluno a noção de sequência temporal, facilita a compreensão de ordens verbais através da comunicação e do uso e repetição da linguagem, ajuda a diminuir os problemas de comportamento e desenvolve a autonomia.



Fotografia nº 21 - Horário Individual para a Área de Transição.

ÁREA DA REUNIÃO

Nesta área pretende-se desenvolver a comunicação e a interacção social. Quando estão todos na sala, o grupo reúne neste espaço para dar as boas vindas uns aos outros, conversar sobre o calendário, o tempo ou ouvir pequenas histórias, lengalengas e canções. A Reunião pode realizar-se em vários momentos do dia, desde que todos os alunos ou a maioria se encontrem na unidade.

Alguns exemplos de situações a trabalhar nesta área:

- * Explorar o tempo, calendário, mapas de presenças;
- * Explorar objectos, imagens, sons, fantoches;
- * Aprender e cantar canções;
- * Ouvir histórias;
- * Aprender a escolher;
- * Imitar batimentos, gestos, acções;
- * Aprender a estar sentado;
- * Organizar/relatar experiências vividas;
- * Planificar e introduzir novos temas;
- * Generalizar aprendizagens em conjunto.



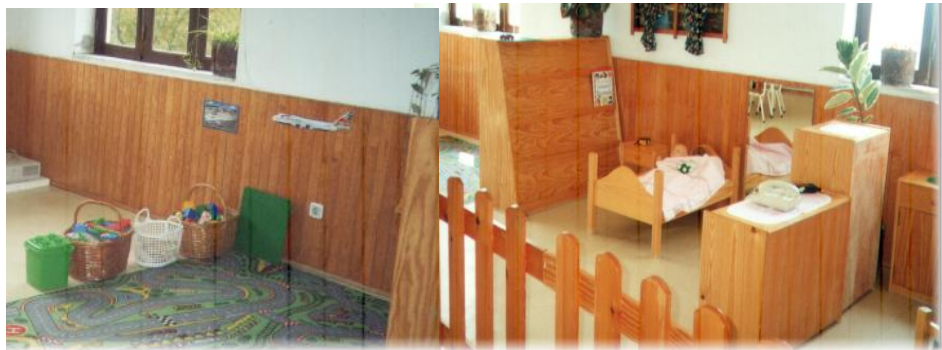
Fotografia nº 22 - Área de reunião e Transição em grande grupo.

ÁREA DE BRINCAR

Espaço destinado às pausas, ao relaxamento, prevenindo a perda de controlo e onde se ensina a brincar. Nesta área há algum material específico, como por exemplo: almofadas, cadeira, espelho, vários brinquedos, que contribuem para acalmar as crianças.

É o local destinado a:

- * Aprender a relaxar;
- * Fazer curtos momentos de espera;
- * Permitir as estereotipias;
- * Aprender a brincar (com a presença do adulto);
- * Trabalhar o jogo simbólico.



Fotografia nº 23 – Área de brincar. (casinha”momento imaginário e pista e legos).

ÁREA DE TRABALHO DE GRUPO

Uma das áreas destinadas a desenvolver a interacção social, realizando-se actividades com vista à participação de todas as crianças (construções com legos, trabalhos com plasticina, reconhecimento de sons, jogos, etc.). Todos os alunos devem participar, independentemente do seu nível de funcionamento, desenvolvendo formas de interacção e de partilha com os seus pares (inclusive alguns colegas da turma), aprendendo a esperar e a dar a vez, a escolher e a generalizar aprendizagens.



Fotografia nº 24 - Área de trabalho a dois ou em grupo.

ÁREA DO TRABALHO INDIVIDUAL

Local próprio para cada criança realizar as tarefas de uma forma autónoma as actividades já aprendidas, com a ajuda da visualização de um plano de trabalho que traduz as actividades que vai desenvolver, com a ajuda do seu quadro visualizando a suasequência. (cada tabuleiro deverá corresponder a uma tarefa com todo o material necessário para a sua realização). Com base em rotinas funcionais (direita/esquerda, cima/baixo), o aluno desenvolve a noção concretizada de princípio, meio e fim (começar, fazer e acabar), tornando-se capaz de realizar uma tarefa ou sequência de tarefas.



Fotografia n.º 25 - Área de trabalho individual.

ÁREA DO ENSINO

É uma área de aprendizagem. Local onde a criança aprende as competências, estando colocada, preferencialmente, de frente para o professor. Sem estímulos distractivos, onde se desenvolve a atenção e a concentração, ao mesmo tempo que novas competências e tarefas são trabalhadas e consolidadas com o aluno. São utilizadas estratégias demonstrativas, pistas visuais ou verbais, ajudas físicas, reforços positivos e também actividades que vão ao encontro dos interesses do aluno.



Fotografia n° 26 - Área de trabalho a dois.



Fotografia n° 27 - Armário individual.

ÁREA DO COMPUTADOR

Esta Área pode ser utilizada de forma autónoma, com ajuda, ou em parceria, aprendendo a esperar, a dar a vez e a executar uma actividade partilhada. As Tecnologias de Informação e Comunicação podem ser utilizadas para ultrapassar eventuais dificuldades de reprodução gráfica, generalização de aprendizagens, de atenção e motivação. Também contribui para melhorar, entre outras competências, a coordenação óculo manual, o entendimento de conceitos, a manifestação de conhecimentos e para a utilização de alguns meios aumentativos e/ou alternativos da comunicação e desenvolver a linguagem.



Fotografia nº 28 – Área do Computador.

Anexo 4 – Registo Fotográfico da Evolução e Adaptação dos Quadros de Tarefas.



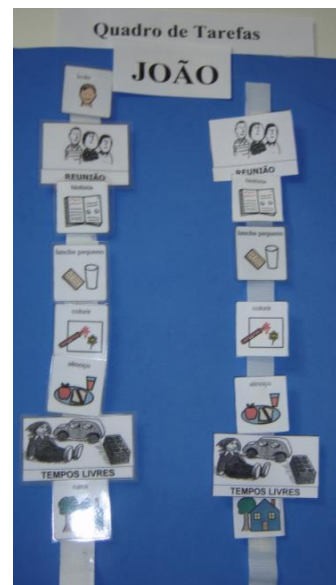
Fotografia nº 29 – Primeiro Quadro de Tarefas.



Fotografia nº 30 – Confirmação das actividades.



Fotografia nº 31 – Quadro das Tarefas.



Fotografias nº 32 – Quadro das Tarefas.



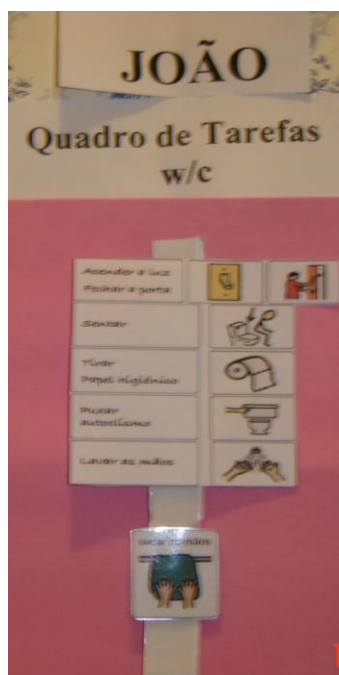
Fotografia nº 33 – Quadro de Tarefas de uma entrada, mas não resultou.



Fotografias nº 34 – Regresso ao Primeiro Quadro com registo de actividade e confirmação, até ao final do ano Lectivo. Com a introdução de novas actividades e noções diárias.



Fotografia nº 35 - Quadro das Tarefas e Rotinas na Casa de Banho.



Fotografia nº 36 - Mudança do Quadro de Rotinas na Casa de Banho com a compreensão da Leitura e a imagem ao lado.